

5 DE EUROPESE EN INTERNATIONALE ORIËNTATIE IN HET ONDERWIJS (EIO)

HENK OONK EN WOLTER BLANKERT

5.1 INLEIDING

In dit boek is de nodige kritiek geleverd op het Advies van het Platform Onderwijs2032. Wij konden ons echter goed vinden in de al in hoofdstuk 1 aangehaalde passage:

“In de visie van het Platform biedt de school van de toekomst leerlingen de kennis en vaardigheden die ze nodig hebben om de wereld om hen heen te begrijpen en mede gestalte te geven. Leerlingen moeten kunnen beschikken over een stevige kennisbasis om op de hoogte te blijven van (inter)nationale ontwikkelingen, nieuwe kennis te verwerven en die in uiteenlopende situaties te kunnen toepassen. Het gaat om kennis van de manier waarop de (internationale) samenleving is georganiseerd, van verschijnselen uit de natuur en de techniek, en van taal en cultuur. Leerlingen leren vanuit verschillende perspectieven naar de samenleving en de leefomgeving kijken: een historisch perspectief (op de impact die gebeurtenissen van nu en uit het verleden hebben op de samenleving), een geografisch perspectief (op de eigen leefomgeving, Nederland, Europa en de rest van de wereld) en een politiek, economisch en maatschappelijk perspectief (op bestuur, welvaart en samenleven).”

Hier gaat het om een pleidooi voor een aandachtsveld/vakgebied dat al in zekere zin op minstens honderddertig scholen voor voortgezet onderwijs wordt aangeboden als ‘Europese en internationale oriëntatie (EIO)’.

Van critici wordt vaak gevraagd om oplossingen aan te dragen. Voor EIO volgt in dit hoofdstuk een poging in die richting (5.4). Dit op de praktijk gerichte stuk volgt na eerst de theoretische achtergrond van EIO behandeld te hebben (5.2) en na aandacht gevraagd te hebben voor onderzoeksresultaten op dit terrein (5.3). Uit de onderzoeksresultaten blijkt onder meer dat Nederlandse leerlingen op een internationale schaal niet uitblinken in feitenkennis. Dit boek wordt afgesloten met twee visies op de Europese ontwikkelingen in een interview met Paul Scheffer en een beschouwing van Wolter Blankert.

5.2 THEORETISCHE ACHTERGROND VAN EIO

Het begrip ‘internationalisering van het onderwijs’ heeft een geschiedenis van meer dan een halve eeuw. Daarbij is steeds sprake geweest van een ‘strijd’ tussen het vragen van aandacht voor de Europese eenheid en Europees burgerschap en het leggen van de nadruk op ‘Wereldburgerschap’ (later globalisering). Deze ambivalentie of positiever geformuleerd, deze meervoudige belangstelling voor de Europese en internationale ontwikkelingen, was al zichtbaar bij de oprichting in 1961 van een onderwijsinstelling die zich daar speciaal op richtte: het CEVNO⁸³, later omgevormd tot Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, gefinancierd door het ministerie van OCW. Om de toenemende aandacht voor de wereld buiten Europa te onderstrepen, werd de naam in 2008 bijgesteld: ‘Europees Platform - *internationaliseren in onderwijs*’. Maar al in de statuten van 1961 werd gesproken over begrip kweken in het onderwijs voor de noodzaak van samenwerking tussen de volkeren van Europa en tussen deze en andere volkeren in de wereld. Al eerder was Nuffic opgericht, om de internationale dimensie van het hoger onderwijs vorm te geven. In 2015 zijn het Europees Platform en Nuffic gefuseerd tot EP-Nuffic.

Vanaf de beginjaren negentig wordt er actief overheidsbeleid gevoerd op het terrein van de internationalisering. Het Ministerie van OCW startte met de *Nota ‘Grenzen Verleggen’* in 1991⁸⁴ en heeft daarna vele nota’s, notities en brieven over internationaliseren het licht doen zien. Ook de Onderwijsraad heeft op verschillende momenten adviezen geschreven op dit terrein. In 2015 is de Onderwijsraad gestart met het schrijven van een nieuw advies over de *‘Internationaliseringsagenda voor het onderwijs 2015-2020’*. Op basis van dit beleid van zowel de Nederlandse regering als de Europese Unie hebben het Europees Platform en Nuffic sinds 1990 programma’s en activiteiten uitgevoerd voor het gehele onderwijs. Het gaat daarbij om een breed scala aan activiteiten, waarvan leerlingen- en studentenuitwisseling (‘mobiliteit’) doorgaans het meest in het oog springen.

Hierna beperken wij ons verder tot het voortgezet onderwijs, omdat daar EIO wortel heeft geschoten. Het gaat daarbij vooral om de ruim 130 scholen voor tweetalig voortgezet onderwijs (tto) en de bijna veertig Elos-scholen, met de nodige onderlinge overlap (Elos grensverleggend onderwijs).

De ontwikkeling bij tto vormt een mooie illustratie van hoe in ons onderwijs de pedagogische driehoek van leerling, leraar en leerstof wordt gezien. Zoals al kort aangestipt in hoofdstuk 2, paragraaf 2.3.1 vond bij de start van de discussie over een te ontwikkelen tto-standaard begin 2000 de overgrote meerderheid van de betrokken leraren dat een betere

83. 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.

84. OCW, 1991.

beheersing van het Engels het hoofddoel moest zijn. Een kleine minderheid meende dat in het kader van de internationalisering tto-leerlingen daarnaast zouden moeten beschikken over een gedegen kennis van de Europese en internationale ontwikkelingen, met de nodige toetsen (bij Engels vanzelfsprekend). De EIO-component is wel algemeen geaccepteerd als deel van het tto-programma, maar centrale of ten minste controleerbare toetsing blijft uit.

Onder de Europese en internationale oriëntatie van een school of opleiding 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.”*⁸⁵

De vraag is nu hoe Europese en internationale ontwikkelingen in de les aan de orde komen. Aanknopingspunt daarvoor bieden de kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs,⁸⁶ de door de overheid voorgeschreven minimale lesstof voor de hele onderbouw van het voortgezet onderwijs. In principe moet het vwo meer bieden en vwo-tto nog wat extra's. Op het gebied van 'kennis' vraagt de tto-standaard echter niet meer dan beheersing van deze kerndoelen, als uitkomst van de hiervoor aangehaalde discussie. Wel met de toevoeging dat de leerling er met inzicht over kan praten en schrijven.

Bij mijn adviseringspraktijk op het gebied van EIO op tto-scholen start ik dan ook altijd met het aandacht vragen voor de drie relevante kerndoelen:

- kerndoel 45: Europese samenwerking en Europese Unie;
- kerndoel 46: verdeling van welvaart en armoede over de wereld;
- kerndoel 47: actuele spanningen, conflicten en oorlogen in de wereld.

Opvallend is dat de aandacht voor deze kerndoelen bij lang niet alle scholen al vanzelfsprekend het geval is.

Voor het tto-onderwijs vormen wat EIO betreft de kerndoelen mens en maatschappij dus het ijkpunt. Ze hebben een vaste indeling met onder andere een opsomming van begrippen en onderwerpen en leerlingenactiviteiten, verdeeld in een kolom vmbo en havo/vwo. Bij de drie doelen worden er tal van onderwerpen genoemd die ook anno 2016 nog zeer relevant zijn: euro, open grenzen, migratie, Europees burger, globalisering, protectionisme/vrijhandel, arbeidsmigratie, vredesoperaties, mensenrechten, Midden-Oosten. Uiteraard is het nodig om deze thema's didactisch te bewerken zodat ze bruikbaar zijn in de klas; vandaar ook dat we daar in dit hoofdstuk (5.4) dieper op ingaan.

85. Oonk, 2004, p. 85.

86. SLO, 2007.

Sinds 2007 gaat het om twaalf vakoverstijgende kerndoelen. Dat lijkt ook meteen het probleem te zijn, de vakdocenten voelen zich er niet direct verantwoordelijk voor. De bedoeling van de kerndoelen is aan te geven wat leerlingen aan het eind van de onderbouw goed beheersen. Op het tto is dat maar voor een deel het geval op het typische tto-terrein van EIO. De breed bestaande huiver voor controleerbare toetsing zal daarbij een rol spelen. Bij Engels is het omgekeerde het geval, daar heeft men graag geld over om te mogen meedoen aan de centrale toetsing van Cambridge, volgens de tto-standaard niet verplicht.

Methodeschrijvers zorgen er meestal wel voor dat de kerndoelen verwerkt zijn in hun tekstboeken, waardoor sommige thema's zelfs bij verschillende vakken aan de orde komen. Bij de 'zaakvakken' komt men echter zelden terug op een onderwerp, waardoor het beklijven van kennis doorgaans een zwak punt blijft en de vaardigheid om kennis in verschillende situaties en perioden toe te passen, niet optimaal tot ontwikkeling kan komen. Buiten de kerndoelen bieden typische EIO-activiteiten als leerlingenuitwisselingen, studiebezoeken en schoolpartnerschappen (met veel contacten via internet) een grote meerwaarde. Daarbij spelen de vreemde talen natuurlijk een belangrijke rol. Ook kunstzinnige vorming en aandacht voor (Europees) burgerschap kunnen een plaats krijgen bij deze activiteiten en bij EIO in de klas.

Om de theoretische aspecten van EIO verder te beschrijven kunnen we te rade gaan bij een gebied met een zekere verwantschap, namelijk burgerschap. Sinds 2006 zijn scholen in het voortgezet onderwijs in ons land bij wet verplicht om het actief burgerschap en de sociale integratie van leerlingen te bevorderen.⁸⁷ Op dezelfde wijze is deze opdracht geformuleerd in de sectorwetten voor primair en voortgezet onderwijs en de expertisecentra.⁸⁸ De Europese en internationale oriëntatie (EIO) maakt deel uit van verschillende vakken, zoals hiervoor al is toegelicht en is ook verbonden met burgerschap. Er is sprake van Europees burgerschap en sommige scholen spreken zelfs van wereldburgerschap. Omdat EIO niet verplicht is, behalve op tto-en Elos-scholen, is dat een reden om verbindingen aan te gaan met burgerschapsvorming dat wettelijk wel verplicht is. Hoe wordt burgerschapsvorming qua begrippen en concepten gezien?

In een wereldwijd onderzoek naar de burgerschapscompetenties onder leerlingen van 14 jaar - de *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)* die in 2010 werd afgerond en waarop we terugkomen in de volgende paragraaf 5.3 - werd in 2008 een beoordelingsraamwerk gepubliceerd.⁸⁹ Er worden drie dimensies onderscheiden: een inhoudsdimensie die ingaat op de leerstof, een affectieve gedragsdimensie die de opvattingen en activiteiten van leerlingen beschrijft en een cognitieve dimensie die de

87. OCW, 2005a.

88. OCW, 2005b.

89. Schulz et al., 2008.

denkprocessen weergeeft die beoordeeld worden. De vier inhoudsdomeinen van burgerschap, democratie, maatschappelijke basiswaarden, participatie en identiteit kunnen ook dienen als perspectief voor de Europese en internationale aspecten.⁹⁰ Datzelfde geldt voor de twee cognitieve domeinen: weten, kennis hebben van feiten en het kunnen omschrijven en toepassen van begrippen en redeneren en analyseren, het interpreteren en verwerken van kennis om houdingen of gedragingen van burgers te kunnen verklaren. Het affectieve gedragsdomein wordt onderverdeeld in opvattingen over waarden, attitudes, gedragsintenties en gedragingen. Ook hier is het mogelijk deze percepties en gedragingen in het perspectief te plaatsen van EIO.

Een aanvullende benadering is die van de Duitse hoogleraar Lange die een beschrijving geeft van de vitale gebieden waarin de burger in de moderne maatschappij competent moet zijn: leergebieden met betrekking tot de sociale, culturele, economische, historische en politieke aspecten.⁹¹ Deze leergebieden wijzen ook naar de verschillende vakken die in het onderwijs worden gegeven en die een plek bieden aan EIO.

Ten slotte wordt gerefereerd aan de opvattingen van Van der Werf & Oonk die de constructivistische uitgangspunten bekritisieren en beargumenteren dat de gecompliceerde Europese en internationale thema's onderwezen moeten worden door een goede instructie van de leraar, gebaseerd op een gemeenschappelijk leerplan, met het doel de kennis en vaardigheden van de leerlingen op dit terrein te verbeteren. In hoofdstuk 2 is deze invalshoek in dit boek uitvoerig aan de orde gesteld.

Met bovenstaande aanknopingspunten zijn de theoretische invalshoeken voldoende belicht.

5.3 ENKELE RESULTATEN VAN ONDERZOEK

In deze paragraaf gaan we relatief uitvoerig in op de resultaten van Nederlands en internationaal onderzoek op het terrein van EIO. Vooral het internationale onderzoek is verhelderend, omdat het laat zien dat in het ene land meer waarde aan kennis wordt gehecht dan in het andere.

Er wordt eerst ingegaan op de Elos-scholen, een internationale leerroute voor scholen in het Nederlands voortgezet onderwijs die tot doel heeft leerlingen optimaal voor te bereiden op een internationaal georiënteerde toekomst.⁹² Leerlingen die alle onderdelen van de Elos-standaard met goed gevolg afronden, ontvangen een Elos-certificaat van de school (in april 2016 zijn er 39 Elos-scholen, zie www.epnuffic.nl).

90. Zie voor de verschillende beschrijvingen en toelichtingen het Nederlandse eindrapport, Maslowski et al. 2012, p. 35-37.

91. Lange, 2008.

92. Standaard EP-Nuffic Elos, 2013.

5.3.1 ELOS-ONDERZOEK

In 2008/2009 heeft het GION een onderzoek gedaan naar de effecten van een Europese en internationale oriëntatie op de Elos-scholen in Nederland.⁹³ Er hebben 15 Elos-scholen aan meegedaan met 679 leerlingen uit de onderbouw en 514 leerlingen uit de bovenbouw. Daarnaast hebben 44 docenten vreemde talen meegewerkt, 73 docenten van andere vakken en 14 coördinatoren internationalisering.

Bijna alle Elos-scholen geven aan dat op dat moment (2008/2009) het *Common Framework for Europe Competence* (CFEC)⁹⁴ 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.

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.

Coördinatoren internationalisering hechten veel waarde aan de kennis-component binnen EIO. EIO levert volgens hen een belangrijke bijdrage aan de kennis over de Europese integratie, de talen en volken in Europa. Maar, hoewel de coördinatoren deze opvatting hebben, kwam dat niet tot uiting in de toetsing van deze kennis. En is de nadruk op het portfolio van elke leerling een adequaat toetsingsinstrument om, zoals in deel B van de Standaard staat: “een samenhangend leerstofaanbod om kennis over Europa, de Europese Unie en de internationale leefwereld te verwerven”? En, is een raamwerk (CFEC) met 4 domeinen, 6 niveau's met in totaal 72 competenties wel hanteerbaar in de onderwijspraktijk op de scholen? En is het dan vervolgens niet nodig het raamwerk meer verplichtend op te leggen, omdat anders volstrekt onduidelijk is wat de leerlingen aan kennis en inzicht opdoen?

5.3.2 TTO-ONDERZOEK

Naast het Elos-onderzoek is er ook tto-onderzoek uitgevoerd door het GION in 2011, onder 21 tto-scholen.⁹⁵ Aan dit onderzoek hebben in totaal 880 leerlingen uit de onder- en bovenbouw deelgenomen; daarnaast hebben 90 docenten een vragenlijst ingevuld.

93. Maslowski et al., 2009.

94. Europees Platform, 2010, p. 96.

95. Naayer et al., 2011, pp. 99-101, 107.

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 er uit. 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.

De uitkomst dat tto-leerlingen in de bovenbouw meer kennis hebben over Europa dan leerlingen in de onderbouw, ligt voor de hand. Opvallend is dat dit niet leidt tot meer identificatie met Europa, mogelijk omdat op sommige onderdelen de bovenbouwleerling kritischer is geworden, wat nogal voor de hand ligt. 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. Ook hier zou een bewust kritische houding de verklaring kunnen zijn.

5.3.3 INTERNATIONALE VERGELIJKING

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'.⁹⁶ In deze Engelstalige publicatie handelt het om de internationalisering in het voortgezet 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

96. Oonk et al., 2011.

Europa nauwelijks een rol in het leerplan en wordt vooral aandacht geschonken aan de globale issues. In Deel B van deze studie worden verschillende theoretische thema's geanalyseerd. Van der Werf bekritiseert 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.

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. 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, een duidelijke visie over het 'wat' en 'hoe' ontbreekt waardoor ook vergelijkingen moeilijk zijn.

5.3.4 ICCS-ONDERZOEK

Komen de hiervoor genoemde povere onderzoeksresultaten overeen met het grootschalige internationale onderzoek van ICCS, dat al in de vorige paragraaf is genoemd? In dit onderzoek was ook een Europese module opgenomen met kennisvragen over Europa en de EU en de houding tegenover verschillende aspecten van de Europese samenwerking. Aan de Europese module deden 24 Europese landen mee, 3.000 scholen, 75.000 leerlingen van 14 jaar en 35.000 leraren. Voor Nederland deden 1.964 leerlingen mee, die een zo representatief mogelijk beeld van de situatie gaven.

Kijken we naar de kennis over Europa en de EU dan scoren de Nederlandse leerlingen als nummer 18 op de lijst van 24 deelnemende landen en behoren daarmee tot de 7 laagst scorende landen in volgorde van resultaat: Nederland, Malta, Litouwen, Griekenland, Luxemburg, Bulgarije en Cyprus.⁹⁷ De hoogst scorende landen zijn: Finland, Denemarken, Zweden, Polen en Ierland. We noemen enkele uitkomsten voor wat de verhoudingen betreft.

Op de vraag of een leerling zich eerst ziet als burger van Europa en dan als burger van zijn of haar land, scoort Nederland het laagst: 20% van de Nederlandse leerlingen ziet zich eerst als Europeaan. Wat betreft gelijke rechten voor migranten scoren Bulgarije, Luxemburg en Zweden het hoogst terwijl de laagste scores worden bereikt in Vlaams België, Engeland en Nederland. Als we kijken naar deze uitkomsten dan zouden we verwachten

97. Kerr et al., 2009, p. 48.

dat Nederlandse leerlingen zeer kritisch zijn ten aanzien van het vertrouwen in de nationale en Europese instellingen, echter de Nederlandse leerlingen hebben een hogere score dan het Europees gemiddelde. In het Nederlandse eindrapport wordt eveneens uitvoerig ingegaan op tal van uitkomsten van burgerschap in het algemeen en de Europese aspecten in het bijzonder.⁹⁸

Ten slotte refereren we aan de recente dissertatie van Isac, waarin is onderzocht in hoeverre scholen van invloed zijn op de burgerschapscompetenties die leerlingen verwerven.⁹⁹ In dit onderzoek is de multilevel structuur van kenmerken van leerlingen, scholen en klassen en onderwijs-systemen in relatie tot burgerschapscompetenties empirisch getoetst. 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).

Wat is de belangrijkste conclusie die Isac trekt? 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. Ze komen overeen met eerdere bevindingen uit CIVED en ICCS 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%. Deze resultaten ten aanzien van houdingen en waarden van leerlingen komen overeen met die van andere onderwijseffectiviteitsstudies. Ook die studies laten zien dat scholen een grotere invloed hebben op de cognitieve dan op de niet-cognitieve competenties van hun leerlingen.

We gaan in de volgende paragraaf na wat de consequenties zijn van bovengenoemde onderzoeksresultaten.

98. Maslowski et al., 2012.

99. Isac, 2015, p. 156.

5.3.5 SAMENVATTING ONDERZOEKSRESULTATEN

Als we aansluiten bij de hiervoor genoemde onderzoeksresultaten, dan kan worden vastgesteld dat de school sterk is in het overdragen van kennis, inzicht en vaardigheden. Toch bestaat er in de afgelopen decennia en ook nu nog een soort anti-kennis-trend, speciaal als het gaat om kennis bij de vroegere 'leervakken'. Die trend is uitvoerig aan de orde geweest in de verschillende hoofdstukken van dit boek en is ook zichtbaar bij de Europese en internationale oriëntatie (EIO) in het voortgezet onderwijs: er zijn standaarden die verwijzen naar kerndoelen, die niet als verplichtend worden ervaren, terwijl ze officieel wel verplicht zijn. Als deze kennis wordt getoetst (wat niet altijd het geval is) wordt er zelden op teruggekomen; daardoor gaat het meer om afvinken dan om beheersing van de stof. Die aanpak in de Nederlandse situatie is bevreemdend, omdat er certificaten worden verstrekt die de indruk wekken dat de beoogde doelen zijn bereikt. Ook bij de kerndoelen is het uitgangspunt dat de leerlingen de omschreven stof werkelijk beheersen aan het einde van de onderbouw, niet dat er wel eens een proefwerk of werkstuk over is gemaakt.

De uitkomsten van het ICCS-onderzoek bevestigen deze conclusies: de Nederlandse leerlingen staan op plaats 18 met een totaal van 24 landen op de Europese ranglijst voor wat betreft de kennis van de Europese ontwikkelingen. En dit betreft dan niet alleen de gecertificeerde Elos- en tto-scholen, maar een representatieve steekproef van alle Nederlandse scholen. In de Nederlandse situatie is geen significante relatie vastgesteld tussen kennis en houdingen. Mogelijk spreekt dat vanzelf. Zo kan meer kennis leiden tot een meer kritische houding. Maar vooral speelt dat onderzoek naar houdingen met een korreltje zout moet worden genomen. In het ene land is het gebruik om politiek correct te antwoorden, in het andere land juist niet. Bovendien zijn sommige 'houdingen' tijd- en modegebonden, zaken die bij jongeren nog extra spelen. Onderzoek kan wel een impressie geven van houdingen, maar om verifieerbare gegevens gaat het niet.

5.4 EUROPESE EN INTERNATIONALE ORIËNTATIE (EIO) IN DE KLAS

5.4.1 OPMERKINGEN VOORAF

Hoewel de EU in de praktijk al bijna dertig jaar als onze vierde bestuurslaag functioneert, hebben veel mensen daarmee moeite. In het publieke debat en dus op scholen zal 'Nexit' waarschijnlijk een rol gaan spelen. Des te meer reden om over de nodige kennis te beschikken. Traditionele partijen stellen dat ze voorstander zijn van minder bemoeienis van Brussel, maar slagen er zelden in daarvan een concreet voorbeeld te geven. Ook ex-premier Cameron van het Verenigd Koninkrijk slaagde er maar met grote moeite in een lijstje samen te stellen van zaken waarmee Brussel

zich niet meer zou moeten bezighouden. Toen 'Brexit' de meerderheid behaalde, benadrukten de nieuwe premier en de meeste voorstanders van Brexit dat het uittreden zo lang mogelijk moest worden gerektd, met zo min mogelijk wijzigingen in de huidige verhoudingen. Wel heeft de premier dat later afgezwakt.

Daarentegen is de lijst van zaken waarvan wordt gevonden dat de EU een krachtiger beleid zou moeten voeren, heel lang: milieu, vluchtelingen, terrorisme, internationale misdaad, belastingontwijking, bancaire regels, et cetera. Populistische, doorgaans nationalistische, partijen dragen hiervoor oplossingen aan op nationaal niveau, maar het is de vraag of zij daarin zelf geloven.

Een land als Nederland heeft op het internationale gebeuren geen invloed. Via de EU is dat wel mogelijk, in verhouding tot de omvang van elke lidstaat, zoals geregeld is binnen de EU-verdragen. Het idee dat Nederland verloren gegane bevoegdheden kan 'terugwinnen' staat haaks op de realiteit. Voordat Nederland lid werd van tal van internationale organisaties moest het terdege rekening houden met de wensen van de grote mogendheden, ondanks uitgebreid koloniaal bezit.

Beslissen over oorlog en vrede, het meest wezenlijke element van soevereiniteit, kan Nederland al eeuwen niet meer. Dat Nederland buiten de Eerste Wereldoorlog bleef en bezet werd in de Tweede Wereldoorlog, had niets te maken met eigen initiatief van Nederland.

Vanaf 1949 ressorteert de verdediging van Nederland onder de NAVO, de verdediging van het eigen grondgebied is dus uit handen gegeven. In theorie heeft elk land daar een stem met vetorecht, maar bij oorlogsdreiging is dat onmogelijk. Wat vrede en veiligheid betreft, is er daarom geen sprake van soevereiniteit en het verlies daarvan heeft niets te maken met de EU. Nog steeds is de EU primair een economische unie, andere zaken worden alleen gemeenschappelijk besloten als een overgrote meerderheid of alle lidstaten ervoor zijn. Kenmerkend voor de 'vrije markteconomie' is dat de invloed van de nationale overheden beperkt is. Economische crises 'overkomen' ons, de overheid stuurt bij, maar hoopt vooral dat 'de markt' bijtrekt.

Nederland is daarom al eeuwen een speelbal, in positieve en in negatieve zin, van het internationale gebeuren. Daarom spreekt het voor zich dat de internationale ontwikkelingen een belangrijke plaats verdienen in het Nederlandse leerplan. Omdat Nederland sinds 1951 stevig verankerd is in een Europees verband, zullen we die internationale ontwikkelingen moeten bekijken vanuit Europees perspectief, om de realiteit geen geweld aan te doen.

Bij het lesgeven over EIO kan er een zekere spanning bestaan tussen kennisoverdracht en vermeende indoctrinatie. Een leraar Duits mag, of

moet, zonder terughoudendheid op het belang van Duits wijzen of dat zelfs overdrijven. Maar wie de Europese Unie als een vast gegeven presenteert waarvan we het nodige moeten afweten, wordt er al snel van beschuldigd verwerpelijke propaganda voor Europa te bedrijven. Het wijzen op de sterke kanten van de Europese Unie wordt dan beschouwd als het weergeven van een mening. Daarom moeten sommige aspecten in de discussiesfeer worden gebracht, maar dat hoeft kennisoverdracht niet in de weg te staan.

Het is verleidelijk om EIO te zien als een vakoverstijgend thema, maar vakoverstijgende thema's gaan veelal zo hoog de lucht in, dat ze oplossen in het niets. Dat hoeft niet per se en dergelijke projecten kunnen leerlingen geestdriftig maken, maar in de praktijk wordt het overgrote deel van de lesstof binnen vakken overgebracht en daarom is het raadzaam die vakken als uitgangspunt te nemen. Flankerende activiteiten kunnen wel voor extra diepgang zorgen, maar de basis wordt altijd gelegd in een of meer vakken. Binnen een vak kan planmatig worden voortgebouwd op eerder behandelde stof, waarbij tevens verbanden kunnen worden gelegd met andere vakken.

De leerplanvoorstellen hierna zijn dan ook gebaseerd op die realiteit. Vanzelfsprekend gaat het om handreikingen voor scholen, niet om een dwingend keurslijf. Scholen en vooral leraren blijven immers verantwoordelijk voor de wijze van overbrengen. Zo blijft het mogelijk dat andere vakken bepaalde aspecten onder hun hoede nemen of er kan eerder of later worden gestart met een bepaald onderwerp. Als een school kiest voor het samenvoegen van vakken, moet dat worden aangepast in onderstaande schema's.

Binnen de lessen kan volop gebruik worden gemaakt van internationale contacten via internet en van aansprekende websites. Van het aandachtsveld EIO maken per definitie ook tal van activiteiten deel uit die buiten de reguliere lessen vallen, zoals een leerlingenuitwisseling of een bezoek aan Europese instellingen in Brussel. Hier leren leerlingen internationale samenwerking in een 'levensechte' situatie, een vaardigheid waaraan ze wat hebben voor de rest van hun leven. De ontmoetingen tijdens deze activiteiten vormen verder een stimulans voor de talenkennis. De praktijk wijst wel uit dat het leereffect nog vergroot kan worden. Is het niet wat vreemd als een vwo-leerling na een uitwisseling met Zweden dit land niet op de kaart kan aanwijzen (dit voorbeeld is niet verzonnen)? Dat leereffect wint aan kracht als er later in de les op wordt teruggekomen, waarbij virtuele samenwerking met partnerscholen mogelijk blijft.

Het is wenselijk dat de toetsing van leerstof zo wordt opgezet dat regelmatig wordt teruggegrepen op eerder behandelde onderwerpen. Bij een (wenselijke) toets aan het eind van de onderbouw zou over de gehele stof

gevraagd moeten kunnen worden, zoals dit bij de talen vanzelfsprekend is. Dit betekent eveneens dat het streven gericht moet zijn op beperking, om tot de kern van de lesstof te komen. Er kan van leerlingen niet verlangd worden dat allerlei minder relevante details in het geheugen opgeslagen blijven, maar het is even zinloos om details er eerst in te stampen en daarna aan de vergetelheid prijs te geven. Dit betekent geenszins dat een onderwerp nooit uitgediept kan worden, dat de lessen zich moeten beperken tot de basisstof. Integendeel, het uitdiepen van een onderwerp maakt juist duidelijk hoe belangrijk het is over een zekere basiskennis te beschikken. Voor leerlingen is het belangrijk te weten wat aan die basiskennis toegevoegd moet worden en wat alleen van belang is bij de behandeling van dit specifieke onderwerp. Anders dan 'moderne' denkers denken en beweren, stellen de meeste leerlingen het bovendien op prijs als zichtbaar wordt gemaakt dat hun basiskennis steeds wordt uitgebreid en dat daarop regelmatig wordt teruggekomen, waardoor hun gezwoeg loont. Om basiskennis te toetsen liggen proefwerken en toetsen voor de hand.

Een specifiek onderwerp of een buitenlands bezoek kan ook getoetst worden via een verslag, werkstuk, een spreekbeurt of groepswerk, al of niet als onderdeel van een portfolio.

Het deel 'Schoolwerkplan' leest u in het boek *De Klassiek-Moderne School*.

5.4.3 Overzicht van de basisstof bij Europese en internationale oriëntatie (EIO) voor het voortgezet onderwijs

N.B. De klas is slechts een aanduiding. Wanneer iets wordt behandeld, is een zaak van de school en hangt mede af van de gebruikte methode.

ONDERWERP

1 Europees integratieproces als reactie op de Tweede Wereldoorlog en als onderdeel van de Koude oorlog, van 1945 tot heden, met diverse uitbreidingen, speciaal die in 1973 en in 2004.

Vak: geschiedenis

Leerjaar 3-5 havo-vwo; in afgezwakte vorm 3-4 vmbo.

Begrippen en namen:

Vrijhandelsgebied, douane-unie, federatie, supranationaal tegenover intergouvernementeel. De Zes, EGKS, E(E)G, EU, Monnet, Schuman, Delors, Verdragen van Rome, Verdrag van Maastricht, Schengen, Verdrag van Lissabon.

2 Europese instellingen en de besluitvorming binnen de EU, in samenhang met de politieke besluitvorming in Nederland. Duidelijk moet worden dat de EU een vierde bestuurslaag is, dus gemeente/provincie/Nederland/EU, met een onderlinge wisselwerking en elk met drie centrale instellingen: uitvoering/wetgevend-controleerend/juridische toetsing.

Vak: globaal geschiedenis eind onderbouw
Diepgaand: maatschappijleer in de bovenbouw

Begrippen en namen:

Europese Commissie, Europees Parlement, Europese Raad, Europese Raad van Ministers, Europees Gerechtshof in Luxemburg, Europese Centrale Bank in Frankfurt.

3 Europese werkelijkheid en Europees beleid, in samenhang met het beleid van de lidstaten. Dit komt aan de orde vanaf de eerste klas. Het gaat om een breed scala aan onderwerpen: In de eerste plaats om basiskennis over Europa, zoals die sinds jaar en dag verzorgd wordt bij aardrijkskunde, dus globaal beeld van de verschillende landen, vooral klas 1, afhankelijk van de methode.

Vrij verkeer van goederen, diensten en mensen binnen de EU, Schengen, klas 1.

TOELICHTING

Het gaat hier om een min of meer traditioneel historisch onderwerp, waarvan de hoofdlijnen zich voor herhaling (beklijven) lenen. Er is geen reden om de namen en beweegredenen van Monnet en Schuman als onleerbaar te beschouwen en die van Hitler en Stalin niet. Voor al te jonge kinderen is het geen aansprekende stof. In het derde leerjaar kan de stof systematisch worden behandeld. In de leerjaren erna moet er op worden teruggekomen n.a.v. de actuele Europese ontwikkelingen. Om over de EU te spreken als een verschijnsel zonder voorgangers (zonder EGKS en EEG) werkt verwarring in de hand.

'Staatsinrichting' valt ten deel aan zowel geschiedenis als maatschappijleer. Bij geschiedenis gaat het om basale kennis van de staatsinstellingen, waarvan de Europese instellingen een vanzelfsprekend deel uitmaken. De wisselwerking tussen de Europese instellingen en de lidstaten is essentieel voor begrip van het politieke bedrijf. Bij maatschappijleer in de bovenbouw wordt uitgebreid ingegaan op het eigenlijke politieke proces, waarbij die wisselwerking nog meer centraal staat. Hier ligt het voor de hand regelmatig terug te komen op de Europese instellingen als speler bij de Europese besluitvorming, met een belangrijke doorwerking naar de lidstaten. In de huidige praktijk blijft de rol van de EU onderbelicht.

Het gaat hier om actuele onderwerpen die in principe tot de verbeelding spreken. Bij behandeling van deze onderwerpen ligt de nadruk nogal eens op meningsvorming. Daar is op zich niets tegen, mits leerlingen eerst redelijk op de hoogte zijn geraakt van de feiten. Bij het landbouwbeleid levert dat weinig problemen op. Bij het milieubeleid ligt dat al moeilijker, omdat er over heel wat 'feiten' geen overeenstemming bestaat. Over de zegeningen van biomassa lopen de gepresenteerde 'feiten'

Het landbouwbeleid, naar aanleiding van de landbouw in Nederland (aardrijkskunde, klas 2), het milieubeleid (bij aardrijkskunde en scheikunde, klas 3), het asiel- en vluchtelingenbeleid (bij aardrijkskunde klas 3 en maatschappijleer-bovenbouw). Euro en eurocrisis, bij economie.

Begrippen en namen:

De landen van Europa met hun hoofdsteden en geografische basiskennis (klimaten, globaal beeld per land en/of regio), lidstaten van de EU en niet-lidstaten.

Plan-Mansholt, Gemeenschappelijk landbouwbeleid met bescherming boeren, toename vrije markt, Schengen.

4 Europa en de wereld

Verhouding met de Verenigde Staten, militair en economisch, met Rusland, China, met de Islamitische wereld, met ontwikkelingslanden. In diverse vormen en op verschillende niveaus komt dit onderwerp jaarlijks terug bij aardrijkskunde, geschiedenis en economie.

Begrippen en namen:

NAVO (= NATO), Atlantisch contra Europees, Marshall-plan, Koude oorlog, IJzeren Gordijn, Sovjet-Unie, Implosie Sovjet-Unie, Gorbachov, satellietstaten, Poetin, Derde wereld, ontwikkelingslanden, Mao en Culturele revolutie, Deng en economische groei, Israëliisch-Palestijns conflict, PLO, Hamas, Arabische lente, fundamentalisme, Al Qaida, IS, 11 september 2001 WTC, terrorisme, Syrische burgeroorlog, Soennieten-Sjiieten.

N.B. Ook basiskennis is tijdgebonden, in de loop van de tijd kunnen begrippen worden toegevoegd en geschrapt.

5 Verenigde Naties, met enkele suborganisaties. Een bovenbouwonderwerp bij geschiedenis en maatschappijleer.

Begrippen en namen:

Verenigde Naties (VN/UN), Veiligheidsraad, Algemene Vergadering, Secretaris-generaal van de VN, de vijf permanente leden van de Veiligheidsraad met vetorecht, UNHCR, Unicef, Unesco.

bijvoorbeeld sterk uiteen.

Bij al deze zaken kan teruggegrepen worden op de Europese instellingen, als mede-actor. Voor uitdieping van het milieu- en vluchtelingenvraagstuk zie nummers 7 en 8.

(N.B. Bij het Verdrag van Maastricht is het volledig vrij verkeer van goederen, diensten en mensen bevestigd, wat in verschillende fasen beslag heeft gekregen en bindend is voor alle lidstaten. Het Verdrag van Schengen beperkt zich tot het afschaffen van de onderlinge grenscontroles voor personen en voertuigen en het bewaken van de gemeenschappelijke buitengrens. Het Verenigd Koninkrijk bleef erbuiten en kan dus de paspoorten van Poolse immigranten aan de grens controleren, maar kan ze niet tegenhouden. Zwitserland en IJsland sloten zich wel aan bij Schengen.)

Bij geschiedenis zal aan de orde komen waarom het Europees veiligheidsbeleid na 1945 een trans-Atlantisch karakter kreeg. In grote lijnen moeten ze daarvan op de hoogte zijn. Bijna dagelijks wordt de NAVO in de krant genoemd en leerlingen moeten die organisatie kunnen plaatsen. Enig inzicht in de kloof arm-rijk ligt voor de hand, evenals de ontwikkelingen die de wereld een gevarieerder karakter hebben gegeven (ontwikkeling China en India, implosie Sovjet-Unie). Aan de conflicten in de Arabische wereld kan niet niet voorbij worden gegaan, hoe lastig dit onderwerp op sommige scholen ook ligt.

Poging tot conflictbestrijding en voorwaarde om die effectief te maken (alleen bij overeenstemming tussen grote mogendheden). Aan de verschillende organen van de VN besteden de media regelmatig aandacht, voor de leerlingen reden ze te kunnen plaatsen.

6 Cultureel erfgoed, nationaal, Europees en internationaal. Een breed onderwerp dat voor een groot deel samenvalt met een aspect van het traditionele geschiedenisonderwijs, voor alle klassen.

Begrippen en namen:

De gangbare namen van kunstenaars en (kunst) stromingen uit een geschiedenismethode.

7 Milieu en duurzame ontwikkeling

Met aandacht voor het verschil tussen natuurbescherming en behoud van het milieu. Betekenis van fossiele brandstoffen, overschakeling naar duurzame energie en problemen die daarmee gepaard gaan. Achtergronden van deze overschakeling. Vanaf de eerste klas bij aardrijkskunde, later verdieping bij scheikunde, de natuuraspecten bij biologie.

Begrippen en namen:

Klimaatverandering, CO₂-uitstoot, emissierechten, fossiele brandstoffen, duurzame energie: geothermische energie-waterkracht-zonne-energie, duurzaamheid, broeikaseffect, biomassa, Akkoord van Parijs, kerncentrales.

8 Vluchtelingen en andere migratiestromen.

Belangrijk is het onderscheid tussen asielzoekers en andere immigranten. Het opnemen van asielzoekers komt voort uit het lidmaatschap van de VN, waarvoor de UNHCR is opgericht. Waarom doen nu vrijwel alle immigranten er een beroep op?

Achtergrond van de vluchtelingenstroom. Noodzaak van immigratie om bevolking West-Europa op peil te houden.

Ontwikkeling asielrecht: geschiedenis vanaf de tweede klas, in de eerste klas begrip asiel bij de klassieke Grieken.

Migratie en achtergrond migratiestromen: aardrijkskunde vanaf de tweede klas.

Maatschappelijke onrust als oorzaak en gevolg van migratiestromen: maatschappijleer, bovenbouw.

Begrippen en namen:

VN-Verdrag betreffende de status van vluchtelingen of Convention relating to the Status of Refugees (1951), UNHCR, Frontex, IND of Immigratie en Naturalisatiedienst, asielaanvraag, asielprocedure, statushouder, gezinshereniging, bootvluchtelingen, Europees Hof voor de rechten van de mens in Straatsburg (geen EU!), Mensenrechten, Angela Merkel, Erdogan.

Dit onderwerp leent zich goed voor internationale (vergelijkende) projecten. In de klas kunnen de internationale verschillen en overeenkomsten aandacht krijgen. Bijvoorbeeld de overeenkomsten tussen veel oude Europese binnensteden. Bij behandeling van de Nederlandse schilderkunst in de Gouden Eeuw, verdient het aanbeveling ook een blik over de grens te werpen.

Geen enkele school zal dit onderwerp negeren. Mogelijk is er soms sprake van een overdosis. Voor het bekijken van kennis is dat niet slecht, maar het onderscheid tussen kennis en opvattingen is niet altijd even scherp, al zijn de hoofdzaken wel uitgekristalliseerd. Maar met name over de 'oplossingen' bestaat geen eenstemmigheid, waarbij sommige schadelijke zaken volop aandacht krijgen (plastic tasje) en andere worden genegeerd. De leraar moet hier laveren tussen een kritisch blik en de overtuiging dat er in principe een oplossing bestaat.

Een onderwerp waarbij het lastig is een scherp onderscheid te maken tussen leerbare kennis en opvattingen. De feiten bestaan uit de aantallen en de landen van herkomst. Daarnaast uit de (internationale VN-) verplichting asielzoekers toe te laten. Feit is ook dat West-Europa een forse immigratie nodig heeft om de bevolking op peil te houden. Daarnaast dat de gevolgen van immigratie vooral op de lagere inkomensgroepen zijn afgewenteld, zeker door het beroep op de sociale huursector; een van de oorzaken van verzet tegen immigratie.

Voor het overige draait het om discussiepunten, hoeveel migranten kan en wil de EU en Nederland opvangen. Welke maatregelen zijn verdedigbaar om dit te bereiken. Welke migranten zijn gewenst, welke (eventueel) niet. Het onderwerp ligt gevoelig, afhankelijk van de samenstelling van de klas. Dat kan behandeling niet in de weg staan, maar van de leraar vergt het veel vakmanschap de grens tussen feit en fictie scherp te bewaken.

9 Globalisering, groei vrijhandel, groei nieuwe economieën (China, India, tot voor kort Brazilië), stimuleren concurrentie, gevolgen in arme en rijke landen, bandeloos financieel verkeer, met veel belastingontwijking.

China is binnen dertig jaar een geheel ander land geworden. Vooral door een steeds groeiende export, mogelijk door toenemende vrijhandel, is China nu een economische reus, waarbij de armoede sterk is gedaald. In mindere mate heeft dit zich ook voorgedaan in andere, voorheen arme landen. Voor de rijkere landen heeft dit naast voordelen ook nadelen gehad, speciaal voor ongeschoolde werkrachten.

De financiële sector heeft enorm geprofiteerd van het opheffen van beperkingen, maar heeft die vrijheid ook misbruikt.

Het gaat hier om een bovenbouwonderwerp. Aardrijkskunde: de veranderende status van landen, opkomst China.

Economie: ontwikkeling van de wereldhandel en van de bancaire sector; voordelen en misstanden.

Maatschappijleer: gevolgen voor Nederland. Structurele werkloosheid onder laaggeschoolden, verminderen van vaste banen, opkomst zzp'ers. Toenemende inkomensverschillen.

Begrippen en namen:

Globalisering, argumenten pro en contra globalisering, WTO, privatisering, kredietcrisis, bankencrisis, TTIP (Transatlantic Trade and Investment Partnership), IMF, Wereldbank.

10 Media, wel of geen overheersende invloed, informatievoorziening, (on)begrensde vrije meningsuiting. Verschuiving naar internet met rol social media. Bovenbouw maatschappijleer. De media maken al onderdeel uit van het programma bij maatschappijleer. Gezien de aard van het vak (gericht op de Nederlandse samenleving) is er weinig aandacht voor het internationale aspect. Tot voor kort was er ook weinig aandacht voor de moderne media, maar dat verandert.

Begrippen en namen:

Social media, kwaliteitskrant, embedded journalism, framing van het nieuws, publieke omroep, commerciële omroep, WikiLeaks, Assange, Snowden*.*

(*Zolang deze namen in de media opduiken.)

Een onderwerp waarbij het extra voor de hand ligt de wisselwerking tussen de nationale (Nederlandse) overheid, de EU en het wereldgebeuren uit de doeken te doen.

Tot 1980 was de EU een bastion van protectie, in de jaren erna voegde de EU zich in het koor van de voorstanders van vrijhandel, niet alleen de binnengrenzen verdwenen, maar ook de invoerrechten t.a.v. derde landen (o.a. de Derde Wereld) werden steeds verlaagd. De inkomsten uit invoerrechten daalden spectaculair (en daarmee de eigen inkomsten van de EU).

Tot 2008 had men vooral oog voor de voordelen, na 2008 hebben de nadelen en uitwassen volop aandacht gekregen.

Het is een onderwerp waarbij feiten en meningen redelijk goed uit elkaar zijn te houden.

De opkomst van China en andere voorheen arme landen is een glashelder feit. Evenals de lage prijzen voor tal van goederen daardoor binnen de EU (en elders). De discussie (meningen) gaat vooral over de crisis van 2008 (uitwas of inherent aan de vrije markt) en de gezondheid van het financiële systeem en van al of niet doorgeschoten privatisering.

Traditioneel stellen de media dat ze slechts 'boodschapper' zijn en geen nieuws maken, geen nieuwe ontwikkelingen in gang zetten. Aan de juistheid van die stelling wordt meer en meer getwijfeld, evenals aan de objectiviteit bij de selectie van het nieuws. Hoewel internet wereldwijd is, leidt het tot een sterke toename van 'dorpsnieuws'; binnen de *social media* draait het doorgaans om nieuws voor een beperkte kring. Voor een toenemend aantal gebruikers is dat de voornaamste nieuwsbron.

Het is vooral de taak van de leraar de leerlingen scherp te laten letten op hun nieuwsbron en oog te hebben voor de beperkingen en/of de subjectiviteit ervan.

5.4.4 IN ELKAAR GRIJPEN VAN EUROPESE EN INTERNATIONALE ORIËNTATIE

Bij veel onderwerpen ligt het voor de hand dwarsverbanden te leggen. Bij elke internationale ontwikkeling is Nederland afhankelijk van Europees beleid. Zo speelde Nederland eens haantje de voorste bij het milieubeleid. Die tijd ligt ver achter ons, tegenwoordig bevindt Nederland zich in de achterhoede van de EU en voert alleen maatregelen door als 'Brussel' dat eist, bij voorkeur na de deadline. Daardoor wordt het milieubeleid in Nederland volledig bepaald door Europese richtlijnen. Over terugdringing van CO₂ en andere broeikasgassen vinden in het kader van de Verenigde Naties grote internationale conferenties plaats om tot afspraken te komen, de laatste was in Parijs in 2015. Voor de uitvoering van de afspraken zijn we afhankelijk van de grote mogendheden als de Verenigde Staten, China en groepen landen als de EU en ASEAN (samenwerking in Zuid-Azië). Voor de 28 lidstaten van de EU is het onmogelijk afzonderlijk de afspraken van Parijs 2015 in beleid om te zetten; het zou bovendien weinig zoden aan de dijk zetten. Daarom stelt de EU normen op waaraan alle lidstaten moeten voldoen. Al jaren is dit voor Nederland de voornaamste drijfveer om maatregelen te nemen. Het Europees Parlement heeft in 2016 de afspraken van Parijs geratificeerd. Hiermee zijn er voldoende landen om het VN-verdrag bindend te verklaren. Nederland moet vooral de CO₂-uitstoot de komende tien jaar meer beperken dan in het huidige energie-akkoord al is afgesproken.

Wie werkt het Europese beleid uit? De Europese Commissie neemt het initiatief en stelt maatregelen voor. Die worden van kracht als het Europees Parlement en de Raad van Ministers ze hebben goedgekeurd (de Nederlandse minister kan dat alleen doen met instemming van het Nederlandse parlement). De meeste in Nederland geldende milieunormen van na 1990 zijn van Europese makelij. Dit wordt niet als bedilzucht gezien, Nederlandse milieuoorganisaties vinden de Europese normen te slap. Ze hopen steeds dat de Europese instanties tot strengere normen zullen komen. Van de Nederlandse overheid wordt al vele jaren weinig verwacht. De Nederlandse overheid heeft wel het recht strengere eisen te stellen dan de EU (arrest van het Europees Gerechtshof), maar daarvan wordt geen gebruik meer gemaakt.

Hier benadrukken we nogmaals dat kennisverwerving in de les een breed scala aan activiteiten kan en moet inhouden. De computer (tablet/smartphone) kan een belangrijke rol spelen bij EIO. Door het gemak waarmee internationale contacten kunnen worden gelegd en door de mogelijkheid van alles op te zoeken en in beeld te brengen. Voor het structureel verwerven van een kenniskader is de computer natuurlijk niet alleen zaligmakend, meer klassieke hulpmiddelen zijn daarbij onmisbaar, ook vanwege de afwisseling. Uit het schema hiervoor blijkt, dat bij tal van onderwerpen discussie, althans het ter discussie stellen, een wezenlijk element vormt, omdat de kennisbasis (nog?) niet uitgekristalliseerd is of om de kennisbasis te verdiepen. EIO biedt kortom de mogelijkheid voor een uiterst gevarieerd en daardoor aantrekkelijk lesaanbod. Dat moet ook wel, als het doel van 'beklijven' serieus wordt genomen.

REFERENTIES

- Europees Platform (2010). *Common Framework for Europe Competence (CFEC)*. Haarlem: Europees Platform.
- Europees Platform (2010). *Standaard tweetalig onderwijs Engels-havo/vwo*. Alkmaar: Europees Platform.
- 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).
- Lange, D. (2008). *Citizenship Education in Germany*. In V.B. Georgi (Ed.). *The making of Citizens in Europe: new perspectives on Citizenship Education*. Bonn, Germany: Bundeszentrale für politische Bildung
- 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, Cultuur en Wetenschap (2005a). *Wet van 9 december 2005, houdende opnemings 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 en Wetenschappen (1991). *Grenzen verleggen: nota internationalisering van het onderwijs*. 's-Gravenhage: SDU Uitgeverij.
- Wetenschap (2005b). *Memorie van Toelichting bij de Wijziging van de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet op het voortgezet onderwijs in verband met de bevordering van actief burgerschap en sociale integratie*. Tweede Kamer 2004-2005, 29959 nr.3
- Naayer, H., Maslowski, R., Oonk, G.H. & van der Werf, M.P.C. m.m.v. W. Bresser (2011). *De Europese en internationale oriëntatie in het tweetalig voortgezet onderwijs*. Groningen, Nederland: GION, Rijksuniversiteit Groningen.
- Onderwijsraad (2004). *Onderwijs en Europa: Europees burgerschap*. Den Haag.
- Onderwijsraad (2016). *In ontwikkeling: Advies Internationaliseringsagenda voor het onderwijs 2015-2020*.
- 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., 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.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B & D. Kerr (2008). *Assessment Framework, International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)*. Amsterdam, IEA
- SLO (2007). *Concretisering van de kerndoelen Mens en Maatschappij; kerndoelen voor de onderbouw VO*. Enschede.
- Standaard EP-Nuffic Elos - grensverleggend onderwijs -vwo (2013).