

Startdossier Internationaliseringsagenda voor het onderwijs 2015-2020

Dr. G.H.(Henk) Oonk

Institut für Politische Wissenschaft, Agora Politische Bildung, Leibniz Universität Hannover (LUH).

27 november 2015

Email: h.oonk@ipw.uni-hannover.de

Email Nederlands werkadres: heliosonderwijs@hetnet.nl

Opdracht:

De Onderwijsraad heeft Dr. Henk Oonk op 17 aug. 2015 verzocht een startdossier samen te stellen met betrekking tot het adviesonderwerp ‘Internationaliseringsagenda voor het onderwijs 2015-2020’; het dossier dient uiterlijk gereed te zijn op 15 okt. 2015 Dit adviesonderwerp is ingebracht door de Regering (Minister van OCW). De Raad heeft behoefte aan een gedegen en actueel overzicht van de wetenschappelijke stand van zaken op dit gebied en van de vigerende onderwijspraktijk. Deze twee centrale vragen zijn door de Raad nader uitgewerkt in de volgende onderdelen:

1. Wat doen scholen in het po, het vo en het mbo momenteel aan internationalisering?

- Welke methodes en materialen gebruiken ze hiervoor? Bijvoorbeeld: partnerschappen met andere scholen, digitale infrastructuur, uitwisselingen etc.

- Is internationalisering gericht op bepaalde competenties? Zo ja, welke? Bijvoorbeeld: onderwijs in vreemde talen, internationalisering onderwijsinhoud, internationale en interculturele vaardigheden, internationale leerervaring, diversiteit in de (directe) samenleving, Europees burgerschap/wereldburgerschap, voorbereiding op de arbeidsmarkt, gevolgen voor Nederlandse taal en cultuur.

- Hoe staat het met de kwaliteit/competenties van de leraar omtrent internationalisering? Wat wordt er in de lerarenopleidingen gedaan aan internationalisering?

- Wat wordt er vanuit beleid/overheid gestimuleerd aan internationalisering in Nederland?

2. Wat is de stand van zaken in andere landen omtrent internationalisering? Doen ze daar andere dingen? Loopt Nederland voor/achter op bepaalde gebieden? Wat is succesvol gebleken in het buitenland?

Landen: Duitsland, België, Frankrijk, Engeland, Zweden, VS.

INHOUD

1. Inleiding

2. Onderwijspraktijk en beleid internationalisering

2.1 Internationalisering in het po, vo, mbo en lerarenopleidingen

2.2 Kwaliteit leraren inzake internationalisering

2.3 Stand van zaken in enkele andere landen

2.4 Beleidsinitiatieven vanuit Nederland en EU

2.5 Afsluitende observaties

3. Reflectie op de resultaten van wetenschappelijk onderzoek naar verschillende aspecten van internationalisering

3.1 Vreemdetalenonderwijs met tweetalig onderwijs als exponent van de internationalisering

3.1.1 Inleiding

3.1.2 Resultaten wetenschappelijk onderzoek

3.1.3 Nadere analyses

3.2 Europese en internationale elementen van de leerinhouden en de leerervaringen

3.2.1 Enkele begripsverhelderingen

3.2.2 Europese en internationale elementen in de kerndoelen primair en voortgezet onderwijs alsmede de lerarenopleidingen.

3.2.3 Resultaten wetenschappelijk onderzoek

3.2.4 Nadere analyses

3.3 Europese en internationale aspecten van burgerschap

- 3.3.1 Burgerschapsvorming en de Nederlandse taal en cultuur
- 3.3.2 Concepten Europees burgerschap en wereldburgerschap
- 3.3.3 Resultaten van wetenschappelijk onderzoek
- 3.3.4 Nadere analyses

Referenties

3.4 Wetenschappelijke bijdragen uit de buurlanden

- 3.4.1 Internationalisering in het onderwijs in België met de nadruk op Vlaanderen
- 3.4.2 Diskurse internationalisierung Schulen in Deutschland
- 3.4.3 The international dimension in education in England
- 3.4.4 Enkele observaties

Bijlagen hfst. 2 EP-Nuffic

1. Inleiding

Het begrip ‘internationalisering van het onderwijs’ heeft intussen al een geschiedenis van meer dan een halve eeuw en kent ook gedurende die hele periode een strijd tussen het vragen van aandacht voor de meer Europese aspecten enerzijds en de meer internationale aspecten anderzijds. Deze ambivalentie of positiever geformuleerd, deze meervoudige belangstelling voor de Europese en internationale ontwikkelingen, was al zichtbaar bij de oprichting in 1961 van een instelling- het CEVNO¹, later omgevormd tot Europees Platform- die ten doel had de succesvolle Europese integratie in de vijftiger en zestiger jaren op een pedagogisch verantwoorde wijze in de school aan de orde te stellen. In de statuten (Oonk, 2004, p.39) werd gesproken over begrip wekken in het onderwijs voor de noodzaak van samenwerking tussen de volkeren van Europa en tussen deze en andere volkeren in de wereld. Tien jaar eerder (1952) was de zusterorganisatie Nuffic opgericht door de president-curatoren van alle toenmalige Nederlandse universiteiten. Doel was vooral om Engelstalig onderwijs te organiseren voor studenten uit recent onafhankelijk geworden ontwikkelingslanden². Beide instellingen, het Europees Platform en de Nuffic zijn in 2015 gefuseerd.

In dit dossier wordt gestart met een overzicht van de internationaliseringspraktijk in het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs, het middelbaar beroepsonderwijs en de lerarenopleidingen. Hoofdstuk 2 zal dus vooral overzichten bevatten van activiteiten in Nederland en een klein uitstapje maken naar andere landen. EP-Nuffic heeft een inventarisatie aan activiteiten, projecten en programma’s annex een serie bijlagen aangeleverd waarvoor ik zeer erkentelijk ben; de weergave van een en ander (toevoegingen/wijzigingen) alsmede de beleidsinitiatieven en de afsluitende observaties zijn mijn verantwoordelijkheid.

Hoofdstuk 3 zal een reflectie zijn op de resultaten van wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van internationalisering, naar de doelstellingen en competenties en in het algemeen naar de betekenis van deze activiteiten. Verschillende aspecten zullen onder de loep worden genomen verdeeld over een viertal clusters. In de eerste cluster wordt ingegaan op het vreemde talenonderwijs met als exponent het tweetalig onderwijs. De vraag wordt o.a. gesteld of de opbrengsten zoals die worden vermeld in de Standaard nog adequaat zijn of aanpassing, cq. aanscherping behoeven. Vervolgens wordt in cluster 2 een schets gegeven van de Europese en internationale elementen van de leerinhouden, ook wel de Europese en Internationale Oriëntatie (EIO) genoemd. Ook hier de vraag, geven deze elementen nog steeds een adequaat antwoord op de maatschappelijke ontwikkelingen mede in relatie tot de

¹ CEVNO- Contactgroep voor Europese Voorlichting in het Nederlandse Onderwijs. Werd opgericht op initiatief van de politieke partijen, de onderwijsvakorganisaties, het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen en het Bureau van de EEG te Den Haag.

² Informatie van Nuffic aan Oonk in een mail van 26 aug. 2015

Europese en internationale leerervaringen en wat zijn de resultaten? Er wordt nader ingegaan op de internationale en interculturele vaardigheden en de diversiteit in de (directe) samenleving. De voorbereiding op de arbeidsmarkt vraagt om een analyse van de noodzakelijke leerinhouden, vaardigheden en leerervaringen en komt in de verschillende paragrafen aan de orde. In het derde cluster zullen de concepten 'Europees burgerschap' en 'wereldburgerschap' worden besproken, waarbij wordt uitgegaan van de noodzaak leerlingen allereerst vertrouwd te maken met aspecten van het Nederlands burgerschap en aanvullend op en verweven met deze basiskennis en vaardigheden, ook Europese en internationale elementen aan orde te stellen. Tenslotte zijn in het vierde cluster drie bijdragen opgenomen van wetenschappers die op uitnodiging van de auteur van dit dossier een korte schets hebben gegeven van de situatie in België, Engeland en Duitsland.

Niet alle genoemde thema's worden even uitvoerig aan de orde gesteld, in sommige gevallen ontbreken daarvoor de gegevens.

2. Onderwijspraktijk en beleid internationalisering

Hierna volgt een overzicht van de internationaliseringspraktijk in het primair -, voortgezet – en middelbaar beroepsonderwijs alsmede in de lerarenopleidingen in Nederland, een klein uitstapje naar enkele andere landen en aandacht voor het internationaliseringsbeleid.

2.1 Internationalisering in het po,vo, mbo en lerarenopleidingen

Wat doen scholen in het po, het vo en het mbo momenteel aan internationalisering?
Welke methodes en materialen gebruiken ze hiervoor? Bijvoorbeeld: partnerschappen met andere scholen, digitale infrastructuur, uitwisselingen etc.

Korte inhoud:

- A. Vreemde talen
- B. Europese en internationale oriëntatie
- C. Programma's, netwerken en kwaliteit internationalisering
- D. Middelbaar beroepsonderwijs

Er zijn diverse manieren om internationalisering vorm te geven in po en vo, zowel wat betreft type activiteiten als overkoepelende programma's. Ruwweg kunnen de activiteiten worden getypeerd in twee aandachtsgebieden, nl. Vreemde talen en Europese en Internationale Oriëntatie. Het MBO zit in een traject waarbij het EP-Nuffic de ondersteuning gaat verzorgen, vandaar de aparte rubriek.

A. Vreemde talen:

- Vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto)
- Tweetalig onderwijs (tto)
- Versterkt vreemde talenonderwijs (vto)

Certificering van het taalniveau van de leerling gaat via Cambridge, Anglia, Goethe, DELF, DELE.

Partners op dit vlak voor scholen zijn:

- PO: Early bird
- VO: Bovengenoemde organisaties die zich met certificering bezig houden

B. Europese en Internationale Oriëntatie (EIO)

Scholen geven Europese en internationale oriëntatie op uiteenlopende wijze vorm. Hierbij valt te denken aan:

Primair onderwijs

- Kleine activiteit in de les (bijv. als opwarmer in de rekenles een oud Chinees rekenspelletje)
- Taaldorp
- Internationaal en europees georiënteerde lesinhoud
- Gastspreeker over internationaal thema of internationaal beroep

- Vakoverstijgend project
- Digitale uitwisseling met partnerschool/partner via eTwinning of ander medium (hele klas of een groepje)
- 1-daagse uitwisseling met partnerschool/scholen (hele klas of een groepje)
- Internationaal project met uitwisseling (fysiek en/of digitaal)
- International Primary Curriculum (IPC)
- Invulling d.m.v. lesmaterialen over internationale thema's van andere organisaties, zoals: Lespakketten van NCDO, Unicef, etc

Voortgezet onderwijs

- Kleine activiteit in de les
- Taaldorp
- Internationaal en europees georiënteerde lesinhoud (onderwerp verkiezingen bij MA, maar dan met extra deel over verkiezingen in USA, Indonesië en Oekraïne)
- Internationale oriëntatie op studie en verdere loopbaan
- Deelname Model United Nations (MUN), Model European Parliament (MEP)
- Voor tto leerlingen: deelname aan o.a. Debating Tournament. Cricket Challenge, etc
- Deelname internationale wedstrijd
- Digitale uitwisseling met partnerschool/partner via eTwinning of ander medium (hele klas of een groepje)
- 1-daagse uitwisseling met partnerschool/scholen (hele klas of een groepje)
- Meerdaagse uitwisseling met partnerschool/scholen (hele klas of een groepje)
- Internationaal project met uitwisseling (fysiek en/of digitaal)
- Internationale stage
- Global Perspectives van Cambridge
- International Baccalaureate English (een afzonderlijk deel uit het IB, dat alleen door tto scholen gebruikt mag worden)
- Invulling d.m.v. andere programma's, zoals:

Deze activiteiten kunnen uiteraard buiten de programma's van EP-Nuffic worden uitgevoerd maar veel scholen kiezen voor een van de EP-Nuffic programma's. Hierna volgt een overzicht van deze programma's en netwerken.

C. Programma's, netwerken en kwaliteit internationalisering

Primair onderwijs:

- ***Vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto)***
Bij vvto krijgen basisschoolleerlingen extra uren Engels (naast het verplichte Engels in de bovenbouw), Duits, Frans of Spaans (meestal al vanaf groep 1). EP-Nuffic ondersteunt basisscholen die met vvto willen starten door middel van subsidies.
- ***Tweetalig primair onderwijs (tpo)***
Tweetalig primair onderwijs (tpo) is een pilot op 18 basisscholen. Deze scholen geven 30 tot 50% van hun onderwijs in het Engels vanaf groep 1. De pilot duurt 5 schooljaren, van 2014 tot en met 2019.

- ***eTwinning***
Online community voor leraren en leerlingen van scholen in heel Europa, die met ict enerzijds lesideeën en -methoden en anderzijds ervaringen kunnen uitwisselen en samen kunnen werken.

Voortgezet onderwijs

- ***Tweetalig onderwijs (tto)***
Bij tto wordt een gedeelte van de niet-talenvakken in het voortgezet onderwijs (vo) in een andere taal dan de moedertaal gegeven. Voorbeelden zijn: geschiedenis, biologie en wiskunde. Tijdens tto-lessen en buitenschoolse activiteiten op tto-scholen spreken docenten en leerlingen geen Nederlands, maar de vreemde taal. Ook maakt de Europese en Internationale Oriëntatie (EIO) deel uit van de Standaard.Scholen die met tto willen beginnen, kunnen subsidie aanvragen bij EP-Nuffic.
- ***Elos – grensverleggend onderwijs***
Netwerk van vo-scholen die de Europese leerroute Elos aanbieden. Elos-scholen bieden een omvangrijk programma van internationale activiteiten, integreren de Europese en internationale oriëntatie in het hele curriculum en bieden versterkt talenonderwijs aan.
- ***LinQ- versterking van het talenonderwijs Frans/Duits***
Project voor versterking van het talenonderwijs Duits en Frans in het voortgezet onderwijs.
- ***Nivo (Netwerk internationalisering voortgezet onderwijs)***
Binnen Nivo kunnen scholen van elkaar leren. Ook krijgen scholen die lid zijn van dit netwerk minimaal een keer per schooljaar bezoek van een adviseur van EP-Nuffic.
- ***eTwinning***
Online community voor leraren en leerlingen van scholen in heel Europa, die met ict enerzijds lesideeën en -methoden en anderzijds ervaringen kunnen uitwisselen en samen kunnen werken.
- ***Line***
Deze online kennisomgeving internationalisering is een initiatief van EP-Nuffic. Via Line kunnen docenten, coördinatoren en beleidsmakers in het voortgezet onderwijs en hoger onderwijs kennis en ervaringen op het gebied van internationalisering opdoen en uitwisselen.
- ***Taalassistenten***
Dankzij dit programma kunnen scholen voor basis-en voortgezet onderwijs en lerarenopleidingen Frans, een Franstalige taalassistent –moedertaalspreker- voor een schooljaar aanvragen
- ***Versterkt talenonderwijs (vto)***

Vto wordt gegeven op het voortgezet onderwijs en houdt in dat er extra uren vreemdetalenonderwijs worden aangeboden bovenop het verplichte aantal uren of onderwijs in niet-reguliere talen. Deze extra uren worden bestemd voor verdieping of verbreding van de lesstof. Scholen kunnen subsidie aanvragen voor lesmateriaal voor leerlingen en voor nascholingsactiviteiten voor docenten in Nederland.

- ***Van Assistent tot Docent Duits 1^e graads***
Tweejarig programma waarin moedertaalsprekers uit Duitsland en Oostenrijk opgeleid worden tot eerstegraads docent Duits.
- ***Van Assistent tot docent Duits of Frans 2^e graads***
Tweejarig programma waarin moedertaalsprekers uit Duitsland en Oostenrijk of Frankrijk opgeleid worden tot tweedegraads taaldocent.
- ***Chinese taal en cultuur***
Het EP-Nuffic ondersteunt scholen bij de (verdere) ontwikkeling van het vak Chinees en bij het opzetten van een uitwisseling met China.
- ***Vios- Verankering van internationale oriëntatie en samenwerking***
Internationalisering moet niet gezien worden als iets los en eenmaligs, maar moet ten dienste staan van het curriculum. Het is van belang dat de school een visie op deze verankering heeft. De nieuwe regeling Vios stuurt sterker op kwaliteit. In de toetsing van subsidieaanvragen wordt met name gekeken naar de leeropbrengst en de verduurzaming daarvan.
- ***Erasmus+***
Erasmus+ (2014-2020) is het Europese subsidieprogramma voor onderwijs, jeugd en sport. De gedachte erachter is dat mensen zich voortdurend kunnen ontwikkelen door onderwijs, opleidingen en niet-formeel leren: een leven lang leren.
- ***Cilo (Centrum voor internationalisering lerarenopleidingen- netwerk)***
Cilo bevordert internationalisering op de lerarenopleidingen voor po en vo. Het centrum wil hiermee een bijdrage leveren aan de kwaliteit van het onderwijs.

D. Middelbaar beroepsonderwijs

EP-Nuffic heeft in mei 2014 de opdracht van het Ministerie van OCW gekregen om ook internationalisering in het mbo te gaan ondersteunen. Daartoe is eerst een verkenning opgestart om te bezien wat de instellingen al aan internationaliseringsactiviteiten ondernemen, en waarbij onze ondersteuning dienstig kan zijn. Op basis van de bevindingen is een programmaplan geschreven, dat eendaags goedgekeurd gaat worden.

De rapportage van de veldverkenning is net gereed en komt voor intern gebruik beschikbaar: 'Internationalisering in het mbo', Vreuls, augustus 2015. Uit deze verkenning zijn door de auteur van dit dossier enkele hoofdlijnen overgenomen.

Het algemene beeld van de mbo-instellingen in relatie tot het onderwerp ‘internationalisering’

Het algemene beeld van de mbo-instellingen in relatie tot het onderwerp ‘internationalisering’ ziet er als volgt uit:

- er is sprake van grote verschillen tussen en binnen mbo-instellingen als het gaat om internationalisering;
- veel instellingen zijn op zoek naar een volgende stap in het professionaliseren van internationalisering: - zowel beleidsmatig-strategisch als operationeel; - vorm en inhoud van die stap zijn sterk afhankelijk van het stadium van professionalisering waarin de instelling verkeert;
- draagvlak binnen het CvB is een noodzakelijke maar nog geen voldoende voorwaarde voor internationalisering (vooral op strategie en beleid);
- om strategie en beleid vervolgens in praktijk te brengen is voldoende draagvlak en enthousiasme voor internationalisering onder docenten nodig, om de studenten te mobiliseren. Dat vraagt om permanente aandacht vanuit de organisatie;
- elke instelling beschikt wel over een beleidsdocument rond internationalisering;
- de functie van dat document verschilt en hangt af van het stadium van professionalisering waarin de instelling zich bevindt;
- context-bepalende zaken waarmee rekening moet worden gehouden: - internationalisering is binnen het mbo-veld een relatief klein onderwerp; - “het mag de instelling niets kosten”; - een grote mate van autonomie bij opleidingsdirecteuren;
- meer operationeel: internationalisering is binnen de instellingen van onderaf uit de organisatie en low-profile begonnen met een stel enthousiastelingen die oog hadden voor het nut van internationalisering. Daar ligt ook een belangrijk deel van de kracht om internationalisering draaiende te houden.

Internationalisering: mobiliteit

Mobiliteit neemt een centrale plaats in als wordt gesproken over internationalisering, zowel uitgaande als inkomende mobiliteit. De belangrijkste bevindingen met betrekking tot mobiliteit luiden als volgt:

- goed cijfermateriaal over het daadwerkelijke aantal stages in het mbo is niet voorhanden. Deels is sprake van een definitieprobleem, deels is het een probleem van goede dataverzameling (volledig, betrouwbaar, actueel);
- voor het halen van 6% uitgaande studentenmobiliteit moet bij vrijwel alle instellingen nog veel gebeuren;
- alle bezochte instellingen hebben in meer of mindere mate uitgaande docentmobiliteit;
- complicerende factor: uitgaande mobiliteit is zeer sterk afhankelijk van bestaande subsidiemogelijkheden, en daarmee kwetsbaar;
- de instellingen zijn bij uitgaande mobiliteit vooral gericht op Europa; deels toe te schrijven aan de subsidievoorwaarden (Erasmus+), deels terug te voeren tot een aantal meer inhoudelijke overwegingen;
- de meeste instellingen organiseren hun uitgaande mobiliteit via partnerscholen in het buitenland, drie instellingen hebben andere kanalen om een en ander te regelen;

- inkomende mobiliteit blijft heel sterk achter bij uitgaande mobiliteit. Het reciprociteitsbeginsel is hier niet of nauwelijks terug te vinden, ondanks dat voordelen van inkomende mobiliteit als ‘denkmodel’ worden onderkend. Deze blijken in de praktijk niet op te wegen tegen de nadelen;
- van een drive om inkomende mobiliteit een impuls te geven is weinig gebleken;
- in het verlengde van het bovenstaande: er zijn meer obstacles benoemd rond uitgaande mobiliteit dan rond inkomende mobiliteit;
- punt van aandacht: een stage in het hoger onderwijs is vooral gericht op studie en/of onderzoek terwijl een mbo-stage vooral is gericht op beroepspraktijkvorming.

Internationalisering: andere aspecten

Naast mobiliteit wordt binnen de kaders van ‘internationalisering’ nog een aantal andere activiteiten ontplooid door mbo-instellingen. De belangrijkste bevindingen op dat punt op een rij:

- commerciële activiteiten zijn binnen het kader van het onderwerp van onderzoek (internationalisering) aangetroffen bij het STC en beide AOC’s. De aard van de (internationaal gerichte) activiteiten lijkt zich er ook meer voor te lenen. Voor sommige ROC’s zit er ook een meer principiële kant aan om niet deze richting in te slaan; “we willen met gemeenschapsgeld gewoon goed onderwijs leveren aan studenten die straks in de regio aan het werk gaan”;
- bij dezelfde drie instellingen treffen we ook –meer dan incidentele- activiteiten aan op het vlak van capaciteitsopbouw. Ideële en commerciële motieven om activiteiten te ontplooien blijken in de praktijk dicht bij elkaar te kunnen liggen. De andere instellingen nemen ten aanzien van dit thema een ambivalente houding aan: erop instappen wordt niet uitgesloten maar er wordt niet actief op gestuurd;
- op het thema ‘moderne vreemde talen als instrument voor internationalisering’ is sprake van een gemêleerd beeld; alle instellingen hebben wel wat, zonder dat een duidelijk patroon is te herkennen. Wat opvalt is dat in de planvorming veel aandacht is ingeruimd voor taal: zowel tweetalig als versterkt talig onderwijs, bij een paar instellingen met de nadruk op de didactische kant van het verhaal. En voor Duits is veel belangstelling;
- op het gebied van virtuele mobiliteit gebeurt nog weinig. De vooronderstelling die is gehanteerd (lees: ter voorbereiding op of in plaats van een internationale stage) blijkt in de praktijk in elk geval niet uit de verf te komen. Onbekendheid met de mogelijkheden en een gebrek aan enthousiasme zijn delen van de verklaring hiervoor.
- andere activiteiten die worden ondernomen: samenwerking met derden in het kader van projectmatige innovaties, deelname aan handelsdelegaties, jobshadowing en deelname aan vakwedstrijden. Een aantal andere activiteiten die tijdens de gesprekken zijn ingebracht, wordt niet in praktijk gebracht, of vindt wel plaats maar dan zonder dat sprake is van een relatie met internationalisering.

2.2 Kwaliteit leraren inzake internationalisering

**Hoe staat het met de kwaliteit/competenties van de leraar omtrent internationalisering?
Wat wordt er in de lerarenopleidingen gedaan aan internationalisering?**

Korte inhoud:

- A. Primair onderwijs**
- B. Voortgezet onderwijs**
- C. Professionalisering via EP-Nuffic**

A. Primair onderwijs

De huidige status van het Engels en internationalisering op de meeste pabo's betekent dat veel afgestudeerde leerkrachten onvoldoende zijn voorbereid op het lesgeven in het Engels. Een aantal pabo's vormt hierop een uitzondering, namelijk de pabo kenniscentra. Zij bieden een minor internationalisering aan waarin ook aandacht voor vvtto Engels is.

De nieuwe Vios regeling verplicht scholen de subsidie 50/50 te besteden aan materialen en nascholing. Op scholen die Vios-subsidie ontvangen, gaat dus sowieso (een deel van) het team op nascholing. Daarnaast heeft EP-Nuffic de competenties vvtto-leerkracht, de –coördinator en de –nascholers omschreven.

B. Voortgezet onderwijs

EP-Nuffic werkt samen met een aantal 1^e en 2^e graads lerarenopleidingen.

In deze opleidingen is voornamelijk aandacht voor CLIL-didactiek en taalverwerving. Er is minder aandacht voor de ontwikkeling van interculturele competenties en internationale oriëntatie. Bijna alle instellingen hebben zowel pre-service als in-service opleidingsmogelijkheden voor internationalisering.

1^e graads opleidingen:

- Universiteit Leiden: World Teachers Programme
- Universiteit Utrecht: U-TEAch
- (nog in ontwikkeling: Universiteit Groningen, alleen in-service voorlopig)
- 2^e graads opleidingen, omvang verschilt:
- HAN, International Teacher Programme
- Hogeschool Utrecht
- Fontys
- Hogeschool van Amsterdam

De instellingen die deze opleidingen aanbieden zijn samen met EP-Nuffic in een traject gestapt om de kwaliteit en de transparantie over de opleidingen inzichtelijk te maken voor de bij EP-Nuffic aangesloten tto en Elos scholen.

C. Professionalisering via EP-Nuffic

In het kader van verdere professionalisering van docenten biedt EP-Nuffic een aantal modules en trainingen aan, zoals de opleiding tto -coördinator en verschillende modules ter oriëntatie en verdieping op de online leeromgeving. Via het Centrum Internationalisering Lerarenopleidingen (Cilo) wordt ondersteuning verleend.

Een deel van de docenten in de bve zal een 1^e of 2^e graads opleiding gevolgd hebben, dus valt in de categorie 'vo'. Ook zijnstroom vanuit het bedrijfsleven is mogelijk en gebruikelijk. Omdat docenten in het mbo niet altijd een reguliere lerarenopleiding zullen hebben doorlopen, is in-service scholing van belang. Ook op het gebied van internationalisering.

Uit de verkenning (zie 2.1 D) blijkt dat instellingen werken aan het creëren van ambassadeurs onder hun docenten voor internationalisering. Door diverse instellingen wordt ingezet op docentmobilititeit (individueel of in groepjes) ten behoeve van hun eigen deskundigheidsbevordering en enthousiasme voor het buitenland, en wat daar voor studenten te halen valt. Dit soort professionalisering is in het algemeen niet geïntegreerd in het HR-beleid. Vanaf 2016 zal EP-Nuffic een scholings- of intervisieaanbod voor docenten in het mbo gaan ontwikkelen.

Kwaliteit van internationalisering op de scholen

EP-Nuffic heeft in nauwe samenwerking met de scholen een uitgebreid systeem van kwaliteitszorg en certificering ontwikkeld, zowel in het PO als VO. Er zijn echter wel wat accentverschillen en verschillen in het stadium van uitvoering. Deze systematiek van certificering wordt inmiddels bij de volgende programma's gehanteerd (of is in ontwikkeling): tto , Elos, LinQ, Chinees, vvto.

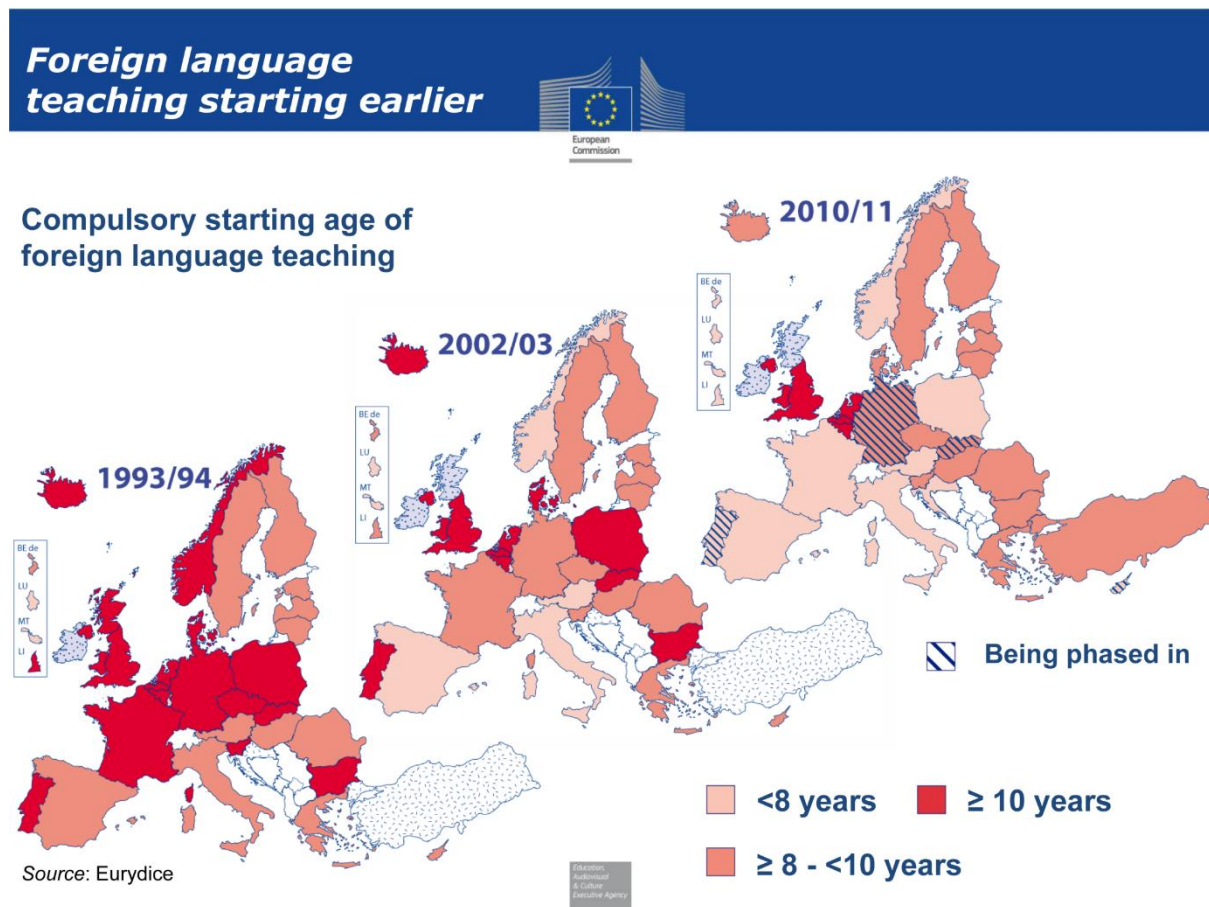
Het systeem van kwaliteitszorg bestaat uit een standaard met minimumeisen voor scholen en leerlingen. Deze minimumeisen worden getoetst door middel van waarderingskaders en visitatie bezoeken op de scholen met externe visitatiecommissies. Bij voldoende resultaat wordt de school voor meerdere jaren gecertificeerd, waarna (collegiale) hervisitatie plaatsvindt. Belangrijk hierbij is dat òn de standaarden òn de waarderingskaders in nauwe samenwerking met de scholen zijn ontwikkeld en nog zeer regelmatig worden bijgesteld.

2.3 Stand van zaken in enkele andere landen

Wat is de stand van zaken in andere landen omtrent internationalisering?

In een aantal landen zijn ontwikkelingen op het gebied van internationalisering te melden. Voor meer uitvoerige informatie zie verder de wetenschappelijke bijdragen uit België, Duitsland en Engeland (paragraaf 3.4).

Primair Onderwijs



Afbeelding is uit 2012. Bijna alle andere landen in Europa starten eerder dan NL met het aanbieden van een verplichte vreemde taal. Nederland, België en Engeland starten als enige landen nog wanneer de leerlingen 10 of ouder zijn.

In een rapport over tweetalig onderwijs in het buitenland worden onderzoeken beschreven over de huidige situatie over tweetalig onderwijs in verschillende landen: Drie studies zijn uitgevoerd in Azië (China: 2, Japan: 1), zeven studies in Noord-Amerika (USA: 6, Canada: 1), 16 studies in Europa (Duitsland: 5, Spanje: 4, Finland: 3, Frankrijk/Zwitserland/Estland/Zweden: 1) en drie studies in Nederland, uitgevoerd in Friesland.

Voortgezet onderwijs

De aanpak van EP-Nuffic via netwerken van scholen lijkt weinig pendanten in de ons omringende landen te hebben. Wat betreft CLIL en tweetalig onderwijs betreft loopt Nederland volgens EP-Nuffic voorop.

Hieronder nog wat korte informatie over een aantal landen:

Duitsland

Bundesnetzwerk Europa Schule en Certilingua

België

Vlaanderen: Tweetalig onderwijs is sinds kort gelegaliseerd, op een aantal scholen zijn er CLIL projecten, er is een voorzichtige CLIL standaard en er wordt gezocht naar samenwerking tussen de scholen in Vlaanderen.

Verder informatie over de plek van internationalisering in het Vlaamse curriculum, via Rijckevelde.

Frankrijk

Zeer ingewikkeld om internationalisering een plek te geven, gezien het voorschrijvende karakter van het curriculum.

Verdere informatie via Certilingua:

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative Direction générale de l'enseignement scolaire Département des relations européennes et internationales (DEI)

Verenigd Koninkrijk

Informatie via de British Council

Connecting Classrooms

International School Award

Wat betreft het Middelbaar beroepsonderwijs in andere landen zijn in de verkenning diverse bronnen aangedragen.

- [Cedefop](#) (European Centre for Development of Vocational Training)
- [Refernet](#) (uitgevoerd door ECBO)
- MBO Raad
- PWC (Benchmark mbo, 2013)
- [NA Erasmus+ Onderwijs en Training](#) (uitvoering mbo/ve bij CINOP) en NA's in de andere programmalanden (m.n. CIMO in Finland is genoemd).

Uit de verkenning kwamen China en de VS als landen waarmee het mbo veel/graag samenwerkt. Een volledig overzicht kent EP-Nuffic daarvan niet, maar het gaat vaak om studentenstages. Instellingen die zich richten op de meest uitdagende stageplaatsen ter wereld (voor MBO4) kijken bijvoorbeeld naar China ogv horeca/toerisme/handel (denk aan de

behoefte van personeel voor de Chinese hotels in Amsterdam, of de plotselinge aantrekkingskracht van Giethoorn) en de VS ogv ict (stage in Silicon Valley bijvoorbeeld).

2.4 Beleidsinitiatieven vanuit Nederland en EU

Wat wordt er vanuit beleid/overheid gestimuleerd aan internationalisering in Nederland en wat zijn de financiële middelen ?

Nederlands beleid

In het laatste decennium (vanaf 2005- heden) zijn geen nota's internationalisering funderend onderwijs van OCW verschenen, zoals wel gebruikelijk was in de jaren 1990-2005. Voor zover ik (Oonk) heb kunnen nagaan is het laatste document vanuit OCW op 7 september 2006 naar de Eerste Kamer gestuurd; deze notitie handelt over Europa in het Nederlandse onderwijs³. Pas in 2014 verscheen een brief van de minister van OCW over de internationalisering in het hoger onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs, maar zoals uit de titel blijkt, deze brief handelde niet over het po en vo⁴. In 2011 is de Internationaliseringsmonitor onderwijs Nederland (IMON) over 2010 uitgebracht. Deze belangrijke bron van informatie die in de jaren daarvoor regelmatig is gepubliceerd en waarin data uit zowel hoger onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs, voortgezet onderwijs als primair onderwijs werden verzameld, is na 2010 niet meer verschenen.

De staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft op 15 okt. 2015 een Plan van aanpak buurtalen in het basisonderwijs naar de Tweede Kamer gestuurd⁵. In deze brief wordt beschreven dat sinds 2006 basisscholen Duits en Frans in hun curriculum kunnen opnemen. De bedoeling is om de wettelijke ruimte uit te breiden voor scholen om vreemde talen te integreren in het onderwijs, zodat scholen Engels, Duits en Frans ook als voertaal kunnen gebruiken bij andere vakken⁶. De staatssecretaris is in gesprek gegaan met basisscholen in schoolbestuurders in de grensregio's en EP-Nuffic en er is een plan van aanpak vastgesteld die het basisscholen gemakkelijker maakt om een kwalitatief goed programma voor Duits en Frans in te richten. Tot en met 2017 worden hiervoor middelen ter beschikking gesteld.

De Onderwijsraad volgt in zekere zin de cyclus van OCW. In sept. 2005 verschijnt het advies 'Internationaliseringsagenda voor het onderwijs, 2006-2011'⁷. Er worden drie aanbevelingen gedaan en tien agendapunten geformuleerd. De aanbevelingen hebben betrekking op het ontwikkelen van een keurmerk, het instellen van een internationaliseringsloket in elke

³ Maria J.A. van der Hoeven, minister van OCW en Dr. B.R. Bot, minister van Buitenlandse Zaken; brief aan de voorzitter van de Eerste Kamer inzake Notitie 'Europa in het Nederlandse onderwijs. In deze notitie wordt een antwoord gegeven op de moties Van Baalen c.s en de motie Schuyer c.s. Kenmerk IB/06/33909.

⁴ Kaderbrief internationale dimensie hoger onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs; 15-07-2014

⁵ Plan van aanpak buurtalen in het basisonderwijs, brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer, referentienummer: 809149

⁶ Kamerstukken II 2014/15, 34 031, nr. 2

⁷ Onderwijsraad, 2005. Internationaliseringsagenda voor het onderwijs, 2006-2011; hoe kan het Nederlandse onderwijs verder internationaliseren ?

onderwijssector en een ‘ Koers internationalisering’. Ik geef enkele agendapunten weer uit de samenvatting: bezie elke leerinhoud en elk curriculumonderdeel op zijn mogelijke ‘internationaliseerbaarheid’, neem internationale kennis en vaardigheden in de curricula op en ontwikkel een soort Europese canon, aansluitend bij Europees burgerschap. Bevorder internationale partnerschappen en samenwerking tussen instellingen in Nederland en in het buitenland en bevorder internationale mobiliteit.

In 2006 verschijnt het advies ‘Internationale leerwegen en het internationale baccalaureaat’⁸. Dit was een tamelijk revolutionair voorstel van de Onderwijsraad om het IB toegankelijk te maken voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Er wordt voorgesteld het IB voorlopig beperkt open te stellen onder bepaalde condities. In de meeste gevallen zijn de reacties positief, alleen vanuit het Europees Platform wordt kritisch gereageerd: men vreest, om het populair te zeggen, voor een scherpe tweedeling in het Nederlandse onderwijs, volledig Engelstalig onderwijs voor de elite en Nederlandstalig onderwijs voor het gewone volk, een ongewenste ontwikkeling. Er zijn rondom dit voorstel enkele experimenten uitgevoerd maar het is tenslotte niet gekomen tot invoering van genoemde ideeën.

Na 2006 heeft ook de Onderwijsraad geen internationaliseringsadviezen meer uitgebracht, behalve in 2008 een advies over vreemde talen in het onderwijs⁹. De raad adviseert om voreger op de basisschool te beginnen met de introductie van Engels, Duits of Frans, een advies dat intussen is gerealiseerd.

Europees beleid

Erasmus+ is het Europese subsidieprogramma voor onderwijs, jeugd en sport. Aan de basis staat de gedachte dat investeringen in onderwijs, opleidingen en niet-formeel leren van cruciaal belang zijn om mensen- ongeacht hun leeftijd of achtergrond- de kans te geven zich voortdurend te ontwikkelen oftewel: een leven lang te leren.

Dit programma richt zich alle onderwijssectoren – primair en voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs, hoger onderwijs, volwasseneneducatie en jeugd. Er zijn mogelijkheden van mobiliteit, institutionele samenwerking voor het ontwikkelen, overdragen en implementeren van innovatieve aanpakken en het realiseren van de Europa 2020-doelstellingen in alle genoemde sectoren. Dit programma loopt tot 2020 en wordt in Nederland uitgevoerd door EP-Nuffic.

Beleid EP-Nuffic

EP-Nuffic meldt dat ze zich in de komende periode richt op de doorlopende leerlijn door de verschillende sectoren heen wat betreft interculturele en internationale competenties . De komende tijd wordt in kaart gebracht wat mogelijke obstakels zijn, en hoe oplossingen eruit

⁸ Onderwijsraad 2006. Internationale leerwegen en het internationale baccalaureaat.

⁹ Onderwijsraad 2008. Vreemde talen in het onderwijs, 19 juni 2008.

kunnen komen te zien. Ook worden leeropbrengsten van internationalisering nog beter in kaart gebracht en is voorzien in een pilot in een paar delen van het land.

Belangrijk hierbij is dat de leeropbrengsten van internationalisering goed in het Plusdocument terecht komen, zodat scholen hun leerlingen dit kunnen meegeven. EP-Nuffic volgt dan ook de ontwikkelingen rond het Plusdocument met grote interesse.

Het is van groot belang dat docenten hun nascholing op gebied van internationalisering kunnen registreren in het lerarenregister. EP-Nuffic werkt hierin samen met Onderwijs Coöperatie.

EP-Nuffic stelt vast dat er in Nederland momenteel geen integraal, breed gedragen beleid omtrent internationalisering in het po en vo is. Wat betreft het middelbaar beroepsonderwijs zal de komende jaren worden gewerkt aan een nieuwe aanpak. EP-Nuffic is op dit moment in gesprek met zowel OCW als de koepels om juist wel te komen tot een gedragen internationaliseringsvisie. Met de VO-raad is een convenant getekend, dat nu wordt geconcretiseerd/uitgewerkt.

Verder is internationalisering in algemene termen in kerndoelen/eindtermen omschreven.

Qua financiële middelen ontvangt EP-Nuffic jaarlijks van OCW 3.000.000 euro voor po/vo activiteiten; daarvan is 1.000.000 bestemd voor doelsubsidies en zijn over de andere 2.000.000 langlopende afspraken voor invulling gemaakt met het Ministerie¹⁰. Vrij te besteden middelen zijn er niet. Daarnaast zijn er OCW-middelen voor het VIOS-programma ad 1.600.000 euro en de Assistentenprogramma's ad 0,45 miljoen euro.

¹⁰ Informatie van EP-Nuffic ontvangen in een mail van 26 november 2015

2.5 Afsluitende observaties

Er is in de loop der jaren een rijk palet aan activiteiten ontwikkeld voor de verschillende schooltypen, waarbij met name het voortgezet onderwijs de meeste aandacht krijgt, hetgeen ook logisch is gezien de leeftijd van de leerlingen en de verschillende vakken die daar worden gegeven. Om echter met de beperkte middelen een zo goed mogelijk resultaat te bereiken is het te overwegen om alle programma's en netwerken nog eens kritisch langs te lopen en te bezien of er een herordening mogelijk op basis van aangescherpte doelstellingen. Nu EP-Nuffic ook de verantwoordelijkheid krijgt voor het mbo is het een goed moment om zo'n proces van aanscherping te starten voor de hele sector po, vo en mbo. Gelukkig meldt EP-Nuffic zelf dat men van plan is de leeropbrengsten van internationalisering beter in kaart gebracht en is voorzien in een pilot in een paar delen van het land (zie 2.4). Als men dan ook uitgaat van de twee centrale aandachtsgebieden zoals in 2.1 aangegeven, nl. Vreemde talen en Europese en internationale oriëntatie (EIO) dan ontstaat er samenhang, zeker als de leeropbrengsten niet in competenties worden aangeduid maar in kennis, inzicht en vaardigheden. Het vermelden van zulke opbrengsten in een document voor leerlingen, zoals is voorgesteld, is dan zeker waardevol.

Uit de verschillende beschrijvingen is duidelijk dat de lerarenopleidingen zeer weinig aandacht krijgen, dat terwijl een goed opgeleide leraar ook op het terrein van vreemde talen en EIO essentieel is. Ook hier is nog veel werk te doen en datzelfde geldt voor het middelbaar beroepsonderwijs.

Het bijhouden van de ontwikkelingen in een aantal belangrijke landen behoort niet tot de kerntaak van EP-Nuffic, zo is gemeld. Echter men zou toch een oplossing moeten vinden voor het volgen van buitenlandse ontwikkelingen op het terrein van EP-Nuffic, immers dat type kennis kan ook helpen de eigen Nederlandse aanpak beter in perspectief te plaatsen. In de aangeleverde informatie wordt onder meer de vraag gesteld waarom landen als China en Brazilië niet worden meegenomen terwijl OCW bijvoorbeeld deze landen als focuslanden heeft (zie de recente buitenlandse bezoeken van minister Bussemaker). Echter er moet toch duidelijk zijn dat niet alle landen waarmee Nederland handel drijft opgenomen kunnen worden in een schoolcurriculum, dat vraagt immers om onderwijskundige/pedagogische keuzes en coherentie.

3. Reflectie op de resultaten wetenschappelijk onderzoek naar verschillende aspecten van internationalisering

3.1 Vreemdetalenonderwijs met tweetalig onderwijs als exponent van de internationalisering

3.1.1 Inleiding

Zowel in het nationale als in het Europese beleid met betrekking tot de internationalisering van het onderwijs vormt het vreemdetalenonderwijs een belangrijk element. We zien dit al in de eerste Nederlandse nota 'Grenzen Verleggen' (Ministerie van O en W, 1991) en ook in het eerste Europese programma Socrates uit 1995 (doelstelling 2) (Besluit, 1995): 'Meer en beter talen leren is van belang, met name van de minst verbreide en minst onderwezen talen'. Dit is nodig zo menen de opstellers, om 'het begrip en de solidariteit tussen de volkeren van de Unie te versterken en de interculturele dimensie van het onderwijs te bevorderen'. 15 jaar later wordt in een publicatie 'De toekomst van het Talenonderwijs (de Graaff & Tuin, 2009) in een serie artikelen gereflecteerd op thema's als: het eerder beginnen met vreemde talen in het onderwijs, zal het Engels andere talen hebben verdrongen in de toekomst of zal het als apart vak uit het onderwijs verdwenen zijn en wordt het alleen nog geleerd in het kader van tweetalig onderwijs? Is iedereen aan het ERK (Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde talen)? Ook de Onderwijsraad heeft in 2008 een advies aan de Tweede Kamer uitgebracht over vreemde talen in het onderwijs (Onderwijsraad, 2008) met als centrale conclusie dat de Nederlanders hun talen minder goed spreken dan zij zelf denken en dat de Europese ambities om iedere scholier een minimumniveau te laten bereiken in twee vreemde talen, in ons land niet worden gehaald. De raad adviseert om kinderen eerder een vreemde taal te leren.

Al in de begin van de jaren 2000 is vastgesteld dat het tweetalig onderwijs het vraaggestuurde deel van de internationalisering is. In een onderzoek van Weenink (2005, p. 7) werd geconcludeerd dat 'tweetalig onderwijs door leraren en ouders onder andere wordt gezien als voorbereiding op de toenemende mondialisering en het groeiende belang van Engels voor internationale communicatie, op een mogelijke internationale carrière en op universitaire studies waar de leerstof veel in het Engels is. In een rapport van de Inspectie over de ontwikkeling van tweetalig onderwijs onder zeventien scholen eind jaren negentig (Inspectie van het onderwijs, 1999) worden de volgende redenen gegeven voor invoering van tto:

- . Toenemende internationalisering
- . Versterking concurrentiepositie van de school
- . Vraag van de ouders
- . Profilering vwo-afdeling
- . Verruiming studiemogelijkheden voor gemotiveerde leerlingen

Extra uitdaging bieden aan begaafde leerlingen

Anno 2015 gelden deze redenen nog steeds, zoals ook te lezen is in de interviews en artikelen van het onlangs verschenen boek over 25 jaar tweetalig onderwijs (Koster & van Putten, 2014). De voorbereiding op de arbeidsmarkt speelt bij dit type onderwijs zeker een belangrijke rol en vormt voor een groot deel de motivatie van ouders en leerlingen te kiezen voor tweetalig onderwijs.

Het succes van dit type internationalisering kan worden afgelezen aan de cijfers: in 2003 55 scholen met een afdeling tto en in 2015 130 scholen¹¹. Aanvankelijk waren er geen tweetalige vmbo-scholen, maar na een voorzichtige start kon men in 2013 25 vmbo-scholen tellen waaronder scholen met basis/kader- en LWOO-afdelingen als met vmbo-t. Deze groei, die al in de beginjaren negentig door Dronkers is voorspeld (Dronkers, 1993, p.298), leidde er toe dat in 2001 is gestart met het opstellen van een Standaard TTO. In mijn proefschrift schrijf ik het volgende. ‘Bij de discussies over de standaard met de experts en de scholen wordt duidelijk dat in de sfeer van de opbrengsten van tto, de Engelse taal centraal staat en men ook eigenlijk vindt dat er geen andere resultaten genoemd behoeven te worden. Omdat van EP-zijde deze interpretatie van tweetalig onderwijs als een veel te mager concept wordt gezien, wordt er sterk op aangedrongen de internationaliseringsactiviteiten toch op te nemen in de sfeer van de opbrengsten. De tegenstand bij een deel van de scholen is groot, maar men berust er in als het Europees Platform, in feite gesteund door een minderheid van de scholen, insisteert op de opname van Europese en Internationale Oriëntatie (EIO) in de standaard (Oonk, 2004, p. 63).

Tijdens die discussies ontstond een ware richtingen strijd, zo schrijven de historici Koster en van Putten in hun geschiedenis van 25 jaar tweetalig onderwijs (Koster, van Putten, 2014, p. 67,68). Vanuit het Europees Platform werd het standpunt ingenomen dat de tto-leerling meer dan de reguliere vwo-leerling zou moeten beschikken over een gedegen kennis van de Europese en internationale ontwikkelingen in verleden en heden. Daarom zou er ook aan het eind van de derde klas een toets moeten komen om deze kennis te testen. Zoals hiervoor gemeld werd EIO in de Standaard opgenomen, een toets kwam er echter niet, daarvoor was de tegenstand te groot.

Wel is van belang om anno 2015 nog eens kritisch te kijken naar het onderdeel ‘Opbrengsten en resultaten’ zoals die aanvankelijk in de Standaard van 2003 (Europees Platform, 2003) zijn vastgelegd en met kleine aanpassingen herhaald in de versie van 2010 (Europees Platform, 2010). De opbrengsten en resultaten zijn in de Standaard van 2010 als volgt weergegeven:

Taalvaardigheid Engels

- De leerlingen bereiken aan het einde van de derde klas een niveau van taalbeheersing dat overeenkomst met niveau B2 (vwo) / B1 (havo) van het Europees Referentiekader voor de

¹¹ Zie website EP-Nuffic, aug. 2015. 130 scholen zijn lid van het netwerk tto; 45 gecertificeerde scholen met het tto-juniorcertificaat; 57 met het gecertificeerde tto-seniorcertificaat en 24 scholen in diverse stadia van ontwikkeling.

Talen voor alle deelvaardigheden (spreekvaardigheid, gespreksvaardigheid, schrijfvaardigheid, leesvaardigheid en luistervaardigheid).

- T-vwo leerlingen behalen aan het einde van klas 6 één van de volgende certificaten uit het International Baccalaureate Diploma Programme: English A2 Higher Level of Standard Level (tot 2013), Language and Literature Higher Level of Standard Level (vanaf 2013).
- T-havo leerlingen behalen aan het einde van klas 5 één van de volgende certificaten uit het International Baccalaureate Diploma Programme: English B Higher Level, English A2 Standard Level (tot 2013) of Language and Literature Standard Level (vanaf 2013).

Europese en internationale oriëntatie

Onderbouw

- Aan het eind van de derde klas voldoet de leerling aantoonbaar aan de internationaliseringseisen binnen de kerndoelen, ten minste binnen de vakken geschiedenis, aardrijkskunde en economie, zodat zij/hij er met inzicht over kan praten en schrijven.
- Tto-leerlingen hebben aan het eind van het derde jaar : 1 EIO-kennis opgedaan binnen de vakken 2 Deelgenomen aan internationaliseringsprojecten 3 Deelgenomen aan minstens één internationaal samenwerkingsproject

Bovenbouw

- De leerling geeft aan einde van het tto-traject, d.w.z. aan het einde van de Tweede Fase, via een essay, presentatie, werkstuk en/of gesprek in het Engels blijk kennis te hebben van een thema dat betrekking heeft op Europese dan wel internationale ontwikkelingen.
- Tto-leerlingen hebben aan het einde van de Tweede Fase 1 EIO-kennis opgedaan binnen de vakken 2 Deelgenomen aan internationaliseringsprojecten 3 Deelgenomen aan minstens één internationaal samenwerkingsproject.

3.1.2 Resultaten wetenschappelijk onderzoek

Over het niveau van de taalvaardigheid Engels kan alleen maar in positieve termen worden gesproken. Huibregtse (2001) is in het begin van de jaren 2000 gestart met een onderzoek onder 5 tto-scholen naar de effecten en stelde toen al vast dat de leesvaardigheid en spreekvaardigheid Engels op het tto in vergelijking met de controlegroep tot betere leerlingprestaties leidde. Tien jaar later doet een team van de Rijksuniversiteit Groningen onder 549 leerlingen opnieuw een onderzoek naar de werking van tweetalig onderwijs (Verspoor, de Bot, van Rein, Schuitemaker-King & Edelenbos, 2010). Ze stellen vast dat tto-leerlingen sneller dan anderen een hogere taalvaardigheid bereiken in het Engels en dat hun taalgebruik natuurlijker is, dat ze weinig fouten maken en dat het beoogde niveau (B2 van het ERK) gehaald wordt (p.14). De onderzoekers hebben rekening gehouden met significante

verschillen in achtergrondkenmerken van leerlingen en ook de hogere CITO-scores van de tto-leerlingen zijn in de analyses gecorrigeerd (p.20). Het tweetalig onderwijs werkt dus, zoals de onderzoekers schrijven.

Met betrekking tot de Europese en internationale oriëntatie (EIO) worden de uitkomsten vermeld van een onderzoek dat een team onderzoekers van het GION/RuG in 2011 heeft uitgevoerd (Naayer, Maslowski, Oonk, van der Werf, m.m.v. Bresser, 2011). Aan dit onderzoek hebben in totaal 880 leerlingen uit de onder- en bovenbouw van 21 tto-scholen deelgenomen. Daarnaast hebben 90 docenten een vragenlijst ingevuld.

Zowel de tweetaligheid als EIO worden door de docenten als zeer relevant ervaren. Als doelstellingen springen vooral het verkrijgen van kennis over andere landen, het bevorderen van respect voor andere culturen en het bevorderen van zelfredzaamheid van leerlingen eruit (p.99). Voor het EIO-deel van het tto-programma bestaan er op de meeste scholen geen eisen voor de docenten (dit in tegenstelling tot het Engels). De meeste scholen kennen ten aanzien van EIO geen specifieke methodiek van zelfevaluatie, ook wordt EIO nauwelijks integraal getoetst. Onderdelen worden meestal getoetst binnen vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en economie. Gevraagd aan de docenten naar de verschillen tussen een tto-klas en een reguliere klas in het vo, wordt aangegeven dat vooral de inzet en motivatie van leerlingen positief verschilt van die van reguliere leerlingen. Er valt volgens de docenten echter nog veel te winnen bij de organisatie van EIO binnen tto. Er is vooral behoefte aan beter lesmateriaal (pp. 100,101).

De uitkomst dat tto-leerlingen in de bovenbouw meer kennis hebben over Europa dan leerlingen in de onderbouw, ligt voor de hand. Verrassend is dat bovenbouwleerlingen zich niet meer identificeren met Europa dan onderbouwleerlingen; op sommige onderdelen is de bovenbouwleerling kritischer geworden, hetgeen natuurlijk pedagogisch geheel verantwoord is. Het is opvallend dat er nauwelijks significante relaties zijn gevonden tussen kennis over Europa en specifieke houdingen. Eveneens opvallend is de conclusie dat bij een vergelijking tussen tweedejaarsleerlingen tto en leerlingen van overige reguliere scholen, er geen verschillen zijn vast te stellen ten opzichte van de houding inzake de Europese samenwerking en het aanleren van talen, maar dat tto-leerlingen ‘lager scoren’ op de identificatie met Europa dan reguliere leerlingen (p.107).

3.1.3 Nadere analyses

In Nederland wordt de tweetaligheid volledig gedomineerd door het Engels: van de 130 tto-scholen hebben slechts 2 scholen in de grensstreek met Duitsland tweetalig Duits. Al eerder is gewezen op het belang meer aandacht te besteden aan Duits en Frans en van tweetalige naar een meertalige school te streven (Oonk, 2009, p.33-35). Het gaat hierbij niet alleen om het belang van Nederland als handelsland, maar ook om de culturele invalshoek: door alleen maar tto-Engels te geven wordt ook de inhoudelijke blik via materialen en uitwisselingen in de vakken geschiedenis, aardrijkskunde, economie en maatschappijleer logischerwijs gericht op

het Verenigd Koninkrijk en niet op andere belangrijke buurlanden als Duitsland en Frankrijk en op andere EU-lidstaten.

Als wij van andere landen willen leren, dan biedt de situatie in de Duitse deelstaat Nordrhein-Westfalen (NRW) een uitstekende basis: deze deelstaat is ongeveer net zo groot als Nederland, met ongeveer hetzelfde aantal inwoners en een vergelijkbaar BBP. Wat zien wij een rijkdom aan tweetalig onderwijs in verschillende talen ! In een brief van het Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) te Düsseldorf¹² wordt het volgende beeld geschetst:

In North Rhine-Westphalia we currently have a total of 553 secondary schools offering bilingual classes, of these 443 English, 56 French, 18 Spanish, 17 Italian, 14 Dutch and 2 Modern Greek (zie verder ‘Bericht KMK, 2013).

Het is begrijpelijk dat bij het opstellen van de Standaard TTO het Engels de meeste aandacht heeft gekregen, immers dat was en is het onderdeel dat leerlingen, leraren en ouders het meest aanspreekt. Het vak Engels heeft ook al een lange traditie en kan bogen op een keur aan uitgewerkte deelvaardigheden, exameneisen en certificaten. Het onderdeel ‘Europese en internationale oriëntatie (EIO) is in ontwikkeling en moest als het ware de verschillende kennis- en vaardigheidselementen nog uitwerken.

In deze Standaard wordt vermeld dat de leerling aan het eind van de derde klas aantoonbaar voldoet aan de internationaliseringseisen binnen de kerndoelen, ten minste binnen de vakken geschiedenis, aardrijkskunde en economie, zodat zij/hij er met inzicht over kan praten en schrijven. Deze eis, nl. te voldoen aan de kerndoelen was begrijpelijk bij het opstellen van de Standaard in 2003, maar kan in 2015 niet meer worden volgehouden. Immers, we spreken hier over tto-scholen die via visitatie een keurmerk krijgen en daarmee leerlingen aantrekken die anders naar reguliere scholen zouden gaan; het keurmerk ‘TTO’ geeft dus meerwaarde. ‘Internationalisering’, zo lezen we in de Strategische agenda 2015-2020 van EP-Nuffic (2015), ‘ begint steeds vroeger: leerlingen moet eerder en meer kennis, vaardigheden en houding ontwikkelen om goed te kunnen functioneren in een globaliserende wereld’. Het gaat dus om meer kennis en vaardigheden, echter in de Standaard zijn de eisen niet anders dan die aan alle leerlingen in het voortgezet onderwijs in Nederland worden gesteld, het EIO-deel van tto biedt dus, althans volgens de Standaard, qua kennis en inzicht geen extra’s. Het is dus logisch dat er nauwelijks verschillen zijn vast te stellen bij een vergelijking tussen de tto-leerlingen en de reguliere leerlingen in het onderzoek; de tto-docenten in het onderzoek zien vooral inzet en motivatie als het verschil, maar dat is nauwelijks een opbrengst te noemen.

Teneinde de kwaliteit van EIO in het tto te verhogen is toetsing noodzakelijk, immers hoe anders moet worden aangetoond (in de Standaard staat : aantoonbaar) dat de leerlingen voldoen aan de kerndoelen. Ook hier is het begrijpelijk dat in de beginfase de scholen huiverig waren tot toetsing over te gaan, echter anno 2015, mede in het licht van de hogere eisen die de overheid de laatste jaren is gaan stellen aan het niveau van allerlei vakken,

¹² Information about secondary bilingual schools in NRW; mail from Ministerium für Schule und Weiterbildung to Oonk, 27 august. 2015

schooltypen en examens, ook EIO binnen tto daaraan niet ontkomt. Toetsing van EIO leidt ook tot een noodzakelijke discussie over welke kenniselementen van belang zijn in de verschillende leerjaren, zodat er op termijn een geaccepteerd 'body of knowledge' ontstaat.

Een zelfde redenering betreft de bovenbouw van het vo. In de Standaard wordt niet verwezen naar de eindtermen, het centraal examen, het schoolexamen en de syllabi. De leerlingen worden geacht kennis te hebben opgedaan binnen de vakken, ook hebben ze deelgenomen aan internationaliseringsprojecten, echter het is onduidelijk om welke kennis het hier gaat. In het kader van dit dossier kan niet worden ingegaan op alle vakken en profielen in de bovenbouw.

Tenslotte nog een opmerking over het niveau van de inhoudelijke vakken die bij tto in het Engels worden gegeven. Zou het imago van tto nog meer versterkt kunnen worden als naast de al eerder genoemde onderzoeken naar de kwaliteit van de Engelse taalvaardigheid en de kwaliteit van EIO, ook onderzoek wordt gedaan naar het niveau van de vakken geschiedenis, aardrijkskunde, economie en maatschappijleer (die in het Engels worden gegeven) in vergelijking met het niveau van deze vakken op een reguliere school. De vraag is dus of het niveau van de inhoudelijke tto-vakken niet daalt, gelijk blijft of zelfs stijgt door het Engels als voertaal.

3.2 Europese en internationale elementen van de leerinhouden en de leerervaringen

3.2.1 Enkele begripsverhelderingen

In de vorige paragraaf is ingegaan op EIO als onderdeel van het tweetalig onderwijs. In deze paragraaf worden de Europese en internationale elementen van leerinhouden in een breder kader geplaatst, immers ze gelden niet alleen voor tto-scholen maar voor alle scholen in Nederland, zij het dat tto er meer aandacht aan besteedt, althans volgens de Standaard.

Het concept ‘Europese en internationale oriëntatie’ (zie Oonk, 2004, p. 85), is breed geaccepteerd door de tto-scholen, de ellosscholen (wordt in deze paragraaf op teruggekomen) en EP-Nuffic, waardoor het verantwoord is met dit begrip verder te werken, naast de omschrijving ‘internationalisering’ dat door EP-Nuffic ook veelvuldig wordt gebruikt. Echter deze omschrijving is zeer breed van karakter en is toepasbaar op vele maatschappelijke terreinen en vraagt dus voor ieder specifiek gebied een nadere uitwerking.

Voor het onderwijs zijn de volgende omschrijvingen ontwikkeld (p. 85): ‘Onder de internationalisering van het onderwijs verstaan we het proces dat er toe leidt dat op Europees, nationaal en school- of opleidingsniveau beleid wordt onderbouwd en vastgelegd en waarin inhoud en vorm wordt gegeven aan de Europese en internationale oriëntatie (EIO). Het brede begrip ‘internationalisering’ kan een veelheid aan activiteiten en verschijnselen bevatten: programma’s, netwerken, Europese en internationale curricula en examens, kwaliteitszorg, visie-documenten etc. (zie ook hfst. 2) Om deze omschrijving verder onderwijskundig uit te werken is het begrip ‘Europese en internationale oriëntatie’ ontwikkeld en als volgt omschreven: ‘Onder de Europese en Internationale Oriëntatie van een school of opleiding en van leerlingen en studenten verstaan we het geheel aan onderwijsactiviteiten dat ten doel heeft specifieke kennis, inzicht en vaardigheden bij te brengen met betrekking tot Europese en internationale ontwikkelingen.

Het EIO-concept is een tweeluik met elk twee componenten. Het ene luik gaat over de inhoud en het andere over de methode. Het inhoudelijk luik bevat aandacht voor Europa en de wereld en is een combinatie van kennis en activiteiten. Het methodisch luik kent het element EIO-leerlijn en de verbinding met de bestaande vakken.

EIO-concept (Oonk, 2009)

Inhoud		Methode	
Kennisdeel Europa en de wereld	Activiteitendeel Uitwisselingen, partnerschappen, studiebezoeken, projecten etc.	EIO-curriculummodel Kennis-en activiteitenelementen in alle leerjaren, gericht op vasthouden en uitbouwen ('beklijven') van kennis en vaardigheden	Verbinding reguliere curriculum Kennis-en activiteitenelementen sluiten aan op de bestaande vakinhouden met afstemming tussen vakken

Het is dus verstandig bij verdere discussies uit te gaan van deze twee begrippen (internationalisering als overkoepelend concept en EIO als een onderwijskundige uitwerking).

3.2.2 Europese en internationale elementen in de kerndoelen primair en voortgezet onderwijs alsmede de lerarenopleidingen

In de vorige paragrafen is al verschillende keren gewezen op het belang aan te sluiten bij de kerndoelen als het gaat om het versterken van de Europese en internationale elementen van de leerinhouden en de leerervaringen. Wat de leerervaringen betreft met betrekking tot de internationaliseringsactiviteiten kan worden geconcludeerd dat uit alle onderzoeken blijkt dat de leerlingen de verschillende vormen van uitwisselingen, partnerschappen etc. (zie voor een compleet overzicht met name hfst. 2) bijzonder waarderen. Deze activiteiten bieden zeker een meerwaarde, ook voor de leraren en de school als geheel. De vraag is echter of deze positieve leerervaringen ook aansluiten bij de leerinhouden en of er ook een basis is voor deze leerinhouden in de kerndoelen en voor het vo in de eindtermen van de bovenbouw.

De kerndoelen primair onderwijs zoals die door het Ministerie van OCW zijn gepubliceerd (2006) kennen een onderdeel ' Oriëntatie op jezelf en de wereld' waarbij wordt opgemerkt dat 'leerlingen zich oriënteren op de wereld, dichtbij, veraf, toen en nu en maken daarbij gebruik van cultureel erfgoed' (p.47). Kerndoel 36 luidt: 'De leerlingen leren hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting en de rol van de burger' (p.51). Dit biedt dus aanknopingspunten voor een Europese en internationale oriëntatie in het primair onderwijs. Daarnaast zijn er andere kerndoelen waar ook aansluiting bij gevonden kan worden zoals het leren kennen van de geestelijke stromingen in ons land, het omgaan met het milieu en het respectvol omgaan met algemeen aanvaarde normen en waarden.

De kerndoelen in het voortgezet onderwijs bieden uitstekende aanknopingspunten voor een minder of meer intensieve aanpak van EIO (SLO, kerndoelen onderbouw vo, 2007). Kerndoel 45: De leerling leert de betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld. Kerndoel 46: De leerling leert over de verdeling van welvaart en armoede over de wereld, hij leert de betekenis daarvan te zien voor de bevolking en het milieu, en relaties te leggen met het (eigen) leven in Nederland. Kerndoel 47: De leerling leert actuele spanningen en conflicten in de wereld te plaatsen tegen hun achtergrond en leert daarbij de doorwerking ervan op individuen en samenleving (nationaal, Europees en internationaal), de grote onderlinge afhankelijkheid in de wereld, het belang van mensenrechten en de betekenis van internationale samenwerking te zien. Deze drie kerndoelen worden verder uitgewerkt in perspectieven/ invalshoeken, begrippen en onderwerpen, samenhang en vaardigheden, leerlingenactiviteiten en doorkijkjes, telkens verdeeld over VMBO en Havo/vwo. Je zou zeggen dat als de leraren in de onderbouw deze kerndoelen en uitwerkingen ook werkelijk zouden uitvoeren, EIO een goede basis heeft gekregen.

Goede lerarenopleidingen zijn voor het hele onderwijs van cruciaal belang en dus ook voor de internationalisering. Het afgelopen decennium zijn vele tekortkomingen vastgesteld en is het Ministerie van OCW (2008) in 2008 een traject gestart om de kwaliteit van de lerarenopleidingen te verbeteren. Welke problemen worden in de door haar geschreven Nota genoemd? Allereerst het tekort aan leraren, maar ook de onvoldoende inhoudelijke voorbereiding van beginnende leraren, waardoor ze vluchten in het aanleren van reflectie en algemene vaardigheden. Dat men van 'vluchten' spreekt, geeft wel aan dat, tenminste in dit geval, ook het ministerie geen hoge hoed op heeft van (bepaalde aspecten van) het nieuwe leren. In de Nota worden dan ook suggesties gedaan het eindniveau door middel van eindtermen en examens vast te leggen. Er is in de periode vanaf 2008 gewerkt aan de gezamenlijk kennisbases en kennistoetsen die op de door de hogescholen verzorgde lerarenopleidingen zullen worden gehanteerd.

Wat is het oordeel van de inspectie over de in gang gezette versterking van de lerarenopleidingen (Inspectie, 2013)? Er wordt opgemerkt dat de ontwikkeling van kennisbases en -toetsen meer tijd kost dan voorzien was; vooral bij de pabo's moet nog veel gebeuren vóór de verschillende kennisbases binnen het curriculum zijn ingevoerd (Nederlandse taal en rekenen zijn inmiddels ingevoerd). Binnen de pabo's is nog discussie over de inrichting van de toetsing: de opleiders zijn bezorgd dat toetsing zal leiden tot een zwaar accent op kennisverwerving en ten koste zal gaan van analytische en toepassingsgerichte vaardigheden. Er blijkt uit dat niet alleen bij niet-deskundige politici maar ook binnen de beroepsgroep zelf de te eenvoudige zwart-wit-tegenstelling tussen kennen en kunnen leeft. De genuanceerde beschrijving, waarbij beide in relatie met elkaar worden doordacht en erkend wordt dat kunnen nooit zonder kennen kan (dat kennis dus funderend is voor kunde), ontbreekt nog steeds vaak.

Het zal duidelijk zijn dat EIO binnen de lerarenopleidingen in het traject van kwaliteitsverbetering nauwelijks aandacht heeft gekregen en dat deze lacune begrijpelijk is in

het belang van goede lerarenopleidingen in het algemeen. Zodra de kennisbases zijn afgerond, er helderheid is over het belang van kennen en kunnen en er ook overeenstemming is over toetsing etc. ontstaan er weer mogelijkheden voor Europese en internationale leerinhouden. Er zijn wel enkele opleidingen die aandacht besteden aan de CLIL-diactie (zie ook paragraaf 2.2)

3.2.3 Resultaten wetenschappelijk onderzoek

De Standaard Elos

Er wordt eerst ingegaan op de Elosscholen, een internationale leerroute voor scholen in het Nederlands voortgezet onderwijs die tot doel heeft leerlingen optimaal voor te bereiden op een internationaal georiënteerde toekomst (Standaard EP-Nuffic Elos, 2014). Leerlingen die alle onderdelen van de Elos-standaard met goed gevolg afronden, ontvangen een Elos-certificaat van de school. Indien de school gecertificeerd is als Elos-school, komen vwo-leerlingen op basis van hun portfolio in aanmerking voor een officieel Elos-certificaat.

De opbrengsten en resultaten zijn uitvoeriger beschreven dan in Standaard TTO en bevatten naast de taalvaardigheid, de kennis van EIO en een Praktische EIO, ook opmerkingen over de vaardigheden, werktalen, voorbereiding op een internationale studie, de portfolio, het profielwerkstuk, de internationale loopbaanoriëntatie en de doorlopende Internationale leerlijnen. Voor onze analyse geven we de drie eerste opbrengsten weer:

A Opbrengsten en resultaten

A1 Taalvaardigheid in twee moderne vreemde talen

- De leerlingen bereiken aan het einde van klas 3 vwo een niveau van taalbeheersing voor twee moderne vreemde talen dat overeenkomt met minimaal niveau A2 van het Europees Referentie Kader (ERK).
- De leerlingen bereiken aan het einde van hun schoolloopbaan in het vwo een niveau van taalbeheersing voor twee moderne vreemde talen dat overeenkomt met minimaal niveau B2 van het Europees Referentie Kader (ERK) en halen voor beide talen een voldoende op hun eindlijst.
- De leerlingen behalen aan het einde van klas 6 vwo ten minste één internationaal erkend certificaat op B2 niveau via een schoolonafhankelijke, op het ERK geijkte toets; een tweede certificaat is optioneel.

A2 Kennis van Europese en Internationale Oriëntatie

- De leerlingen voldoen aan het einde van klas 3 vwo aan niveau 3 van het Common Framework for Europe Competence (CFEC) en tonen dat onder meer aan in hun portfolio.

- De leerlingen voldoen aan het einde van hun schoolloopbaan in het vwo aan niveau 5 van het Common Framework for Europe Competence (CFEC) en tonen dat onder meer aan in hun portfolio en door in klas 6 te slagen voor een schooleigen toets, het schrijven van een essay of het doen van een onderzoek met betrekking tot Europese en Internationale Oriëntatie (EIO).

A3 Praktische Europese en Internationale Oriëntatie

De leerlingen nemen verspreid over hun schoolloopbaan minstens één maal aantoonbaar deel aan alle vier ondergenoemde zaken:

- een samenwerkingsproject met buitenlandse leerlingen, aangevuld met een digitale uitwisseling, dat leidt tot een gezamenlijk eindproduct. Ook non-formele leerervaringen worden, mits aangetoond, erkend.
- een uitwisseling met leerlingen van een buitenlandse partnerschool voor de duur van ten minste een week met verblijf in het buitenland (= 40 uur).
- minimaal twee internationaal georiënteerde activiteiten, bijvoorbeeld dag van de Talen, Model United Nations, internationale wedstrijd vanuit een vak, etc. en/of een extra (digitale) uitwisseling, internationale stage of studiebezoeken dan wel andere samenwerkingsprojecten met buitenlandse leerlingen. In klas 1 tot en met 3 vwo vinden ten minste twee van deze activiteiten

Wat EIO betreft wordt er verwezen naar het Common Framework for Europe Competence (CFEC, version 2010). We lezen in de toelichting het volgende:

This Framework of Reference provides indicators for the ‘Europe Competence’ of students aged 12-19. It is based on the ‘European key competences in a knowledge based society’ which follow the Lisbon strategy, and incorporates especially the transversal competencies. In its structure it follows the example of the ‘Common European Framework of Reference for Languages’ (CEFR) by the Council of Europe. The Elos Network uses both Frameworks as a base for school development. The Framework for Europe Competence intends to build a concrete bridge between the key competence descriptions and school practice.

Elos Schools address the policy concept of ‘European Citizenship’ and their task to prepare students for study and work in Europe, by implementing a ‘European and International Orientation’ (EIO) in lesson plans and mobility schemes. Schools use the Framework to structure and guide this EIO development. In the Framework we distinguish four basic domains, which we abbreviate EIO 1, EIO 2, EIO 3 and EIO 4. In each domain, there are three strands: knowledge, skills and attitude. The knowledge strand in domain EIO-1 specifies knowledge about structures and institutions; the knowledge strand in domain EIO-2 specifies knowledge about topics that nowadays have a European or global dimension to them; the knowledge strand in domain EIO-3 specifies knowledge we need as base for everyday life solutions in an international setting; and the knowledge strand in domain EIO-4 specifies other forms of learning than in school, i.e., informal learning combined with entrepreneurial

skills. Indicators are coded according to their level of advancement, 1-6. Depending on school organisation, this may refer to a development over time, or a value of each indicator. A student who graduates from a pre-university school type at about age 18, should at least achieve level 4 (respectively accumulate evidence for enough indicators that together are 'worth' this pass mark); students graduating from other school types at about age 16, at least level 3. Evidence can be documented by students in a portfolio; assessment of EIO knowledge is part of the school/college self assessment procedures.

Als het domein EIO-1 nader wordt geanalyseerd ontstaat het volgende beeld: het beschrijft de leerling die een geïnformeerd Europees burger is en die toegang heeft tot kennis die relevant is voor Europa en de wereld en die die kennis ook kan beoordelen. In het echte cognitieve deel van dit domein dient de leerling kennis te hebben van de geografie en een algemeen beeld van de Europese geschiedenis, kennis te hebben van de variatie in Europa, concepten als democratie, burgerschap en internationale verklaringen te begrijpen, de structuur en de functie van Europese en internationale instituties te kennen (EU, UN, NATO etc), opvattingen te hebben over het proces van Europese integratie en weten op welke terreinen Europese en internationale instellingen actief zijn.

Het overige deel van dit domein en de andere domeinen zijn vooral beschreven in termen van vaardigheden: ik kan verzamelen, ik heb toegang tot, ik ben mij bewust van, ik vorm mijn eigen opvatting, ik vind mijn weg door, ik kan mij uiten, etc.

Effecten van de Europese en internationale oriëntatie op Elosscholen

In 2008/2009 heeft het GION een onderzoek gedaan naar de effecten van een Europese en internationale oriëntatie op de Elosscholen in Nederland (Maslowski, Naayer, Oonk & van der Werf- m.m.v. Berk & Wijnberg, 2009). Er hebben 15 Elos-scholen aan meegedaan met leerlingen uit de onder- en bovenbouw, docenten en coördinatoren. In totaal deden 1193 leerlingen uit de onder- en bovenbouw mee (679 leerlingen onderbouw en 514 leerlingen bovenbouw).

Bijna alle Elos-scholen geven aan dat momenteel (2008/2009) het raamwerk (CFEC) de basis vormt voor het EIO-curriculum. Dit betekent echter niet dat er op de scholen naar wordt gestreefd om alle aspecten van het raamwerk te implementeren. Het CFEC wordt op geen enkele school als bindend en/of limitatief ervaren (p.96). Partnerschappen en uitwisselingen vormen veelal de kern van het EIO-onderwijs. EIO wordt, met uitzondering van de scholen die het vak of de module Europakunde aanbieden, nog nauwelijks getoetst. Onderdelen van EIO worden meestal getoetst binnen vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en economie. De ontwikkeling van de EIO-competenties wordt op veel scholen door de leerling zelf bijgehouden in een (digitaal) Europa portfolio (p.97). Coördinatoren internationalisering hechten veel waarde aan de kenniscomponent binnen EIO. EIO levert volgens hen een belangrijke bijdrage aan de kennis over de Europese integratie, de talen en volken in Europa.

In de al eerder genoemde studie over EIO binnen het Tto (Naayer, et al. 2011) is onder meer een vergelijking gemaakt tussen leerlingen van Tto en Elos. Kijkend naar de toetsscores

komt naar voren dat tto-leerlingen iets meer kennis hebben van Europa dan Elos-leerlingen; de verschillen zijn statistisch significant. Ten aanzien van de identificatie met Europa in de bovenbouw van beide type scholen bestaan nauwelijks verschillen. Zowel in Elos-scholen als in Tto-scholen blijkt dat de identificatie met Europa afneemt naarmate de leerlingen ouder zijn (p. 104,105).

Resultaten van internationalisering in een aantal andere landen

Het GION-onderzoeksteam dat de eerder beschreven studies heeft ondernomen naar EIO binnen Tto en Elos, heeft daarna bijdragen verzameld van wetenschappers uit een aantal andere landen in de vorm van een soort ‘state-of-the-art’ (Oonk, Maslowski & van der Werf, 2011). In deze Engelstalige publicatie handelt het om de internationalisering in het voorgezet onderwijs, meer specifiek gericht op de Europese en internationale oriëntatie, in de vorm van ‘policies, theories and research’.

De manier waarop internationaliseringsbeleid wordt gevoerd verschilt van land tot land en is sterk afhankelijk van de ambities van een land met betrekking tot de positie in Europa. In Polen en Litouwen wordt aan Europa in het curriculum veel aandacht gegeven, echter in Engeland speelt Europa nauwelijks een rol in het leerplan en wordt vooral aandacht geschonken aan de globale issues: ‘the pupil has to become a global citizen’ (p. 140). In Deel B van deze studie worden verschillende theoretische thema’s geanalyseerd. Van der Werf kritiseert de constructivistische theorie en onderwijspraktijk in Nederland, ook waar het EIO betreft en concludeert dat onderzoeksresultaten duidelijk maken dat deze aanpak weinig positieve effecten heeft: ‘In general, the results from experimental studies as well as large-scale evaluation studies show that the effects are negative, in particular for students in the lower education stages end for those from an ethnic minority (p. 239).

Van der Werf en Oonk zijn van opvatting dat EIO-competenties hiërarchisch geordend moeten worden van eenvoudige basiskennis via ‘higher-order skills to more complex skills like reasoning and problem solving’. Door de leerlingenuitkomsten regelmatig te toetsen in het licht van de doelstellingen kan gegarandeerd worden dat de leerlingen de doelstellingen hebben gehaald (p.262). In Deel C concluderen de onderzoekers dat in veel landen scholen zijn betrokken bij een variëteit aan activiteiten om de leerlingen in te leiden in aspecten van EIO. Echter, ‘a clear vision with respect to the ‘what’ and the ‘how’ of EIO is still underdeveloped, which complicates concrete comparisons with respect to its meaning and effects both within the national context and among the European countries. For example, the CFEC developed within the Elos-project is not so much used as a guiding instrument by the schools but rather as a framework on the basis of which choices can be made. So, although with respect to EIO’s implementation, some statements could certainly be made about the ‘intended curriculum’, as yet relatively little can be said about the ‘attained curriculum’ (p. 396,397).

3.2.4 Nadere analyses

Bij de Elos-leerroute ligt het accent op het EIO-deel, immers de eisen aan het vreemde talendeel van de ‘Opbrengsten en resultaten’ zijn ongeveer gelijk aan het streefniveau van de reguliere onderbouw en bovenbouw. De Elosscholen hebben EIO dus hoog in het vaandel en kunnen bij uitstek een bron van ontwikkeling en analyse vormen. Anders dan bij Tto wordt EIO bij Elos gekoppeld aan het Common Framework for Europe Competence (CFEC). Dit framework kent een breed scala aan kennis/inzicht-onderdelen, activiteiten en vooral vaardigheden, verdeeld over 4 domeinen en 6 leerjaren.

De uitkomsten van het Elosonderzoek in 2008/2009 geven aan dat het CFEC door de leraren wordt gezien als een basis om keuzes te maken en niet als een gids die gevolgd moet worden. Indien anno 2015 nog steeds zo wordt gedacht, is het dan niet nodig het raamwerk meer verplichtend op te leggen ?

Is een raamwerk met 4 domeinen, zes niveau’s met in totaal 72 competenties wel hanteerbaar in de onderwijspraktijk op de scholen? En indien aan de uitvoerbaarheid getwijfeld wordt, is het dan niet nodig een eenvoudig EIO-leerplan te maken dat per leerjaar en per vak aangeeft wel kenniselementen en activiteiten worden uitgevoerd ?

Alhoewel de coördinatoren internationalisering veel waarde hechten aan de kenniscomponent van EIO (Elosonderzoek) kwam dat niet tot uiting in de toetsing van al deze kennis. Is dat in de huidige situatie anno 2015 wel het geval en is dan de nadruk op het portfolio van elke leerling een adequaat toetsingsinstrument om, zoals in deel B van de Standaard staat: ‘ Een samenhangend leerstofaanbod stelt leerlingen in staat om kennis over Europa, de Europese Unie en de internationale leefwereld te verwerven’ ? In de Standaard staat wel dat internationale activiteiten formeel worden gewaardeerd, maar niet de kennis-en inzichtselementen.

Samenvattend : de Elos-leerroute leidt tot een schoolcertificaat en op basis daarvan tot een leerlingen-certificaat. Het is dan nodig teneinde de kwaliteit te garanderen dat deze Europese leerroute een toetsbare meerwaarde heeft ten opzichte van de reguliere scholen.

3.3 Europese en internationale aspecten van burgerschap

3.3.1 Burgerschapsvorming en de Nederlandse taal en cultuur

Een zekere reflectie op de concepten ‘Europees burgerschap’ en ‘wereldburgerschap’ vraagt allereerst om een nadere analyse van de burgerschapsvorming mede in relatie tot de Nederlandse taal en cultuur. In een advies van de Onderwijsraad (2003) werd gesteld dat burgerschap een complex begrip en meerduidig concept is, dat kan verwijzen naar zeer verschillende aspecten van de relatie tussen overheid en burger en tussen burgers onderling. Bij burgerschap gaat het om formele juridisch-politieke aspecten, het mogen en moeten en om de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren, het kunnen en willen participeren. In het advies wordt een zekere verbinding gelegd met burgerschap in de eerste betekenis, omdat staatsburgerlijke vorming, onder meer gericht op kennis van het functioneren van de democratische rechtsstaat, een positieve rol kan spelen bij het daadwerkelijk gestalte geven aan staatsburgerschap (p. 9,10).

In een inleidend hoofdstuk over burgerschap (Dijkstra, ten Dam, Hooghoff & Peschar, 2010) wordt gesteld dat de Westerse samenlevingen zich aan het begin van de 21^e eeuw geconfronteerd zien met een proces van vergaande sociale verandering met kenmerken als sterke individualisering, globalisering, migratie en toegenomen diversiteit. Dat heeft geleid tot het ontstaan van subculturen met verschillende betekenisystemen, waardoor velen zich zorgen maken over de samenleving, het gebrek aan normen en waarden en de behoefte aan solidariteit en gemeenschapszin. Er wordt een beroep gedaan op de school om bij te dragen aan de bevordering van integratie en cohesie, waarbij onder meer het belang van gemeenschappelijke waarden wordt benadrukt. Tegen deze achtergrond werd met steun van alle partijen in de Tweede Kamer een wetsvoorstel (Ministerie OCW, 2005; 2006) aangenomen dat scholen met ingang van 1 febr. 2006 verplichtte het ‘actief burgerschap en sociale integratie’ van de leerlingen te bevorderen en een daarop gerichte bepaling toegevoegd aan de sectorwetten voor het basis, voortgezet en speciaal onderwijs artikel 8 lid 3 van de Wet op het primair onderwijs, artikel 17 van de Wet op het voortgezet onderwijs en artikel 11 lid 3 van de Wet op de expertisecentra) (p. 19-21).

Deze inleiding uit de publicatie over burgerschap vervolgt met aan te geven dat het in het onderwijs gaat om een proces van cultuurverwerving dat nieuwe generaties in de samenleving integreert en voorbereidt op deelname daaraan. Om ontwikkeling en bloei mogelijk te maken en desintegratie tegen te gaan, moeten leerlingen vertrouwd worden gemaakt met de samenleving en wat daar gangbaar is (p.23). Het belang van het leren van de Nederlandse taal en het inleiden in de Nederlandse/Europese cultuur in brede zin is dus een essentiële doelstelling van het onderwijs. Imelman en Oonk kenschetsen het pedagogische karakter van dit inleidende aspect voor het gehele onderwijs als de pedagogische driehoek: aandacht voor leerling, leraar en leerstof in een samenhangend verband (Imelman, Oonk, studie in ontwikkeling). Burgerschapsvorming is dus een belangrijke taak van het onderwijs en legt mede de grondslag voor de Europese en internationale aspecten daarvan.

3.3.2 Concepten Europees burgerschap en wereldburgerschap

Europees burgerschap

In 2004 publiceerde de Onderwijsraad een advies getiteld, *Onderwijs en Europa: Europees burgerschap*. Dit advies is nog steeds waardevol en bruikbaar voor de periode 2015-2020 en daarna. Er wordt op gewezen dat sinds het Verdrag van Maastricht (Europese Unie, 1992) het formeel-juridisch fenomeen burgerschap van de Unie bestaat. Dit burgerschap van de Unie, dat het nationale burgerschap aanvult maar niet in de plaats daarvan komt, bestaat uit een geheel van rechten en plichten die bovenop de rechten en plichten komen die reeds aan het burgerschap van een lidstaat verbonden zijn (p.9). Kort samengevat komen de rechten en plichten van de burger van de Unie op het volgende neer: recht op vrij reizen op het grondgebied van de lidstaten, het recht op actief en passief kiesrecht bij gemeenteraadsverkiezingen en het Europees Parlement in een lidstaat waar de burger geen onderdaan is, bescherming van diplomatieke en consulaire instanties en iedere burger kan zich wenden tot de ombudsman van de Europese Unie (p.15).

De raad geeft concreet aan wat onderwijs over Europa betekent en sluit daarmee aan bij het begrip Europese en internationale oriëntatie (EIO) zoals hiervoor in verschillende paragrafen is toegelicht:

- Oriëntatie op Europa als noodzakelijk te kennen object behorend tot de canon van algemene vorming van elke burger. Zie de kerndoelen basisonderwijs en de onderbouw alsmede de exameneisen in het voorgezet onderwijs
- Oriëntatie op Europa zodanig dat de meest noodzakelijke vaardigheden beschikbaar komen om je te bewegen in Europa (ten minste twee vreemde talen vanaf jonge leeftijd, ontwikkeling Europese cultuur)
- Kritische oordeelsvorming over Europa en de Europese integratieontwikkelingen. Het behoort tot de uitrusting van elke burger zich een kritisch oordeel te kunnen vormen over integratieontwikkelingen en daarbij standpunten in te nemen. Bij het laatste denkt de raad niet alleen aan de verwoording daarvan in woord en geschrift, maar ook aan daden als stemmen voor het Europees Parlement, tonen van betrokkenheid bij Europese gebeurtenissen, enz. Onderwijs is immers een waardegemeenschap en met het onderwerp 'Europa' is niet alleen kennisoverdracht gemoeid, er zijn ook meningen, opvattingen, voorkeuren en dergelijke aan verbonden. Het democratische deficit bij bepaalde besluitvorming in Europa leent zich bijvoorbeeld voor zulke waardediscussies en standpuntbepalingen (p. 11,12).

Heel vaak onderkent men ten onrechte niet het verschil tussen de samenwerking in de Europese Unie en andere vormen van internationale samenwerking en dat het dus in principe niet uitmaakt aan welk thema het onderwijs aandacht besteedt. Al eerder is verwezen naar de leerstof in domein B 'Politieke besluitvorming' van het centraal examen 2015

Maatschappijwetenschappen met daarin een heldere beschrijving van het onderscheid (College voor Examens, 2013, p. 37,38)

Wereldburgerschap is nog lastiger dan het Europese burgerschap

Het Europees burgerschap is al lastig om uit te leggen, het wereldburgerschap is in feite nog ingewikkelder omdat het geen politieke afgrenzingen kent zoals de Europese Unie en dus in feite onbegrensd is in politiek-bestuurlijke zin. Wat betreft het Europees burgerschap menen Britse auteurs dat de Europese instellingen wettelijke mogelijkheden hebben geschapen, maar ‘for the most part they have failed to perform adequate follow-up’ (Venables, Holford, 2008, p.58). Scheffer heeft zijn kritiek op het concept ‘wereldburger’ beschreven en daaraan wordt hier gerefereerd (Scheffer, 2007). Hij stelt dat we de verleiding moeten weerstaan om tradities kritiekloos te omarmen maar tegelijk een wereldburgerschap verwerpen dat losstaat van een gemeenschap waar men zich verantwoordelijk voor voelt. De mogelijkheid van het wereldburgerschap is voor het overgrote deel van de mensen ver weg. En daarmee staat de vraag centraal hoe een hedendaags kosmopolitisme er uit zou moeten zien. Slechts wie kennis heeft van de eigen culturele tradities kan deze kritisch beschouwen; slechts degene die begrijpt dat er grenzen zijn, kan ze vervolgens overschrijden. Onthechting en verband, erfgoed en openheid, trouw en tolerantie: deze houdingen horen bij elkaar, zonder deze samenhang wordt een precair evenwicht verbroken. De kwetsbaarheid van het kosmopolitisme ligt erin dat het ideaal dat ‘iedereen in beginsel overal voor verantwoordelijk is’ gemakkelijk kan verloederen in een praktijk waarin ‘niemand ergens meer voor verantwoordelijk is’ (p.283-286).

3.3.3 Resultaten van wetenschappelijk onderzoek

Uitkomsten Europese module als onderdeel van International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)

Nederland heeft samen met 37 andere landen uit met name Europa, Azië en Latijns-Amerika in de periode 2006- 2010 deelgenomen aan de International Civics and Citizenship Education Study (ICCS). Het GION heeft voor Nederland het onderzoek uitgevoerd onder 14-jarige leerlingen (67 scholen met in totaal 1964 leerlingen) (Maslowski, van der Werf, Oonk, Naayer & Isac, 2012) Het onderzoeksinstrumentarium bestond uit een kennistoets inzake burgerschap, een leerlingenvragenlijst over percepties, waarden en attitudes en een Europese module. Deze module die is uitgezet in 24 Europese landen, bestond uit 12 toetsvragen en vragen over opvattingen en waarden van leerlingen met betrekking tot Europa en de Europese Unie. Met name deze Europese module is interessant als het gaat om de Europese aspecten van burgerschap: voor het eerst zijn vergelijkingen mogelijk tussen leerlingen in de verschillende Europese landen met betrekking tot de Europese oriëntatie ; het European Report biedt boeiende informatie over ‘Civic knowledge, attitudes and engagement among lower-secondary students in 24 countries’ (Kerr, Sturman, Schulz & Burge., 2010). Aan het

Europese deel van de studie hebben in totaal 75000 leerlingen meegedaan van meer dan 3000 scholen, aangevuld met data van 35000 leraren van die scholen.

Interessant is de vaststelling dat wat betreft de nationale en Europese identiteit onder de leerlingen, ‘the data showed a consistent association between students’ national and European identities, in that students with more positive attitudes toward their country tended also to have a stronger sense of European identity’ (p.12). De meeste leerlingen ondersteunden het recht op vrij verkeer voor burgers, alhoewel sommigen ook de noodzaak zagen van beperkingen. Gemiddeld was meer dan de helft van de leerlingen voor uitbreiding van de EU, echter het niveau van steun varieerde onder de deelnemende landen.

‘Although a majority of students in the participating European ICCS countries demonstrated knowledge of main civics and citizenship institutions and understanding of interconnectedness of institutions and processes, substantial minorities of students had lower levels of civic knowledge. These findings suggest that there is still a need to improve learning about the EU as part of civic and citizenship education’ (p.14).

Also evident was considerable variation in students’ attitudes towards European civic issues. A majority of students expressed positive attitudes toward intercultural relations and European language learning and stated strong support for equal rights for ethnic or racial groups and immigrants as well as the freedom of movement of citizens within Europe. However, substantial minorities of students held relatively negative attitudes toward equal opportunities and freedom of movement, as well as toward European language learning’

Kijken we nu naar de Nederlandse uitkomsten van het Europese deel van ICCS dan zijn de volgende uitkomsten relevant. De algemene kennis van leerlingen in ons land wijkt niet af van de kennis die leerlingen gemiddeld in andere landen over Europa hebben. De mate waarin Nederlandse jongeren voorstander zijn van Europese integratie komt min of meer overeen met de mate waarin jongeren in andere landen hier gemiddeld tegenover staan. Het draagvlak voor verdere Europese integratie is echter beperkt. Het meest positief zijn de leerlingen over een gemeenschappelijk milieubeleid en ze staan ook zeer positief tegenover de euro als gemeenschappelijke munteenheid in Europa. Relatief het meest kritisch zijn Nederlandse scholieren over de uitbreiding van de Europese Unie tot alle landen in Europa. Nederlandse scholieren gaven daarnaast in meerderheid aan vertrouwen te hebben in Europese instituties (Maslowski, et al. p. 238,239).

In de recente dissertatie van Isac (2015) is onderzocht in hoeverre scholen van invloed zijn op de burgerschapscompetenties die leerlingen verwerven. In dit onderzoek is de multilevel structuur van kenmerken van leerlingen, scholen en klassen en onderwijssystemen in relatie tot burgerschapscompetenties empirisch getoetst. Voor het in kaart brengen van de verschillende kenmerken is gebruik gemaakt van het door Creemers (1994) ontwikkelde ‘Comprehensive Model of Educational Effectiveness’, dat verder uitgebreid is door Creemers en Kyriakides (2008). De componenten van dit model zijn geoperationaliseerd aan de hand van twee grootschalige internationale onderzoeken naar burgerschapsonderwijs (de Civic

Education Study uit 1999-CIVED) en de International Civic and Citizenship Education Study uit 2009-ICCS).

‘De studies in deze dissertatie laten zien dat scholen verschillen met betrekking tot de burgerschapskennis en –vaardigheden van hun leerlingen. Schoolfactoren in ICCS 2009 zijn verantwoordelijk voor 23% van de bruto-variantie in burgerschapskennis van leerlingen. In CIVED 1999 was dit 25%. Deze percentages komen overeen met die doorgaans in onderwijs-effectiviteitsstudies worden gerapporteerd voor wiskunde en lezen (zie Bosker & Witziers, 1996 ; Stockford, 2009). Ze komen overeen met eerdere bevindingen uit CIVED en ICCS (Schulz, 2002; Schulz et al., 2011) en ondersteunen de opvatting dat scholen invloed hebben op de cognitieve burgerschapscompetenties van leerlingen.

Wat betreft de niet-cognitieve burgerschapsuitkomsten bleken de schoolfactoren er aanzienlijk minder toe te doen. De gemiddelde verschillen tussen scholen met betrekking tot de houding van leerlingen ten opzichte van conventioneel en sociaal bewogen burgerschap, hun intenties om in de toekomst aan politieke en maatschappelijke activiteiten deel te nemen en hun houding ten opzichte van gelijke rechten voor immigranten, waren zonder uitzondering klein tot zeer klein, variërend van 3 tot 6 procent. Deze resultaten ten aanzien van houdingen en waarden van leerlingen komen overeen met die van andere onderwijseffectiviteitsstudies (Creemers & Kyriakides, 2008; Gray, 2004; Opdenakker & Van Damme, 2000; Thomas, 2001, Van der Wal, 2004; Van der Wal & Waslander, 2007). Ook die studies laten zien dat scholen een grotere invloed hebben op de cognitieve dan op de niet-cognitieve competenties van hun leerlingen’ (p. 156,157).

Veranderde context en nieuwe uitdagingen voor landen in Europa

De auteurs van het European ICCS report wijzen in de inleiding op een aantal verschijnselen met betrekking tot burgerschap in Europa die ook voor Nederland relevant zijn. Allereerst wordt gewezen op de veranderende notie rondom burgerschap: waren dat traditioneel rechten van een burger in een nationale staat, heden ten dage zijn er nieuwe vormen van burgerschap bijgekomen op regionaal en internationaal niveau, zoals voor burgers die in de EU wonen. Er is vervolgens een toename van externe gevaren inzake de veiligheid van civil societies, zoals de toename van terroristische aanvallen. De migratie van mensen binnen en naar continenten en landen heeft uitdagingen met zich meegebracht inzake ‘gelijkheid, rechtvaardigheid, diversiteit, interculturele relaties en gemeenschapscohesie. Tenslotte wijzen de auteurs op de versterking van Europa als een economisch en politiek blok. Ook echter het feit dat het Verdrag van Lissabon het ‘Charter of Fundamental Rights’ van de EU wettelijk heeft verankerd, heeft geleid tot discussie over de balans tussen lokale, nationale en Europese belangen en prioriteiten (p.16,17).

Al deze thema’s spelen ook een rol in de Nederlandse discussies over Europese en internationale ontwikkelingen en dus ook bij de onderwijsaspecten daarvan. In mijn artikel ‘The European Cooperation is facing new challenges- some impact on citizenship education

in the Netherlands' (Oonk, 2014) zijn ook de thema's genoemd als migratie/immigratie, vrij verkeer/uitbreiding en de opkomst van de anti-Europese populistische partijen als verschijnselen die deels het debat bepalen over Europa. Voegen we daar de recente Eurocrisis bij, de Griekenlandcrisis en de vluchtelingenproblematiek dan mogen we enigszins eufemistisch zeggen dat er aan EIO-thema's in het onderwijs geen gebrek is (p.75,76)

Al deze onderwerpen maken deel uit van een zoektocht naar een nieuwe balans tussen de Natiestaat en de Europese Unie. Sinds 1960 was het de opvatting van de politieke en intellectuele elite dat het moderniseren van de samenleving tevens inhield een relativisering van de culturele, nationale en religieuze identiteiten. Het ideaal was de Europese eenheid, de nationale identiteit was iets van het verleden, echter eind 20^e eeuw bleek dat veel burgers nog steeds gehecht waren aan de nationale staat en zo ontstond een kloof tussen de elite en een omvangrijk deel van de burgers inzake kwesties als migratie, islam en de Europese samenwerking; die kloof is nog steeds zichtbaar. Er kan worden vastgesteld dat de natiestaat nog steeds een belangrijke rol speelt in het leven van de burgers ondanks overdracht van bevoegdheden aan de EU. In dat licht hebben Huijsen en Waling (2013) een vertaling gemaakt van Ernest Renan's beroemde lezing die hij in 1882 hield op de Sorbonne 'Qu'est-ce qu'une nation?' en gewezen op de kracht van Renan's benadering in een combinatie van pragmatische en emotionele elementen in de politiek. Beide Nederlandse auteurs pleiten voor een verlicht patriotisme met als doel de Europeaan en de patriot tot elkaar te brengen (p.76,77).

3.3.4 Nadere analyses

Het begrip 'Europees burgerschap' kan zeker in algemene zin worden gebruikt, echter bij het invullen van onderwijsactiviteiten is het verstandig vooral te spreken over de Europese aspecten of onderdelen van burgerschap en/of Europese en internationale oriëntatie (EIO).

Bij de invulling van de Europese en internationale oriëntatie in scholen is het nog steeds zinvol gebruik te blijven maken van het Onderwijsraad advies uit 2004, zoals concreet omschreven in 'Onderwijs over Europa' ? Daarbij ook aandacht schenken aan het specifieke karakter van de EU in vergelijking met andere internationale vormen van samenwerking. Ook beschrijven als een botsing van belangen tussen de nationale staten en de supranationale tendensen en niet als een probleemloos proces aanduiden, zoals het vaak door de EU zelf wordt voorgesteld. Maakt het daardoor ook aantrekkelijker voor leerlingen en studenten. In dit kader ook waar nodig de term 'Europeanisering' gebruiken als onderscheid met de meer algemene term 'internationalisering'.

Door EIO te verbinden met burgerschap, met inhouden van de mens- en maatschappijvakken en met de moderne vreemde talen alsmede de kerndoelen, eindtermen, exameneisen etc. kan binnen de beperkte tijd toch een zo goed mogelijk resultaat worden geboekt. Op basis van de verschillende onderzoeksuitkomsten de nadruk leggen op het verwerven van de cognitieve burgerschaps- en EIO-competenties (kennis, inzicht en vaardigheden), doelstellingen waar de school resultaten mee kan behalen. Dit betekent niet het stopzetten van EIO- en burgerschapsactiviteiten omdat ze wellicht minder 'opbrengen', maar deze voor leerlingen

boeiende activiteiten juist gebruiken als stimulans om tot een hoger kennis- en inzichtsniveau te komen.

De crisissituatie waarin Europa momenteel verkeert heeft ernstige consequenties voor veel burgers in de lidstaten. Echter, pedagogisch-onderwijskundig gezien biedt het ook een overvloed aan sensitieve EIO-thema's zoals migratie/immigratie/vluchtelingen, vrij verkeer/uitbreiding EU, Eurocrisis/Griekse crisis en opkomst van anti-Europese politieke partijen in heel Europa. Zou een uitleg van en een discussie over deze fundamentele kwesties niet een waardevolle bijdrage kunnen leveren in een zoektocht naar een nieuwe balans tussen de natiestaat en de Europese Unie met als overweging de noodzaak de 'Europeaan' met de 'patriot' te verbinden ?

Referenties

Bericht (2013). *Konzepte für den bilingualen Unterricht- Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*-. Beschluss der Kultusministerkonferenz, Deutschland, 17.10.2013.

Besluit (1995) nr. 819/95/EG van het Europees Parlement en de Raad van 14 maart 1995 tot instelling van het communautaire actieprogramma Socrates.

Bosker, R.J., & Witziers, B. (1996). *The magnitude of school effects. Does it really matter which school a student attends ?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New York, USA 8-12 april, 1996.

CFEC (2010). *Common Framework for Europee Competence*. Haarlem: Europees Platform.

College voor Examens (2013). *Maatschappijwetenschappen vwo; syllabus centraal examen 2015*. College voor Examens, Utrecht.

Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London, UK: Cassell.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Abingdon, UK: Routledge.

Dronkers, J. (1993). The causes of growth of English education in the Netherlands: class or internationalisation? *European Journal of Education Research, Development and Policies*, 28,3.

Dijkstra, A.B., Ten Dam, G., Hooghoff, H. & J. Peschar (2010). Scholen voor burgerschap ? Een inleiding. In: Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B. & G. ten Dam, *Scholen voor burgerschap- naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Europees Platform (2003). *Standaard Europees Platform tweetalig onderwijs Engels-vwo*. Alkmaar: Europees Platform

Europees Platform (2010). *Standaard tweetalig onderwijs Engels-havo/vwo*. Alkmaar: Europees Platform

Europese Unie (1992). *Verdrag van Maastricht*. Verdrag van 7 februari 1992. Publicatieblad nr. C191 d.d. 29 juli 1992. Brussel: Europese Unie

EP-Nuffic (2015). *Strategische agenda 2015-2020*. Versie 26 maart 2015.

Graaff, R. de & D. Tuin (red.) (2009). *De Toekomst van het Talenonderwijs: Nodig ? Anders ? Beter?* Utrecht/Enschede: IVLOS, Universiteit Utrecht; NAB-MVT.

- Gray, J. (2004). School effectiveness and the 'other outcomes' of secondary schooling: a reassessment of three decades of British research. *Improving Schools*, 7, 185-198.
- Huibregtse, W.P (2001). *Effecten en didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*. Utrecht: W.C.C., (IVLOS-reeks)
- Huijsen, C. & Waling, G. (2013). *Wat is een natie ? Dutch translation, introduction and meaning of 'Qu'est-ce qu'une nation' (Ernest Renan)*. Amsterdam, Netherlands: Elsevier Boeken/Reed Business Media.
- Imelman, J.D. & G.H.(Henk) Oonk (red.) (in ontwikkeling). *Onderwijs in Tegenlicht: naar een balans tussen leerling, leraar en leerstof*.
- Inspectie van het Onderwijs (1999). *Het tweetalig onderwijs: verkenning naar de ontwikkeling van en de stand van zaken in het tweetalig onderwijs op een aantal scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland*. Arnhem: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *Eindrapport van de monitor krachtig meesterschap*. Utrecht.
- Isac, M. M. (2015). *Effective civic and citizenship education- a cross-cultural perspective*. PhD thesis. Groningen: GION.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz. W & B. Burge (2010). *ICCS 2009 European Report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Koster, A & L. van Putten (2014). *Passie voor tweetalig onderwijs: een geschiedenis van 25 jaar succesvol onderwijs vernieuwen*. Haarlem/Den Haag: Europees Platform
- Maslowski, R.,Naayer, H., Oonk, G.H. & van der Werf, M.P.C. m.m.v S. Berk & M.J. Wijnberg (2009). *Effecten van internationalisering in het voortgezet onderwijs- een analyse van de implementatie en effecten van een Europese en internationale oriëntatie*. Groningen, Nederland: GION, Rijksuniversiteit Groningen.
- Maslowski, R.,van der Werf, M.C.P.,Oonk, G.H.,Naayer, H.M. & M.M. Isac. (2012) *Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs; eindrapport van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) in Nederland*. Groningen, Nederland: GION, Rijksuniversiteit Groningen.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1991). *Grenzen verleggen: nota internationalisering van het onderwijs*. 's-Gravenhage: SDU Uitgeverij
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). *Wet van 9 december 2005, houdende opnemng de verplichting van scholen om bij te dragen aan de integratie*

van leerlingen in de Nederlandse samenleving. Staatsblad 2005, 678. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Besluit van 13 januari 2006 tot vaststelling van het tijdstip van inwerkingtreding de Wet van 9 december 2005.* Staatsblad 2006, 36. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Kerndoelen primair onderwijs.* Den Haag.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *Krachtig meesterschap: kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011.*

Naayer, H., Maslowski, R., Oonk, G.H. & van der Werf, M.P.C. mmv.W. Bresser (2011). *De Europese en internationale oriëntatie in het tweetalig voortgezet onderwijs.* Groningen, Nederland: GION, Rijksuniversiteit Groningen.

Onderwijsraad (2003) *Onderwijs en burgerschap- een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid.* Den Haag.

Onderwijsraad (2004). *Onderwijs en Europa: Europees burgerschap.* Den Haag

Onderwijsraad (2008). *Vreemde talen in het onderwijs.* Den Haag

Oonk, G. H.(Henk)(2004). *De Europese integratie als bron van onderwijsinnovatie- een onderzoek naar de betekenis en de resultaten van de internationalisering in het voortgezet onderwijs in Nederland.* Alkmaar, Nederland: Europees Platform voor het Nederlandse onderwijs.

Oonk, G.H. (Henk), 2009). *Internationalisering als drijvende kracht van het vreemdetalenonderwijs.* In: Graaff, R. de & D. Tuin (red.) (2009). *De Toekomst van het Talenonderwijs: Nodig ? Anders ? Beter?* Utrecht/Enschede: IVLOS, Universiteit Utrecht; NAB-MVT.

Oonk, G.H., Maslowski, R. & M.P.C. van der Werf(Eds. 2011). *Internationalisation in secondary education in Europe- a European and International Orientation in Schools; policies, theories and research.* Charlotte, USA: IAP

Oonk, G.H. (Henk) (2014). *The European cooperation is facing new challenges-some impact on citizenship education in the Netherlands.* In: Oonk, G.H.(Henk), Kontogiannopoulou-Polydorides, G., Lange, D. & Y. Papadiamantaki (Eds.). *Young Europeans in an era of crisis: Citizenship education in a new perspective.* Journal of Social Science Education, Volume 13, Number 3, Fall 2014. Sowi-online e.V.

Opdenakker, M., C., & Van Damme, J. (2000). *Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and*

differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, p 165-196.

Renan, E. (1882). *Qu'est-ce qu'une nation ?; discours et conférences*. France, Paris: 277- 310.

Scheffer, P. (2007). *Het land van aankomst*. Amsterdam: De Bezige Bij

Schulz, W. (2002). *Explaining differences in civic knowledge: multilevel regression analyses of Student data from 27 countries*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, USA.

Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., & van de Gaer, E. (2011). *Multi-level analysis of factors explaining differences in civic knowledge*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, USA, 8-12 April 2011.

SLO (2007). *Concretisering van de kerndoelen Mens en Maatschappij; kerndoelen voor de onderbouw VO*. Enschede.

Standaard EP-Nuffic Elos - grensverleggend onderwijs onderwijs-vwo (2013).

Stockford, S.M. (2009). *Meta-analysis of intraclass correlation coefficients from multilevel models of educational achievement*. Doctoral dissertation (PhD). United States: Arizona State University.

Thomas, S. (2001). Dimensions of secondary school effectiveness: Comparative analyses across regions. *School Effectiveness and School Improvement*, 12, 285-322.

Van der Wal, M. (2004). *Competencies to participate in life. Measurement and the Impact of School*. Doctoral dissertation. University of Groningen, The Netherlands.

Van der Wal, M., & Waslander, S. (2007). Traditional and non-traditional educational outcomes: Trade-off or complementarity ? *School Effectiveness and School Improvement*, 18, 409-428.

Venables, T & N. Holford (2008). Dimensions and challenges of European citizenship Today. In: V.B. Georgi (ed.). *The making of citizens in Europe: New perspectives on citizenship education*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Verspoor, M.H., de Bot, K., Edelenbos, P., van Rein, E., & Schuitemaker-King, J.(2010). *Een duurzame voorsprong. Resultaten van wetenschappelijk onderzoek naar tweetalig onderzoek*. Verkorte versie van het wetenschappelijk rapport. Haarlem: Europees Platform.

Werf, G. van der (2011). Teaching and learning in schools in Europe. In: Oonk, H., Maslowski, R. & G. van der Werf (Eds.). *Internationalisation in Secondary Education*

in Europe- A European and International Orientation in Schools- Policies, Theories and Research. Charlotte, USA/NC: Information Age Publishing, INC

Weenink, D. (2005). *Upper middle-class resources of power in the education arena, Dutch elite schools in an age of globalization.* Amsterdam, The Netherlands: University of Amsterdam.

3.4 Wetenschappelijke bijdragen uit de buurlanden

3.4.1 Internationalisering in het onderwijs in België met de nadruk op Vlaanderen

Roger Standaert

Emeritus hoogleraar comparatieve en internationale pedagogiek Universiteit Gent

Sept. 2015

Inleiding

Internationalisering in het onderwijs in België moet worden bekeken binnen de bevoegdheidsafbakeningen in de federale staat België. Sinds de grondwetsherziening van einde 1988 is het onderwijsbeleid toevertrouwd aan de drie Gemeenschappen: De Duitstalige, de Franstalige en de Nederlandstalige Gemeenschap. Voor het Hoofdstedelijk Gewest Brussel ressorteren de franstalige scholen onder de Franstalige Gemeenschap, de Nederlandssprekende onder de Vlaamse regering. In het vervolg van deze bijdrage spreek ik gemakshalve van de regio Wallonië- Brussel en de regio Vlaanderen. De Duitstalige Gemeenschap is zo klein van omvang, dat die voor de hier bedoelde projecten aansluit, hetzij bij Wallonië-Brussel, hetzij bij Vlaanderen.

Op het niveau van België heb je twee nationale organisaties, die zich bezig houden met respectievelijk ontwikkelingshulp en Europese vorming, meestal gespiegeld voor de beide gemeenschappen. Je hebt enerzijds de Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (DGOS), die instaat voor België en dit binnen het ministerie van Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking en anderzijds het agentschap (gesplitst voor de twee gemeenschappen) dat voor een groot deel door de EU wordt gesubsidieerd.

Het Directoraat-Generaal Ontwikkelingssamenwerking besteedt de onderwijsprojecten voor ontwikkelingshulp (en alleen deze) uit aan de Gemeenschappen Wallonië-Brussel en Vlaanderen. De reden is duidelijk: het onderwijs is geen nationale maar gemeenschapsmaterie. Zo ontstaat een hybride situatie voor internationalisering in het onderwijs, waarbij de leiding nationaal is, maar de uitvoering toevertrouwd is aan de gemeenschappen. In Vlaanderen is dat de VVOB (Vlaamse Vereniging voor Onderlinge Bijstand en Technische Samenwerking) en in Wallonië-Brussel is er een analoge gespiegelde organisatie.

Naast de op de wereld gerichte internationalisering, die nationaal beheerd wordt, is er de vorming ten aanzien van Europa. Die is toevertrouwd aan het agentschap EPOS in Vlaanderen, met eveneens een gespiegelde organisatie in Wallonië-Brussel. Deze agentschappen worden, zoals in alle landen van de EU, gesubsidieerd door de Europese Unie. Ze worden participatief bestuurd door overheid, schoolbesturen en lerarenorganisaties.

Beperkte internationale taken worden in Vlaanderen ondergebracht in een Vlaams Agentschap voor Internationale Samenwerking (VAIS), binnen de Vlaamse regering.

Met dit plaatje op de achtergrond, kan ik nu verder gaan met de aansturing van de internationale vorming, de ondersteuning ervan en commentaar over de evaluatie en het rendement ervan.

Aansturing van internationalisering

Wat kinderen en jongeren op school leren, wordt in Vlaanderen aangestuurd door eindtermen (ET). Eindtermen zijn minimumdoelstellingen, die betrekking hebben op kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes. Ze worden per onderwijsniveau geformuleerd (kleuteronderwijs, lager onderwijs, secundair onderwijs eerste graad, secundair onderwijs tweede en derde graad). Daarnaast worden ze in de tweede en derde graad secundair onderwijs geformuleerd volgens de vier onderwijsvormen (algemeen, technisch, kunst en beroepsonderwijs). In Wallonië-Brussel zijn dat de 'socles de compétence'. Er wordt dus vrij concreet aangestuurd op wat op school moet worden geleerd en om die reden zijn er qua aansturing ook geen centrale examens.

Voor het kleuteronderwijs en het speciaal onderwijs gaat het om ontwikkelingsdoelen. Dat betekent dat er geen prestatieverplichting is, maar wel een inspanningsverplichting. Om het plaatje volledig te maken: in het kleuter en het lager onderwijs gaat het om de leergebieden Nederlands, rekenen, wereldoriëntatie mens en maatschappij, wereldoriëntatie techniek en natuurwetenschap, muzische vorming en lichamelijke opvoeding. De twee laatste jaren groep zeven en acht in Nederland) is er ook Frans. Buiten die leergebieden zijn er leergebiedoverschrijdende eindtermen voor leren leren, sociale vaardigheden en ICT.

In het secundair onderwijs gaat het om eindtermen per vak, maar ook om vakoverschrijdende eindtermen die gerangschikt zijn in acht contexten:

- lichamelijke gezondheid en veiligheid
- mentaal welbevinden
- sociorelationele ontwikkeling
- omgeving en duurzame ontwikkeling
- politiek-juridische samenleving
- socio-economische samenleving
- socioculturele samenleving
- leren leren.

Deze vakoverschrijdende eindtermen moeten in de aanpak van de school gecombineerd worden met een of meer sleutelcompetenties, die in een bepaalde situatie van toepassing zijn.

Voor de volledige lijst van deze vakoverschrijdende eindtermen kan men terecht op de website <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo> of is er een brochure beschikbaar (Ministerie, 2010).

Belangrijk is ook dat zowel de leergebiedoverschrijdende als de vakoverschrijdende eindtermen het statuut krijgen van inspanningsverplichting en dus niet van resultaatsverplichting. Op die wijze wordt een actieve invulling ervan bijvoorbeeld via vormen van projectonderwijs bevorderd.

Voor het lager onderwijs (het kleuteronderwijs laat ik omwille van plaatsgebrek buiten beschouwing) zitten de eindtermen voor internationalisering onder het leergebied Wereldoriëntatie Mens en Maatschappij. Hier volgen ze.

De kinderen kunnen:

ET 2.4: illustreren dat welvaart zowel over de verschillende landen in de wereld als in België ongelijk is verdeeld.

ET 2.11: illustreren dat arbeidsmigratie en het probleem van de vluchtelingen een rol hebben gespeeld bij de ontwikkeling van onze multiculturele samenleving.

ET 2.12: inzien dat racisme vaak gebaseerd is op onbekendheid met en vrees voor het vreemde.

ET 2.13: het belang illustreren van de fundamentele Rechten van de Mens en de Rechten van het Kind. Ze zien daarbij dat rechten en plichten complementair zijn.

ET 2.15: illustreren op welke wijze internationale organisaties ernaar streven om het welzijn en/of de vrede in de wereld te bevorderen.

ET 2.16: weten dat Vlaanderen één van de gemeenschappen is van het federale België en dat België deel uitmaakt van de Europese Unie. Ze weten daarbij dat elk een eigen bestuur heeft waar beslissingen worden genomen.

ET 4.11: aspecten van het dagelijks leven in een land van een andere cultuur vergelijken met het eigen leven.

Voor het secundair onderwijs bevinden zich de eindtermen internationalisering binnen verschillende contexten van de vakoverschrijdende eindtermen. Hier volgen ze.

Context Omgeving en duurzame ontwikkeling

ET 4: zoeken naar duurzame oplossingen om de lokale en globale leefomgeving te beïnvloeden en te verbeteren.

Context politiek-juridische samenleving

ET 11: kunnen van Europese samenwerking, van het beleid en van de instellingen van de Europese Unie de betekenis voor de eigen leefwereld toelichten.

ET 12: tonen het belang aan van internationale organisaties en instellingen.

ET 13: geven voorbeelden die duidelijk maken hoe de mondialisering voordelen, problemen en conflicten inhoudt.

Context socio-economische ontwikkeling

ET 3: zetten zich in voor de verbetering van het welzijn en de welvaart in de wereld.

ET 9: lichten de rol toe van ondernemingen, werkgevers- en werknemersorganisaties in een nationale en internationale context.

Context socioculturele samenleving

ET 1: beschrijven de dynamiek in leef-en omgangsgewoonten, opinies, waarden en normen in eigen en andere sociale en culturele groepen.

ET 4: trekken lessen uit historische en actuele voorbeelden van onverdraagzaamheid, racisme en xenofobie.

Bij het formuleren van de vakoverschrijdende eindtermen is bijzondere aandacht besteed aan een niet al te concrete formulering. Dit in tegenstelling met de vakgerichte eindtermen, die concreter zijn. Omdat er bij deze vakoverschrijdende eindtermen moet worden gestreefd naar attitudevorming, werd ruimte gelaten voor een zekere marge van invulling door iedere school, zonder dat de grote lijn onzichtbaar zou worden. Dat was niet altijd gemakkelijk en het leidde tot heel wat discussies bij de formulering ervan. Voor de diverse contexten gaat het in het totaal over 69 eindtermen.

Ondersteuning en begeleiding

Na de parlementaire goedkeuring van de vakoverschrijdende eindtermen secundair onderwijs (de eerste maal in 1997), was er behoefte aan een grondige aanpak voor de implementatie van deze volstrekt nieuwe verplichte situatie in het onderwijs. De brochure ‘Doelen voor heel de school’, gericht op de eerste graad secundair onderwijs en opgesteld door de dienst die de eindtermen opvolgde, werd vanaf 1997 breed verspreid en ook veelvuldig gebruikt. Voor de tweede en derde graad werd dat ‘Over de grenzen’ in 2002. De begeleidingsdiensten van de verschillende koepelorganisaties gaven er eveneens prioriteit aan. De overheid ondersteunde ook financieel nascholingen in dat verband. De verantwoordelijke dienst voor de eindtermen volgde de evolutie op met een stuurgroep waarin ook de afgevaardigde begeleiders van de koepels en ook de inspectie vertegenwoordigd waren.

Ondersteuning voor internationalisering

Voor een overzicht van de beschikbare ondersteuning van internationalisering maak ik in wat volgt, een onderscheid tussen internationalisering breder dan Europa en internationalisering gericht op de Europese Unie (EU).

Internationalisering breder dan Europa

Zoals in de inleiding beschreven, heeft het federale directoraat-generaal de onderwijsinitiatieven gedelegeerd naar het niveau van de gemeenschappen. Voor Vlaanderen is de betrokken instantie de Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingssamenwerking en Technische Bijstand, afgekort als VVOB. De VVOB verzorgt onderwijsprojecten in volgende landen: Cambodja, de DR Congo, Ecuador, Rwanda, Suriname, Zambia, Zimbabwe en Zuid-Afrika. Scholen worden betrokken in die werking door een organisatie, die binnen de VVOB is gesitueerd: 'Scholenbanden'. In scholen worden werkgroepen opgericht om zich te informeren en te discussiëren over wat Vlaanderen doet en kan doen in de betrokken landen. In heel wat gevallen ontstaan er twinnings tussen een Vlaamse school en een school in één van de betrokken landen. De VVOB werkt ook sterk samen met de lerarenopleidingen van de diverse hogescholen in Vlaanderen onder meer voor uitwisselingen van docenten uit de lerarenopleidingen en van studenten stagiaires. Ook via die weg ontstaan er twinnings van lerarenopleidingen.

Voor een structureel overleg tussen de tientallen kleine en grote organisaties en een toenemend aantal particuliere initiatieven is op federaal niveau het overlegorgaan 'Educaid' opgericht. Dit Belgische orgaan wordt gemonitord door de VVOB.

Voor de ondersteuning van scholen is er naast de initiatieven van de begeleidingsdiensten in verband met brede internationalisering de Studio Globo. Studio Globo is een NGO die gespecialiseerd is in ontwikkelingseducatie voor alle onderwijsniveau's. Hij wordt ondersteund door de grote NGO's die met ontwikkelingssamenwerking bezig zijn, maar ook door subsidies van het federale directoraat-generaal, de regio's, de provincies en zelfs de steden. De Studio organiseert talrijke bijscholingen voor leraren en voorziet eveneens in allerlei vormen van didactisch materiaal.

Ondersteuning voor internationalisering rond de EU

Er wordt heel wat aandacht besteed aan de ondersteuning van het onderwijs over de Europese Unie. Centraal staat daarbij het agentschap EPOS, dat boven reeds werd vermeld en dat, net zoals in de andere landen van Europa, participatief wordt beheerd. EPOS organiseert initiatieven in verband met de diverse programma's, die de EU vooropstelt. Alle officiële Europese programma's worden dus door EPOS beheerd. Ook studiebezoeken aan buitenlandse systemen in de EU vervullen bij EPOS een belangrijke functie.

Qua informatie over wat er in de EU gebeurt fungeert het Vlaams-Europees Verbindingsagentschap (Vleva), dat via elektronische weg, maar ook via seminars en debatten het Europese gedachtegoed verspreidt. Nu en dan gaat het in die seminars ook over onderwijs. Voor concreet materiaal in de scholen zijn voornamelijk De landcommanderij

Alden Biesen in Bilzen en het centrum Rijckevelde in Brugge actief. De landcommanderij in het kasteel Alden Biesen organiseert bijscholingen voor leraren, maar ook zogenaamde Europaklassen. Europaklassen brengen jongeren uit vier Vlaamse scholen in contact met jongeren uit even zo vele landen van Europa. Een andere belangrijke ondersteunende organisatie is de vzw Rijckevelde. Deze organisatie is sinds 1956 al actief inzake Europa. Ze heeft onder meer niet weinig bijgedragen tot de oprichting van het Europacollege in Brugge.

Evaluatie en rendement

Voor het lager onderwijs is er zicht op de realisatie van de doelstellingen, die in het leergebied Mens en Maatschappij zitten. Peilingsonderzoek daarover laat zien dat de betrokken eindtermen van internationalisering voldoende bereikt zijn.

Voor het secundair onderwijs is dat minder duidelijk. Het is zo dat de invoering van de vakoverschrijdende eindtermen en dus ook die over internationalisering een ernstige uitdaging betekende voor het beleidsvoerend vermogen van de scholen. De vereiste samenwerking tussen vakleraren was niet evident en moest systematisch worden uitgebouwd.

Het werd vlug duidelijk dat met deze vakoverschrijdende eindtermen hoog gemikt werd op de mogelijkheden van de scholen om ze concreet vorm te geven. Heel wat concreet materiaal werd ontwikkeld via de begeleidingsdiensten en gespecialiseerde organisaties.

Voor de vakoverschrijdende eindtermen geldt een inspanningsverplichting en dus geen resultaatsverplichting. Het betekent dat de scholen moeten aantonen dat ze aan de realisatie ervan hebben gewerkt.

De inspanningsverplichting werd als volgt geformuleerd:

- de school heeft een expliciete visie op de vakoverschrijdende eindtermen;
- deze visie staat neergeschreven;
- de leraars zijn vertrouwd met deze visie;
- alle participanten zijn ingelicht over deze visie.

De nieuwsgierigheid groeide om meer zicht te krijgen op de haalbaarheid en de resultaten van deze toch wel ambitieuze onderneming. Naast de ervaringen van de inspectie, die terug te vinden waren in de jaarlijkse rapportering over de toestand van het onderwijs, kwam er ook interesse vanuit de wetenschappelijke wereld.

Als eerste ontwikkelde een onderzoeksgroep, samengesteld uit researchers van de universiteiten van Antwerpen en Gent een instrument voor de procesevaluatie van de implementatie van de vakoverschrijdende thema's in het secundair onderwijs (Bal e.a. 1997). Het instrument brengt de situatie van de school bij het nastreven van de vakoverschrijdende eindtermen in kaart. Het was een diagnose-instrument rond indicatoren over de organisatie van de school en de schoolcultuur, en over de wijze van introductie en implementatie.

De inspectie bleef ook niet achter, aangezien zij belast was met de controle op de inspanningsverplichting van de scholen voor de vakoverschrijdende eindtermen. Samen met de eindtermenontwikkelaars werd een instrument ontworpen om in de scholen drie aspecten te observeren: de realisatie van de visie, de uitvoering in de praktijk en de evaluatie. Voor die drie aspecten werd telkens een observatieschema ontworpen op het structurele vlak in de school en op de mate waarin iedereen werd bereikt.

In 2002 verscheen het eindrapport van een onderzoeksgroep van de Universiteit van Brussel: “Vakoverschrijdende thema’s in het secundair onderwijs: op zoek naar een maatschappelijke consensus” (Elchardus, 2002). Het onderzoek gebeurde op vraag van de overheid om zicht te krijgen op de maatschappelijke consensus rond de in het onderwijs gevraagde thema’s en op de invulling daarvan in de vakoverschrijdende eindtermen. Naast een uitgebreide literatuurstudie werd het maatschappelijk middenveld bevroegd over de verwachtingen naar de vakoverschrijdende doelen. Uit het onderzoek blijkt dat het middenveld verder gaat in haar verwachtingen naar vaardigheden en attitudes dan wat de eindtermen vooropstelden. Voor de inhoudelijke bepaling van de vakoverschrijdende eindtermen verwachtte het middenveld meer nadruk op solidariteit, sociale gelijkheid, gelijkheid van kansen, verdraagzaamheid, bestrijding van racisme en intolerantie, waar het burgerzin betreft. Voor milieueducatie vroeg men minder aandacht voor natuurzorg, biologische diversiteit, fauna en flora en meer aandacht voor ruimtelijke ordening en natuur- en milieubeleid.

Mede op basis van dit onderzoek en op grond van de bijdragen van de inspectie en de begeleidingsdiensten werd in het regeerakkoord van 2004 - 2009 een grondige evaluatie van de vakoverschrijdende eindtermen aangekondigd. In 2006 kreeg dezelfde onderzoeksgroep de opdracht dit evaluatieonderzoek uit te voeren. Dit grootscheepse onderzoek concludeert dat de invoering van de vakoverschrijdende eindtermen een succesvolle vernieuwing kan worden genoemd (Vlaams Ministerie, 2009, 11). De eindtermen zijn bij leraars, directies en belangengroepen goed aanvaard. Leraren steunen de tendensen die samenvloeien in vakoverschrijdende eindtermen. Directeurs en stakeholders doen dat zelfs nog meer. Zij vinden de taakverruiming van het onderwijs vanzelfsprekend en willen in de toekomst nog meer integratie tussen vakken en vakgebieden. Leraren zijn wat koelere minnaars van deze tendens, maar de meerderheid aanvaardt die evolutie. (Ibid., 13). Zij vinden de bestaande thema’s van de vakoverschrijdende eindtermen relevant, wat duidt op een sterk en breed draagvlak. Vooral drie thema’s scoren hoog: burgerzin, sociale vaardigheden en leren leren. Uit de besluiten van dit onderzoek kwam voornamelijk naar voor dat er te veel vakoverschrijdende eindtermen waren en dat de overheid duidelijker moest communiceren over wat ze precies verwachtte. Dat leidde tot de nu bestaande lijst van eindtermen.

In de praktijk betekent het realiseren van de vakoverschrijdende eindtermen dat scholen de eindtermen internationalisering, die ongeveer een tiende van de vakoverschrijdende eindtermen uitmaken, verbinden aan vakken, projecten of initiatieven. Daarbij is er meer inzet voor de eindtermen die zich op wereldvlak qua internationalisering situeren. Er bestaat in de scholen in Vlaanderen een lange traditie van projecten rond de derde wereld, internationale solidariteit en ontwikkelingshulp. De grote NGO’s leveren daartoe overvloedig materiaal.

Wat de internationalisering rond de EU betreft, is er meer aarzeling. Er zijn bepaalde, vrij goed identificeerbare scholen, die een traditie hebben met Europese projecten. Maar dat is een minderheid. Die scholen zijn de regelmatige klanten van de programma's van de EU via het agentschap EPOS. In de meeste scholen is er weinig animo in Europese projecten, ondanks de inspanningen van het EPOS-agentschap. Dat hangt samen met de wellicht geringe betrokkenheid van de Vlaamse bevolking bij het Europese project. Er is nooit een echte volksraadpleging gehouden over de houding van de Vlamingen en Belgen tegenover Europa. Het blijft dus wat gissen, maar de indruk bestaat dat er een zekere kloof bestaat tussen het officiële beleid van België tegenover Europa en de attitudes van de gewone bevolking.

Dat blijkt ook uit het feit, dat in de rapporten van de inspectie bij de vakoverschrijdende eindtermen, nauwelijks verwezen wordt naar internationalisering en dus ook niet naar realisaties betreffende Europa. Burgerzin en solidariteit, milieu-educatie, gezondheidseducatie en leren leren, blijken – zoals ook uit het boven vermelde onderzoek bleek – prioritaire aandacht te krijgen

Bronnen

Bal, Sarah, Damen, V. E.a., De intrductie van vakoverschrijdende thema's in het secundair onderwijs. Een instrument voor procesevaluatie. *TORB*, 1996/1997, n° 6, 383-394.

Creemers, Lutgarde en Maes, B., Een boom met wortels. Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het gewoon secundair onderwijs. *Impuls*, 2008 (39), n° 2, 51-65..

Dienst voor Onderwijsontwikkeling, *Doelen voor heel de school*. Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1997.

Dienst voor Onderwijsontwikkeling, *Over de grenzen. Vakoverschrijdende eindtermen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs*. Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2002.

Elchardus, M., *Vakoverschrijdende thema's in het secundair onderwijs. Eindrapport*. Brussel, Ministerie van Onderwijs, 2002.

Impuls voor onderwijsbegeleiding. Thematisch nummer: de opmars van Europa. 2003 (34), n° 1, september.

Standaert, R., European education and the nation state: a globalisation perspective. – In: S.M. Stoney (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: perspectives from research and development for education policy in Europe* (CIDREE Yearbook 2010). Slough, NFER, 2011, 1-26.

Standaert, R., *Vergelijken van onderwijssystemen*. Leuven , Acco, 2007.

Standaert, R., *Globalisering van het onderwijs in contexten*. Leuven, Acco, 2008.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, *Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs. Samenvatting van het onderzoeksrapport in samenwerking met de universiteit Brussel*. Brussel, Ministerie van Onderwijs, 2009. (Het volledige rapport: www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2006/0601).

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, *VOET@2010. Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs*. Brussel, Ministerie Onderwijs en Vorming, Afdeling Informatie en Communicatie, 2009 (brochure).

Websites:

www.vleva.eu

www.vvob.be

www.scholenbanden.be

www.studioglobob.be/nl

www.educaid.be

www.ond.vlaanderen.be/publicaties

www.dgos.be

www.rijckeverde.be/nl/rijckeverde/contact-53.html

www.alden-biesen.be/nl/europaklassen

3.4.2 Diskurse internationalisierung Schulen in Deutschland

Aktuelle Diskurse und Entwicklungsstrategien zur Internationalisierung von Schule

Prof. Dirk Lange & Ulrich Ballhausen; Leibniz Universität Hannover

Agora Citizenship Education/Institut für Didaktik der Demokratie

Sept. 2015

Die folgenden kurzen Anmerkungen können den Ist-Stand und die notwendigen Entwicklungsbedarfe zur Internationalisierung von Schule selbstverständlich nur eingeschränkt und fokussiert wiedergeben. Fokussiert meint in diesem Zusammenhang und aus der Perspektive des Institut für Didaktik der Demokratie (IDD), dass insbesondere auf aktuelle Entwicklungen und Bedarfe in Bezug auf die Kooperation von Schule (formale Bildung) und außerschulischer Bildungsarbeit (nonformale Bildung) verwiesen wird.

A) Die Internationalisierung von Schulen

Die Internationalisierung von Schulen vollzieht sich bisher vorwiegend in systemimmanenten Bereichen; dies meint internationale Schulpartnerschaften und internationalen Schüler_innenaustausch, einen eingeschränkten Fachkräfteaustausch sowie die „Internationalisierung“ der Inhalte und Themen, wie sie etwa durch Europaschulen (z.B. durch mehrsprachigen Unterricht), die Entwicklung bi- und trinationaler Unterrichtsmaterialien (z.B. Deutsch-Polnisches Geschichtsbuch) oder internationale Schulbuchkommissionen (z.B. Deutsch-Israelische Schulbuchkommission) verfolgt wird.

Dieser Prozess wird zusätzlich vorangetrieben durch die Internationalisierung von Evaluations- und Wirkungsforschungsverfahren. Auf der Ebene spezifischer Schulprofile spiegeln sich diese Aspekte einer Internationalisierung in unterschiedlicher Ausprägung und ggf. ergänzt durch weitere Aspekte (z.B. Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Öffnung von Schule) zunehmend wider.

In kritischer Bewertung dieser Entwicklungen muss trotzdem angemerkt werden, dass es grundsätzlich und in allen genannten Aspekten deutlichen Entwicklungs- und Veränderungsbedarf gibt. Dieser ergibt sich schon allein aus der fortschreitenden Internationalisierung der Schüler_innenzusammensetzung durch globale Migrationsprozesse.

In Deutschland wird dieser Veränderungsbedarf auch aus dem System der formalen Bildung (Schule) formuliert, weitaus stärker allerdings aus dem Bereich der nonformalen Bildung (internationale Jugendarbeit, außerschulische Jugendbildung, Jugendsozialarbeit etc.).

B) Lebenslanger Lernprozesse

Aus der Perspektive lebenslanger Lernprozesse, der lebensgeschichtlichen Bedeutung nonformaler und informeller Lernprozesse sowie aus der Perspektive der „Öffnung von Schule“ gibt es in Deutschland – vor allem durch die Fachstelle für internationale Jugendarbeit (IJAB) und dem BMFSFJ - derzeit intensivierte Bemühungen, die Erfahrungen, die Konzepte und die Anbieter von (nonformaler) internationaler Jugendarbeit in und an das System Schule stärker anzubinden um hiermit die Internationalisierung voranzutreiben. Hierzu wurden mehrere Modellprojekte (z.B. Projekt IKUS – interkulturelles Lernfeld Schule) entwickelt und umgesetzt; die hier gemachten Erfahrungen bedürfen der Weiterentwicklung und Verbreiterung sowie einer strukturierten, sektorübergreifenden Zusammenarbeit! Obwohl Schule und außerschulische Jugendarbeit um das Subjekt des Jugendlichen kreisen, gibt es auf der Ebene der Kooperation, des Erfahrungstransfers, der Qualifizierung, der Ausbildung von Fachkräften, der Bildungsforschung etc. nur sporadische Berührungspunkte; diese wären auf allen Ebenen und in allen Aspekten – von der Bundes- und Länderebene bis zur Entwicklung von kommunalen Bildungspartnerschaften – verstärkt zu entwickeln.

C) Bundeslandübergreifende Kriterien für Europaschulen

Europaschulen machen es sich zur Aufgabe, Schülerinnen und Schüler auf ein Leben im gemeinsamen Haus Europa vorzubereiten. Sie fördern die europaorientierte interkulturelle Kompetenz durch Wissensvermittlung, Begegnung und Dialog mit Menschen anderer Länder und Kulturen. Alle am Schulleben Beteiligten leisten damit einen herausragenden Beitrag zur weltoffenen Erziehung der jungen Menschen und zum weiteren Zusammenwachsen Europas¹³.

Bundeslandübergreifende Kriterien für Europaschulen sind:

1. Integration europäischer Themen

In Europaschulen erhalten die Empfehlungen der KMK „Europabildung in der Schule“ (Mai 2008) sowie des Europäischen Parlamentes und des Rates der Europäischen Union zu „Schlüsselkompetenzen für Lebensbegleitendes Lernen“ (Dezember 2006) besondere Bedeutung. Europaschulen erstellen auf dieser Grundlage ein an den Lehrplänen bzw. künftigen Bildungsstandards der Länder orientiertes „Europa-Curriculum“, das Themen mit europäischer und interkultureller Dimension für alle Jahrgangsstufen aufweist. Unterrichtsergänzende Aktivitäten zur Umsetzung der Europabildung sind fester Bestandteil

¹³ Selbstbeschreibung des Verständnisses und der Kriterien auf der Webseite des Bundesnetzwerk EuropaSchulen e.V.:

des schulischen Lebens. Die Auseinandersetzung mit europäischen Themen und Problemstellungen wird unter anderem durch regelmäßige Teilnahme an europaorientierten Wettbewerben und Jugendforen gefördert.

2. Fremdsprachenlernen

Die Europaschulen besitzen ein Fremdsprachenprofil, welches über das Fremdsprachenangebot der jeweiligen Schulform hinausgeht. Besondere Fremdsprachenangebote im Regelunterricht, Wahlpflichtunterricht und in zusätzlichen Arbeitsgemeinschaften sind etablierter Bestandteil des Schulprogramms. Dazu gehören vorgezogene und veränderte Sprachenfolgen, Sprachintensivkurse, Kompaktlernen, früher Fremdspracherwerb, multimediales Fremdsprachenlernen usw. Es besteht die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler auf den Erwerb international anerkannter Sprachdiplome/-zertifikate vorzubereiten. Im berufsbildenden Bereich können Prüfungen zum KMK-Fremdsprachenzertifikat durchgeführt werden. Das Europäische Portfolio der Sprachen (EPS) sollte in allen Klassenstufen geführt werden und ist Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts, der sich fachlich und methodisch am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen orientiert. In den weiterführenden Schulen bestehen bilinguale Angebote in Form von Zweigen oder Unterrichtsmodulen.

3. Projektorientierte Schulpartnerschaften und Praktika

Die Schule führt regelmäßig länderübergreifende Projekte durch und unterhält aktive und dauerhafte Partnerschaften mit Schulen, Ausbildungsunternehmen oder anderen Partnern im europäischen Ausland. Die internationalen Begegnungen und Projekte werden in den Unterricht integriert. Es werden EU-Programme, Programme weiterer Institutionen und Fördermittel genutzt, soweit dies möglich ist. Von Schulen mit gymnasialer Oberstufe werden mindestens drei Schulpartnerschaften erwartet, von Schulen mit mittlerem Schulabschluss und Berufsbildenden Schulen mindestens zwei und von Grundschulen mindestens eine Schulpartnerschaft. Die weiterführenden Schulen ermöglichen beruflich orientierte Praktika bzw. Betriebspraktika im europäischen Ausland.

4. Personalqualifizierung und -entwicklung

Die Professionalisierung des Lehrpersonals in europarelevanten Bereichen ist Bestandteil des Fortbildungskonzepts von Europaschulen. Dazu gehören auch qualifizierende Maßnahmen zur Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse als Angebot für alle Lehrkräfte sowie Aufenthalte im europäischen Ausland.

5. Europaschule in der Region

Europaschulen unterstützen in ihrem regionalen Umfeld die Vermittlung des Europagedankens. Dabei beziehen sie andere Schulen und weitere Einrichtungen in der Region sowie Partner aus Politik und Wirtschaft, Kunst und Kultur in ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit mit ein. Europaschulen engagieren sich in schulischen Netzwerken und treten auch hier als Förderer des Europagedankens hervor. Durch eine vielseitige Öffentlichkeitsarbeit und durch Publikationen zu gelungenen Projekten oder zum internationalen Austausch tragen sie zur Verbreitung ihrer Erfahrungen bei.

6. Qualitätssicherung

Das Europaschul-Konzept dient der Verbesserung unterrichtlicher Angebote, ist ein Qualitätsbaustein, ein Gütesiegel im Leistungsspektrum von Schule. Eine schulische Planungs- und Steuergruppe gewährleistet die Umsetzung des Europaschulprogramms. Die in seinem Rahmen realisierten Maßnahmen werden in regelmäßigen Abständen systematisch schulintern evaluiert. Bei externer Evaluation ist das Europaprofil besonders zu berücksichtigen. Die Eltern sind in die Ausgestaltung des jeweiligen Europaschul-Profiles mit einzubinden.

D) Europaschulen in Niedersachsen und NRW

(1) Anzahl in NRW: 186

(2) Anzahl in Niedersachsen : 118

zu 1: In Nordrhein-Westfalen ist die Bezeichnung *Europaschule* seit dem 9. Mai 2007 durch das [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen](#) unter Berücksichtigung der bundesweiten Kriterien festgelegt. Zertifiziert werden Europaschulen jeweils mit einem Gütesiegel durch die Arbeitsgemeinschaft Europaschulen (Argeus) im Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Um den Zusatz „Europaschule“ führen zu dürfen, muss sich jede Schule einem Zertifizierungsverfahren unterziehen. Die Zertifizierung ist zeitlich auf fünf Jahre befristet. Um den Titel Europaschule danach weiter führen zu dürfen bedarf es einer Re-Zertifizierung. Die Kriterien für die Re-Zertifizierung werden z. Zt. noch erarbeitet. Die Differenzierungen zu den Kriterien einer Europaschule sind auf der Webseite www.europaschulen.nrw.de zu finden.

zu 2: Nach einem [Erlass](#) des [Niedersächsischen Kultusministeriums](#) vom 22. Oktober 1996 kann Schulen auf Antrag die Führung der Bezeichnung *Europaschule* genehmigt werden, wenn sie durch die Integration europäischer Themen, das Angebot von mindestens drei Fremdsprachen, die Beteiligung an europäischen Bildungsprogrammen, die Nutzung moderner Kommunikation mit Europa sowie die Pflege vielfältiger Auslandskontakte entsprechende Verdienste aufweisen können.

E) Schulbuchprojekten

1. Beispiel Deutschland-Polen

1.1 Deutsch-polnische Schulbuchkommission

Die 1972 gegründete Deutsch-polnische Schulbuchkommission ist bis heute eine der zentralen Plattformen der Kooperation zwischen Historikern und Geographen beider Länder. Die Schulbuchkommission sieht es als ihre Aufgabe an, den fachwissenschaftlichen Dialog zu

vertiefen. Dazu veranstaltet die Kommission Fachkonferenzen und gibt eine eigene Publikationsreihe heraus. Mittels ihrer Expertise und einer regelmäßigen wissenschaftlich-didaktischen Analyse deutscher und polnischer Lehrwerke wirkt die Kommission auf eine sachgemäße und angemessene Repräsentation des Nachbarn im Unterricht hin. Trotz substantieller Verbesserungen wissen deutsche Schüler heute immer noch nur wenig über die Geschichte Polens, und Deutsche wie Polen sind sich der historischen Erfahrungen des Nachbarlandes oft nicht ausreichend bewusst. Die Kommission setzt deshalb ihre Arbeit fort und ist bei dem Projekt „Deutsch-Polnisches Geschichtsbuch“ einer der wichtigsten Akteure (vgl.: www.deutsch-polnische.schulbuchkommission.de).

1.2 Deutsch-Polnisches Geschichtsbuch (vgl. Webseite)

Geschichte

Bereits im Herbst 2006 regte Bundesaußenminister Frank-Walter Steinmeier ein deutsch-polnisches Geschichtsbuch an. Im Januar 2008 griffen die Außenminister Polens und Deutschlands die Idee auf und beauftragten die Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission, ein Konzept hierfür zu entwickeln.

Im Mai 2008 hat das Projekt offiziell begonnen. Es konstituierte sich eine deutsch-polnische Projektgruppe, bestehend aus wissenschaftlichen und politischen Akteuren beider Länder.

Ziele

Ziel des Projektes ist eine Schulbuchreihe, die im deutschen und polnischen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I in identischer Form, lediglich in unterschiedlichen Sprachfassungen, eingesetzt werden soll. Bedeutsam ist, dass es sich nicht um ein Zusatzmaterial, sondern um ein staatlich zugelassenes Schulbuch für das Fach Geschichte handeln wird, das den Lehrplänen beider Länder entspricht.

Bedeutung

Das Projekt ist von hoher bildungs- und wissenschaftspolitischer Bedeutung für die deutsch-polnischen Beziehungen. Beide Seiten zeigen damit ihren Willen, die geschichtlichen Erfahrungen des Nachbarlandes in der schulischen Vermittlung von Geschichte mit einfließen lassen und den Wissenschaftsdialog über historische Themen vertiefen zu wollen.

Konzept

Am 1. Dezember 2010 hat die Projektgruppe in Warschau Empfehlungen für die Erarbeitung eines gemeinsamen Geschichtsbuchs an hochrangige Vertreter der Politik aus Polen und Deutschland übergeben. Der Expertenrat des Projektes macht darin konzeptionelle Vorschläge für die Gestaltung der Schulbuchbände. Diese Vorschläge umfassen ein didaktisches Rahmenkonzept sowie fünf Epochenteile von der Antike bis zum Anfang des 21. Jahrhunderts und nähern sich zentralen Fragen der europäischen und der globalen Geschichte aus deutsch-polnischer Perspektive. Für die Arbeit eines deutsch-polnischen Verlagstandems liefern die Empfehlungen des Expertenrates wichtige Grundlagen. Im Frühjahr 2012 hat das Projekt „Deutsch-Polnisches Geschichtsbuch“ seine nächste Projektphase begonnen. Nachdem auf deutscher wie polnischer Seite Verlage als Partner gewonnen werden konnten, wurde mit der Arbeit an den einzelnen Bänden begonnen. Auf der polnischen Seite ist der Verlag Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, auf der deutschen Seite die Universum Kommunikation + Medien AG der Verlagspartner des Projektes. Der erste Band der Schulbuchreihe soll 2015 erscheinen.

Organisation

Neben einem deutsch-polnischen Steuerungsrat wurde ein binationaler Expertenrat eingerichtet, der den Arbeits- und Publikationsprozess redaktionell betreut. Dessen Vorsitzende sind Prof. Michael G. Müller (Halle) und Prof. Robert Traba (Berlin/Warschau). Die wissenschaftliche Koordination des Projekts wurde auf der deutschen Seite Prof. Simone Lässig, der Direktorin des Georg-Eckert-Instituts übertragen; auf der polnischen Seite fungiert Prof. Igor Kąkolewski (Zentrum für Historische Forschung Berlin der PAN) als wissenschaftlicher Koordinator. Auf der deutschen Seite vertritt der Kultusminister des Landes Brandenburg Günter Baaske die Interessen der Kultusministerkonferenz in diesem Projekt, auf der polnischen Seite fungiert die Staatssekretärin im Bildungsministerium Ewa Dudek als nationale Projektbeauftragte.

Alle Gremien sind paritätisch besetzt. Das Projekt wird gleichermaßen von den Regierungen beider Länder finanziert.

Die KMK schreibt dazu auf der Webseite:

„Die Kultusministerkonferenz misst den deutsch-polnischen Beziehungen im Bildungsbereich und insbesondere dem deutsch-polnischen Vorhaben „Schulbuch Geschichte“ einen hohen politischen Stellenwert bei. Vor diesem Hintergrund haben die Kultusministerinnen und Kultusminister in ihrer Sitzung am 8. März 2012 beschlossen, das binationale Projekt eines gemeinsamen Lehrwerkes der europäischen Geschichte finanziell zu fördern. Nach einem europaweiten Ausschreibungsverfahren wurde auf deutscher Seite die Universum Kommunikation und Medien AG beauftragt, dieses Schulbuch – gemeinsam mit dem polnischen Partnerverlag – zu entwickeln. Die Fördersumme, die die 16 Länder in der Bundesrepublik nach Maßgabe des Königsteiner Schlüssels hierfür bereitstellen, beträgt 1,656 Mio. Euro. Auch das Auswärtige Amt unterstützt das Projekt finanziell und personell. Die polnische Regierung stellt ebenfalls entsprechende Mittel zur Verfügung. Am 10. Dezember 2012 haben der Präsident der Kultusministerkonferenz, der Senator der Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg, Ties Rabe, und die mit der Federführung für dieses Projekt beauftragte Ministerin für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Dr. Martina Münch, sowie der Geschäftsführer der in Berlin und in Wiesbaden ansässigen Universum Kommunikation und Medien AG, Michael Jäger, den Vertrag über die Herstellung des Schulbuchs unterzeichnet. Auf polnischer Seite wurde der Warschauer Verlag Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (WSiP) ausgewählt. In den kommenden Jahren werden die Geschichtsredaktionen beider Verlage eng zusammenarbeiten und das vierbändige Lehrwerk erstellen. Als Grundlage dient hierbei das fachwissenschaftliche und didaktische Rahmenkonzept, das Historiker und Didaktiker beider Länder nach Maßgabe der 16 deutschen und des polnischen Lehrplans unter wesentlicher Mitwirkung des Georg-Eckert-Institutes für internationale Schulbuchforschung (GEI) entwickelt haben. Hieraus geht hervor, dass das Schulbuch als identisches – nur sprachlich unterschiedliches – curriculares Lehrbuch in der Sekundarstufe I in beiden Ländern eingesetzt werden soll. Für das Schuljahr 2015/2016 ist das Erscheinen des ersten Bandes geplant.

Der Präsident der Kultusministerkonferenz betont: „Deutschland und Polen lassen mit diesem einzigartigen Geschichtsbuch die historisch-politischen Erfahrungen des Nachbarlandes in die schulische Vermittlung auch der jeweils eigenen Geschichte einfließen und verständigen sich dabei über grundlegende Einsichten, die das kulturelle Gedächtnis und die weitere historische Aussöhnung in der nächsten Generation – auch im europäischen Kontext – prägen sollen“.

Ministerin Dr. Münch: „Das Projekt eines gemeinsamen Geschichtsbuchs zeigt, wie fruchtbar die Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Polen inzwischen ist. Das ist vor dem Hintergrund der leidvollen Geschichte – vor allem auf polnischer Seite – keine Selbstverständlichkeit. Ich bin sicher, dass die Darstellung der Geschichte aus dem Blickwinkel der gemeinsamen historischen Erfahrungen das Verständnis gerade der jungen Generation füreinander schärft und zur weiteren Begegnung von jungen Deutschen und Polen beiträgt.“

2. Beispiel Deutschland-Frankreich

Wikipedia schreibt dazu zusammenfassend:

Histoire/Geschichte ist ein dreibändiges [deutsch-französisches](#) Geschichts**lehrbuch** für [Gymnasiasten](#). Der erste Band wurde 2006, der zweite 2008 und der dritte 2011 veröffentlicht. Es ist das erste binationale Geschichtslehrbuch weltweit, das Schülern verschiedener Nationen [Geschichte](#) auf gleiche Art und mit den gleichen Inhalten vermittelt. Entsprechend ist das Buch auf Französisch und Deutsch erschienen. An dem Projekt waren Regierungsvertreter, Wissenschaftler und Lehrer, sowie Vertreter der beiden Verlage beteiligt.

Idee und Konzept

Der Vorschlag für das auf mehrere Bände angelegte Buch wurde vom [Deutsch-Französischen Jugendparlament](#), welches vom 18.-23. Januar 2003 anlässlich des 40. Jahrestages des Elysée-Vertrags zusammentraf, vorgetragen und von den Regierungen beider Staaten aufgegriffen. Die Konzeption des Lehrbuchs gestaltete sich schwierig, da die Lehrpläne aller deutscher Bundesländer und Frankreichs berücksichtigt werden mussten. Deutsche und französische Autoren gestalteten den Inhalt. Das Lehrbuch ist in Deutschland für die Oberstufen und in Frankreich für die *classe de terminale* des [Lycée](#) vorgesehen.

Umsetzung

Das Projekt ist von Regierungsvertretern beider Länder, Wissenschaftlern und Lehrern sowie Bevollmächtigten beider Verlage, Nathan und Klett, in jahrelanger Arbeit umgesetzt worden. Es entstand ein dreibändiges Unterrichtswerk, herausgegeben von Daniel Henry, Guillaume de Quintrec und Peter Geiss. Die Inhalte der deutschen und französischen Ausgaben sind vollkommen identisch. Am 10. Juli 2006 wurde in Saarbrücken der erste Band „Europa und die Welt seit 1945“ (frz. *L'Europe et le monde depuis 1945.*) vorgestellt, am 9. April 2008 in Berlin der zweite Band „Vom Wiener Kongress bis zum Ende des 2. Weltkrieges“. Der dritte Band mit dem Titel „Europa und die Welt von der Antike bis 1815“ erschien im Juli 2011. Zusätzlich zur Tatsache, dass es das erste binationale Geschichtslehrbuch ist, ist es bei seiner Veröffentlichung auch das einzige bundesweit zugelassene Schullehrbuch.

3.4.3 The international dimension in education in England

The International Dimension in Education in England (UK)

Prof. David Kerr – Citizenship Foundation/University of Bristol

Sept. 2015

Introduction and context

With the advance of devolution in the UK education policy making is increasingly the preserve of the different countries of the UK – England, Scotland, N Ireland and Wales. They make decisions on the education that best suits their context, young people and resources. It is hard to talk about an international dimension in education in the UK. Rather the UK government sets an overall strategy and it is left up to each country to decide how they will approach it.

The current approach to the international dimension in education in England is very much governed by the political outlook of the previous Conservative/Liberal Democrat Coalition (centre/right) and present Conservative Government (right). The Government believe that education in England must measure up to standards in other competitor countries – a constant looking to compare approaches and results with Ministers particularly fixated by approaches to Maths and Science in SE Asia and China. Alongside this is recognition that education, particularly higher education, is also a business. Therefore there is a need to attract students from other countries to study in the UK – many UK universities are dependent on the fees that they bring (which are more than UK students). There is also a need for the UK to sell its best services, particularly in relation to English language teaching, arts and culture and also educational technology – many Universities now have satellite campuses across the world while the British Council has the key role in promoting UK education services globally. The Government is also clear that the UK must make its own decisions in education. It can look to best practice elsewhere but will not be told what to do by Europe (EC) or other international bodies.

Government approach and strategy

Functionally, education is split between the government departments of Business, Innovation and Skills (BiS), which looks after universities and further education and Education (DfE) which looks after schools and curriculum. There is also liaison with the Department for International Development (DfID) and close working with organisations such as the British Council (BC) who are involved in international and European school linking and language teaching.

Overall, education is seen as a commodity in relation to economic prosperity and well-being and the need to ensure that young people can compete with their peers in high functioning

jurisdictions around the world. This manifests itself in schools and the curriculum with an emphasis on ensuring that the statutory National Curriculum and national assessment and testing meets the standards of curricula internationally and that our young people compete well against their peers in international global tests such as PISA, TIMSS, PIRLS. The new National Curriculum introduced in 2014 was modelled on best practice in curriculum and assessment in other countries. It is focused on Maths, Science and English as core subjects (with national tests and inspection by the schools inspectorate OFSTED) supported by the need for young people to learn foreign languages (from primary school onward) and understand their nation history and geography of the world. Other subjects (RE, sports, arts, music, citizenship etc...) are subsidiary to this. Some commentators have criticised the strong national flavour to the National Curriculum with Ministers scrutinising syllabi to ensure a focus on UK writers and texts over American writers in English, on British history in History and on the UK political and legal system in Citizenship. They question how far the curriculum prepares young people to live in an international and increasingly interdependent world.

In 2013 the Coalition Government set out an International Education Strategy entitled ‘Global Growth and Prosperity’ which encapsulated its overall approach see <https://www.gov.uk/government/publications/international-education-strategy-global-growth-and-prosperity>

This strategy maps how the government and the whole education sector will work together to take advantage of new opportunities around the globe. It aims to build on strengths in higher and further education, in our schools overseas, in educational technology and products and services, and in delivering English language training. The strategy covers (words taken from the Strategy document):

- our warm welcome for international students: explaining that there is no cap on the number of international students who can come to the UK, and supporting students when things go wrong in their home country
- supporting transnational education: supporting British schools and colleges operating overseas, developing ‘end-to-end’ English language training, and strengthening quality assurance
- leading the world in education technology: actively encouraging development of Massive Open Online Courses (MOOCs), and launching a design call, through the Technology Strategy Board, on commercialising education technology
- a new relationship with emerging powers: prioritising UK engagement with key partners, doubling investment in development higher education partnerships and expanding the number of [Chevening scholarships](#) for study in the UK
- building the UK brand and seizing opportunities: developing a new ‘Education is GREAT Britain’ campaign, and the Education UK Unit will help build consortia to take up high value opportunities overseas

This will ensure the UK grows both its economy and its wider links with partners around the world.

Specific Approaches

The following sets out some brief comments and provides links concerning the international dimension in relation to:

- school curriculum
- qualifications and testing
- partnerships

School Curriculum

A new National Curriculum was introduced in 2014 with an emphasis on the core subjects on English, Maths and Science and national history. An expert group of leading academics (handpicked by the Sec of State for Education) was set up by the Government in advance to compare curricula around the world and make recommendations about the aims and principles that should guide the new National Curriculum see: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175439/NCR-Expert_Panel_Report.pdf

The group's terms of reference included:

- reviewing evidence on the curriculum provision of high-performing jurisdictions, as well as reviewing domestic evidence on the strengths and weaknesses of current arrangements;
- advising on source documents concerning international evidence on curricula for English, mathematics and science prepared by the Department;

Ironically the group squabbled over their final report and at least 2 of the members disassociated themselves from its recommendations, citing political interference by the Government and a twisting of their recommendations. The Government used the report to justify the changes it made to the National Curriculum in terms of subjects chosen, knowledge based approach, focus on basics and need for national testing and reduction in coursework over favouring of terminal examinations.

The new National Curriculum 2014 has

- an emphasis on core subjects of English, Maths and Science
- an emphasis on learning foreign languages starting in primary school
- an emphasis on history being about the Island Story of the UK
- an emphasis on a core canon of knowledge that all young people should know before leaving school

see <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>

Schools are closely monitored by the schools' inspectorate OFSTED to ensure that they are following the National Curriculum and meeting national standards.

Qualifications and Testing

Under the current government this is about benchmarking UK qualifications against our international competitors and a return to knowledge based assessment which is assessed through terminal exams and not coursework – coursework is viewed with suspicion as not being the student's own work.

International benchmarking comes in the form of:

Measurement against students in other countries on international comparative tests: The Government has put a high tariff on improving England's results in PISA with Andreas Schleicher regularly lauded by Ministers and asked to speak in the UK about how results can be improved.

The setting of A level and GCSE as the gold standard of testing. The government has embarked on a major programme of assessment reform reviewing and revising all qualifications at A level (post-16) and GCSE (14-16). This has seen a narrowing of content and focus on knowledge, a considerable reduction in coursework and the return of terminal assessment for the majority of the marks. This has led some schools, concerned about the impact on their students and the lack of breadth of the qualifications, to look to introduce the International Baccalaureate (IB) as an alternative to A levels and IGCSEs (International GCSEs) as an alternative to GCSEs. The government has responded by stating that IGCSEs cannot be used to measure the performance of schools and do not meet the standards for assessment it wishes to see at GCSE level because of differences in coursework design and testing. Because examinations have to be validated by Ofqual and Ofsted this has led to some exam boards deciding not to offer IGCSEs, thereby leaving schools with little choice but to sign up to the new GCSEs see: <http://www.bbc.co.uk/news/education-28108153> There is concern in some parts of the education with the speed with which the changes to A level and GCSE are being introduced and the impact on entry to HE and student, parent and employer understanding of the changes.

The exam boards are in competition for schools to take the exams that they offer. Pearson/Edexcel (the largest exam board) have responded by setting up an Expert Assessment Panel, made up of the great and good in the world of assessment, and chaired by Sir Michael Barber (former Labour Government education advisor and Head of Education at Edexcel), to ensure their qualifications are up to scratch; see <http://uk.pearson.com/world-class-qualifications/expert-panel.html>

Partnerships

There are various initiatives designed to encourage partnerships between UK education institutions and those in other countries.

However, it is left up to schools, colleges and universities to decide on whether they get involved and with whom. There is no national directive from Government. As a result some young people have lots of opportunities to become involved while others have more limited chances.

Organisations such as the British Council help to facilitate such partnerships. Partnerships include:

British Council

European school linking network through EU's eTwinning programme

<http://www.britishcouncil.org/etwinning>

Global School Partnerships programme
<https://schoolsonline.britishcouncil.org/funding/global-school-partnerships>

Connecting Classrooms Partnerships (BC and DfID)

<https://schoolsonline.britishcouncil.org/programmes-and-funding/linking-programmes-worldwide/connecting-classrooms/partnerships>

HE partnerships are facilitated through BC, Erasmus, Comenius, HE funding councils and links between particular universities and those in other countries.

Conclusion

The international dimension in education in England/UK is present in policy making with the Government setting the overall agenda regarding competitiveness and prosperity. There is a strong emphasis on making comparisons with other countries and constantly benchmarking via global assessments such as PISA. However, given the freedom to schools and other education institutions as to whether they get involved the international dimension is patchy on the ground.

Some commentators argue that our school system and curriculum, with an emphasis on national history over international and a fixation with terminal exams that measure knowledge acquired and not the development of skills/competences, will not properly prepare young people to live and work in a fast-paced, interconnected and increasingly global 21st Century society. They point to a schizophrenic approach by the Government to both education and the international dimension – welcoming it on some occasions and downgrading and ignoring it on others. Others praise the Government for focusing on ensuring that young people have the basics in maths and English and are exposed to learning about other languages and culture. They argue that this creates the foundations upon which the country can innovate and prosper in the 21st Century.

Only time will tell what the outcomes of the current approaches to education and the international dimension will be on the young people who have, are and will pass through the

UK education system. The jury is currently out on whether the Government's strategy for international education will result in increased global growth and prosperity for the UK, its people and its education institutions as intended.

3.4.4 Enkele observaties

In Vlaanderen worden grosso modo dezelfde activiteiten uitgevoerd als in Nederland, zij het in een wat andere ondersteunende structuur. In het vo is de realisering van de doelstellingen moeilijk meetbaar omdat er geen resultaatsverplichting is maar een inspanningsverplichting. Uit onderzoek is gebleken dat er op scholen in Vlaanderen een lange traditie is van werken rond thema's als de derde wereld, internationale solidariteit en ontwikkelingshulp.

Activiteiten rondom Europa brengen minder enthousiasme teweeg, hetgeen wellicht samenhangt, zo meent de auteur, met de geringe betrokkenheid van de Vlaamse bevolking bij het Europese project; de burgers zijn nooit gevraagd wat ze van dit project vinden. Het blijft gissen maar de indruk bestaat dat er een zekere kloof bestaat tussen het officiële beleid van België tegenover Europa and attitudes van de gewone bevolking. In de rapporten van de inspectie bij de vakoverschrijdende eindtermen, wordt nauwelijks verwezen naar internationalisering en dus ook niet naar realisaties betreffende Europa. Burgerzin en solidariteit, milieu-educatie, gezondheidseducatie en leren leren, blijken – zoals ook uit het boven vermelde onderzoek bleek – prioritaire aandacht te krijgen.

Uit het feit dat dit artikel geen informatie verschaft over het tweetalig onderwijs mag worden geconcludeerd dat dit type onderwijs in Vlaanderen nog nauwelijks van de grond is gekomen, met name als gevolg van taalstrijd die in Vlaanderen is gevoerd. Als je een culturele strijd heb moeten voeren om je eigen taal, in dit geval Nederlands, als voertaal in het onderwijs gerealiseerd te krijgen, dan is er begrijpelijk niet veel belangstelling om die voertaal deels te vervangen door het Engels, want immers dan kan het Engels ook weer Frans worden en ben je als Vlaming terug bij af.

De situatie in Duitsland heeft veel overeenkomsten met die in Nederland. Ook daar wordt de internationalisering onder meer vormgegeven in 'Bilinguale Schulen' en 'Europa Schulen', zoals in ons land met Tto en Elos. Het is mogelijk dat de Europese thema's in Duitse scholen intensiever worden behandeld dan in Nederland, gezien het feit dat bij de kwaliteitsbewaking en externe evaluatie het 'Europa-profil' in het bijzonder aandacht verkrijgt. Net als bij tweetalige scholen in Nederland is ook het aantal Europa scholen in NRW veel groter: 39 Elosscholen in NL (zie cijfers bijlage g) tegen 186 Europa Schulen in NRW. Zeer bijzonder zijn natuurlijk de schoolboekprojecten, in concreto het Duits-Poolse en het Duits-Franse schoolboek. Dergelijke initiatieven leiden tot diepgaande discussies over de geschiedenis van de betrokken landen, de gemeenschappelijkheden maar ook de verschillen. Het zijn moedige pogingen om uit te zoeken of het mogelijk is de geschiedenis van verschillende landen in een gemeenschappelijke methode adequaat te behandelen. Beide uitgaven zijn reeds verschenen. De prangende vraag is uiteraard op hoeveel scholen in Duitsland, Frankrijk en Polen deze methodes worden gebruikt, als vervanging of als aanvulling op de nationale methode.

De Engelse benadering van internationaliseing wijkt sterk af van de Nederlandse met vooral economische benchmarks als perspectief. Dit betekent een grote aandacht voor de standaarden wiskunde en science in Engeland in vergelijking met Zuid-Oost Azië en China. Internationalisering wordt gezien als een businessmodel door zoveel mogelijk studenten te

werven voor UK en diensten aan te bieden mbt. 'English language teaching, arts and culture'. UK zal best practices elders bestuderen maar wil niet door de Europese Commissie verteld worden wat te doen. De nadruk ligt dus op 'Math., Science, English and national history' als de kernvakken van het nationaal curriculum, gekoppeld aan nationale toetsing. Dit betekent o.a de nadruk op Engelse auteurs en de Britse geschiedenis. De internationale dimensie in het onderwijs in Engeland/UK richt zich op 'competitiveness and prosperity'. Echter gezien ook de onderwijsvrijheid, is het de vraag volgens de auteur, wat dit alles betekent in de onderwijspraktijk van alledag.

Bijlagen hfst. 2 EP-Nuffic

- a. Elos teacher competences
- b. Framework teacher competences
- c. Competences nascholers vvto Engels
- d. Competentie profile tto-docenten
- e. Pabo beleidslijnen
- f. Verklaring namen/afkortingen
- g. Cijfers

Bijlage a: Elos teacher competences



TEACHER COMPETENCES

LEARNING ASPECTS

Beginner

Knows and understands learning styles, learning arrangements, co-operative learning and teamwork. Can apply them in international projects.

Intermediate

From the perspective of their own subject contributes towards international/ELOS projects.

Advanced

Can lead international projects on a cross-curricular basis.

Co-ordinator

Can write applications and relate cross-curricular international projects to the school's educational policy.

INFORMAL LEARNING

Beginner

Is aware of informal learning experiences, can recognise them and coach students in their informal learning experiences

Intermediate

Encourages students to reflect on their informal learning experiences. Uses the portfolio as a coaching instrument and supports students in developing new learning targets.

Advanced

Is able to assess informal learning experiences and knows the procedures to translate these experiences into formal accredited results/outcomes.

Co-ordinator

Encourages the development of informal learning arrangements, their formal accreditation in school and promotes training programmes on informal learning.

ENTREPRENEURSHIP**Beginner**

Knows and understands the EU definition of entrepreneurship, its different aspects and the application of it into students' actions and encourage students to generate creative ideas and transform them into effective actions.

Intermediate

Knows and understands how to translate concepts into reality, use forms of analysis in a proper way and apply proper risk analysis to problems and concepts.

Advanced

Knows and understands the ethical, environmental and economic, consequences of the learning strategies and activities.

Co-ordinator

Is aware of and able to facilitate the inclusion of entrepreneurial aspects and programmes into the international context and learning arrangements of the school and encourage teachers' training on entrepreneurship thereby ensuring cohesion and progression.

Bijlage b: Framework Teacher competences

		Beginner	Intermediate	Advanced	Coordinator
Professional competences	Knowledge	Has basic knowledge of Europe (history, geography, political institutions, citizenship...)	Has good knowledge of Europe (history, geography, political institutions, citizenship...) Pass the EIO test (Certilngua/the Netherlands - renewed every year)	Has attended at least 2 European courses related to subject matter (lifelong learning programme eg. Comenius 1 catalogue/Bratislava: univ course, ...)	Organizes the professionalisation of the teachers in cooperation with teachers
	European history, institutions, ...				
	Educational systems	Knows own educational system and the international aspects of own subject curriculum	Can initiate and manage cross curricular activites	Can initiate and manage cross curricular European activites into colleagues lessons/curricula	Can link cross curricular European activites into the strategic and pedagogical development of the school
	Specialisms				
	Cross-curricular activities		Knows own educational system and the international aspects of own subject curriculum and knows about at least 2 other European educational systems	Knows own educational system and the international aspects of own subject curriculum and knows about at least 3 other European educational systems	Knows more than 3 other European educational systems and all European projects
	Application forms / administration				Knows how to write applications. Evaluates and improves written applications according to the priorities of the project.

	Study and career opportunities	Knows about study opportunities in Europe in own subject in relation to the level of the pupils	Knows about study and career possibilities in Europe in own subject in relation to the level of the pupils	Knows about study and career opportunities in Europe in own subject and in related fields	Knows about insurance and legal restrictions to working in other European school systems Knows about and disseminates knowledge about existing programmes and networks for study and careers in Europe
	Skills Information Projects	Accesses, processes and presents information on own subject in its international dimension and in relation to the curriculum Is able to	Accesses, processes and presents information on own subject in and related fields in their international dimension in the curricula	Accesses, processes and presents information on own subject in relation to other subjects and in the curricula in relation to European programmes and priorities Is able to manage the educational, organisational and financial aspects of an international	Supports and monitors the implementation of European programmes and priorities into elements of the curricula - in relation to the strategic and pedagogical development of the school Is able to manage

		manage the educational aspects of an international project	Is able to manage the educational and organisational aspects of an international project	project	the educational, organisational and financial aspects of several international projects in relation to the strategic and pedagogical development of the school
	Implementation			<i>Is able to implement and assess European activities into one or more projects</i>	Disseminates relevant European information (financial, ...) within the school
		Plans, implements and assesses European activities in own subject	Assesses activities in own subject and other subjects in relation to the project		<i>Coordinates the implementation and assessment of European activities into the school curriculum as a whole</i>
	Language			Can manipulate own bureaucratic language well	
		Can manipulate and write own language well enough to be able to participate in international projects. Basic use of English (A2)	Can use English or another language (B1/B2) to participate in international projects	Can use other languages including English (B2) to run international projects	
	Communication			Keeps up-to-date with innovation in IT. Knows what pupils use. Uses the most effective IT tools for international educational projects.	Uses English (C1). Can use another language.
		Is able to communicate by e-mail, can	Is able to use basic IT tools in own teaching and in international educational		Is able to connect the IT aspects of

		use a word processor, can use basic software, knows the basic principles of video conferencing, ... to be able to participate in international projects	projects.		international projects to the general strategy of the school.
	Attitudes	Keeps up-to-date with international developments in own subject	Keeps up-to-date with international developments in own subject	Keeps up-to-date with international developments in own subject and related fields	Keeps up-to-date with international developments in European policy in relation to the strategic and pedagogical development of the school
Personal competences	Knowledge Culture	Has knowledge of other cultures Has knowledge of communication processes Has knowledge of evaluation instruments			

	Skills	<p>Is able to communicate own culture to others</p> <p>Is able to use evaluation instruments to evaluate own behaviour in an intercultural context</p> <p>Can deal with problems in own classroom and own cultural situation</p>	<p>Learns how to use knowledge of other cultures and adapts it into different social situations</p> <p>Can effectively communicate with other nationalities (can listen, understand and communicate)</p> <p>Is able to use feedback from international partners</p> <p>Can deal with problems abroad</p>	<p>Can deal with complex intercultural situations</p> <p>Can deal with problems abroad</p>	<p>Coaches teachers in the process of personal intercultural development</p> <p>Coaches teachers in complex intercultural situations</p> <p>Mediates when problems arise in complex intercultural contexts</p>
	Attitudes			Actively integrates intercultural knowledge and social skills into own personal development	

		Accepts internal and external evaluation	Accepts feedback from international partners	Constantly reflects on own personal development and uses it for better action	Coaches teachers' reflexive processes in intercultural contexts
--	--	--	--	---	---

Bijlage c: Competenties nascholers vvto Engels



Competenties van de nascholer vvto Engels

Een trainer voor vvto Engels bezit minimaal de volgende competenties om een kwalitatief goede nascholingscursus vvto Engels te geven.

Taalvaardigheid Engels

- De docent spreekt Engels op minimaal C1- niveau.
- De docent heeft een uitgebreide kennis van schoolspecifieke taaluitdrukkingen (Classroom English).
- De docent maakt gebruik van het principe: doeltaal = voertaal.

Didactische vaardigheden

- De docent kan differentiëren en Engels op maat aanbieden.
- De docent kan de leerkrachten trainen in hoe zij het beste kunnen differentiëren in de klas.
- De docent heeft kennis van vakdidactiek voor vvto voor alle leeftijdsgroepen en kan dit inzichtelijk maken voor leerkrachten.
- De docent heeft kennis van activerende en enthousiasmerende didactische werkvormen, zoals 'Total Physical Response' (TPR), drama, muziek, handpoppen en spellen.
- De docent weet hoe men leerkrachten en leerlingen kan stimuleren tot zoveel mogelijk taalproductie.
- De docent weet met correctieve feedback de taalvaardigheid van de leerkrachten te verbeteren.
- De docent heeft kennis van diverse vakinhoudelijke leerdoelen in het basisonderwijs en weet welke geschikt zijn om te koppelen aan taalonderwijs.
- De docent is in staat om te doceren hoe je vakgeïntegreerd taalonderwijs (CLIL) aanbiedt aan leerlingen van groep 1 t/m 8.
- De docent is in staat om een doorgaande lijn te ontwikkelen in CLIL-activiteiten, zowel op vakinhoudelijk als taalkundig gebied.
- De docent kan zijn kennis op een aantrekkelijke en kundige manier overbrengen op leerkrachten.

Kennis van vvto Engels

- De docent kan leerkrachten zo trainen dat zij in staat zijn om zelfstandig taaldoelen vast te stellen in een doorgaande lijn.
- De docent kan leerkrachten zo trainen dat zij zelfstandig taaldoelen kunnen omvormen tot praktische lessen die passen bij de leeftijd van het kind.
- De docent is in staat om leerkrachten zo te trainen dat zij in staat zijn om een doorgaande leerlijn voor vvto Engels te ontwikkelen op hun eigen basisschool.
- De docent is in staat om een basisschool te begeleiden bij de visievorming op vvto en het opstellen van een beleidsplan voor vvto.
- De docent heeft kennis van taalverwervingsprocessen bij kinderen in de basisschoolleeftijd en kent de verschillen tussen de leeftijden.
- De docent heeft kennis van taalontwikkelingsprocessen.

- De docent is op de hoogte van diverse belanghebbende onderzoeken naar taalverwerving.
- De docent houdt zijn vakkennis op peil d.m.v. trainingen en vakliteratuur.

Kennis van lesmateriaal

- De docent weet welk lesmateriaal op de markt is en kan dit beoordelen op geschiktheid. Dat geldt zowel voor methodes, aanvullende materialen als online materiaal.
- De docent kan een school adviseren welk materiaal het meest geschikt is voor hun type onderwijs, leerlingen en school.
- De docent heeft kennis van verschillende audiovisuele materialen.
- De docent heeft kennis van ICT en hoe dit gebruikt kan worden in de taalles.
- De docent weet waar men aanvullend materiaal kan vinden voor CLIL-projecten en pluskinderen.
- De docent weet welke materialen of bronnen kinderen buitenschools tot hun beschikking hebben om Engels te leren.
- De docent weet welk (project)materiaal beschikbaar is voor internationalisering.

Kennis van kwaliteitsbewaking

- De docent is in staat om de taalkennis van de leerkrachten te beoordelen en te evalueren.
- De docent is in staat om de taallessen van leerkrachten te beoordelen en te evalueren.
- De docent is in staat om vvto-leerkrachten te trainen, begeleiden en te coachen.
- De docent is in staat om het vvto-programma op een school te beoordelen en te evalueren.
- De docent heeft kennis van verschillende mogelijkheden om de taalvaardigheid van zowel de leerkrachten als de leerlingen bij te houden: o.a. diverse examens, methodegebonden toetsen, taalportfolio's en leerlingvolgsysteem.

Kennis van internationalisering en meertaligheid

- De docent heeft kennis van internationale projecten en weet hoe dit kan bijdragen aan de taalverwerving en wereldburgerschap.
- De docent weet welke scholing en vvto-conferenties plaatsvinden in het buitenland.
- De docent weet hoe men leerlingen voorbereid en bewust maakt van het opgroeien in een meertalige en internationaler wordende wereld.

Kennis van basisonderwijs

- De docent heeft kennis van het Nederlandse basisonderwijs en weet wat er op een basisschool speelt, zowel op leerkracht- als directieniveau.

Bijlage d: Competentie profiel tto-docenten

Standaard tweetalig onderwijs: appendix 1

Competentieprofiel van de tto-docent

Dit profiel beschrijft de competenties die bij docenten in het tweetalig onderwijs worden verondersteld. Het profiel heeft betrekking op zowel eerste- als tweedegraadsdocenten en maakt deel uit van de Standaard tto, vastgesteld door het netwerk tto op 29 september 2010.

1 Curriculum

1.1 De tto-docent ontwikkelt leerlijnen in relatie met andere vakken.

Tto-docenten werken samen aan gezamenlijke leerdoelen. Bij het ontwikkelen van leerlijnen worden dwarsverbanden tussen verschillende vakken gelegd. Daarbij wordt gezorgd voor samenhang en een verrijking van het perspectief op de stof. Bijvoorbeeld: het onderwerp Eerste Wereldoorlog wordt benaderd vanuit historisch, literair, fysisch-geografisch en wiskundig perspectief.

1.2 De tto-vakdocent werkt projectmatig samen met de doeltaaldocent en/of andere vakdocenten.

De docent initieert en draagt actief bij aan vakoverstijgende projecten rond thema's waaraan door de deelnemende docenten inhoudelijke en taalleerdoelen gekoppeld worden.

1.3 De tto-docent ontwikkelt een curriculum met het oog op de doelen van CLIL.

De tto-docent voelt zich verantwoordelijk voor de verwerking van de CLIL-doelen (de '4 Cs': taal- en vakkennis, betekenisvolle interactie, ontwikkeling van cognitieve vaardigheden en ontwikkeling van interculturele kennis en vaardigheden) in het curriculum. CLIL vormt het uitgangspunt bij het ordenen van de lesstof en de wijze van aanbieden daarvan.

1.4 De tto-docent ondersteunt leerlingen bij het ontwikkelen van informatievaardigheden

De docent helpt de leerlingen bij het zoeken en vinden van informatie, en het beoordelen van de betrouwbaarheid daarvan. Voorbeeld: de leerling gebruikt een artikel van een willekeurige bron op internet, en de docent laat zien dat de verkregen informatie niet neutraal is, maar gekleurd door de mening of achtergrond van de maker van de bron.

1.5 De tto-docent begeleidt internationale samenwerkingsprojecten, met het oog op het ontwikkelen van interculturele vaardigheden.

De docent heeft de vaardigheden om een internationaal project op te zetten en te begeleiden. Bij de inhoudelijke invulling is er bijzondere aandacht voor interculturele vaardigheden en het op en waardevolle wijze samenwerken met de leeftijdsgenoot over de grens.

1.6 De tto-docent benut kansen om actuele internationale gebeurtenissen in de lessen te behandelen en/of te verwerken.

Wereldnieuws heeft een natuurlijke plaats in de les. De docent vindt regelmatig aanknopingspunten in de dagelijkse lespraktijk om de actualiteit te behandelen.

2 Leerstofselectie

2.1 De tto-docent is in staat om geschikt¹ materiaal te vinden.

De docent kan materiaal vinden in verschillende bronnen: kranten, tijdschriften, sociale media, blogs, naslagwerken, films, documentaires, reclame-uitingen, historische documenten, radio- en televisieprogramma's, literatuur, et cetera. Voor alle bronnen is het internet een onmisbaar hulpmiddel, en de docent weet zijn/haar weg daarop zonder moeite te vinden.

2.2 De tto-docent selecteert geschikt materiaal.

De docent is in staat om uit de veelheid van mogelijke bronnen die passen bij een onderwerp, de geschiktste materialen te selecteren voor gebruik in de les. De mate van geschiktheid wordt bepaald door zowel de mate van aansluiting bij het vakinhoudelijke doel, als de mate waarin het materiaal de leerling op het juiste taalniveau uitdaagt. Daarbij draagt de docent zorg voor een balans tussen de verschillende taalvaardigheden.

2.3 De tto-docent is in staat om geschikt materiaal en/of leertaken aan te passen aan het taalniveau van de leerlingen.

Als het geselecteerde materiaal niet overeenkomt met het taalniveau van de leerlingen, wordt het door de docent op maat gemaakt, bijvoorbeeld door het toevoegen van begripsvragen die zowel gericht zijn op inhoud als op taal. Een andere strategie kan zijn het materiaal in kleinere fragmenten te verdelen, of het visueel te ondersteunen.

2.4 De docent biedt een variatie aan materiaal aan.

De docent draagt zorg voor een gevarieerd aanbod aan tekstuele, auditieve en visuele bronnen. Er komen zowel teksten als filmfragmenten als audiofragmenten aan bod, en er wordt gezorgd voor een balans in het aanbod.

2.5 De docent selecteert materiaal met het oog op een internationaal perspectief.

Het internationale perspectief is een selectiecriteria. De docent kiest bronnen die bijvoorbeeld het effect van een fenomeen in verschillende landen laat zien, of internationaal verschillende meningen of gebruiken voor het voetlicht brengt.

2.6 De docent kan de Kerndoelen van zijn/ haar vak bereiken met authentiek materiaal in de doeltaal.

De docent gebruikt een passende Engelstalige methode en vult deze aan met bronnen (zie 2.1) uit Engelstalige landen.

3 Toetsing

3.1 De docent maakt opdrachten en toetsen om het curriculum te evalueren in de doeltaal.

In opdrachten en toetsen wordt getest of het niveau van het opgegeven materiaal niet te moeilijk is geweest, en of de lesinhoud op een effectieve manier is overgebracht.

3.2 De docent maakt opdrachten en toetsen om de progressie van de leerlingen in de taal en op het desbetreffende vakgebied te evalueren.

Opdrachten en toetsen behandelen niet alleen de vakinhoud, maar zijn dusdanig gericht op talige output dat ook de voortgang op dat gebied meetbaar wordt.

3.3 De docent kan vaststellen of onderprestaties in toetsen veroorzaakt worden door lacunes in vakspecifieke kennis/vaardigheden, of door taalproblemen.

De docent maakt onderscheid tussen fouten die het gevolg zijn van niet-toereikende kennis, of door moeite met het taalgebruik in toetsen. Bij het bespreken van de toets kan dit onderscheid naar voren komen en een bijdrage leveren aan het leerproces.

3.4 De docent formuleert beoordelingscriteria gericht op zowel taal- als vakkennis.

Naast de vakinhoud beoordeelt de docent ook het taalgebruik van de leerling en maakt duidelijk wat daarvoor de criteria zijn. Bijvoorbeeld: bij een wiskundetoets wordt het correcte gebruik van wiskundige termen meegewogen.

3.5 De docent houdt bij het maken van vaktoetsen rekening met het taalniveau van de leerlingen.

De manier waarop vragen en opdrachten geformuleerd zijn, moet aansluiten bij het beheersingsniveau van de leerling. Dat betekent dat de docent voortdurend afweegt welk vocabulaire, zinslengte en –complexiteit nog goed begrepen worden door de leerling (zie ook 3.3)

4 Didactiek

4.1 De docent kan vaststellen of problemen in leertaken veroorzaakt worden door taalproblemen of door vakproblemen.

Evenals bij toetsen (3.3) is de docent ook in de les alert op het verschil tussen vakproblemen en taalproblemen. Anders dan bij toetsen, waar de terugkoppeling pas

achteraf kan plaatsvinden, kan de docent bij leertaken al direct bijsturen op taal- of juist op vakniveau.

4.2 De docent gebruikt didactische werkvormen die talige output stimuleren.

De docent beheerst een uitgebreid repertoire aan activerende didactische werkvormen, in het klein (bijvoorbeeld 'denken-delen-uitwisselen') en in het groot (bijvoorbeeld de groepswerkvorm 'experts' of de schriftelijke vorm 'silent discussion'), om de verschillende vaardigheden te stimuleren. Daarbij is aandacht voor alle taalvaardigheden.

4.3 De docent stimuleert interactie in de klas.

Als tto-leerlingen de taal niet met elkaar gebruiken, lopen zij leerkansen mis. De docent moet daarom onderlinge interactie tussen de leerlingen stimuleren. Dat kan eenvoudig door leerlingen tijdens een onderwijsleergesprek met elkaar te laten overleggen, maar ook door te zorgen voor werkvormen die interactie vereisen.

4.4 De docent signaleert veelvoorkomende taalproblemen en geeft ze door aan de taaldocent.

De taaldocent kan inspelen op actuele (klassikale) taalproblemen als deze wordt voorzien van goede informatie. Dat betekent dat de vakdocent moet beschikken over terminologie om taalproblemen te benoemen. Bijvoorbeeld: de docent Physics geeft aan de docent Engels door, dat de leerlingen moeite blijven hebben met de passieve vorm van de present continuous; de docent History geeft aan dat er problemen zijn met de uitspraak van de namen van Romeinse keizers.

4.5 De docent stimuleert de ontwikkeling van taalleerstrategieën.

Met taalleerstrategieën kunnen leerlingen zelf hun taalleerproces sturen. De vakdocent stimuleert de ontwikkeling daarvan door in de eerste plaats de strategieën voor te doen: hoe haal je de hoofdinformatie uit een lange, ingewikkelde tekst? Waarop let je bij het luisteren naar een documentaire? Hoe gebruik je een woordenboek voor dit vak? In de tweede plaats kunnen taalleerstrategieën een lesdoel op zich zijn, bijvoorbeeld door van een invulopdracht een onderzoek-opdracht te maken.

4.6 De docent hanteert verschillende communicatiestrategieën – met name betekenisonderhandeling – om de inhoud van het vak over te brengen.

De docent gebruikt verschillende omschrijvingen om nieuwe concepten uit te leggen en laat leerlingen onderling in gesprek gaan over de betekenis van woorden. De docent vraagt de leerlingen om herformuleringen, verduidelijkingen, etc. Bijvoorbeeld: de docent Economics vraagt leerlingen elkaar het begrip bankruptcy uit te laten leggen.

4.7 De docent stimuleert de taalvaardigheid van de leerlingen door verschillende vormen van feedback te geven.

De docent heeft een repertoire aan correctieve feedback: manieren om de leerlingen bewust te maken van taalfouten, en ze te stimuleren zich te verbeteren. Voorbeelden zijn: herformuleren, de fout terugkaatsen, de fout expliciet benoemen. Daarnaast geeft de docent positieve feedback voor goede taaluitingen, en evaluatieve feedback, bijvoorbeeld na afloop van een opdracht, waarin één of twee terugkerende problemen worden behandeld.

4.8 De docent past het eigen taalgebruik aan dat van de leerlingen aan, met het doel zowel vakinhoud als de taalverwerving van leerlingen stimuleren.

Het taalgebruik van de docent moet aansluiten bij het begripsniveau van de leerlingen, en idealiter iets hoger liggen, om de leerlingen vooruitgang te laten maken. De docent kan snel schakelen tussen verschillende taalniveaus voor verschillende doelgroepen.

4.9 De docent maakt de leerlingen bewust van specifiek talige aspecten van het vak

Talige aspecten omvatten ten eerste de specifieke termen die bij het vak horen, maar ook de kenmerkende wijze van formuleren (het 'discours') binnen het vak, met kenmerkende stijl en vocabulaire. Bijvoorbeeld (exacte vakken): in het (Brits) Engels zegt men voor 0.5 'nought point five' en niet 'zero comma five'.

5 Taalvaardigheid

5 De docent heeft een taalvaardigheid van minstens niveau B2 van het Europees Referentiekader voor de Talen voor alle vaardigheden.

ERK-niveau B2 is het startniveau voor de tto-docent. De taalvaardigheid van de tto-docent komt ook tot uiting door de beheersing van CLIL-didactiek, die in voorkomende gevallen een hoger niveau dan B2 zal vereisen voor een optimale toepassing.

6 Kennis over CLIL

6 De docent is in staat om uit te leggen wat kenmerkende aspecten zijn aan een CLIL-benadering in zijn vak.

De tto-docent heeft kennis van de theorie achter CLIL en kan aangeven wat voor de CLIL-benadering van het eigen vak essentieel is.

Bijlage e: Pabo beleidslijnen

Kernpunten OCW-beleid

Deze paragraaf geeft een kort overzicht van de meest relevante kernpunten voor het pabo-onderwijs en -onderzoek uit de OCW Strategische Agenda voor Hoger Onderwijs, de OCW visiebrief over de internationale dimensie van het hoger onderwijs, de OCW lerarenagenda en de bekwaamheidseisen voor leraren basisonderwijs. Deze kernpunten vormen het nationale kader waarbij Interactum-brede internationaliseringssamenwerking zou moeten aansluiten.

De meest relevante punten voor het pabo-onderwijs en -onderzoek uit de Strategische Agenda Hoger Onderwijs, Onderzoek en Wetenschap 'Kwaliteit in Verscheidenheid' (OCW, 2011) zijn:

1. De lat gaat omhoog:
 - Een ambitieuzere studiecultuur,
 - Beter toegeruste docenten in het hbo (o.a. meer master en PhD opgeleiden),
 - Versterking van de kennisbasis in hbo-opleidingen.
2. Beperking studie-uitval en verhoging rendement.
3. Profileren en differentiatie:
 - Instellingen moeten zich profileren op sterktes en zwaktes afbouwen,
 - Verdere zwaartepuntvorming in – en profilering van – onderzoek .
4. Hogere impact van onderzoek voor economie en samenleving:
 - Nieuwe kennis moet eerder leiden tot innovatie,
 - De samenwerking in de kennisketen van fundamenteel onderzoek, praktijkgericht onderzoek, toegepast onderzoek en innovatie moet worden gestimuleerd,
 - De positie van het praktijkgericht onderzoek bij hogescholen zal worden verstevigd.

In de OCW Visiebrief internationale dimensie van HO en MBO (2014) wordt de komende jaren de nadruk gelegd op het stimuleren van:

1. Positionering en profilering van het Nederlandse onderwijs in het buitenland d.m.v. branding, missies, *joint programmes*, beurzenprogramma, transnationaal onderwijs, online onderwijs en instellingsprofilering.
2. Werving en binding van internationaal talent d.m.v. het Make it in the Netherlands programma, strategische werving in tekortsectoren, beurzenprogramma, Modern Migratiebeleid, alumni-beleid.
3. Nederlands talent de grens over d.m.v. tussenjaar, mobiliteit, *internationalisation at home* en informatievoorziening.
4. Nederland werkt samen met de wereld
5. d.m.v. Bolognaproces, Erasmus+, transparantie, bilaterale relaties, en een link tussen onderwijs, onderzoek en internationale samenwerking.
6. Daarnaast legt OCW meer nadruk op internationalisering van het thuiscurriculum, waarbij de norm luidt dat er een element van internationalisering zit in elke opleiding en waarbij de meerwaarde van *internationalisation at home* wordt aangetoond.

Van belang zijn ook de kernpunten in de OCW Lerarenagenda 2013-2020:

1. Hogere kennis en geschiktheidseisen worden gesteld aan aankomende studenten voor de lerarenopleidingen,
2. De hogescholen gaan door met het verbeteren van de kwaliteit van de lerarenopleidingen,
3. Lerarenopleidingen kunnen met aantrekkelijke en flexibele leerroutes meer doelgroepen werven,
4. De startende leraar ontwikkelt zich na de opleiding tot een volledig bekwame leraar,

5. Leraren, schoolleiders en schoolbesturen maken van scholen lerende organisaties,
6. Op weg naar een sterke beroepsorganisatie.

Daarnaast gelden de volgende bekwaamheidseisen voor leraren basisonderwijs (Wet op de Beroepen in het Onderwijs), die pabo-studenten moeten leren. Een goede leraar is:

1. Interpersoonlijk competent. Hij kan op een goede, professionele manier met leerlingen omgaan.
2. Pedagogisch competent. Hij kan de leerlingen in een veilige werkomgeving houvast en structuur bieden om zich sociaal-emotioneel en moreel te kunnen ontwikkelen.
3. Vakinhoudelijk en didactisch competent. Hij kan de leerlingen helpen zich de culturele bagage eigen te maken die iedereen nodig heeft in de hedendaagse samenleving.
4. Organisatorisch competent. Hij kan zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer in zijn groep of klas.
5. Competent in het samenwerken met collega's. Hij kan een professionele bijdrage leveren aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat op de school, aan een goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie.
6. Competent in het samenwerken met de omgeving van de school. Hij kan op een professionele manier communiceren met ouders en andere betrokkenen bij de vorming en opleiding van zijn leerlingen.
7. Competent in reflectie en ontwikkeling. Hij kan op een professionele manier over zijn bekwaamheid en beroepsopvattingen nadenken. Hij kan zijn professionaliteit ontwikkelen en bij de tijd houden.
8. Competent in praktijkgericht onderzoek. Hij kan meewerken aan praktijkgericht onderzoek ten behoeve van onderwijsontwikkelingen en gebruik maken van nieuwe kennis en inzichten uit onderzoek die praktijkgericht zijn getoetst. (Dit punt staat niet in de Wet BIO, maar in het voorstel voor de herijking van de bekwaamheidseisen, Onderwijscoöperatie, 2014).

De belangrijkste Europese beleidsontwikkelingen:

1. De Europese Commissie legt in haar financieringsprogramma's een sterkere nadruk op: toegepast onderzoek en het creëren van banen. Dit is ook de lijn van denken in de ontwikkeling van een 'Europa 2020 post-crisis growth strategy',
2. De vorming van de European Area for Skills and Qualifications (1e helft 2015),
3. Onderzoekstrends: de ontwikkeling van een plan 'science 2.0' over de toekomst van de wetenschap, inclusief de hogescholen, toename in actoren op wetenschapsgebied, toename wetenschapsproductie en data intensief onderzoek. Dit plan zal een grote invloed hebben op het Europese kaderprogramma.

Bronnen

Ministerie van OCW (2011) Strategische Agenda Hoger Onderwijs. Den Haag, OCW.

Ministerie van OCW (2013) Lerarenagenda 2013-2020. Den Haag, OCW.

Ministerie van OCW (2014) Visiebrief internationale dimensie van ho en mbo. Den Haag, OCW.

Onderwijscoöperatie (2014) Voorstel bekwaamheidseisen. Utrecht, Onderwijscoöperatie.

Bijlage f: Verklaring namen/afkortingen EP-Nuffic

Cilo	: Centrum internationalisering lerarenopleiding
CLIL	: Content and Language Integrated Learning
DELF	: Diplôme d'Etudes en Langue Française
EIO	: Europese en Internationale Oriëntatie
Elos	: Grensverleggend onderwijs (een leerroute)
eTwinning	: De online community voor scholen in Europa (van de EC)
IB	: International Baccalaureate
LinQ	: Project voor versterking van Frans en Duits
Nivo	: Netwerk internationalisering voortgezet onderwijs
tpo	: Tweetalig primair onderwijs (pilot vanaf 2014-2015)
tto	: Tweetalig onderwijs
Vios	: Regeling Verankering Internationale Oriëntatie en Samenwerking
vto	: Versterkt talenonderwijs
vvto	: Vroeg vreemdetalenonderwijs

Bijlage g: Cijfers EP-Nuffic

Cijfers over internationalisering in po en vo

Tto-afdeling	Aantal 2014
Vwo	122
Havo	52
Vmbo	25
Totaal	199

Aantal deelnemers	2014
Elos	39 scholen
Chinese taal en cultuur	54 scholen
Nivo	32 scholen
LinQ	16 nieuwe scholen per jaar, ieder jaar weer
Taalassistenten	12 Frans, 10 Duits
VADD1/ VAD2 (2 jarig programma)	Totaal 40 aankomende docenten , 1 ^e en 2 ^e jaars
Vvto	1092 basisscholen
tpo	12 basisscholen
VIOS	1114 aanvragen, 745 toekenningen

eTwinning: NIEUWE (!) registraties, geen totalen

