

University of Groningen

De Europese en internationale oriëntatie in het tweetalig voortgezet onderwijs

Naayer, H.M.; Maslowski, R.; Oonk, G.H.; Werf, M.P.C. van der

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2011

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Naayer, H. M., Maslowski, R., Oonk, G. H., & Werf, M. P. C. V. D. (2011). *De Europese en internationale oriëntatie in het tweetalig voortgezet onderwijs*. s.n.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

G I O N

Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs
Grote Rozenstraat 3 9712 TG Groningen



rijksuniversiteit
 groningen / gion

De Europese en internationale oriëntatie in het tweetalig voortgezet onderwijs

H. Naayer
R. Maslowski
G. H. Oonk
M. P. C. van der Werf

m.m.v.
W. Bresser

De Europese en internationale oriëntatie in het tweetalig voortgezet onderwijs
H. Naayer R. Maslowski G. H. Oonk M. P. C. van der Werf m.m.v. W. Bresser

De Europese en internationale oriëntatie in het tweetalig voortgezet onderwijs

H. Naayer
R. Maslowski
G.H. Oonk
M.P.C. van der Werf

m.m.v.
W. Bresser

GION
Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs
Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen (GMW)
Rijksuniversiteit Groningen (RuG)

ISBN: 978-90-6690-547-4

© 2011, GION, Rijksuniversiteit Groningen

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photo print, microfilm or any other means without written permission of the Director of the Institute.

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande toestemming van de Directeur van het Instituut.

Inhoudsopgave

Voorwoord

1	Inleiding	1
1.1	Achtergrond	1
1.2	Aanleiding voor het onderzoek	2
1.3	Vraagstelling	3
1.4	Leeswijzer	4
2	Europese en internationale oriëntatie in het Nederlands voortgezet onderwijs	5
2.1	Europese en internationale oriëntatie in het tweetalig onderwijs	5
2.1.1	Inhoudelijke doelstellingen met betrekking tot EIO in het tweetalig onderwijs	5
2.1.2	Implementatie van EIO in het tweetalig onderwijs	12
2.2	Implementatie van een Europese en internationale oriëntatie	13
2.2.1	Omvang en reikwijdte van EIO in het voortgezet onderwijs	14
2.2.2	Implementatievarianten van EIO	15
2.2.3	Invulling van EIO op scholen	16
2.3	Effecten van EIO op de Europacompetenties van leerlingen	21
2.3.1	Kennis over EIO	22
2.3.2	EIO-activiteiten, -vaardigheden en -attitudes	23
2.3.3	Taalvaardigheid moderne vreemde talen	25
2.4	Resumé	26
3	Onderzoeksmethode	29
3.1	Onderzoeksgroepen	29
3.1.1	Leerlingen op tto-scholen	29
3.1.2	Docenten en tto-coördinatoren	31
3.1.3	Vergelijkingen met andere leerlingen	33
3.2	Instrumenten en afnameprocedure	34
3.2.1	Leerlingentoets	35
3.2.2	Leerlingenvragenlijst activiteiten, meningen en opvattingen	36
3.2.3	Docentenvragenlijst	37
3.2.4	Afnameprocedure	37
3.3	Variabelen	38
3.3.1	Afhankelijke variabele: EIO kennis	38
3.3.2	Afhankelijke variabele: gedrag, vaardigheden en houdingen	39
3.3.3	Onafhankelijke variabelen	41
3.4	Gegevensanalyse	41
3.4.1	Betrokken leerlinggegevens in de regressie-analyses	41
3.4.2	Opbouw regressie-analyses	42

4	Implementatie van EIO in het tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland	45
4.1	Doelstellingen van EIO en tweetalig onderwijs	45
4.2	EIO in het curriculum	47
4.3	Beschikbare EIO-lesmethoden en -lesmaterialen	50
4.4	Toetsing en certificering van EIO	52
4.5	Bij- en nascholing van docenten	54
4.6	Verbeterpunten voor de implementatie van EIO	55
4.7	Resumé	56
5	EIO-kennis, -activiteiten, -vaardigheden en –attitudes in het tweetalig onderwijs	59
5.1	Kennis over Europa en de wereld	59
5.1.1	Toetsscores	59
5.1.2	Verschillen in kennis tussen onder- en bovenbouwleerlingen	61
5.2	Gedrag, activiteiten, houdingen en vaardigheden met betrekking tot EIO	63
5.2.1	Vergelijking van schaalscores	63
5.2.2	Verschillen tussen onder- en bovenbouwleerlingen	67
5.3	Samenhang tussen kennis, activiteiten, vaardigheden en attitudes van leerlingen	76
5.4	Resumé	78
6	Verschillen in Europa-competenties tussen leerlingen op tto scholen en leerlingen op andere scholen	81
6.1	Vergelijking EIO-kennis tussen tto- en ELOS-leerlingen	81
6.2	Vergelijking overige EIO-competenties tussen tto- en ELOS leerlingen	84
6.2.1	Verschillen in EIO-competenties	84
6.2.2	Factoren van invloed op verschillen in EIO-competenties	86
6.3	Vergelijking met de ICCS-studie	90
6.3.1	Vergelijking van schaalscores	92
6.3.2	Verschillen in houdingen tussen schooltypen	95
6.4	Resumé	96
7	Samenvatting en conclusies	99
7.1	De organisatie van EIO in het tweetalig onderwijs	99
7.2	EIO-competenties van tto-leerlingen	101
7.2.1	Kennis over EIO	101
7.2.2	EIO-activiteiten, -vaardigheden en -attitudes	102
7.3	Verschillen tussen tto-leerlingen en andere scholen voor voortgezet onderwijs	104
7.3.1	Vergelijkingen met ELOS-leerlingen	104
7.3.2	Vergelijking met leerlingen uit ICCS	105
7.4	Resumé en slotbeschouwing	106

Referenties **109**

Bijlage 1 Criteria voor het bepalen van de geschiktheid van toetsvragen

Bijlage 2 Gebruikte onafhankelijke variabelen

Bijlage 3 Vergelijking kennis items tto, ELOS en ICCS

Voorwoord

Voor u ligt de eindrapportage van het onderzoek naar Europese en Internationale Oriëntatie (EIO) op tto-scholen. Het onderzoek heeft plaatsgevonden op ruim 20 scholen in de periode maart tot augustus 2010.

In het tweetalige onderwijs is de Europese en internationale oriëntatie naast de taalvaardigheid Engels een belangrijke pijler. Dit rapport vormt het verslag van de allereerste keer dat EIO op tto scholen in kaart is gebracht. Tegelijkertijd kan deze meting van EIO-competenties als een vervolg worden gezien op eerdere onderzoeken, namelijk het onderzoek naar EIO op de scholen in het ELOS-netwerk (Europa als Leer Omgeving op School), en het grootschalige internationale onderzoek ICCS naar (Europees) burgerschap (International Civic and Citizenship Education Study).

Het rapport geeft allereerst een indruk van de competenties van leerlingen in tweetalige klassen die te maken hebben met de oriëntatie op Europa en de rest van de wereld. Naast kennis over Europa gaat het dan bijvoorbeeld om: deelname aan uitwisselingen; de mate waarin en de vaardigheid waarmee leerlingen met buitenlandse jongeren kunnen communiceren; de verbondenheid met (het idee van) Europa; en de houding ten opzichte van Europese aangelegenheden (de euro, de Europese unie e.d.).

De leraren en leerlingen op de tto scholen in Nederland hebben de afgelopen jaren veel gedaan om deze en andere EIO-competenties te concretiseren en in de klas te brengen. Het rapport geeft daarom ook een blik op de wijze waarop EIO binnen het curriculum van tto scholen is georganiseerd. Daarbij wordt duidelijk welke doelstellingen worden beoogd en hoe docenten en tto-coördinatoren over het EIO-onderwijs in de huidige vorm oordelen.

Op deze plaats willen we graag alle leerlingen, docenten en in het bijzonder de tto-coördinatoren van de deelnemende scholen danken voor hun enthousiaste inzet. Onze dank gaat verder uit naar de stuurgroep tto, het secretariaat van de stuurgroep en Anne Maljers – oud coördinator van het tto-netwerk van het Europees Platform – die betrokken zijn geweest met de voorbereiding van de verschillende onderzoeken en de ontwikkeling van de meetinstrumenten. De resultaten van al hun betrokkenheid zullen van nut zijn bij de verdere conceptuele uitwerking van EIO en de formulering van eindtermen binnen het EIO onderwijs. Het Ministerie van OCW en het Europees Platform zullen de resultaten daarnaast kunnen gebruiken bij de verdere ontwikkeling van de ondersteuning op dit gebied. Op wetenschappelijk gebied draagt het bij aan het verder ontwikkelen van onderzoeksmethoden om het EIO-onderwijs te kunnen meten, evalueren en bijsturen.

Het onderzoeksteam
H. Naayer
R. Maslowski
G.H. Oonk
M.P.C. van der Werf

1. Inleiding

1.1 Achtergrond

Tweetalig onderwijs (tto) houdt in dat bij niet-talenvakken zoals geschiedenis en biologie een andere taal dan de moedertaal wordt gebruikt als instructie- en communicatietaal. Tweetalig onderwijs bestaat in Nederland sinds 1989 (De Bot & Maljers, 2009). Het komt voort uit het Internationaal Georiënteerd Onderwijs (IGO), dat door internationale scholen werd aangeboden. IGO was destijds bedoeld voor buitenlandse leerlingen en Nederlandse kinderen van ouders met een internationale carrière. IGO wekte echter ook de interesse van leerlingen en ouders die niet aan de toelatingseisen konden voldoen. Dat leidde in 1989 tot de oprichting van een tweetalige stroom voor Nederlandse leerlingen, door de internationale school Alberdingk Thijm in Hilversum.

Na 1989 boden al snel meerdere IGO scholen een meer open variant aan. In 1992 begon ook een klein aantal reguliere scholen met een tweetalige opleiding. Het Europees Platform had tot taak, in opdracht van het Ministerie van OCW, scholen met een tweetalige opleiding ondersteuning te bieden, en de initiatieven rond het tweetalig onderwijs in ons land te coördineren. In dat kader is in 1994 een landelijk netwerk voor tweetalig onderwijs opgericht door het Europees Platform en de tto-scholen. Binnen het tto-netwerk wordt samengewerkt aan thema's die voor alle tto-scholen van belang zijn, zoals certificering en materiaalontwikkeling. Daarnaast zijn standaarden geformuleerd die de kwaliteit van tto moeten waarborgen. In de standaarden, die apart voor elk onderwijstype ontwikkeld zijn, is onder meer het gewenste taalvaardigheidsniveau van leerlingen en docenten vastgelegd, het feit dat het tto curriculum zowel alfa-, bèta- als gammavakken moet omvatten, dat er authentiek Engelstalig lesmateriaal moet worden gebruikt, en dat internationalisering een centrale plaats in het schoolbeleid moet innemen.

Inmiddels zijn er 133 scholen voor voortgezet onderwijs die tweetalig onderwijs aanbieden. In het schooljaar 2010-2011 verzorgden hiervan 112 scholen tweetalig onderwijs in het vwo. In totaal kennen 25 scholen een tweetalige havo en circa 20 scholen bereiden zich voor op een tweetalige vmbo-afdeling¹. Op basis van de Standaard Tweetalig Onderwijs kunnen scholen nadat zij gedurende vier jaar tweetalig onderwijs hebben verzorgd een keurmerk aanvragen bij het Europees Platform. De eerste keurmerken zijn in 2003 uitgereikt. In het schooljaar 2010/2011 zijn er in totaal 49 gecertificeerde tto-scholen. Het tweetalig onderwijs in Nederland is feitelijk gericht op het aanbieden van de Engelse taal in combinatie met het Nederlands; slechts één school voor voortgezet onderwijs, het Valuascollege in Venlo, biedt tto in het Duits aan.

In het kader van tto dient ten minste de helft van de lessen in de onderbouw in het Engels² aangeboden te worden. Van het totaal van 4800 studielasturen in de bovenbouw dienen 1150 studielasturen Engelstalig te zijn. Het onderwijs is er op gericht dat leerlingen aan het

¹ Zie website Europees Platform, tto-Tweetalig onderwijs, najaar 2010.

² Aangezien het Engels op nagenoeg alle scholen als tweede instructietaal wordt gehanteerd, wordt dit als referentie genomen.

eind van de derde klas een niveau van taalbeheersing bereiken dat overeenkomt met niveau B2 van het *Common European Framework of Reference* (Council of Europe, 2001). Aan het eind van 6-vwo worden leerlingen geacht het *Language A2* certificaat van het *International Baccalaureate* te behalen. Voor het havo en het vmbo zijn soortgelijke niveaus voor de Engelse taalbeheersing van leerlingen vastgesteld.

Tweetalig onderwijs volgt het Nederlandse curriculum. Leerlingen die tto volgen doen net als andere leerlingen het Nederlandstalig eindexamen en halen een regulier vwo-, havo- of vmbo-diploma. Het tweetalig onderwijs start meteen aan het begin van de schoolloopbaan. Om er voor te zorgen dat het taalaanbod zo divers mogelijk is (in registers en stijl) moeten alle scholen in het tto-curriculum ten minste één vak opnemen uit de volgende drie groepen van vakken: (1) sociaal-maatschappelijke vakken (zoals geschiedenis of aardrijkskunde); (2) natuurwetenschappelijke vakken (zoals wiskunde, natuurkunde of biologie); en (3) creatieve vakken en bewegingsonderwijs (zoals tekenen, muziek of lichamelijke opvoeding).

1.2 Aanleiding voor het onderzoek

Tweetalig onderwijs is gericht op twee belangrijke opbrengsten: het vergroten van de taalvaardigheid Engels van de leerlingen en het verwerven van een Europese en internationale oriëntatie (EIO). De nadruk ligt daarbij op de taalverwerving. Hiervoor zijn internationaal genormeerde niveaus vastgesteld, en nemen leerlingen doorgaans deel aan examens of toetsen die hen in staat stellen een aanvullend (internationaal erkend) certificaat te behalen. Onderzoek laat zien dat leerlingen in het tweetalig onderwijs over een betere Engelse taalbeheersing beschikken dan leerlingen uit andere scholen (vgl. Huibregtse, 2001; Berns, De Bot & Hasebrink, 2007), zonder dat dit ten koste gaat van hun beheersing in de andere vakken (Admiraal, Westhoff & De Bot, 2006).

Voor de Europese en internationale oriëntatie bestaat geen formele toets die bij leerlingen wordt afgenomen. Scholen kennen niettemin wel een programma met EIO-kenniselementen en EIO-activiteiten, in overeenstemming met de Standaard Tweetalig Onderwijs. In deze standaard voor het vwo is bijvoorbeeld vastgelegd: "Aan het eind van de derde klas voldoet de leerling aantoonbaar aan de kerndoelen internationalisering, ten minste binnen de vakken geschiedenis, aardrijkskunde en economie, zodat hij/zij er met inzicht over kan praten en schrijven. Internationaliseringsprojecten zijn erop gericht deze basiskennis te verrijken. tto-leerlingen hebben aan het eind van het derde jaar deelgenomen aan een leerlingenuitwisseling en/of een buitenlands studiebezoek, beide in combinatie met ict of hebben ten minste deelgenomen aan een internationaal project." Daarnaast vermeldt de standaard: "De leerling geeft aan het 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" (p. 2).

Onduidelijk is in hoeverre deze tweede doelstelling van het tto gerealiseerd wordt, en in hoeverre de realisatie hiervan zich verhoudt tot andere initiatieven die beogen de kennis en

houdingen van leerlingen ten opzichte van internationalisering te bevorderen. Met het oog hierop heeft het ministerie van OCW opdracht gegeven te onderzoeken in hoeverre tto bijdraagt aan de EIO competenties van leerlingen.

1.3 Vraagstelling

De vraagstelling van het onderzoek is drieledig:

1. Op welke wijze is het tweetalig onderwijs ingericht om leerlingen EIO-kennis en –vaardigheden te laten opdoen?
2. In hoeverre doen tto-leerlingen in de onder- en bovenbouw kennis op over Europa en wat is hun houding tegenover Europees burgerschap?
3. Hoe verhouden de kennis en houdingen van tto-leerlingen zich tot de kennis en houdingen van andere leerlingen in het voortgezet onderwijs?

De eerste onderzoeksvraag gaat met name in op de implementatie van EIO in de school, de relatie tussen de vreemde talen en de Europese en Internationale oriëntatie en de opvattingen van de school inzake de doelstellingen van tto in het algemeen en EIO in het bijzonder.

De tweede onderzoeksvraag is toetsend van aard, en is erop gericht vast te stellen in hoeverre tto-scholen er in slagen om Europese competenties bij leerlingen te ontwikkelen. Met uitzondering van leerlingen op tto-junior scholen, die tto alleen in de onderbouw aanbieden, doen leerlingen gedurende hun gehele schoolloopbaan kennis op over Europese en internationale aangelegenheden. In het onderzoek wordt om die reden nagegaan in hoeverre bovenbouwleerlingen verschillen van onderbouwleerlingen waar het gaat om hun kennis, vaardigheden, attitudes en feitelijke activiteiten op een verscheidenheid aan Europese en (overige) internationale aangelegenheden.

Om vast te stellen of de EIO-competenties van tto-leerlingen verschillen van andere leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs, worden de resultaten – daar waar mogelijk – in de derde onderzoeksvraag vergeleken met die van de leerlingen uit de ELOS-studie en de ICCS-studie. In 2008 is onder 15 ELOS-scholen (Europa als Leeromgeving op School) eveneens onderzocht in hoeverre leerlingen over EIO-competenties beschikken in leerjaar 2 en 5 (Maslowski, Naayer, Oonk & Van der Werf, 2009). In de ICCS-studie (*International Civic and Citizenship Education Study*) is in 2009 bij leerlingen van 67 scholen voor voortgezet onderwijs onderzoek gedaan naar de Europacompetenties van leerlingen in leerjaar 2 (Maslowski, Van der Werf, Oonk, Naayer & Isac, in druk).

1.4 Leeswijzer

Het voorliggende rapport is als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 2 worden verschillende aspecten van de ontwikkeling van EIO in het voorgezet onderwijs geschetst. Hoofdstuk 3 beschrijft de methode van onderzoek. Aangegeven wordt op welke wijze de variabelen in het onderzoek gemeten zijn, en op welke wijze scholen, en leerlingen en docenten binnen scholen, geselecteerd zijn om aan het onderzoek deel te nemen. Daarnaast wordt kort ingegaan op de wijze waarop de gegevens geanalyseerd zijn. In hoofdstuk 4 wordt aan de hand van gegevens uit de docenten- en schoolvragenlijsten ingegaan op de wijze waarop EIO in het tweetalig onderwijs is georganiseerd en geïmplementeerd. In hoofdstuk 5 wordt ingegaan op de vraag in hoeverre leerlingen op tto-scholen hun kennis over Europa en hun houding jegens Europa en de wereld ontwikkelen. Daartoe worden verschillen tussen onder- en bovenbouwleerlingen in tto-scholen beschreven. In hoofdstuk 6 wordt beschreven in hoeverre tto-leerlingen wat betreft hun EIO-competenties verschillen van hun leeftijdgenoten in ELOS- en andere scholen. Het rapport wordt afgesloten met conclusies ten aanzien van de drie onderzoeksvragen.

2. Europese en internationale oriëntatie in het Nederlandse voortgezet onderwijs

In dit hoofdstuk worden op basis van een literatuurstudie enkele aspecten behandeld met betrekking tot de ontwikkeling van de Europese en Internationale Oriëntatie (EIO) in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Daartoe wordt in paragraaf 2.1 allereerst ingegaan op de eisen die aan de inbedding van EIO in het onderwijs in tto-scholen worden gesteld. Daarbij komen zowel de implementatie van EIO in het tto als de inhoudelijke zwaartepunten die in het onderwijs over EIO aandacht krijgen aan bod. Deze twee aspecten (implementatie van EIO en inhoudelijke zwaartepunten binnen EIO) worden in de daaropvolgende paragrafen verder uitgediept aan de hand van studies die hiernaar in het voortgezet onderwijs zijn gedaan. In paragraaf 2.2 wordt beschreven op welke wijze scholen voor voortgezet onderwijs internationalisering en Europa hebben ingevoerd. Paragraaf 2.3 besteedt aandacht aan de EIO-kennis, vaardigheden en attitudes die worden nagestreefd, en de mate waarin deze worden gerealiseerd.

2.1 Europese en Internationale Oriëntatie in het tweetalig onderwijs

Scholen voor tweetalig onderwijs dienen in hun onderwijs aandacht te besteden aan een “Europese en Internationale Oriëntatie” (EIO). Een Europese en Internationale Oriëntatie wordt daarbij opgevat als “het geheel aan onderwijsactiviteiten dat ten doel heeft leerlingen specifieke kennis, inzicht en vaardigheden bij te brengen met betrekking tot Europese en internationale ontwikkelingen” (Oonk, 2004, p. 85). In het begrip wordt ‘Europees’ naast ‘internationaal’ geplaatst om te benadrukken dat Europa en de Europese Unie voor leerlingen in Nederland, maar ook in andere lidstaten, een belangrijke leeromgeving vormen. Tegelijkertijd zijn er ook bredere internationale en globale ontwikkelingen die van belang zijn voor het onderwijs, die voor een deel niet los gezien kunnen worden van Europese ontwikkelingen. Door beide contexten naast elkaar te plaatsen wordt aldus gestreefd naar een balans tussen enerzijds de aandacht voor Europa en anderzijds de aandacht voor de wereld (Oonk, 2006).

2.1.1 Inhoudelijke doelstellingen met betrekking tot EIO in het tweetalig onderwijs

Voor het tweetalig onderwijs is de invulling die aan EIO gegeven wordt geconcretiseerd in de Standaard Tweetalig Onderwijs. In paragraaf 1.2 is aangegeven dat hierin wordt gesteld dat leerlingen aan het einde van de derde klas aantoonbaar moeten voldoen aan de kerndoelen internationalisering, ten minste binnen de vakken geschiedenis, aardrijkskunde en economie. De kerndoelen waaraan de tto-leerlingen moeten voldoen zijn dezelfde kerndoelen die gelden voor alle andere middelbare scholieren in Nederland, en zijn onderverdeeld in verschillende domeinen.³

³ Via de website van het SLO (<http://ko.slo.nl/kerndoelen/>) kunnen de publicaties over de kerndoelen van het voortgezet onderwijs per domein worden gedownload.

Deze domeinen zijn: Nederlands; Engels; Rekenen en Wiskunde; Mens en Natuur; Mens en Maatschappij; Kunst en Cultuur; en Bewegen en Sport. Internationalisering komt met name in het domein Mens en Maatschappij aan bod. In dat leergebied staat de persoonlijke betrokkenheid van leerlingen centraal: bij zichzelf, bij Europa en bij ontwikkelingen in de wereld, in het verleden en in de huidige maatschappelijke context. Achterliggend idee van het leergebied is dat leerlingen in de leeftijd van 12 tot 14 jaar hun leefwereld en hun persoonlijke betrokkenheid uitbreiden in een complexe, voortdurend veranderende wereld. Het leergebied is erop gericht een kader op te bouwen om die wereld beter te begrijpen. Het uiteindelijke doel is dat:

“leerlingen gestimuleerd worden op informatie gebaseerde, beargumenteerde beslissingen te leren nemen als burgers van een cultureel diverse, democratische samenleving waarin onderlinge afhankelijkheden groot zijn’. Leerlingen moeten leren standpunten te bepalen en te onderbouwen met behulp van veelzijdige informatie. De leerinhoud kan op verschillende manieren aan de orde komen: in één integraal leergebied, in afzonderlijke vakken, in projecten of in mengvormen daarvan. In alle gevallen is het nodig inhoud uit het leergebied in onderlinge samenhang en relatie en met andere vakken of leergebieden aan te bieden” (SLO, 2007, p. 5)

Het domein Mens en Maatschappij kent twaalf kerndoelen. Zes daarvan zijn algemeen van aard of betreffen specifieke vaardigheden, zoals meningvorming en onderzoek doen. Onder deze zes overkoepelende kerndoelen vallen ook de historische en geografische basiskennis. In dat kader dienen leerlingen zich de tien tijdvakken eigen te maken, respectievelijk zich een eigentijds beeld te vormen van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld. De volgende algemene kerndoelen hebben een duidelijke relatie met EIO, en zijn daarmee van belang voor de inhoudelijke inbedding van internationalisering in scholen voor tweetalig onderwijs:

- *Meningvorming* (kerndoel 36): “de leerling leert betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt in te nemen en te verdedigen, en daarbij respectvol met kritiek om te gaan” (SLO, 2007, p. 8). Het kerndoel heeft daarmee betrekking op het centrale thema van het leergebied Mens en maatschappij. Hierin komt aan bod wat het leergebied bestudeert (maatschappelijke kwesties en verschijnselen), hoe dit dient te gebeuren (door betekenisvolle vragen te stellen), waartoe dit leidt (een beargumenteerd standpunt) en welke houding daarbij van belang is (respectvol). Centraal hierbij staat dat leerlingen leren om maatschappelijke kwesties en verschijnselen altijd van meerdere kanten te belichten waardoor zij zich een min of meer evenwichtig beeld hiervan kunnen vormen (SLO, 2007). De onderstaande perspectieven kunnen daarbij een goed handvat zijn in het kader van een Europese en internationale oriëntatie van leerlingen.

Perspectieven:

Perspectief	Betekenisvolle vragen (onder meer):	Methodische begrippen
Sociaal/ cultureel	<ul style="list-style-type: none"> • Wie zijn er bij de kwestie betrokken? • Wat is hun visie/zijn hun belangen? • Waarom hebben ze deze visie en/of belang? • Welke waarden en normen spelen een rol t.a.v. de kwestie? 	<p>macht, belangen, cultuur, socialisatie, sociale verschillen</p> <p>waarden, normen, religieuze stromingen, grondrechten</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Welke rol speelt ethiek / levensbeschouwing bij de verschillende visies? 	

Maatschappelijke kwesties en verschijnselen

	VMBO (BKGT)	Havo Vwo (vmbo GT)
Maatschappelijke kwesties en verschijnselen	<ul style="list-style-type: none"> • Onze multiculturele klas • Zijn we allemaal wereldburger? 	<ul style="list-style-type: none"> • Internationale samenwerking • Mensenrechten • Is de welvaart in de wereld rechtvaardig verdeeld? • Nederland als multiculturele samenleving

- *Historische basiskennis* (kerndoel 37): “de leerling leert een kader van tien tijdvakken te gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in hun tijd te plaatsen. De leerling leert hierbij over belangrijke historische personen en gebeurtenissen en over kenmerkende aspecten van verschillende tijdvakken” (SLO, 2007, p. 11). De achterliggende gedachte daarbij is, aansluitend bij het advies *Verleden, heden en toekomst* van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (Commissie De Rooy, 2001), dat een goed begrip van de huidige maatschappelijke situatie niet mogelijk is zonder de historie hiervan te kennen. Het geschiedenisonderwijs dient zich om die reden in de eerste plaats te richten op de ontwikkeling van historisch besef. Dit omvat meer dan alleen maar kennis van of zuivere belangstelling voor geschiedenis; het omvat de samenhang tussen de interpretatie van het verleden, het begrijpen van het heden en het perspectief op de toekomst (vgl. SLO, 2007). In de verschillende tijdvakken is vaak aandacht voor gebeurtenissen en ontwikkelingen die in het verleden in Europa en de wereld hebben plaatsgevonden. Het laatste tijdvak 1950-heden is echter het meest van toepassing op EIO. De begrippen en onderwerpen van dit tijdvak zijn hieronder weergegeven. Met name de ontwikkelingen rond de Europese integratie raken aan de kern van EIO.

Begrippen en onderwerpen

VMBO (BKGT)	Havo Vwo (vmbo GT)
tijd van televisie en computer (1950 – heden)	tijd van televisie en computer (1950 – heden)
<ul style="list-style-type: none"> nationalistische bewegingen in koloniën, streven naar onafhankelijkheid blokvorming tussen Oost en West, Koude Oorlog sociaal-culturele verandering en toenemende pluriformiteit vanaf jaren '60 	<ul style="list-style-type: none"> nationalistische bewegingen in koloniën, streven naar onafhankelijkheid blokvorming tussen Oost en West, Koude Oorlog sociaal-culturele verandering en toenemende pluriformiteit vanaf jaren '60
	<ul style="list-style-type: none"> Europese integratie

- Geografische basiskennis* (kerndoel 38): “De leerling leert een eigentijds beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld te gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen in hun eigen omgeving te plaatsen” (SLO, 2007, p. 18). Centraal hierin staat het bestuderen van de mens in zijn leefomgeving en het effect van het gedrag van de mens op die omgeving. Daarbij gaat het zowel om de sociale omgeving als de fysische omgeving. Daarbij komen steeds ook sociale, culturele, fysische, politieke en/of persoonlijke aspecten aan de orde. Vooral deze sociale, culturele en politieke aspecten zijn van belang voor EIO. Hieronder is aangegeven welke begrippen en onderwerpen met betrekking tot de wereld en Europa behandeld worden.

Begrippen en onderwerpen

VMBO (BKGT)	Havo Vwo (vmbo GT)
In principe gelden de onderwerpen die bij havo/vwo genoemd zijn ook voor het vmbo. In de praktijk zal in het vmbo vooral een keuze gemaakt worden voor de onderwerpen die minder complex (bijvoorbeeld bepaalde milieuproblemen), minder uitgebreid (bijvoorbeeld alleen het landschap in je eigen omgeving) en meer leerling nabij (je eigen dorp en stad) van aard zijn.	<p>Wereld:</p> <ul style="list-style-type: none"> klimaat- en vegetatiezones reliëf, gebergtevorming, vulkanisme, aardbevingen mondiale milieuproblemen: ontbossing, erosie, verwoestijning, broeikas effect spreiding en groei van de bevolking gebieden met een verschillende economische ontwikkeling; handelsrelaties <p>Europa:</p> <ul style="list-style-type: none"> klimaat- en vegetatiezones (grensoverschrijdende) milieuproblemen spreiding en groei van de bevolking gebieden met een verschillende economische ontwikkeling; handelsrelaties <p>Basistopografie van de wereld, Europa en Nederland</p>

De overige algemene kerndoelen, ‘onderzoek leren doen’ (kerndoel 39), ‘omgaan met historische bronnen’ (kerndoel 40) en ‘omgaan met atlas en kaarten’ (kerndoel 41), kunnen

eveneens aangewend worden om hierin Europese en internationale onderwerpen uit te diepen, maar schrijven een dergelijke toepassing niet voor.

De laatste zes kerndoelen binnen het domein ‘Mens en maatschappij’ bevatten verschillende maatschappelijke thema’s en verschijnselen, zoals politiek, cultuurverschillen, Europese samenwerking en mensenrechten. Veel van deze kerndoelen hebben een directe relatie met Europa en internationalisering:

- *Cultuurverschillen in Nederland* (kerndoel 43): “de leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen” (SLO, 2007, p. 38). Dit kerndoel stelt cultuur en levensbeschouwing, vanuit een Nederlandse context, centraal. Dat in de beschrijving van het kerndoel expliciet verwezen wordt naar de Nederlandse context laat onverlet dat juist thema’s als cultuur en levensbeschouwing in ons land niet bestudeerd worden zonder dat het aspect van vermenging en onderlinge beïnvloeding van culturen op wereldschaal ter sprake komt. Juist deze vermenging biedt mogelijkheden om zaken als culturele verschillen en migratie in zowel de Europese als breder in een internationale context aan de orde te stellen.

Begrippen en onderwerpen

VMBO (BKGT)	Havo Vwo (vmbo GT)
<ul style="list-style-type: none"> • taal • volk • identiteit 	<ul style="list-style-type: none"> • taal • volk • identiteit
<ul style="list-style-type: none"> • cultuur • cultuurkenmerken 	<ul style="list-style-type: none"> • etniciteit • cultuur • cultuurkenmerken
<ul style="list-style-type: none"> • grens • migratie (emigratie, immigratie) • migratiemotieven • multiculturele samenleving • niet-Nederlanders • autochtoon, allochtoon • asielzoeker • vluchteling 	<ul style="list-style-type: none"> • subcultuur • globalisering • amerikanisering • grens • migratie (emigratie, immigratie) • migratiemotieven • multiculturele samenleving • niet-Nederlanders • autochtoon, allochtoon • asielzoeker • vluchteling
<ul style="list-style-type: none"> • wereldgodsdiensten • christendom • islam • hindoeïsme • jodendom • boeddhisme 	<ul style="list-style-type: none"> • integratie • segregatie • naturalisatie • wereldgodsdiensten • christendom • islam • hindoeïsme • jodendom • boeddhisme
<ul style="list-style-type: none"> • respect • discriminatie 	<ul style="list-style-type: none"> • respect
<ul style="list-style-type: none"> • vooroordeel • normen en waarden 	

- discriminatie
 - tolerantie
 - vooroordeel
 - normen en waarden
-

- *Europese samenwerking* (kerndoel 45): Dit kerndoel heeft het meest direct betrekking op EIO. “De leerling leert de betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld. Bij de behandeling van dit kerndoel moet voor de leerlingen duidelijk worden waarom er na de Tweede Wereldoorlog samenwerking ontstond in Europa. Daarnaast moeten zij de ontwikkeling kunnen aangeven van EGKS naar EEG en, uiteindelijk, de EU” (SLO, 2007, p. 48). Daarbij zijn de volgende vragen van belang (SLO, 2007): Wat zijn de gevolgen van de Europese samenwerking? Wat bepaalt de EU en waar heeft de Nederlandse regering nog macht? Op politiek, economisch en cultureel gebied is er de laatste jaren veel bereikt. Maar dat betekent nog niet dat alles in Europa op elkaar gaat lijken. Tussen de verschillende landen bestaan nog steeds grote verschillen. Hoe Europees wordt Nederland? Samenwerking tussen landen met een eigen identiteit gaat soms moeilijk, vooral als landen bevoegdheden moeten afstaan. Krijgt Europa straks meer te vertellen dan de Nederlandse regering?

Begrippen en onderwerpen

VMBO (BKGT)	Havo Vwo (vmbo GT)
<ul style="list-style-type: none"> • EGKS • EEG • EU • lidstaten • Europese commissie • Europees parlement • Euro • open grenzen • transport en vervoer • toerisme • vrij verkeer van geld, werk en personen • motieven voor samenwerking • economische ontwikkeling • werkgelegenheid • democratie • Nederland en de EU • Europees burger 	<ul style="list-style-type: none"> • EGKS • EEG • EU • lidstaten • Europese commissie • Europees Parlement • Raad van ministers • monetaire unie: Euro • open grenzen • migratie • mobiliteit • transport en vervoer • toerisme • vrij verkeer van geld, werk en personen • motieven voor samenwerking • solidariteit • economische ontwikkeling • werkgelegenheid • internationale handel: import en export • protectionisme en vrijhandel • autonomie • democratie • Nederland en de EU • Europees burger

- *Arm en rijk* (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” (SLO, 2007, p. 53). Centraal in dit kerndoel staat de welvaartsverdeling tussen (bevolkingsgroepen binnen) landen, en de gevolgen daarvan voor de leefwereld. Daarmee heeft het kerndoel bij uitstek betrekking op internationale aspecten, dat te scharen is onder thema’s die in het kader van EIO aan bod kunnen komen.

Begrippen en onderwerpen

VMBO (BKG T)	Havo Vwo (vmbo GT)
<ul style="list-style-type: none"> • wereldhandel 	<ul style="list-style-type: none"> • wereldhandel • internationalisering • multinational • internationale machtsblokken
<ul style="list-style-type: none"> • arbeidsmigratie 	<ul style="list-style-type: none"> • globalisering • arbeidsmigratie

- *Oorlog, vrede en mensenrechten* (kerndoel 47): “De leerling leert actuele spanningen, conflicten en oorlogen 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” (SLO, 2007, p. 57). Leerlingen dienen te beseffen dat, ondanks het bestaan van internationale organisaties zoals de VN en de NAVO, er nog verschillende brandhaarden in de wereld bestaan. Veel van de begrippen en onderwerpen die aan de orde komen in dit kerndoel hebben in meer of mindere mate betrekking op EIO.

Begrippen en onderwerpen

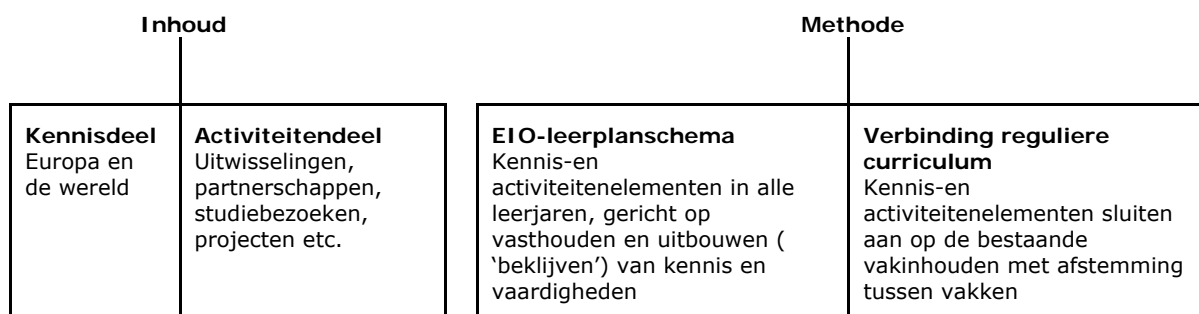
VMBO (BKG T)	Havo Vwo (vmbo GT)
<ul style="list-style-type: none"> • Conflicten • Verenigde Naties 	<ul style="list-style-type: none"> • Conflicten • Verenigde Naties • Veiligheidsraad • NAVO
<ul style="list-style-type: none"> • Internationale samenwerking • Vredesoperaties • Mensenrechten • Tweede Wereldoorlog • Koude Oorlog • Midden Oosten 	<ul style="list-style-type: none"> • Internationale samenwerking • Vredesoperaties • Mensenrechten • Tweede Wereldoorlog • Koude Oorlog • Midden Oosten

Voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs is minder duidelijk omschreven op welke thema’s of onderwerpen een Europese en internationale oriëntatie zich moet richten. In de Standaard is aangegeven dat een leerling aan het einde van de Tweede Fase, via een essay, presentatie, werkstuk en/of gesprek in het Engels blijk moet geven van zijn of haar kennis van een thema dat betrekking heeft op Europese dan wel internationale ontwikkelingen, zonder dit nader te specificeren.

2.1.2 Implementatie van EIO in het tweetalig onderwijs

In de Standaard is vastgelegd dat de school voor haar tweetalig programma in het beleidsplan dient vast te leggen welke plaats de Europese en internationale oriëntatie inneemt. Door dit te expliciteren kunnen coördinatoren en leraren in de school, maar ook leerlingen en ouders zich hierop beroepen. In de wijze waarop EIO gestalte krijgt in de onderbouw dient in ieder geval voldaan te zijn aan de eis dat (1) leerlingen voldoen aan de kerndoelen internationalisering (zie 2.1.1) in de vakken geschiedenis, aardrijkskunde en economie; (2) internationaliseringsprojecten plaatsvinden die erop gericht zijn deze basiskennis te verrijken; (3) leerlingenuitwisselingen en/of buitenlandse studiebezoeken (met daarbij een ict-component) worden georganiseerd waaraan leerlingen deelnemen, dan wel dat met het oog hierop internationale projecten worden georganiseerd (zie ook hoofdstuk 1). Voor de bovenbouw geldt dat leerlingen door middel van een essay, presentatie, werkstuk en/of gesprek in het Engels, blijf geven van gedegen kennis over een Europees of internationaal onderwerp.

Deze eisen hebben betrekking op zowel de (aard van de) competenties die leerlingen moeten verwerven als de vorm waarin zij deze competenties verwerven. Dit weerspiegelt de verschillende componenten van het EIO-concept (zie Figuur 2.1).



Figuur 2.1 Het EIO-concept

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 richt zich dus aan de ene kant op vakken en op bepaalde aspecten of thema's binnen vakken maar daarnaast ook op internationaliseringsactiviteiten die samenhangen met vakken en leergebieden. Dat zorgt voor een stimulering van moderne vreemde talen vaardigheden, met als voornaamste taal Engels en daarnaast nog minimaal één andere taal. Er wordt aandacht besteed aan Europese en internationale thema's, de ontwikkelingen van de EU, de relatie van de EU met de lidstaten en de relatie met andere landen in Europa en elders in de wereld. EIO-activiteiten vinden plaats gedurende de gehele schoolperiode. Er worden ervaringen opgedaan met aspecten van internationalisering naast het verwerven van kennis en het leren van vaardigheden op dit terrein.

2.2 Implementatie van een Europese en internationale oriëntatie

Hoewel aandacht voor andere landen en culturen van alle tijden is, is het aantal scholen dat actief invulling geeft aan internationalisering pas sinds het begin van de jaren '90 sterk gegroeid. Een belangrijke rol hierbij hebben stimuleringsprogramma's, gericht op uitwisselingen tussen scholen, gespeeld (Oonk, 2004). In april 1992 startte het programma Internationale klassenuitwisseling (Iku), waarin de uitwisseling van leerlingen en leraren tussen scholen van verschillende landen in de EU gestimuleerd werd. Leerlingen en leraren verbleven in het kader van *Iku* minimaal een week in een ander land, en werkten daar gezamenlijk met buitenlandse leerlingen en leraren aan een onderwijskundig thema. Andere programma's die rond dezelfde tijd ontstonden waren *Plato* (Promotie lerarenmobiliteit, arbeidservaring en training in het onderwijs), gericht op het leveren van een kwaliteitsverbetering van het onderwijs door docenten in staat te stellen zich te oriënteren op een andere lidstaat van de Europese Unie, en *Gros* (Grensoverschrijdende regionale onderwijssamenwerking), om contacten in het onderwijs tussen met name België en een aantal Duitse deelstaten te versterken.

Eind jaren '90 is door het Europees Platform het initiatief genomen de zogeheten EuroKisgroep op te richten met het doel de kwaliteit van de internationalisering op scholen te versterken (Oonk, 2004). Naar de wijze waarop EuroKisscholen gestalte geven aan internationalisering is door Oonk uitgebreid onderzoek gedaan. In vervolg op het EuroKisprogramma nam het Europees Platform in 2002 het initiatief tot het vormen van Europa als Leeromgeving op School (ELOS) om Europese en Internationale Oriëntatie (EIO) op scholen verder vorm te geven. Na een haalbaarheidsonderzoek in 2003 door de Rijksuniversiteit Groningen werd door het Ministerie van OCW en het Europees Platform besloten een driejarig pilotproject op te zetten dat in 2004 van start ging. Maslowski, Naayer, Oonk & Van der Werf (2009) onderzochten hoe deze ELOS scholen EIO geïmplementeerd hebben in hun onderwijs en extra-curriculaire activiteiten. Voor zowel de EuroKisstudie als het ELOS-onderzoek geldt dat het hierbij ging om scholen die Europa en internationalisering een centrale plaats willen geven op school, waaronder zich eveneens tto-scholen bevonden.

Het Ministerie van OCW brengt – naast het (laten) uitvoeren van onderzoek – jaarlijks verslag uit van de 'internationalisering in het onderwijs in Nederland'. De informatie in dat verslag is gebaseerd op een monitor die door het Europees Platform, Cinop en Nuffic wordt uitgevoerd, en eveneens kerncijfers voor het voortgezet onderwijs bevat. Aan de hand van de genoemde onderzoeken en monitor wordt een beeld geschetst van de mate waarin EIO in het voortgezet onderwijs geïmplementeerd is.

2.2.1 Omvang en reikwijdte van EIO in het voortgezet onderwijs

In 2009 namen 22.919 leerlingen deel aan een meerdaagse uitwisseling met het buitenland, ofwel ruim 2,5% van alle leerlingen (Nuffic, 2010). Dit aantal is vergelijkbaar met het percentage leerlingen dat in 2008 aan een meerdaagse uitwisseling deelnam, maar hoger dan in de jaren daaraan voorafgaand. Uitgaande van een gemiddelde schoolcarrière van vijf jaar, betekent dit dat ongeveer 10 tot 12% van de leerlingen in het voortgezet onderwijs een keer deelneemt aan een uitwisseling.

Van de 532 scholen voor voortgezet onderwijs heeft 75,8% in 2009 een internationale activiteit georganiseerd of hieraan deelgenomen met steun van het Europees Platform (Nuffic, 2010). Dit vindt echter niet altijd plaats in de context van actieve partnerschappen. Soms gaat het slechts om enkele docenten die eenmalig deelnemen aan een internationale activiteit. In een aantal gevallen betreft het ook het internationaliseren van het curriculum zonder dat hierbij een directe partner in het buitenland betrokken is. Desalniettemin heeft het merendeel van de scholen die betrokken zijn bij internationaliseringsactiviteiten wel contact met een of meer scholen in het buitenland. Hoewel recente cijfers ontbreken, lijkt daarbij sprake te zijn van verschillen tussen regio's en provincies. Uit de studie van Oonk (2004) komt naar voren dat met name in Groningen, Overijssel en Noord-Brabant een relatief groot aantal scholen gebruik maakte van programma's en subsidiemogelijkheden voor uitwisselingen met het buitenland. In de Randstad werd daarentegen relatief weinig (dan wel gemiddeld in enkele regio's binnen de Randstad) gebruik gemaakt van de mogelijkheden tot uitwisseling. Aangezien een aantal andere grensregio's (Gelderland en Limburg) ook niet sterk gebruik maken van de mogelijkheden tot uitwisseling, schrijft Oonk (2004) dit met name toe aan de algemene situatie op scholen in met name de vier grote steden. Gegeven het feit dat een deel van de scholen in deze steden relatief meer moeite heeft om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen, vermoedt Oonk dat deze scholen 'naar binnen' gericht zullen zijn. Een andere verklaring zou gelegen kunnen zijn in het relatief grote aantal allochtone leerlingen in de Randstad. Allochtone leerlingen blijken huiveriger als het gaat om deelname aan uitwisselingen waarbij zij bij anderen, i.c. gastgezinnen, moeten overnachten (vgl. Stamm, 2001), hetgeen bij meerdaagse uitwisselingen doorgaans het geval is.

Binnen de grote groep scholen voor voortgezet onderwijs is een smaldeel intensief betrokken bij internationalisering. Hoewel het moeilijk is eenduidige cijfers te geven van de omvang van deze groep, lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat deze groep groeiende is. Het aantal van 14 ELOS-scholen bij de start van het project in 2004 is gegroeid tot 36 scholen anno 2010. Deze scholen stellen zich expliciet tot taak Europese en Internationale Oriëntatie in hun curriculum in te bedden en geven leerlingen de mogelijkheid twee talen op hoog niveau te leren. Vergelijkbaar hiermee is er de laatste jaren een grote groei van tto-scholen geweest, die eveneens tot doel hebben aandacht aan Europese en Internationale Oriëntatie te besteden. Hoewel niet bekend is wat de intensiteit hiervan is (en het feit dat sommige tto-scholen tevens ELOS-school zijn), zal de grote groei van tto in de praktijk niettemin betekenen dat de aandacht voor EIO hierdoor in het voortgezet onderwijs als geheel is toegevoegd.

In het ELOS-onderzoek is berekend dat tussen de 6.500 en 8.000 leerlingen op de 15 deelnemende ELOS-scholen EIO-gerelateerd onderwijs volgen (Maslowski *et al.*, 2009). Omgerekend naar de huidige 36 ELOS-scholen zou dit betekenen dat waarschijnlijk rond de 16.000 of 17.000 ELOS-leerlingen onderwezen worden in Europese en Internationale Oriëntatie. Dit is exclusief scholieren die op (andere) tto-scholen, of op andere scholen voor voortgezet onderwijs, relatief veel aandacht geven aan Europa en internationalisering.

2.2.2 Implementatievarianten van EIO

In hoeverre scholen die (onderdelen van) EIO hebben ingevoerd hieraan in hun onderwijs daadwerkelijk aandacht besteden, blijktend uit bijvoorbeeld het aantal lessen dat aan EIO wordt besteed, is nog nauwelijks informatie voorhanden. Dat geldt ook voor de mate waarin EIO schoolbreed dan wel specifiek in bepaalde klassen of schooltypen is geïmplementeerd. Een uitzondering hierop vormt het eerder genoemde onderzoek onder ELOS-scholen (Maslowski *et al.*, 2009). Hierin komt naar voren dat er sprake is van een grote variatie in de wijze waarop EIO gestalte krijgt. Deze variatie komt tot uiting in keuzes van scholen in specifieke leerjaren, onderwijstypen of op bepaalde locaties van de school, maar ook in inhoudelijke keuzes ten aanzien van EIO-componenten die zijn ingevoerd, de fasering van invoering en de intensiteit van EIO. Maslowski *et al.* (2009) geven aan dat deze keuzes binnen de onderzochte ELOS-scholen afhankelijk waren van de mate waarin thema's als Europa en internationalisering al in het onderwijs waren vormgegeven voordat EIO als leidend principe geadopteerd werd. De schoolcoördinatoren zagen EIO en het ELOS-project vaak als een uitbreiding en formalisering van het internationaliserings- en talenonderwijs waar men vóór 2004 ook al mee bezig was. Een aantal scholen was voor de start al bekend als Europa-plus school, en de meeste ELOS-scholen hadden daarvoor al aan verschillende Comenius programma's deelgenomen. Naast aansluiting bij de bestaande activiteiten, bleken vooral de financiën en de planning van personeel en organisatie bepalend voor de wijze waarop en de mate waarin EIO door de scholen was ingevoerd.

Hoewel alle deelnemende ELOS-scholen sterk in hun implementatie en organisatie verschillen kunnen er volgens Maslowski *et al.* (2009) grofweg wel drie typen worden onderscheiden:

1. EIO is schoolbreed ingevoerd. Dit wil zeggen dat er naar wordt gestreefd dat alle leerjaren en alle onderwijstypen binnen de school elk schooljaar te maken hebben met EIO onderwijs en/of activiteiten.
2. EIO is ingevoerd binnen één of twee onderwijstype(n). Op de meeste scholen is dit traditioneel het vwo, maar er zijn ook scholen waar het is ingevoerd op de havo en vwo (en expliciet niet op het vmbo). De bestaande internationaliseringsactiviteiten werden verbreed en geformaliseerd voor elk leerjaar, waarbij er onderscheid is tussen scholen met EIO voor alleen bovenbouw en scholen waar ook in de onderbouw al aandacht voor EIO is.
3. EIO is ingevoerd in één of enkele klassen of in één of enkele (facultatieve) traject(en) (bijvoorbeeld de Europese leerweg genoemd). Dit betekent dat een school er voor heeft gekozen EIO voorzichtig uit te proberen in een beperkt aantal klassen en/of dat men de leerlingen (en hun ouders) zelf de keuze geeft om

te kiezen voor EIO georiënteerd onderwijs. De school laat uitbreiding en verbreding van het EIO onderwijs dan vaak afhangen van de inspanningen en successen in deze beperkte setting. Een specifieke variant is dat de EIO componenten in al bestaande specifieke leerwegen of klassen werden ingevoerd.

2.2.3 Invulling van EIO op scholen

Oonk (2004) beschrijft een aantal kenmerken waaraan geïnternationaliseerde curricula zoals EIO zouden moeten voldoen. Het verwerven van kennis over andere landen en regio's, het analyseren en vergelijken van bepaalde aspecten van verschillende landen en het bestuderen van grensoverschrijdende thema's behoren hiertoe. Voor EIO ligt de geografische focus daarbij in hoofdzaak op Europa. Uit onderzoek van Oonk (2004) blijkt dat de populairste of meest ondernomen activiteiten op het gebied van internationalisering leerlingenuitwisselingen, studiebezoeken en schoolpartnerschappen betreffen. Deze activiteiten zouden moeten leiden tot een toename in motivatie bij leerlingen, persoonlijke vorming, het leren samenwerken en bewustwording van de eigen cultuur.

Het Common Framework for Europe Competence

Bij de start van het ELOS-programma heeft het Europees Platform een conceptueel kader ontwikkeld, waarin voor ieder leerjaar de concrete mogelijkheden tot vormgeving van EIO staan (vgl. Maslowski *et al.*, 2009). Dit kader is tussen 2008 en 2010 in Europees verband verder uitgebreid. Het zogeheten *Common Framework for Europe Competence* omvat vier basisdomeinen met competenties waartoe EIO op zou moeten leiden (zie figuur 2.2). Deze basisdomeinen hebben betrekking op kennis en inzicht, vaardigheden en houdingen van leerlingen. Het kader is, samen met de standaarden voor ELOS-scholen richtinggevend voor de wijze waarop EIO concreet vorm wordt gegeven in ELOS-scholen. Hoewel niet voorschrijvend voor tto-scholen biedt het kader ook bruikbare aanknopingspunten voor de wijze waarop de tto-standaard (en in het bijzonder de kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs) door scholen wordt ingevuld. Een aantal tto-scholen probeert momenteel ook de tto-standaard aan het *Common Framework for Europe Competence* te koppelen.

Credit level	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6
<i>Domain EIO-1</i> I am an informed European citizen who can access, process and evaluate knowledge relevant to Europe and the wider world, and act upon it.	I have basic knowledge of the geography in Europe and a general idea of European history.	I have an idea of the variation within Europe (per country: natural condition, size of population, language, affiliation to EU or other supranational institutions).	I understand shared concepts such as democracy, citizenship and the international declarations expressing them.	I understand the structure and function of European and international institutions (EU, CoE, UN, Nato etc.; in relation to each other and to national/regional affairs).	I have informed opinions on the whole process of European integration and the social / economic / environmental problems which arise from that, for Europe and the wider world.	I know in which fields European and international institutions exert an important influence, and can explain the consequences for citizens, giving concrete examples.
	I can collect and organize general information on Europe and the wider world.	I can collect and organize information on current European and international affairs.	I can give an outline of the history of European integration, and can relate European key figures to certain events.	I can access and process information from different foreign media about topics with a supranational / international dimension.	I can relate the values Europe stands for (such as: peace, democratic decision-making, separation of religion and state, economic prosperity) to what they mean to me personally (my rights and responsibilities).	I can defend my opinions on European affairs in discussions with others with well-informed arguments.
	I am aware of the principles of democracy in European countries.	I can share knowledge with my classmates on my own country (politics, geography, economics, history, science and technology, culture / national heritage) in relation to Europe.	I can share knowledge about a broad range of European countries with other pupils abroad.	I form my own opinion about critical European and international issues (such as enlargement, constitution, globalisation etc.) and the consequences for citizens.	I take an active role as a European citizen at school and in the community. EIO-1.5.3	I have an idea of the importance of lifelong learning and the steps to take towards personal fulfilment, active citizenship and employability in Europe.

Credit level	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6
<i>Domain EIO-2</i> I can communicate effectively and cope in everyday life in a European / international setting.*	I know how friends in other countries communicate with each other, about which topics, and can join in.	I know how daily life in a family in another country is structured.	I know how family and friendship relations in another country work.	I am aware of rules and responsibilities of pupils at a foreign partner school and in the local community.	I find my way to institutions in the partner schools' city or region that provide information about living and working in the community.	I know how to access international information about how to live, study and work in another country.
	I am aware of the diversity of languages in Europe and beyond and know basic aspects of at least two languages other than my mother tongue.	I try to learn the basics of a language other than my mother tongue (and other than the common language of communication) of a partner student.	I can express my own opinions, needs, feelings and communicate coherently about them in a common language of communication with my peers from other countries.	I can apply different communication styles in a common language of communication to different intercultural settings.	I can identify and interpret explicit or implicit values in my own or others' communication in a common language.	I can discuss controversial international issues with people from other backgrounds in a common language, while acknowledging differences in norms and values.
	I can connect with persons from Europe and other parts of the world.	I can show respect (verbally and nonverbally) for the opinion of persons from a different cultural background.	I can talk about how stereotypes and discrimination work, in a multicultural group.	I can adapt to other ways of communication during a stay abroad, without giving up my own identity.	I am confident in my communication with others in a common language (even if I make mistakes) while I try to improve further.	I feel motivated and prepared to take initiative towards future study and work in a European / international setting.

Figuur 2.2 Het Common Framework for Europe Competence (versie 2010)

Credit level	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6
Domain EIO-3 I can collaborate constructively with peers from other countries on a common thematic task or project.	I know sites and expressions of common (European or world) heritage in my country and the country of my peers.	I can find and compare with peers information from our countries on selected consumer affairs (such as price levels or protection of consumers' rights).	I can find and compare with peers information from our countries on our national attitude towards selected European and international topics.	I know which topics cannot be solved on a national scale, and research one topic in its European and global dimension across several countries, together with peers.	I understand how national and/or international decisions effect shared objectives (such as Millennium Development Goals, sustainability etc.), and how this is seen in my and my partners' country.	I can find out and evaluate together with peers abroad where and how I can continue my studies internationally.
	I can use e-mail to present myself and my interests and hobbies and request the same information from my peers in other countries	I am internationally computer literate, and use the Internet for chats, forums, searches within a common project with peers abroad.	I know how to negotiate and act according to a 'code of conduct' during exchanges with partner students abroad or online.	I can carry out and evaluate tasks together with pupils from other countries, in face-to-face meetings (abroad or via skype or video-conferencing).	I can participate actively in planning and running a new project with groups/teams of students and teachers from other countries.	I can contribute actively to the project management and administration of international activities in an educational setting.
	I show interest and respect for others in Europe and the wider world.	I am aware that how persons from other cultures act, might arise from different norms and values than my own.	I exchange my opinions about European and international affairs with students from other countries, and learn about different points of view.	I can cope with problems arising in collaboration with students and teachers from other countries.	I initiate and organize an individual learning period (such as a course or internship) abroad	I participate actively in debates, simulations or other events in the public domain in Europe and the wider world.

Credit level	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6
Domain EIO-4 I can work and learn in an informal and work-related context and demonstrate entrepreneurship in a European / International setting..	I recognize that I am learning constantly outside of the school environment.	I realize I can use informal learning experiences in my formal education.	I know how to use basic aspects of my international informal learning to support my formal learning.	I am able to reflect on my informal learning with a peer and formulate new learning objectives.	I am able to transfer informal learning outcomes to formal internal/external accreditation.	I can formulate my own learning objectives and organize my own learning context.
	I am aware of the value of work-related programs for my future.	I actively participate in work-related programs virtually or face-to-face.	I use my international work-related experiences to support my formal learning program and my international understanding.	I am able to reflect with adults as my professional peers on work-related learning outcomes and define new objectives.	I use work-related learning outcomes to support formal accreditation	I use work-related learning to help me formulate in depth and independent study or research
	I am willing to work as a part of a team on new ideas	I am able to help solve basic problems, work individually or in teams, help make some decisions and exploit resources which are available to me.	I am able to take opportunities to be creative and develop ideas which have value to myself and others.	I am able to develop ideas in an international context and transform these ideas into effective plans and implement these plans successfully.	I am able to transform ideas into activities, define the risks and develop proper actions to avoid these risks.	I develop concepts, take risks and understand the ethical, environmental and economic consequences involved in my choices.

Figuur 2.2 Het Common Framework for Europe Competence (versie 2010) (vervolg)

In ELOS-scholen zijn al de nodige ervaringen met (eerdere versies van) het *Common Framework for Europe Competence* opgedaan. Uit het onderzoek van Maslowski *et al.* (2009) komt naar voren dat de bekendheid en het gebruik van het kader echter, met name onder docenten, te wensen overlaat. Zij wijten dit voor een deel aan de uitgebreide opzet van het raamwerk. Daarnaast gaat het raamwerk voor een belangrijk deel uit van vakoverstijgende competenties. Op een deel van de ELOS-scholen bleek dit te botsen met traditionele leerplanideeën van een deel van de docenten.

Uit de studie onder ELOS-scholen bleek daarnaast dat het raamwerk weliswaar een goede basis vormt om het EIO-curriculum vorm te geven, maar dat het tevens onderdelen bevat die voor (een deel van) de scholen minder relevant zijn. Maslowski *et al.* (2009) geven aan dat op de meeste ELOS-scholen geprobeerd is een verbinding te leggen met het reguliere curriculum. Dit betekent concreet dat er naar lesstof en methodes werd gezocht om de deelaspecten van het raamwerk te combineren met andere (verplichte) lesstof. Daarnaast kozen sommige scholen ervoor in het curriculum speciale modules en projecten op te nemen waarin een bepaald aspect van het raamwerk centraal stond. Naast de aandacht in het curriculum gebruikten ELOS-scholen met name internationaliseringsprogramma's, uitwisselingen en een variatie aan andere vormen om aan EIO invulling te geven. Een overzicht daarvan is opgenomen in Tabel 2.1.

Uitwisselingen en schoolbezoeken

Partnerschappen en uitwisselingen vormen de kern van het EIO-onderwijs. In Oonk's (2004) studie naar EuroKisscholen kwamen deze als meest voorkomende onderwijsvormen naar voren, en in het onderzoek onder ELOS-scholen bleken partnerschappen en uitwisselingen eveneens het meest door scholen gebruikt om invulling te geven aan EIO (Maslowski *et al.*, 2009). Uitwisselingen zijn er in verschillende soorten en maten; vaak zijn ze per leerjaar binnen een school anders ingevuld. Hoewel in principe leerlingen uit alle leerjaren aan uitwisselingen deel kunnen nemen, beginnen vrijwel alle scholen hiermee pas in klas 3, en sommige scholen zelfs pas in klas 4 of 5. In het algemeen geldt dat naarmate het leerjaar hoger is de geplande activiteiten in het buitenland toenemen. Ook wordt van de leerlingen in de vijfde en zesde klassen van de bovenbouw over het algemeen meer verwacht dan van leerlingen in de onderbouw of de derde klas. Leerlingen zijn bijvoorbeeld verplicht een verslag te maken van de uitwisselingsreis, moeten die presenteren en/of gebruiken in hun Europa portfolio, et cetera.

Afstemming regulier curriculum

Het EIO-onderwijs kan op een goede manier ingebed worden in het reguliere curriculum, zoals ervaringen van ELOS-scholen laten zien (Maslowski *et al.*, 2009). Die ervaringen tonen aan dat de kenniscomponenten uit het CFEC relatief eenvoudiger in het curriculum zijn te verankeren zijn dan de inzicht- en attitudecomponenten. Op de meeste ELOS-scholen is sprake van een aanpassing of concretisering van de lesstof in onder meer de vakken aardrijkskunde, maatschappijleer, geschiedenis en CKV, dan wel van de organisatie en invulling van een nieuw vak Europakunde. Enkele scholen hebben EIO weliswaar in het curriculum verankerd, maar zij hebben dit gedaan in de vorm van modules

of projectweken in plaats van onderbrenging in bestaande vakken. Op een enkele school is er sprake van een combinatie: lesstof in de reguliere lessen en speciale themaweken.

Tabel 2.1 *Internationaliseringactiviteiten op ELOS-scholen (Bron: Maslowski, Naayer, Oonk & Van der Werf, 2009, p. 43)*

Schoolpartnerschappen	Uitwisseling kennis en expertise tussen schoolbesturen Uitwisseling kennis en expertise tussen docenten Deelname aan (verschillende) Europese netwerken
Uitwisselingen	Kortdurende uitwisselingen tussen scholen (vaak met gastgezinnen) Volgen van onderwijs op een buitenlandse school Profielwerkstuk maken in het buitenland
Studiebezoek	Excursies naar Europese instellingen (Europees Parlement etc.) Bezoek aan Nederlandse politieke instellingen (Eerste en Tweede Kamer) Bezoek aan bedrijven in het buitenland
Europa-onderwijs	Europakunde als separaat vak (geografie, geschiedenis, economie cultuur en taal) 'Europa' als onderdeel van verschillende vakken (crosscurriculum) Europa als module voor specifieke klassen Profielwerkstuk Europa Internationaal portfolio samenstellen (verslag van internationale activiteiten) Europese energie en milieuprojecten (bijvoorbeeld EU-Energy van Comenius) Afname proeftoets Certi-Lingua
Taalonderwijs	Gebruik van taalassistenten (native speakers) Email projecten rondom bijvoorbeeld uitwisselingen E-mailprojecten rondom internationale evenementen Doeltaal = voertaal in de lessen Engels, Frans en Duits Tweetalig onderwijs in overige lessen Deelname aan de Europese dag van de Talen Organisatie van Taaldorp Anglia Summerschool Studie-uren niet gangbare talen (Russisch, Chinees, Spaans, Italiaans) Wereldliteratuur projecten
Politieke en sociale oriëntatie	Debatingclubs Rollenspel rond mini Verenigde Naties of Europees Parlement Projecten rond burgerschap, discriminatie en tolerantie
ICT projecten	E-mailprojecten met partnerscholen Opzet en onderhoud van internetpagina's door leerlingen Digitale portfolio's Digitaal profielwerkstuk ICT-activiteiten via internationale projecten (bv. Euroschoolsnet2000)
Culturele oriëntatie	Dag van Europa Organisatie van 'Vakantiebeurzen' Europese kunstgeschiedenis / CKV met Europa accent Uitwisselingen schoolorkesten Poëzie, toneel, fotografie, film en theateractiviteiten (met Europees accent)
Loopbaanoriëntatie	Projecten rond Internationaal solliciteren / de internationale arbeidsmarkt Studiebezoek aan internationale bedrijven Beroepsoriëntatie in het VMBO Beroepsoriëntatie en stages bij bedrijven in het buitenland Maatschappelijke stages in de bovenbouw havo-vwo

Invulling door docenten

De docenten gebruiken uiteenlopende methoden en activiteiten in hun lessen om de EIO-gerelateerde kennis en vaardigheden van leerlingen te vergroten. In de ELOS studie kwam naar voren dat nog voornamelijk traditionele onderwijsmethoden in de klas worden gebruikt. Hierbij gaat het dan vooral om klassikaal onderwijs (docent spreekt en leerlingen maken aantekeningen); het toepassen en leren van schoolboekkennis; en vraag-antwoord methoden.

Toetsing, evaluatie en certificering

De meeste ELOS- scholen kennen ten aanzien van internationaliseringsactiviteiten geen specifiek systeem of methodiek van zelfevaluatie. Toch worden EIO-activiteiten en lessen vaak intern wel in meer of mindere mate besproken en bijgestuurd. Dat vindt meestal plaats binnen de vaksectie of, als daarvan sprake is, binnen de ELOS-commissie. Met name na uitwisselingen en werkbezoeken volgt een interne evaluatie waarbij soms ook de gastouders worden betrokken. Ook naar aanleiding van speciale activiteiten zoals de Europadag of na het bezoek van de inspectie wordt relatief vaker met een evaluerende blik naar de uitvoering gekeken.

Behalve op de scholen met het vak Europakunde wordt EIO op ELOS-scholen nauwelijks getoetst. Aspecten van EIO vormen meestal onderdeel van de toetsing bij vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en economie. In enkele gevallen zijn dit dan wel specifieke toetsen over Europa, die als deelcijfer meetellen en onderdeel worden van het (digitaal) portfolio. De voortgang van de EIO-competenties wordt op veel scholen door de leerling zelf bijgehouden in een dergelijk (digitaal) Europa portfolio. Hierin houdt de leerling bijvoorbeeld bij: aan welke activiteiten hij/zij heeft meegedaan – en welke vaardigheden hem/haar dit heeft opgeleverd; hoe de uitwisselingen en reizen zijn verlopen; en wat hij/zij heeft geleerd in de Europese modules of tijdens Europakunde. De intentie van de scholen voor de invoering van een dergelijk portfolio is dat op die manier eenvoudig inzichtelijk zou kunnen worden gemaakt of een leerling voldoet aan de vereisten voor certificering. Op de helft van de scholen bestaat verder de mogelijkheid voor leerlingen om een profielwerkstuk over een EIO-thema te maken. Aan het einde van de havo of het vwo schrijven leerlingen dan bijvoorbeeld een verslag van een werkbezoek aan het buitenland, hun stage in een internationaal bedrijf, of een internetproject. Ook is het op enkele van de ELOS-scholen mogelijk dat de leerling dit werkstuk in het buitenland maakt.

2.3 Effecten van EIO op de Europacompetenties van leerlingen

De dissertatie van Oonk (2004) vormde in Nederland de start van het onderzoek naar de betekenis en effecten van de internationalisering in het funderend onderwijs. Oonk onderzocht het effect van deelname aan leerlinguitwisselingen op de opvattingen van leerlingen over Europa, en op hun taalvaardigheid. Maslowski *et al.* (2009) bouwen hierop voort in hun studie naar EIO-competenties onder ELOS-leerlingen. Zij gingen na in hoeverre het verzorgen van onderwijs in EIO leidt tot meer kennis over Europa, betere vaardigheden in het contact leggen en samenwerken met leerlingen in het buitenland, een

positieve houding tegenover andere Europese landen en culturen, en een betere taalvaardigheid.

2.3.1 Kennis over EIO

In zijn studie naar uitwisselingen tussen Nederlandse en buitenlandse leerlingen concludeert Oonk (2004) dat deze sterk bijdragen aan de kennis die leerlingen hebben over de cultuur en de leefgewoonten van het land dat zij hebben bezocht. Oonk vergeleek daartoe inschattingen van leerlingen op zogenoemde voorhoedescholen voorafgaand aan en na afloop van een uitwisseling waaraan zij deelnamen, en relateerde deze aan de inschattingen van leerlingen op een aantal controlescholen. Voor kennis van leerlingen over de economische ontwikkelingen in het door hen bezochte land, de geschiedenis van het land, de natuur in het bezochte land en het politieke systeem werd geen duidelijk onderscheid tussen leerlingen uit de voorhoedegroep en de controlegroep gevonden. Dit wijst erop dat leerlingen tijdens uitwisselingen niet met hun leeftijdgenoten over deze onderwerpen informatie uitwisselen, maar dat er vooral zaken aan de orde komen die met de directe leefomgeving van leerlingen te maken hebben. Verder kan geconcludeerd worden dat leerlingen blijkbaar ook nauwelijks voorbereid worden op het bezoek aan een ander land door in lessen daaraan voorafgaand, of tijdens de uitwisseling, aandacht te besteden aan meer formele aspecten van dat land.

Dit beeld wordt grotendeels bevestigd in de studie onder ELOS-scholen. Maslowski *et al.* (2009) gingen na in hoeverre leerlingen kennis verwerven over Europa en Europese instituties, waarbij de nadruk lag op (a) basiskennis over geografische en historische onderwerpen met betrekking tot Europa, (b) kennis van diversiteit in Europa, (c) kennis van democratische beginselen en Europees burgerschap, en (d) kennis van de doelen en structuur van Europese en internationale instituties. De kennis die vwo-leerlingen hierover verwerven hangt niet samen met het feit of leerlingen aan een uitwisseling hebben deelgenomen, noch met de mate waarin zij contacten leggen met scholieren (of anderen) in het buitenland dan wel of zij ooit betrokken zijn geweest bij het organiseren van uitwisselingen. Maslowski en collega's vonden geen relatie tussen de kennis van leerlingen enerzijds en vaardigheden en feitelijke internationaliseringsactiviteiten anderzijds.

Dat neemt niet weg dat leerlingen wel kennis over Europa en internationalisering opdoen wanneer hieraan in school aandacht wordt besteed. Bovenbouwleerlingen hebben aanzienlijk meer kennis over EIO-gerelateerde onderwerpen dan leerlingen in de onderbouw (Maslowski *et al.*, 2009). Het gaat daarbij om dermate specifieke kennis dat leerlingen hier buiten school nauwelijks direct mee in aanraking komen, zodat het aannemelijk is dat deze verschillen (ten dele) door het onderwijs over Europa en internationalisering tot stand komen. ELOS-leerlingen blijken in de onderbouw met name goed op de hoogte van de geografie en algemene geschiedenis van Europa, en de (doelstellingen en structuur van) Europese en internationale instituties, en deze kennis neemt alleen maar verder toe naarmate zij in hogere klassen komen. Ten aanzien van de Europese integratie en culturele verschillen binnen Europa hebben leerlingen echter beduidend minder kennis. Oonk (2004) kwam voor een deel tot vergelijkbare bevindingen. In vergelijking met andere aspecten hebben leerlingen relatief minder kennis van het aantal

landen in Europa, en de leden van de Europese Unie dan van economische aspecten van Europese samenwerking: de invoeringsdatum van de euro, de waarde van de euro in guldens, en de president van de Europese Centrale Bank.

Uit het recent internationaal vergelijkend onderzoek ICCS komt naar voren dat leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs relatief minder dan hun leeftijdgenoten in andere Europese landen weten uit hoeveel lidstaten de Europese Unie bestaat (Maslowski, Van der Werf, Oonk, Naayer & Isac, in druk). Daarentegen hebben leerlingen in ons land echter wel meer inzicht dan elders in het voordeel van een gezamenlijke munteenheid als de euro. Feitelijke informatie over de euro, zoals het ontwerp en de landen die tot de eurozone behoren, is juist weer relatief groter bij leerlingen uit veel andere Europese landen. Een groot aantal andere vragen met betrekking tot de Europese Unie en Europese integratie wordt door Nederlandse leerlingen gemiddeld niet slechter, maar ook niet beter beantwoord dan in andere landen. In absolute zin is de kennis over Europa van Nederlandse leerlingen in klas 2 van het voortgezet onderwijs echter, net als gemiddeld in andere Europese landen, gering.

Verschillen tussen schooltypen

Oonk (2004) ging na in hoeverre er voor (EIO) kennis sprake was van differentiële patronen tussen vmbo-, havo- en vwo-scholieren. Hoewel zijn gegevens slechts betrekking hadden op een (zeer) klein aantal leerlingen (met name vmbo en havo), komt het beeld naar voren dat de toegenomen kennis over cultuur en leefgewoonten bij havo- en vwo-leerlingen uit de voorhoedescholen groter lijkt dan bij vmbo-scholieren. In het algemeen schatten vwo-scholieren hun kennis over de verschillende onderwerpen, zowel voor als na de uitwisseling, hoger in dan vmbo-scholieren. Hoewel met de nodige voorzichtigheid, komt eenzelfde beeld naar voren in het onderzoek onder ELOS-scholen. Tweedeklas vwo-scholieren hebben over het algemeen meer kennis over Europa en de Europese Unie dan leerlingen in het vmbo. (Maslowski *et al.* 2009). Daar staat tegenover dat Maslowski *et al.* (in druk) concluderen dat zich weliswaar verschillen in kennis tussen schooltypen voordoen, maar dat deze relatief beperkt zijn. Slechts een aantal specifieke vragen over het functioneren van de Europese Unie (zoals “het aantal lidstaten van de EU” en “voorwaarden die aan landen gesteld worden bij toetreding tot de EU”) in het ICCS-onderzoek bleken door havo- en vwo-leerlingen beter beheerst te worden dan door vmbo-leerlingen. De overige vragen werden over het algemeen weliswaar door een groter percentage leerlingen in havo en vwo goed beantwoord, maar de verschillen met het vmbo waren gering.

2.3.2 EIO-activiteiten, -vaardigheden en -attitudes

Internationaliseringsactiviteiten van leerlingen

Uit het ICCS-onderzoek komt naar voren dat leerlingen in klas 2 van het voortgezet onderwijs (nog) nauwelijks aan leerlinguitwisselingen met een buitenlandse school of een buitenlandse organisatie deelnemen (Maslowski *et al.*, in druk). Nederlandse leerlingen lopen daarmee in verhouding iets achter op leerlingen elders in Europa. In totaal heeft iets meer dan 80% van de scholieren in ons land nog geen ervaring met leerlinguitwisselingen in enigerlei vorm, terwijl dit gemiddeld in andere landen voor slechts 75% van de leerlingen

geldt. Slechts 9% van de Nederlandse leerlingen geeft aan recent bij een dergelijke uitwisseling te zijn betrokken. Oonk (2004) rapporteerde dat ongeveer 10 jaar daarvoor een mogelijk nog kleiner percentage leerlingen in klas 2 aan uitwisselingen deelnam (7%), maar dat in de leerjaren daarna beduidend meer leerlingen hierbij betrokken waren: 17% in klas 3 en 32% in klas 4. Een vergrote deelname aan uitwisselingsactiviteiten in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs komt ook uit het ELOS-onderzoek naar voren (Maslowski *et al.*, 2009). Leerlingen in de bovenbouw van het vwo wisselden verhoudingsgewijs vaker informatie uit met leerlingen in het buitenland, maakten over het geheel genomen vaker plannen om een partnerschool in het buitenland te bezoeken, ontvingen vaker leerlingen van een buitenlandse partnerschool bij hen op school en/of voerden samen met leerlingen van een buitenlandse partnerschool projecten uit.

Oonk (2004) onderzocht in hoeverre het aantal activiteiten waaraan leerlingen deelnemen groter is op scholen die actief invulling geven aan Europa en internationalisering dan op scholen waar dit niet het geval is. Hieruit kwam naar voren dat vrijwel alle zogenoemde voorhoedescholen leerlinguitwisselingen organiseerden, terwijl dit slechts voor een beperkt aantal van de controlescholen –die niet noemenswaardig aandacht aan EIO-gerelateerde thema's besteden– gold. Eenzelfde verschil deed zich voor, hoewel minder sterk, voor het aangaan van schoolpartnerschappen, samenwerking met grenslanden, de introductie van tweetalig onderwijs en versterkt talenonderwijs, en deelname aan projecten met een Europese dimensie. De EuroKis voorhoedescholen namen in meerderheid aan 3 of 4 van deze activiteiten deel, terwijl voor niet-EuroKisscholen gold dat de meeste bij geen enkele van de genoemde activiteiten betrokken waren (Oonk, 2004).

Vaardigheden van leerlingen op het gebied van internationalisering

Leerlingen die op school met internationaliseringsactiviteiten in aanraking komen bezitten over het algemeen de vaardigheid om contact te leggen met (jongeren in) het buitenland, en uitwisselingsactiviteiten te organiseren. Maslowski *et al.* (2009) geven aan dat op de door hen onderzochte ELOS-scholen, jongeren in de bovenbouw van het vwo goed in staat zijn om via e-mail, chatboxes, forums of andere elektronische communicatiemiddelen contact te leggen met mensen in het buitenland. Dat geldt weliswaar ook voor leerlingen in de onderbouw, maar zij achten zichzelf daarin minder bedreven dan leerlingen in de bovenbouw. Uit het ELOS-onderzoek wordt niet duidelijk in hoeverre de grotere vaardigheid van bovenbouw-leerlingen kan worden toegeschreven aan de ervaring die zij hiermee op school hebben opgedaan. Evenmin komt uit de studie naar voren of ELOS-leerlingen betere contactvaardigheden hebben dan leerlingen op andere scholen. Oonk (2004) heeft hier wel expliciet naar gekeken, maar gaat daarbij uit van percepties van leerlingen. Zowel havo- als vwo-leerlingen die aan internationaliseringsactiviteiten hebben deelgenomen, geven aan van mening te zijn dat zij meer gebruik maken van email en internet, en meer aan informatie-uitwisseling door correspondentie te doen dan leerlingen die niet bij internationaliseringsactiviteiten betrokken zijn. Het is echter de vraag in hoeverre deze vergelijkingen met anderen door leerlingen zelf een voldoende betrouwbaar beeld hiervan schetsen.

Maslowski *et al.* (2009) geven daarnaast aan dat een deel van de leerlingen op ELOS-scholen redelijk vaardig is waar het het regelen en coördineren van internationale

activiteiten betreft, inclusief het omgaan met problemen die zich daarbij kunnen voordoen. Een ander deel ontbeert daarentegen deze vaardigheden. Net als voor het leggen van contacten met buitenlanders, zijn leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs hierin over het algemeen vaardiger dan leerlingen in de onderbouw. Ook ten aanzien van deze vaardigheden geldt echter dat onduidelijk wordt of leerlingen hierin vaardiger zijn door het onderwijs over EIO (zoals het deelnemen aan uitwisselingen) of dat leerlingen deze vaardigheden (tevens) in een buitenschoolse context verwerven.

Attitudes van leerlingen ten aanzien van internationalisering

Maslowski *et al.* (2009) laten zien dat ELOS-leerlingen in de bovenbouw niet noemenswaardig verschillen in de mate waarin zij aandacht hebben voor culturele verschillen tussen mensen uit andere landen. Dit kan er op wijzen dat de school weinig aan attitudes van leerlingen bijdraagt. Daarentegen waren leerlingen in de bovenbouw wel meer geneigd om in het buitenland te gaan studeren of later in het buitenland te gaan werken. Voor een belangrijk deel bleek deze positieve houding tegenover studeren en werken in een ander land beïnvloed te worden door de achtergrond van de leerlingen. Het effect dat scholen hierop hebben lijkt daarmee gering. Een vergelijkbare indicatie hiervoor wordt door Oonk (2004) gegeven. In vergelijking tot leerlingen die geen extra onderwijs over internationalisering krijgen, zijn EuroKis-leerlingen niet vaker van mening dat zij voor een studie in het buitenland zullen kiezen na hun eindexamen.

2.3.3 Taalvaardigheid moderne vreemde talen

In de ELOS-studie hebben docenten Engels en docenten Duits of Frans aangegeven wat het beheersingsniveau van de moderne vreemde talen was. Daaruit kwam naar voren dat de beheersing van het Engels beduidend beter is dan de beheersing van het Duits/Frans (Maslowski *et al.*, 2009). In leerjaar 2 lijken vwo-leerlingen Engels nog vooral op A2- en B1-niveau te beheersen. Dat komt overeen met het gebruik van elementaire zinspatronen, geschikt voor eenvoudige alledaagse situaties, tot aan het beschikken over genoeg taalbeheersing om zich te redden in gesprekken in het buitenland. Op B1-niveau hebben leerlingen voldoende woordenschat om zich –met enige aarzeling en omhaal van woorden– te uiten over onderwerpen als familie, hobby's en interessegebieden. In vwo-5 bleken leerlingen Engels over het algemeen op B1- of B2-niveau te beheersen, waarbij de groep leerlingen met Engels op B2-niveau relatief het grootst was. Een groot aantal leerlingen beschikt daarmee over een voldoende brede taalbeheersing in het Engels om duidelijke beschrijvingen te geven en standpunten te formuleren over de meeste algemene onderwerpen. Zij kunnen dat zonder al te opvallend hoeven te zoeken naar woorden, en kunnen daarbij van bepaalde complexe zinsvormen gebruik maken. Maslowski *et al.* (2009) concluderen dat de taalvaardigheid in het Engels sterk toeneemt met het leerjaar, maar stellen de vraag in hoeverre dit kan worden toegeschreven aan de aandacht voor EIO binnen ELOS-scholen. Moderne vreemde talen, en in het bijzonder Engels, krijgen in het kader van het reguliere curriculum de nodige aandacht in het onderwijs. Daarnaast leren jongeren de Engelse taal ook voor een belangrijk deel buiten school, door TV-programma's, muziek en dergelijke.

De studie van Oonk (2004) geeft niettemin aan dat er wel degelijk een effect te verwachten valt van de aandacht voor internationalisering op school. Zowel voor de luistervaardigheid als de spreekvaardigheid bleken leerlingen op EuroKisscholen grotere voortgang te boeken op zowel hun Engelse, Franse als Duitse taalvaardigheid. Vooral voor het Engels was er sprake van een groot verschil met leerlingen op controlescholen. Oonk verklaart dit uit het feit dat in de meeste internationale contacten tussen leerlingen Engels de voertaal is.

2.4 Resumé

Voor het tweetalig onderwijs is de invulling die aan EIO gegeven wordt geconcretiseerd in de Standaard Tweetalig Onderwijs. Dat houdt in dat leerlingen aan het einde van de derde klas aantoonbaar moeten voldoen aan de kerndoelen internationalisering, ten minste binnen de vakken geschiedenis, aardrijkskunde en economie. Het kerndoel dat betrekking heeft op Europese samenwerking raakt het meest direct aan de thematiek van EIO. Het kerndoel Europese samenwerking is er op gericht dat leerlingen de betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie leren begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld. Bij de behandeling van dit kerndoel moet voor de leerlingen duidelijk worden waarom er na de Tweede Wereldoorlog samenwerking ontstond in Europa. Daarnaast moeten zij de ontwikkeling kunnen aangeven van EGKS naar EEG en, uiteindelijk, de EU. Naast dit kerndoel zijn voor de onderbouw daarnaast enkele algemene kerndoelen binnen het domein Mens en maatschappij geformuleerd – zoals historische en geografische basiskennis – evenals specifieke kerndoelen – rond cultuurverschillen in Nederland, de verdeling tussen arm en rijk, en oorlog, vrede en mensenrechten – die aan EIO raken.

Voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs is minder duidelijk omschreven op welke thema's of onderwerpen een Europese en internationale oriëntatie zich moet richten. In de Standaard is aangegeven dat een leerling aan het einde van de Tweede Fase, via een essay, presentatie, werkstuk en/of gesprek in het Engels blij moet geven van zijn of haar kennis van een thema dat betrekking heeft op Europese dan wel internationale ontwikkelingen, zonder dit nader te specificeren.

Uit ervaringen van andere scholen die EIO (of vergelijkbare programma's gericht op internationalisering) hebben ingevoerd, blijkt dat hieraan op twee verschillende manieren invulling kan worden gegeven. Allereerst, het implementeren van EIO in het reguliere curriculum. Daarbij kan ervoor gekozen worden om kerndoelen (volledig) in de verschillende vakken te behandelen, of om (gedeeltelijk) daarvoor een apart vak (zoals "Europakunde" of "EIO") te verzorgen. Ten tweede kan EIO worden geïmplementeerd in activiteiten. De populairste of meest ondernomen activiteiten op het gebied van internationalisering blijken leerlingenuitwisselingen, studiebezoeken en schoolpartnerschappen te zijn. Deze activiteiten zouden moeten leiden tot een toename in motivatie bij leerlingen, persoonlijke vorming, het leren samenwerken en bewustwording van de eigen cultuur.

In een beperkt aantal onderzoeken is nagegaan wat de effecten van de invoering van internationalisering op school zijn. Daaruit komt naar voren dat er sterke indicaties zijn dat aandacht voor EIO leidt tot een grotere kennis bij leerlingen over Europa en aspecten van internationalisering. Ook neemt de talenkennis bij leerlingen toe, al beperkt zich dit vooral tot het Engels. Daarnaast lijkt het erop dat leerlingen die bij uitwisselingen betrokken zijn daar ook betere (contact)vaardigheden aan over houden. Het is echter zeer de vraag of leerlingen ook een meer positieve houding tegenover (burgers van) andere landen ontwikkelen, en zelf sterker internationaal georiënteerd zijn. Een dergelijk effect op attitudes van leerlingen komt niet uit eerder onderzoek naar voren.

3. Onderzoeksmethode

In dit hoofdstuk worden de gehanteerde methoden van het onderzoek beschreven. Allereerst wordt beschreven welke scholen, leerlingen en docenten hebben deelgenomen aan het onderzoek (paragraaf 3.1). In paragraaf 3.2 wordt ingegaan op de wijze waarop de implementatie van EIO in tto-scholen en de EIO-competenties van leerlingen in het onderzoek gemeten zijn. De laatste paragraaf gaat in op de wijze waarop de gegevens geanalyseerd zijn (paragraaf 3.3).

3.1 Onderzoeksgroepen

Aan het onderzoek namen leerlingen en docenten uit de onder- en bovenbouw van tto-scholen deel. Daarnaast is aan tto-coördinatoren een schoolvragenlijst voorgelegd. Hieronder wordt beschreven op welke wijze de leerlingen (paragraaf 3.1.1), docenten en tto-coördinatoren (paragraaf 3.1.2) geselecteerd zijn. Om de EIO-competenties van tto-leerlingen in perspectief te plaatsen, worden deze vergeleken met EIO-competenties van ELOS-leerlingen en Europa-competenties van leerlingen uit het internationale ICCS-onderzoek. In paragraaf 3.1.3 wordt kort ingegaan op de leerlingen uit deze onderzoeken die in de vergelijking met tto-leerlingen zijn betrokken.

3.1.1 Leerlingen op tto-scholen

In totaal hebben 21 tto-scholen aan het onderzoek deelgenomen. Op de meeste scholen is zowel een onderbouw- als een bovenbouwklas geselecteerd. Scholen dienden het totaal aantal tweede tto-klassen, en het aantal vijfde klassen t-havo en t-vwo op te geven. Hieruit is door het GION een selectie gemaakt. Op sommige scholen bleek het niet haalbaar of niet gewenst de geselecteerde klassen aan het onderzoek te laten deelnemen. In overleg met de coördinatoren van deze scholen is vervolgens bepaald welke klassen wel zouden deelnemen. Binnen de deelnemende klassen lag de respons van leerlingen over het algemeen op 90% of hoger. De redenen voor non-respons waren in nagenoeg alle gevallen ziekte van de leerlingen, of andere (onderwijs)verplichtingen.

In totaal namen 880 leerlingen uit de onder- en bovenbouw deel aan dit onderzoek (tabel 3.1). Voor het merendeel betrof het leerlingen in de onderbouw (534 leerlingen), en voor een kleiner deel leerlingen in de bovenbouw (346 leerlingen). De vwo-leerlingen zijn sterk oververtegenwoordigd in het onderzoek, in zowel de onderbouw (81%) als de bovenbouw (91%). Dit is voor een deel te verklaren door het feit dat een groot deel van de tto-scholen slechts in beperkte mate tto-havo aanbiedt, dan wel uitsluitend tto-vwo aanbiedt.

Voor vrijwel alle scholen ging het om leerlingen die in een homogene klas havo of vwo zaten. Binnen het vwo is in het onderzoek overigens geen onderscheid gemaakt naar atheneum, gymnasium, en ongedifferentieerde vormen van het vwo.

Tabel 3.1 Aantal tto-leerlingen per school onderverdeeld naar niveau

School	Leerlingen onderbouw		Leerlingen bovenbouw		Totaal
	havo 2	vwo 2	havo 5	vwo 5	
CS Vincent van Gogh		38			38
Van Lodenstein College		17			17
2College Cobbenhagen		14			14
Jacobus Fruytier		23			23
Jan van Brabant College		26			26
Philips van Horne SG	22	16		11	49
Carmel College Emmen	20	20		14	54
SG Tabor, Werenfridus		27		17	44
Koninklijke SGM Apeldoorn		24		14	38
RSG Noord Oost Veluwe		15		18	33
Cals College		20		19	39
RSG Broklerde		24		20	44
Einstein Lyceum	11	8	3	13	35
Rijnlands Lyceum Oegstgeest		22		21	43
Scala College		26		21	47
Wolfert van Borselen	21	28	14	19	82
Jan Tinbergen College		22		17	39
Maasland College	27	20	13	18	78
College den Hulster		27		47	74
Charlemagne College		16		24	40
Stedelijk College Eindhoven				23	23
Totaal	101	433	30	316	880

De 880 deelnemende leerlingen hebben soms niet aan beide onderdelen deelgenomen. In de analyses zijn de toetsgegevens van 861 tto-leerlingen betrokken. De toetsgegevens van een aantal leerlingen zijn verwijderd omdat deze leerlingen een aantal opeenvolgende vragen niet hadden ingevuld. Het ging hierbij om leerlingen die de laatste vijf toetsitems in zijn geheel niet beantwoord hadden. Eén leerling heeft de vragenlijst in zijn geheel niet ingevuld. De analyse van de verschillende schalen is daarom gebaseerd op gegevens van (maximaal) 879 leerlingen.

De samenstelling van de deelnemende klassen in onderbouw en bovenbouw verschilde op een aantal aspecten. Allereerst namen in de tweede klas havo meer jongens (54%) dan meisjes (44%) deel aan het onderzoek. De jongens waren ook in havo-5 oververtegenwoordigd (zie Tabel 3.2). Een omgekeerd verschil in deelname per geslacht deed zich voor in het vwo. Zowel in 2 vwo (55%) als in 5 vwo (53%) deden meer meisjes dan jongens aan het onderzoek mee.

Ten aanzien van de thuissituatie is er vooral een verschil tussen de havo-2 leerlingen en de leerlingen uit de andere klassen en schooltypen waar te nemen. De groep havo-2 leerlingen bestaat uit relatief veel leerlingen die uit een éénouder gezin komen.

Tussen onderbouw en bovenbouw doen zich voor het geboorteland van de leerling geen grote verschillen voor. Slechts een klein percentage leerlingen is niet in Nederland geboren. Ouders van leerlingen zijn vaker uit het buitenland afkomstig. Ongeveer 1 op de 7 leerlingen heeft een moeder die in het buitenland geboren is; gemiddeld een zelfde percentage heeft een vader die niet in Nederland geboren is. Dit is hoger dan het landelijke gemiddelde (circa 10%). Voor 8,6 % van de leerlingen geldt dat zowel hun vader als moeder in het buitenland geboren is.

Leerlingen lijken hieraan ook hun identiteit voor een deel te ontleen. Vooral leerlingen van ouders die in Turkije of Marokko geboren zijn, voelen zich vaker met het vaderland van hun ouders verbonden dan andere leerlingen. Dit geldt in mindere mate ook voor leerlingen van Chinese en Vietnamese ouders, en voor leerlingen uit overige niet-Europese landen. Gemiddeld geeft iets minder dan 9 op de 10 leerlingen aan zich Nederlander te voelen.

3.1.2 Docenten en tto-coördinatoren

Voor het onderzoek zijn docenten benaderd die lesgeven aan de klassen die in het onderzoek betrokken zijn. Per school zijn daarvoor maximaal 12 docenten aangezocht: zes docenten uit de onderbouw en zes uit de bovenbouw. Scholen die alleen met leerlingen uit de onderbouw deelnamen hebben ook alleen vragenlijsten voor onderbouwdocenten ontvangen. De vragenlijst was in principe bedoeld voor alle vakdocenten van de betreffende tto-klassen. De tto-coördinator kreeg bij ontvangst van de vragenlijsten de opdracht deze zo goed mogelijk te verdelen tussen taaldocenten en docenten van andere vakken.

In totaal zijn 96 vragenlijsten in de bovenbouw, en 120 vragenlijsten in de onderbouw uitgezet. Hiervan zijn respectievelijk 34 (35%) en 56 (47%) retour ontvangen. Uit Tabel 3.3 blijkt dat het tweetalig onderwijs in vele vakken terugkomt. Drie docenten geven aan EIO als vak aan te bieden. Van de 90 docenten geven er tien aan ook een tweede vak aan te bieden (overigens niet altijd in het Engels). Het geven van twee vakken komt vooral voor in de onderbouw. Tabel 3.3 geeft de verdeling aan van docenten naar schoolvak.

Per school is ook de tto-coördinator verzocht een vragenlijst in te vullen. In totaal hebben 14 van de 21 coördinatoren aan dit verzoek voldaan (67%).

Tabel 3.2 Percentage tto-leerlingen per leerjaar en schooltype naar achtergrondfactoren

Leerjaar		geslacht		thuisituatie			opleiding moeder ¹			opleiding vader ¹		
		jongens	meisjes	één-oudergezin	twee-oudergezin	anders	lager dan startkwalificatie	havo, vwo of mbo	hbo of universiteit	lager dan startkwalificatie	havo, vwo of mbo	Hbo of universiteit
Onderbouw	havo 2	54 %	46 %	12 %	83 %	5 %	14 %	27%	36 %	17 %	19 %	32 %
	vwo 2	45 %	55 %	6 %	89 %	5%	7 %	27 %	43 %	7 %	18 %	52 %
Bovenbouw	havo 5	66 %	34 %	7 %	80 %	13 %	13 %	40 %	40 %	7 %	17 %	47 %
	vwo 5	47 %	53 %	8 %	83 %	9 %	10 %	27 %	51 %	9 %	19 %	60 %

¹. In de onderbouw geeft ruim een vijfde en in de bovenbouw een tiende van de leerlingen aan niet te weten welke opleiding de ouder(s) heeft/hebben gevolgd

Tabel 3.2 Percentage tto-leerlingen per leerjaar en schooltype naar achtergrondfactoren (vervolg)

Leerjaar		thuis taal		identiteit		geboorteland leerling		land van herkomst moeder		land van herkomst vader	
		Nederlands	andere taal	Nederlands	Niet Nederlands	Nederland	ander land	Neder-land	ander land	Neder-land	ander land
Onderbouw	havo 2	89 %	11 %	80 %	20 %	96 %	4 %	75 %	25 %	79 %	21 %
	vwo 2	94 %	6 %	91 %	9 %	96 %	4 %	89 %	11 %	88 %	12 %
Bovenbouw	havo 5	83 %	17 %	70 %	30 %	96 %	4 %	63 %	37 %	63%	37 %
	vwo 5	93 %	7 %	91 %	9 %	95 %	5 %	86 %	14 %	85 %	15 %

Tabel 3.3 Deelname tto-docenten, verdeeld naar schoolvak

Schoolvak	onderbouw	bovenbouw	Totaal
Engels	11	8	19
Aardrijkskunde	11	2	13
Geschiedenis	9	6	15
Maatschappijleer	1	7	8
Economie	2	2	4
Verzorging	1	-	1
Natuurkunde / Scheikunde / ANW	8	1	9
Biologie	5	1	6
Wiskunde	4	1	5
CKV / Beeldende vakken	3	4	7
Muziek	1	-	1
Lichamelijke opvoeding	3	1	4
EIO	2	1	3
Anders	4	1	4
Totaal	65	35	100

3.1.3 Vergelijkingen met andere leerlingen

Voor de vergelijking tussen tto-scholen met andere scholen voor voortgezet onderwijs is gebruik gemaakt van gegevens van leerlingen uit twee andere onderzoeken. Het betreft het onderzoek naar EIO-competenties van leerlingen in ELOS-scholen (Maslowski, Naayer, Oonk & van der Werf, 2009) en onderzoeksgegevens over tweede klas havo- en vwo-leerlingen die in het kader van de *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) in Nederland zijn verzameld (Maslowski, Van der Werf, Oonk, Naayer & Isaac, in druk) (zie ook hoofdstuk 1). In Tabel 3.4 zijn de aantallen leerlingen opgenomen die aan de drie onderzoeken hebben deelgenomen, verdeeld naar klastype.

Tabel 3.4 Aantallen leerlingen betrokken in de tto, ELOS en ICCS onderzoeken, naar schooltype

Onderzoek	Onderbouw (klas 2)				Bovenbouw			Totaal
	vmbo	havo	vwo	havo/vwo	vbmo 4	havo 5	vwo 5	
tto	-	101	433	-	-	30	316	880
Elos	117	145	370	47	93	52	369	1193
ICCS	913	272	287	492	-	-	-	1964

Vergelijking tto-ELOS

Aan de ELOS-studie namen leerlingen uit zowel tweede, vierde en vijfde klassen van drie verschillende schooltypen (vmbo, havo en vwo) deel. Scholen dienden het aantal tweede klassen vmbo, havo en vwo, en het aantal vierde klassen vmbo en vijfde klassen havo en vwo op te geven. Hieruit is door het GION een selectie van twee onderbouw- en twee bo-

venbouwklassen gemaakt. Op sommige scholen bleek het niet haalbaar of niet gewenst de geselecteerde klassen aan het onderzoek te laten deelnemen. In overleg met de coördinatoren van deze scholen is vervolgens bepaald welke klassen wel zouden deelnemen. In enkele gevallen heeft een school zelf een selectie gemaakt van klassen die aan het onderzoek deelnamen. Van de deelnemende klassen lag de respons over het algemeen boven de 90% van de leerlingen. In totaal namen er 1193 leerlingen uit de onder- en bovenbouw van ELOS-scholen deel aan dit onderzoek. Voor het merendeel betrof het leerlingen in de onderbouw (679 leerlingen), en voor een kleiner deel leerlingen in de bovenbouw (514 leerlingen). De vwo-leerlingen zijn oververtegenwoordigd in het onderzoek, in zowel de onderbouw (54%) als de bovenbouw (67%). Dit is voor een deel te verklaren door het feit dat een deel van de ELOS-scholen alleen havo en vwo, of uitsluitend vwo aanbiedt. Waar scholen alle schooltypen aanbieden, deden in enkele gevallen alleen havo-vwo vestigingen mee.

Aangezien havo- en vwo-afdelingen van tto-scholen aan het onderzoek hebben deelgenomen, worden ook alleen havo- en vwo-leerlingen uit het ELOS-onderzoek ter vergelijking gebruikt. Het gaat daarbij om 197 havo-leerlingen (6 onderbouw en 2 bovenbouw klassen), en 714 vwo-leerlingen (zowel 10 onder- als 10 bovenbouwklassen) uit de ELOS-scholen. Voor de regressievergelijkingen (zie paragrafen 6.1 en 6.2) is er voor gekozen dit aantal verder in te perken tot alleen vwo-leerlingen uit de tto- en ELOS-scholen.

Vergelijking tto, ELOS en ICCS

Het ICCS is een internationale studie naar burgerschapsvaardigheden onder tweede klassers onder auspiciën van de IEA, waaraan bijna 40 landen hebben deelgenomen. In totaal zijn gegevens van 1964 Nederlandse leerlingen uit de tweede klassen vmbo (913 leerlingen in diverse leerwegen), en havo en vwo (samen 1051 leerlingen) opgenomen in de (internationale) ICCS database. Tot de gegevens behoren ondermeer de score op 20 kennisitems ten aanzien van EIO, de scores op enkele (met dit onderzoek vergelijkbare) EIO gerelateerde schalen, evenals scores met betrekking tot meer algemene burgerschapskennis en –vaardigheden.

In de (regressie)vergelijkingen van de gegevens van de tto-scholen met die van de ELOS én de ICCS scholen zijn alleen homogene klassen van het schooltype vwo gebruikt. In de tto database zijn de vmbo-leerlingen namelijk absent, en inde ELOS studie is het aantal zeer beperkt. Verder bestaan er tussen de onderzoeken grote verschillen in de percentages deelnemende havo-leerlingen, waarbij bovendien voor ICCS geldt dat een groot deel van de leerlingen zich in heterogene havo-vwo klassen bevinden (verlengde brugklas e.d.). Het aantal scholen uit het ICCS onderzoek dat is opgenomen in de vergelijking bedraagt zes (225 leerlingen in 8 tweede klassen).

3.2 Instrumenten en afnameprocedure

Om na te gaan in hoeverre leerlingen gedurende hun schoolloopbaan kennis, vaardigheden, houdingen en gedragsvoornemens ontwikkelen ten aanzien van Europa en

andere internationale ontwikkelingen, zijn allereerst de door leerlingen te verwerven EIO-competenties, overeenkomstig de Standaard tto, geïnventariseerd (zie paragraaf 2.1). Daarna zijn deze EIO-competenties vergeleken met het *Common Framework for Europe Competence* (zie paragraaf 2.2), en is vastgesteld dat de mate van overeenstemming het verantwoord maakte om gebruik te maken van hetzelfde EIO instrumentarium als in het ELOS-onderzoek. Daarmee is tevens een vergelijking tussen de resultaten van beide onderwijsconcepten beter mogelijk.

De kennis die leerlingen opdoen over Europa en de internationale ontwikkelingen is getoetst met behulp van een daartoe ontwikkelde leerlingentoets. De algemene vaardigheden, attitudes en gedragsvoornemens zijn in kaart gebracht via zelfrapportages van leerlingen. Dit is gebeurd aan de hand van een leerlingenvragenlijst.

Bij de leerlingenvragenlijst zijn daarnaast ook meningen, attitudes en gedragsvoornemens/activiteiten van leerlingen gemeten die in het kader van de internationale studie naar burgerschapseducatie (ICCS) zijn gebruikt. Deze zijn in de leerlingenvragenlijst opgenomen, om zo op een aantal indicatoren een vergelijking te kunnen maken tussen leerlingen op tto-scholen en leerlingen op andere scholen voor voortgezet onderwijs in ons land.

In de leerlingenvragenlijst zijn leerlingen ten slotte ook naar een aantal achtergrondkenmerken gevraagd. Dit is gedaan om een vergelijking tussen onderbouw en bovenbouw op tto-scholen, en een vergelijking tussen tto-scholen, ELOS-scholen en andere scholen voor voortgezet onderwijs te corrigeren voor verschillen tussen leerlingen. Het biedt tevens de mogelijkheid te identificeren in hoeverre bepaalde leerlingkenmerken gerelateerd zijn aan de kennis, vaardigheden en attitudes van leerlingen.

Met dit oogmerk zijn in de docentenvragenlijst ook enkele vragen opgenomen over school- en klasactiviteiten die in het kader van EIO worden ondernomen. Met de docentenvragenlijst en de vragenlijst voor schoolcoördinatoren is informatie verkregen over de wijze waarin EIO binnen het (tto-)curriculum geoperationaliseerd is.

3.2.1 Leerlingentoets

De leerlingentoets bestaat in totaal uit 27 kennisvragen. Bij 9 van deze vragen gaat het echter om samengestelde vragen die uit meerdere items bestaan. In de meeste gevallen betreft dit “waar/niet waar” items; in één geval gaat het om een matrixvraag met drie antwoordcategorieën. In totaal beslaat de toets 51 afzonderlijk te beantwoorden items. In de toets is gebruik gemaakt van vier verschillende vraagtypen:

1. Meerkeuzevragen (14 items). Het gaat hierbij om vragen met vier alternatieven waaruit de leerling het goede of beste antwoord moet kiezen. Zes items zijn

- afkomstig uit het veldonderzoek van ICCS⁴, terwijl de overige 8 items op basis van het CFEC zijn geformuleerd voor het ELOS-onderzoek.
2. Twee van de meerkeuzevragen zijn gekoppeld aan een korte inleidende tekst over democratische beginselen, die leerlingen dienden te lezen voordat zij de vraag konden beantwoorden.
 3. Goed-fout items (31 items). Het gaat hierbij om items waarbij de leerling moet aangeven of een bepaalde bewering 'waar' of 'niet waar' is. In totaal zijn 25 items afkomstig uit het ICCS-instrument dat in het veldonderzoek gebruikt is.⁵ De overige zes items zijn op basis van het CFEC geformuleerd voor het ELOS-onderzoek.
 4. Matrixvraag (4 items). Het gaat hierbij om één vraag bestaande uit vier items. Voor elk van deze items dient uit dezelfde inhoudscategorieën gekozen te worden. Ook deze vraag is afkomstig uit het ELOS-onderzoek.
 4. Open vragen (2 items). Het gaat hierbij om één vraag die afkomstig is uit het ICCS instrumentarium, en één vraag uit het ELOS onderzoek. De ICCS vraag heeft betrekking op het moreel inzicht van leerlingen; de andere vraag is een kennisvraag over Europese integratie, waarbij leerlingen in hun eigen woorden een voordeel en een nadeel voor burgers moeten aangeven.

3.2.2 Leerlingenvragenlijst activiteiten, meningen en opvattingen

De leerlingenvragenlijst meningen en opvattingen bevat items waarin de percepties, waarden en attitudes van leerlingen met betrekking tot burgerschap, Europa, en internationale samenwerking in kaart worden gebracht. Voor een groot deel gaat het hierbij om items die ontleend zijn aan de ICCS leerlingenvragenlijst. Op basis van het CFEC zijn daarnaast een aantal items geformuleerd die tot doel hebben de competenties van leerlingen te meten. Daarbij is onderscheid gemaakt naar activiteiten waaraan leerlingen deelnemen, vaardigheden van leerlingen, en de houding van leerlingen.

Met de vragenlijst zijn ook een aantal achtergrondkenmerken van leerlingen in kaart gebracht. De vragen zijn woordelijk overgenomen uit het ICCS instrumentarium, met het doel een vergelijking tussen tto-scholen, ELOS-scholen en ICCS scholen mogelijk te maken. Het ging hierbij allereerst om de kenmerken van de leerling zelf: geboortedatum van de leerling, geslacht, identiteit, geboorteland, verwacht eindniveau onderwijs. Daarnaast had een aantal vragen betrekking op de thuissituatie van de leerling: gezinssamenstelling; herkomst vader en moeder; taal waarin thuis gecommuniceerd wordt; baan van de vader en moeder; het opleidingsniveau van de vader en moeder; interesse van ouders in politieke en sociale onderwerpen. Ten slotte waren in de vragenlijst enkele vragen opgenomen over de activiteiten van leerlingen buiten schooltijd, en de betrokkenheid van leerlingen –in of buiten school om– in een aantal maatschappelijke, sociale of politieke organisaties en activiteiten.

⁴ Eén item daarvan is ook gebruikt in de het hoofdonderzoek van ICCS, en laat een vergelijking tussen tto en ICCS toe.

⁵ Vijf items daarvan zijn ook gebruikt in de het hoofdonderzoek van ICCS, en laten een vergelijking tussen tto en ICCS toe.

3.2.3 Docentenvragenlijst

De docentenvragenlijst bestond uit vragen die betrekking hadden op de operationalisatie van EIO binnen school. Aan bod in de vragenlijst komt welke groepen binnen en buiten school invloed hebben op de wijze waarop EIO in school gestalte krijgt, op welke wijze EIO in school wordt vormgegeven, wat de belangrijkste doelen van EIO in het onderwijs op school zijn, hoe EIO-competenties van leerlingen worden beoordeeld, in hoeverre docenten zichzelf (professioneel) toegerust voelen om onderwijs in EIO te verzorgen, en op welke terreinen nog verbeteringen mogelijk zijn.

Docenten dienden de vragenlijst grotendeels in te vullen voor het leerjaar dat binnen hun school in het onderzoek betrokken was. Om die reden zijn twee verschillende versies gemaakt: één voor de onderbouw, en één voor de bovenbouw.

3.2.4 Afnameprocedure

Met het doel de afnameprocedure op de verschillende scholen vergelijkbaar te laten verlopen is voor schoolcoördinatoren een handleiding opgesteld waarin gedetailleerd staat beschreven hoe de afname van de instrumenten door de coördinator moet worden voorbereid, en hoe de afname door de toetsleiders moet plaatsvinden. De toetsleiders konden door de coördinatoren zelf worden aangezocht; in veel gevallen betrof het hierbij de docent van de klas tijdens het lesuur waarop het onderzoek plaatsvond.

De afname onder leerlingen duurde twee lesuren, waarbij eerst de toets afgenomen werd bij leerlingen, gevolgd door de leerlingenvragenlijst “activiteiten, meningen en opvattingen”. Voor de toets was maximaal 30 minuten beschikbaar, en voor de leerlingenvragenlijst “activiteiten, meningen en opvattingen” ongeveer 40 minuten.

Voorafgaand aan de afname van elk van de instrumenten werd met de leerlingen klassikaal de toelichting aan het begin van de toets/vragenlijst doorgenomen. Hierin werd besproken wat het doel van de toets/vragenlijst was, en werd aan de hand van voorbeelden toegelicht hoe leerlingen het antwoord op de vragen dienden te geven, respectievelijk te verbeteren. Het was toetsleiders niet toegestaan begrippen in de toets toe te lichten, of uitleg te geven. Bij de afname van de vragenlijsten was het wel toegestaan uitleg te geven bij de vragen. Ten aanzien van een aantal begrippen, en veelgestelde vragen was in de handleiding vermeld hoe toetsleiders deze konden toelichten.

De vragenlijsten voor docenten zijn naar de coördinatoren gestuurd, met het verzoek deze uit te delen aan docenten die lesgeven aan de klassen die voor het onderzoek waren geselecteerd.

3.3 Variabelen

Om na te gaan of er verschil is tussen de EIO-competenties van onderbouw- en bovenbouwleerlingen op tto-scholen, en tussen EIO-competenties van leerlingen op tto-, ELOS-, en ICCS-scholen, zijn de competenties geoperationaliseerd in verscheidene afhankelijke variabelen. Deze competenties van leerlingen – op zowel het gebied van kennis, algemene vaardigheden, attitudes als activiteiten – worden hieronder beschreven.

3.3.1 Afhankelijke variabele: EIO kennis

De items van de afgenomen EIO kennistoets zijn op hun geschiktheid beoordeeld. Daarbij zijn criteria gehanteerd omtrent percentage goede antwoorden (in vergelijking met de 'gokkans'), het aantal missende antwoorden (leerlingen die niets invulden bij een item), spreiding over de alternatieven en de correlatie van een item met de totaalscore in de test. In bijlage 1 wordt nader ingegaan op de criteria om de geschiktheid van de toetsitems te bepalen.

Na toepassing van deze criteria zijn van de 51 beschikbare items 2 meerkeuzevragen en één item uit de matrixvraag verwijderd uit de berekening van de toetsscores. Bij de meerkeuzevragen ging het om een meerkeuzevraag die op basis van het CFEC raamwerk was geformuleerd, en om een vraag uit het instrumentarium van ICCS. Het verwijderde item uit de matrixvraag was op basis van het CFEC ontwikkeld. De EIO-toetsscores van tto-leerlingen zijn derhalve gebaseerd op in totaal 48 toetsitems, waarvan twee open vragen. Voor deze open vragen konden leerlingen maximaal 2 punten behalen; de overige vragen werden met 1 punt gewaardeerd voor een goed antwoord. In totaal konden leerlingen maximaal 50 punten behalen op de EIO-kennistoets.

Voor de vergelijking tussen leerlingen op tto-scholen en ELOS-scholen is gebruik gemaakt van het overgrote deel van de items uit de EIO-toets. In totaal bestond de ELOS-toets uit 75 items die aan de *Field trial* instrumenten van het ICCS (met name de Europese module) en het CFEC ontleend waren. Ook bij deze set van items zijn de hierboven vermelde criteria toegepast om tot een geschikte dataset te komen (zie Maslowski *et al.*, 2009). Slechts één (meerkeuze) item uit de tto-dataset bevond zich niet in de ELOS-dataset. De vergelijking van de EIO-toetsscores is derhalve gebaseerd op 47 items, waarvoor de leerlingen een totale maximale toetsscore van 49 punten kon behalen.

In de periode tussen het ICSS *Field trial* onderzoek en het hoofdonderzoek is de inhoud van de Europese module, waaraan veel items voor het ELOS- en tto-onderzoek zijn ontleend, drastisch gewijzigd. Het kennisdeel van de vernieuwde versie van de Europese module bevat 20 items, waarvan er slechts zes vergelijkbaar zijn met de datasets van het tto en ELOS-onderzoek. Vanwege de beperkte omvang is er voor gekozen geen vergelijking te maken met de kennis-resultaten van leerlingen uit het ICCS onderzoek.

Betrouwbaarheid toets

Cronbach's alpha van de EIO-toets was .68. Eén van beide open vragen is in het kader van de ICCS veldstudie met behulp van IRT modellen geanalyseerd, en bleek daarbij aan

de gestelde psychometrische eisen te voldoen. De tweede open vraag is in het kader van het CFEC ontwikkeld en niet nader op psychometrische kwaliteiten onderzocht.

Binnen de EIO-toets kunnen verschillende inhoudelijke thema's worden onderscheiden. Voor deze verschillende onderdelen konden echter geen betrouwbare subschalen worden gecreëerd. Om die reden is het verschil in kennis tussen onder- en bovenbouwleerlingen tto alleen onderzocht voor de EIO-toets als geheel. Wel worden de scores op enkele items ter indicatie vermeld.

3.3.2 Afhankelijke variabele: gedrag, vaardigheden en houdingen

Op basis van een factoranalyse zijn negen schalen geconstrueerd die betrekking hebben op activiteiten die leerlingen in het kader van EIO ondernemen, hun algemene vaardigheden, en hun houdingen ten aanzien van aspecten van EIO. In Tabel 3.5 zijn de negen schalen, het aantal items waaruit de schalen zijn opgebouwd, en de betrouwbaarheden van de schalen vermeld. Ook wordt een inhoudelijke toelichting op de items in de schaal gegeven.

De eerste drie schalen hebben betrekking op activiteiten waaraan leerlingen daadwerkelijk hebben deelgenomen, of waaraan zij op het moment van onderzoek deelnamen. Daarbij gaat het enerzijds om (fysieke) uitwisseling met leerlingen uit het buitenland, en anderzijds om de actieve deelname van leerlingen aan meningsvormende activiteiten met buitenlandse leerlingen. Ook de mate waarin de leerling zichzelf informeert over allerlei Europese en internationale aangelegenheden behoort in dit kader tot de actieve Europese en Internationale Oriëntatie.

De vierde schaal meet in algemene zin de mate waarin leerlingen actief participeren in democratische processen op school: nemen ze deel aan georganiseerde debatten, gebruikt men het actief en passief kiesrecht als het gaat om de keuze voor klassenvertegenwoordiger en/of leerlingenraad, maar ook: doen ze mee als er vanuit school een protestmanifestatie wordt georganiseerd. De vijfde schaal meet in hoeverre de leerling zich onderdeel voelt van een verenigd Europa. Daarbij zijn vragen aan de orde zoals: Zien leerlingen zichzelf vooral als Europeaan of toch meer als Nederlander? Identificeert de leerling zichzelf met Europa of met de internationale gemeenschap? De zesde schaal heeft betrekking op de houding van jongeren tegenover internationalisering. Daarbij gaat het om een positieve houding tegenover internationalisering in het licht van de eigen toekomst van de leerling. In dit laatste geval gaat het zowel om toekomstig onderwijs en toekomstige opleidingen, als om een toekomstige werkkring. De zevende schaal heeft betrekking op de houding van jongeren tegenover het zelf (aan)leren van vreemde talen en het nut van talenonderwijs in het algemeen.

Tabel 3.5 *Leerling-competenties op het gebied van Europese en internationale oriëntatie*

Schaal	Items	Cronbach's alpha	Inhoud
Uitwisselingsactiviteiten met leerlingen uit andere landen	6	.71	In welke mate: wissel je informatie uit met leerlingen in het buitenland; heb je al een partnerschool in het buitenland bezocht; heb je buitenlandse leerlingen ontvangen; heb je samen met buitenlandse leerlingen een (digitaal) project uitgevoerd.
Contact leggen met mensen in het buitenland	9	.80	In welke mate : stel je jezelf voor via e-mail aan buitenlandse jongeren; vertel je buitenlandse jongeren over jezelf (hobby's e.d.); bezoek je chat-boxes, forums e.d. op het internet om met mensen in het buitenland in contact te komen. Etc.
Zichzelf informeren over Europese en internationale kwesties	7	.79	In welke mate informeer je jezelf over buitenlandse politieke en sociale kwesties door: de krant te lezen, het journaal te kijken; het internet te raadplegen, met ouders en vrienden discussiëren over Europa; e.d.
Participatie in democratische activiteiten op school	6	.60	In welke mate: neem je deel aan debatten op school; stem je voor klassenvertegenwoordiger of leerlingenraad; beslis je mee over schoolaangelegenheden; etc..
Europese identiteit	6	.65	In welke mate identificeer je je met: Europa, Nederland, de EU, de wereld.
Visie op eigen toekomst in internationale context	3	.76	In welke mate lijkt het je leuk/interessant: om lessen in het buitenland te volgen; te studeren in het buitenland; na je opleiding in een ander Europees land te werken
Houding t.o.v. het leren van talen (inzien van belang)	9	.65	In welke mate ben je het eens met de stellingen dat het leren van vreemde talen: handig is voor reizen/vakantie; werken of studeren in de EU; begrijpen van andere culturen. Wat vind je van 'het verplichten van het leren van een vreemde taal voor alle jongeren; de mogelijkheden op scholen etc.
Houding t.o.v. economische organisatie Europa	5	.76	In welke mate vind je dat alle Europese landen hetzelfde econ. beleid moeten voeren; dezelfde muntheid voeren; er meer voor- dan nadelen delen aan de euro zitten; de euro inperking van je onafhankelijkheid betekent.
Houding t.o.v. uitbreiding van de EU	9	.73	In welke mate ben je het eens met stellingen over wel of niet uitbreiding van de EU. Wat zijn de voor-, nadelen en consequenties van uitbreiding

De vragenlijst bevatte allerlei houdingsvragen over Europese samenwerking, Europees beleid (economie, gelijke rechten, (im)migranten) en de ontwikkeling van de Europese Unie. Daaruit zijn twee (valide) schalen genomen: de houding ten opzichte van Europese economische organisatie (o.a. voor- en nadelen van de Euro) en de houding ten opzichte van uitbreiding van de EU.

Waar het de vergelijking tussen tto-leerlingen en ELOS-leerlingen betreft is deze gebaseerd op de hierboven beschreven schalen. Waar het de vergelijking tussen tto-leerlingen, ELOS-leerlingen en ICCS-leerlingen betreft konden de hierboven beschreven

schalen echter slechts voor een deel onverkort worden gebruikt. In het geval van vier schalen is een aangepaste schaal gehanteerd die inhoudelijk betrekking hebben op hetzelfde onderliggende concept, maar waarbij de schaalscore gebaseerd is op minder items. Dit vindt zijn oorsprong in het feit dat het internationale instrument (zoals gebruikt in het ICCS-onderzoek) in de tweede helft van 2008 is aangepast. Zowel internationaal, als voor de Nederlandse context, was in elk van deze gevallen echter sprake van betrouwbare schalen.

3.3.3 Onafhankelijke variabelen

De analyses zijn enerzijds gericht op het nagaan van mogelijke verschillen tussen leerlingen in de onderbouw en bovenbouw van tto-scholen, en anderzijds op het nagaan van mogelijke verschillen tussen leerlingen op tto-scholen en andere scholen voor voortgezet onderwijs. Om voor de invloed van andere factoren te kunnen controleren, zijn tevens een aantal factoren met betrekking tot de achtergrond van leerlingen en hun thuisklimaat in de analyses opgenomen. De wijze waarop deze factoren zijn gemeten, is beschreven in bijlage 2.

3.4 Gegevensanalyse

Begonnen is met eenvoudige beschrijvende analyses zoals het vergeleken van verschillen in (schaal)gemiddelden tussen (a) leerlingen in de onderbouw en de bovenbouw van tto-scholen, en (b) tussen tto-scholen en andere scholen voor voortgezet onderwijs onder- en bovenbouw, en tussen tto scholen en andere scholen.

Om de gevonden verschillen nader te verklaren is gebruik gemaakt van lineaire regressie-analyses.

3.4.1 Betrokken leerlinggegevens in de regressie-analyses

De regressie-analyses naar het verschil tussen onder- en bovenbouw op tto-scholen zijn uitgevoerd op gegevens van leerlingen in het vwo. De reden hiervoor is dat voor het vwo zowel in de onderbouw als in de bovenbouw een redelijk aantal leerlingen, klassen en scholen aan het onderzoek heeft meegewerkt om een dergelijke vergelijking op een betrouwbare manier te kunnen doen. Voor het havo was het aantal klassen en leerlingen vooral in de bovenbouw dusdanig beperkt dat een goede vergelijking niet mogelijk was. Bij de analyses voor het vwo zijn uitsluitend de tweede en vijfde klassen betrokken.

Voor het kennis-deel van EIO is alleen een vergelijking gemaakt tussen ELOS-leerlingen en tto-leerlingen, waarbij alle tweede en vijfde klassen vwo zijn meegenomen. Ook hier is het geringe aantal havo-leerlingen reden deze groep niet in de vergelijking op te nemen.

Voor de regressie-analyses naar het verschil tussen Europa-competenties van leerlingen op tto-scholen, en Europa-competenties van leerlingen op ELOS-scholen en andere scholen voor voortgezet onderwijs, zijn uitsluitend de leerlingen uit homogene tweede klassen uit het vwo betrokken.

3.4.2 Opbouw regressie-analyses

De regressie-analyses zijn voor de vergelijking tussen onderbouw en bovenbouw uitgevoerd voor elk van de hierboven beschreven afhankelijke variabelen. De analyses zijn stapsgewijs uitgevoerd, waarbij de resultaten voor elk van de deelanalyses zijn weergegeven. In de eerste deelanalyse is op basis van gegevens over leerjaar 2 en leerjaar 5 het absolute effect van een extra leerjaar geschat (Model 1). Dit absolute effect is gecorrigeerd voor leerlingachtergrond-variabelen in Model 2. Daarbij gaat het om het geslacht, gezinssituatie, herkomst en sociaaleconomische achtergrond. Dit zijn factoren die zich aan de invloed van de school, maar (voor een groot deel) ook aan de invloed van de ouders onttrekken. De aldus verkregen resultaten voor het effect van leerjaar in Model 2 kan op deze wijze geïnterpreteerd worden als het effect na correctie voor de individuele leerlingkenmerken.

Vervolgens zijn in Model 3 enkele variabelen aan de analyse toegevoegd die betrekking hebben op het thuisclimaat van leerlingen: de interesse van de ouders in sociale en politieke onderwerpen, en het aantal boeken thuis - een in internationaal vergelijkend onderzoek veelgebruikte indicator voor de sociaal economische status (SES) van het gezin. Deze variabelen dienen niet zozeer om te corrigeren voor de achtergrond van leerlingen, maar meer om na te gaan of het thuisclimaat van invloed is op de EIO-competenties van leerlingen, zodat zuiverder het effect van meer leerjaren vast te kunnen stellen. Bovendien zouden deze variabelen als aangrijpingspunt kunnen worden genomen om de competenties van leerlingen te bevorderen.

In model 4 zijn aansluitend de (overige) afhankelijke variabelen aan de regressie analyse toegevoegd. Aan de hand hiervan kan worden bepaald of een van de overige factoren nauw samenhangt met de afhankelijke variabele die bestudeerd wordt.

In het laatste model ten slotte is stapsgewijs steeds een van de onafhankelijke variabelen uit de analyse verwijderd, totdat alleen significante voorspellers overbleven (Model 5).

Voor het verschil tussen leerlingen in tto-scholen en leerlingen in andere scholen voor voortgezet onderwijs, is in grote lijnen een vergelijkbare opzet gevolgd als hierboven beschreven voor de onder- en bovenbouw van tto-scholen. In model 1 is het absolute effect geschat voor leerlingen op tto-scholen, in vergelijking met leerlingen op ELOS-scholen. Dit effect is vervolgens in model 2 t/m 5 gecorrigeerd voor achtergrondfactoren van leerlingen, hun thuissituatie en hun overige competenties. Een belangrijk verschil met de analyses voor de onder- en bovenbouw van tto-scholen is dat de regressie-analyses naar verschillen voor tto-, ELOS- en ICCS-scholen gebaseerd zijn op gegevens van de twee schooltypen. In de verschillende modellen is om die reden aanvullend voor schooltype gecontroleerd, aan de hand van dummies die voor havo en havo/vwo zijn gemaakt (ter vergelijking met vwo).

Een ander belangrijk verschil is dat in model 4 bij de vergelijking met ICCS gecorrigeerd is voor anders gemeten competenties. Voor de vergelijking van leerlingen op tto-scholen en leerlingen op ICCS-scholen zijn schalen geconstrueerd die gebaseerd zijn op voor beide

groepen leerlingen beschikbare items. De schalen trachten dus dezelfde competenties te meten als bij de vergelijking onderbouw-bovenbouw tto, maar zijn soms op een beperkter aantal items gebaseerd.

4. Implementatie van EIO in het tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland

In dit hoofdstuk worden de uitkomsten weergegeven van de eerste onderzoeksvraag: “Op welke wijze is het onderwijs ingericht om leerlingen EIO kennis en vaardigheden te laten opdoen?” Achtereenvolgens wordt daartoe ingegaan op de doelstellingen die met EIO worden nagestreefd, en hoe deze zich verhouden tot de doelstellingen voor tto (paragraaf 4.1), hoe EIO in het curriculum is opgenomen (paragraaf 4.2), van welke lesmethoden en –materialen gebruik wordt gemaakt (paragraaf 4.3), hoe EIO getoetst wordt (paragraaf 4.4) en welke scholingseisen aan docenten worden gesteld (paragraaf 4.5). Tot slot wordt ingegaan op mogelijke verbeteringen in het aanbieden van EIO op tto-scholen (paragraaf 4.6).

4.1 Doelstellingen van EIO en tweetalig onderwijs

De school- en docentenvragenlijst bevatte enkele vragen over de doelstellingen van tto in algemene zin en EIO in het bijzonder. Van de 16 schoolleiders die de vragenlijst retourneerden geven 10 schoolleiders (62%) aan dat EIO in een beleidsplan op school is vastgelegd. In het beleidsplan staat daarnaast: een overzicht van vakken met EIO-aanbod per leerjaar (60%); een overzicht van de inhoud van die vakken (50%); de lestijd die aan de verschillende onderwerpen wordt besteed (33%); aan welke competenties uit het CFEC deze onderwerpen gerelateerd zijn (10%); en de wijze waarop de aangeboden inhoud getoetst wordt (20%). De meeste scholen geven aan dat het beleidsplan EIO regelmatig vernieuwd wordt.

In Tabel 4.1 is weergegeven wat docenten binnen tto-scholen als belangrijkste doelstellingen voor EIO en tweetalig onderwijs beschouwen. Als belangrijkste doelstellingen worden aangemerkt: het verkrijgen van kennis over de geschiedenis en cultuur van andere landen, het bevorderen van respect voor andere culturen en het bevorderen van de zelfredzaamheid van leerlingen. Daarnaast geeft met name een groot aantal docenten in de bovenbouw aan dat het tegengaan van vooroordelen en intolerantie, en het bijdragen aan Europees burgerschap belangrijk worden gevonden, terwijl dit door docenten in de onderbouw minder vaak als belangrijke doelstelling wordt benoemd.

In Tabel 4.2 zijn de volgens tto-docenten meest belangrijke doelstellingen van het tweetalig onderwijs weergegeven. Voor zowel docenten in de onder- als in de bovenbouw blijkt de Engelse taalbeheersing en het taalgebruik voorop te staan. Daarnaast vinden docenten dat het tweetalig onderwijs in belangrijke mate tot doel heeft leerlingen een betere uitgangspositie te bieden voor hun verdere loopbaan. Net als voor EIO, wordt bovendien de zelfredzaamheid van leerlingen als een belangrijke doelstelling van het tweetalig onderwijs ervaren. Docenten laten zich vooral door deze inhoudelijke, en minder door instrumentele, doelen leiden. Het voldoen aan de ouderbehoefte is volgens docenten bijvoorbeeld nauwelijks van belang.

Tabel 4.1 Volgens tto-docenten belangrijkste doelstellingen van EIO

Doelstellingen EIO	Onderbouw		Bovenbouw	
	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)
Verkrijgen van kennis over de geschiedenis en cultuur van andere landen	33	(59%)	18	(56%)
Vergroten van de kennis van moderne vreemde talen	11	(20%)	4	(12%)
Het bevorderen van respect bij leerlingen voor andere culturen	26	(46%)	14	(42%)
Tegengaan van vooroordelen en intolerantie jegens anderen	9	(16%)	14	(42%)
Verkrijgen van kennis over de Europese Unie en haar beleid	14	(25%)	6	(18%)
Bijdragen aan het Europees burgerschap van jonge mensen	16	(29%)	16	(48%)
Bevorderen van de zelfredzaamheid van leerlingen in een globale samenleving	30	(54%)	15	(45%)
Leerlingen een betere uitgangspositie bieden voor hun verdere loopbaan	20	(36%)	6	(18%)
Bevorderen van ICT-vaardigheden van leerlingen anders	0 1	(0%) (2%)	0 0	(0%) (0%)

* maximaal 3 antwoorden mogelijk

Tabel 4.2 Volgens tto-docenten belangrijkste doelstellingen van tto

Doelstellingen tto	Onderbouw		Bovenbouw	
	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)
Vergroten van de Engelse taalbeheersing	45	(80%)	8	(79%)
Zorgen dat leerlingen zich zekerder voelen in hun taalgebruik	15	(27%)	1	(24%)
Voldoen aan de behoeften van leerlingen en ouders	3	(5%)	11	(3%)
Verkrijgen van kennis over internationale ontwikkelingen en instituties	15	(27%)	8	(33%)
Bijdragen aan het Europees burgerschap van jonge mensen	9	(16%)	19	(24%)
Bevorderen van de zelfredzaamheid van leerlingen in een globale samenleving	26	(46%)	9	(58%)
Bijdragen aan een positieve houding van leerlingen ten aanzien van internationalisering	13	(23%)	16	(27%)
Betere uitgangspositie bieden voor hun verdere loopbaan	35	(63%)	1	(48%)
anders	3	(5%)	8	(3%)

* maximaal 3 antwoorden mogelijk

De doelstellingen die docenten als belangrijk bestempelen voor EIO en tto zijn onderling niet geheel vergelijkbaar. Aan docenten werden doelstellingen voorgelegd die voor EIO en

tto slechts gedeeltelijk overeen kwamen. Docenten konden hiervan maximaal drie doelstellingen selecteren als van belang voor EIO respectievelijk tto. De doelstelling met betrekking tot het vergroten van de Engelse taalbeheersing is, zoals verwacht, door een groot aantal docenten aangemerkt als van belang voor het tto-onderwijs. Voor EIO gaf een deel van de docenten (20% in de onderbouw en 12% in de bovenbouw) daarentegen aan dat kennis van moderne vreemde talen een belangrijk na te streven doel is. Aangezien docenten konden kiezen uit voldoende “niet-talige doelstellingen” voor EIO, wijst dit erop dat een aantal docenten mogelijkheden zien EIO in te passen in de aandacht die binnen tto aan de Engelse taalvaardigheid van leerlingen wordt gegeven. Omgekeerd geldt dat ongeveer 20% van de docenten van mening is dat tto (mede) tot doel heeft bij te dragen aan het Europees burgerschap van leerlingen, en vindt ongeveer 30% dat tto moet bijdragen aan kennis over internationale ontwikkelingen en instituties. Een betrekkelijk groot aantal docenten ziet daarmee een basis om doelstellingen van het tweetalig onderwijs te verbinden met doelstellingen voor EIO.

4.2 EIO in het curriculum

De schoolleerplannen van enkele aan dit onderzoek deelnemende scholen laten zien dat EIO op zeer uiteenlopende wijzen in het schoolleerplan en het curriculum van tto-scholen is opgenomen. Ook uit de vragenlijsten voor docenten en tto-coördinatoren komt een kleurrijk palet naar voren. In de Tabellen 4.3 tot en met 4.6 komt tot uitdrukking hoe EIO wordt aangeboden op de school, welke extra-curriculaire activiteiten de scholen in het kader van EIO aanbieden, en bij welke activiteiten de docenten uit het onderzoek zijn betrokken.

*Tabel 4.3 Organisatie van EIO in het curriculum**

	<i>n</i>	(%)
In een apart vak	5	(31%)
Verweven in andere vakken in het curriculum	14	(88%)
In extra-curriculaire activiteiten	14	(88%)

* meerdere antwoorden mogelijk

Op bijna een derde van de scholen is een apart vak over EIO in het curriculum opgenomen. Scholen bieden dit vak onder verschillende namen aan: Europakunde, Global Studies of simpelweg EIO. Ook de inhoud die in het vak aan de orde komt, verschilt per school. Tegelijkertijd komt de keuze om EIO als een apart vak te doceren niet voort uit de keuze daarmee alle aspecten ‘geconcentreerd’ aan te bieden. De scholen die het een EIO-vak in het curriculum hebben opgenomen, besteden allen daarnaast ook aandacht aan EIO in andere vakken en/of in extra-curriculaire activiteiten die georganiseerd worden.

Op de meeste scholen is EIO echter vooral een cross- en extra-curriculaire aan-gelegenheid. Ten aanzien van de cross-curriculaire invulling die tto-scholen aan EIO geven geldt dat EIO vooral aan bod komt in zaakvakken zoals aardrijkskunde, geschiedenis en - in de bovenbouw - maatschappijleer (ruim 90%). In mindere mate gebeurt dat tijdens de

vakken natuurkunde, science en economie. Overigens blijkt EIO-gerelateerde inhoud niet alleen in vakken voor te komen die in het Engels worden gegeven, maar ook in vakken die in het Nederlands worden verzorgd.

Ten aanzien van de extra-curriculaire activiteiten blijken in het tto partnerschappen en uitwisselingen de kern te vormen van het EIO-onderwijs (Tabel 4.4). Uitwisselingen variëren qua invulling soms sterk per school, en binnen scholen per leerjaar. In de meeste scholen nemen de leerlingen vanaf de derde klas jaarlijks deel aan een uitwisseling; op enkele scholen zijn uitwisselingen beperkt tot de vierde en/of vijfde klas. Voor uitwisselingen geldt vaak dat leerlingen uit een hoger leerjaar een grotere kans hebben deel te nemen aan extra-curriculaire activiteiten waarin zij zelf naar het buitenland gaan of leerlingen uit het buitenland bij hen op school ontvangen. E-mail projecten en overige digitale uitwisselingsactiviteiten vinden in alle leerjaren plaats. Doorgaans wordt hiermee al in de onderbouw gestart.

Tabel 4.4 *Extra-curriculaire EIO-activiteiten in tto-scholen**

	<i>n</i>	(%)
Leerlinguitwisseling partnerschool	12	(75%)
Studiereizen naar het buitenland	12	(75%)
E-mail projecten of uitwisselingen	11	(69%)
Activiteiten rond Dag van Europa	3	(19%)
Debat clubs met EIO thema's	5	(31%)
Buitenlandse culturele manifestaties op school	8	(50%)
Bezoek buitenlandse instellingen	7	(44%)
Diverse projectweken	3	(19%)

* meerdere antwoorden mogelijk

Ongeveer de helft van de schoolcoördinatoren geeft aan dat op hun school daarnaast buitenlandse culturele manifestaties in het kader van EIO plaatsvinden, en dat leerlingen en docenten een bezoek brengen aan buitenlandse instellingen. Relatief minder wordt gebruikt gemaakt van debatclubs waarin internationalisering een belangrijk thema vormt en van specifieke projectweken rond EIO. Ook de Dag van Europa wordt op slechts een klein deel van de scholen aangegrepen om activiteiten rond Europa (en internationalisering) te organiseren. In Tabel 4.5 is, met het doel de variëteit van de ondernomen EIO-activiteiten op tto-scholen te laten zien, een overzicht gegeven van zowel curriculaire als extra-curriculaire activiteiten die op één of meerdere scholen plaatsvinden.

Tabel 4.5 *Overzicht van internationaliseringsactiviteiten op tto-scholen*

Schoolpartnerschappen	Uitwisseling kennis en expertise tussen schoolbesturen Uitwisseling kennis en expertise tussen docenten Deelname aan (verschillende) Europese netwerken
Uitwisselingen	Profielwerkstuk maken in het buitenland Buitenlandse gastsprekers
Studiebezoek	Excursies naar Europese instellingen (Europees Parlement etc.) Bezoek aan Nederlandse politieke instellingen (Eerste en Tweede Kamer) Bezoek aan bedrijven en instellingen in het buitenland
Europa-onderwijs	Profielwerkstuk Europa Internationaal portfolio samenstellen (verslag van internationale activiteiten) Europese energie- en milieuprojecten (bijvoorbeeld <i>EU-Energy</i> van Comenius) <i>Social and Multicultural studies</i>
Taalonderwijs	Deelname aan de Europese Dag van de Talen Organisatie van Taaldorp Anglia Summerschool Aanbod niet gangbare talen (Russisch, Chinees, Spaans, Italiaans)
Politieke en sociale oriëntatie	Rollenspel rond mini Verenigde Naties of Europees Parlement Projecten rond burgerschap, discriminatie en tolerantie
ICT projecten	Digitaal profielwerkstuk
Culturele oriëntatie	Europese kunstgeschiedenis / CKV met Europa accent Uitwisselingen schoolorkesten Poëzie, toneel, fotografie, film en theateractiviteiten (met Europees accent)
Loopbaanoriëntatie	Projecten rond de internationale arbeidsmarkt / Beroepsoriëntatie Studiebezoek aan internationale bedrijven Maatschappelijke stages in de bovenbouw havo-vwo

Ook de docenten geven aan bij de verschillende internationaliseringactiviteiten te zijn betrokken. Tabel 4.6 geeft een indruk van de activiteiten waaraan de docenten in het afgelopen jaar hebben deelgenomen. Bijna de helft van de onder- en bovenbouw docenten is in redelijke tot sterke mate betrokken bij de voorbereiding en participatie in uitwisselingen en studiereizen.

Tabel 4.6 *Betrokkenheid tto-docenten bij EIO-activiteiten*

Activiteiten in het kader van EIO	Onderbouw		Bovenbouw	
	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)
Opbouw en onderhoud partnerschool relatie	22	(39%)	9	(16%)
Vorbereiding leerlinguitwisseling	24	(43%)	11	(34%)
Studiereis naar het buitenland	24	(43%)	16	(50%)
Uitwisseling met buitenlandse docenten	7	(13%)	6	(19%)
Ontvangen van buitenlandse docenten	21	(38%)	10	(31%)
Internationaal scholenproject	14	(25%)	9	(27%)
Ontwikkelen van EIO lesmaterialen of leeromgeving	12	(45%)	12	(38%)

Opvallend is dat relatief veel docenten aangeven bezig te zijn geweest met het zelf ontwikkelen van lesmaterialen en leeromgevingen met betrekking tot EIO. Dit percentage lijkt voor docenten in de onderbouw wat groter dan voor docenten in de bovenbouw. Bovenbouwdocenten geven relatief vaker aan betrokken te zijn bij een studiereis naar het buitenland, een uitwisseling met buitenlandse docenten en een internationaal scholenproject. Hoewel het hierbij over het algemeen om kleine verschillen met onderbouwdocenten gaat, sluit deze bevinding wel aan bij het feit dat leerlingen-uitwisselingen eveneens vaker in de bovenbouw plaatsvinden.

Common Framework for Europe Competence (CFEC) en EIO-leerplan

Het *Common Framework for Europe Competence* is opgezet om richting te geven aan de invulling van EIO op ELOS-scholen, maar wordt voor een deel ook door tto-scholen gebruikt. Uit Tabel 4.7 komt naar voren dat het raamwerk op het merendeel van de tto-scholen echter geen grote rol van betekenis vervult. Meer dan de helft van de docenten in zowel de onder- als de bovenbouw geeft aan in het geheel niet bekend te zijn met (de inhoud van) het raamwerk. Slechts rond een kwart van de docenten (in zowel onder- als bovenbouw) is redelijk tot goed bekend met het raamwerk.

Tabel 4.7 Bekendheid tto-docenten met het Common Framework for Europe Competence

Bekend met het CFEC	Onderbouw		Bovenbouw	
	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)
In sterke mate	5	(9%)	2	(6%)
In redelijke mate	7	(13%)	7	(21%)
In geringe mate	9	(18%)	5	(15%)
Helemaal niet	33	(61%)	19	(56%)

4.3 Beschikbare EIO-lesmethoden en -lesmaterialen

De Standaard van het Europees Platform voor tto bepaalt dat er authentiek Engelstalig lesmateriaal moet worden gebruikt. Hoewel veel docenten aangeven voor hun vak een authentiek Engelstalige methode te gebruiken, hebben veel docenten ervoor gekozen in plaats daarvan (of ter aanvulling daarop) zelf een lesmethode of lesmateriaal te ontwikkelen (Tabel 4.8). Opvallend is daarbij dat zowel in de onder- als in de bovenbouw veel docenten (respectievelijk 48% en 68%) er voor kiezen om zelf lesmateriaal te ontwikkelen, maar dit nauwelijks deelt met docenten van andere scholen. Aangezien de reden om zelf materiaal te ontwikkelen veelvuldig voortkomt uit onvrede over de mate waarin buitenlandse lesmethodes zijn toegesneden op het Nederlandse onderwijs, lijkt een grotere uitwisseling van materiaal (of zelfs het gezamenlijk ontwikkelen van materiaal) mogelijk. Een ander alternatief biedt het aansluiten bij Engelstalige lesmethoden die door Nederlandse uitgeverijen specifiek voor het tweetalig onderwijs zijn ontwikkeld.

Doordat tweetalig onderwijs breed ingang heeft gevonden in scholen voor voortgezet onderwijs is het ontwerpen van lesmethoden in de afgelopen jaren een interessant nieuw terrein voor Nederlandse uitgeverijen van onderwijsmethoden geworden. Zowel Thieme-Meulenhoff, Malmberg als Wolters-Noordhoff hebben specifiek voor tto lesmethoden ontwikkeld. Uit de reacties van verschillende tto-scholen komt naar voren dat vele in de komende jaren hun huidige methoden zullen vervangen, en daarbij voor de keus staan of zij voor een authentiek Engelstalige methode zullen kiezen, of voor een Engelstalige methode die geënt is op de Nederlandstalige methode die in andere afdelingen binnen school wordt gebruikt. Uit de reacties komt naar voren dat het laatste in veel gevallen de voorkeur zal krijgen.

Het voordeel van de methoden die door Nederlandse uitgeverijen voor het tweetalig onderwijs zijn ontwikkeld, is dat deze zijn afgestemd op de kerndoelen en eindexameneisen, en daarmee voldoen aan de eisen die ten aanzien van EIO in de standaard zijn vastgesteld. Authentiek Engelstalige methoden hebben daarentegen het voordeel dat zij relatief meer informatie over aspecten van een andere samenleving bevatten, hoewel deze informatie wel een eenzijdige gerichtheid kent op het land waaruit de methode afkomstig is. Deze andere context biedt niettemin wel mogelijkheden verschillen tussen landen (binnen Europa) te bespreken, en daarmee de EIO-component nadrukkelijker in het onderwijs te verankeren.

Tabel 4.8 Gebruikte lesmethoden en –materialen in het tto-curriculum

	Onderbouw		Bovenbouw	
	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)
Materialen en/of methoden van Nederlandse educatieve uitgeverij	30	(54 %)	8	(24 %)
Authentiek Engels materiaal	28	(50 %)	14	(41 %)
Materialen ontwikkeld door andere scholen (docenten)	4	(7 %)	4	(12 %)
Zelfontwikkeld materiaal	27	(48 %)	23	(68 %)
ICT	39	(70 %)	20	(59 %)
Visuele media	29	(52 %)	24	(71 %)
Schriftelijke media	17	(30 %)	17	(50 %)

Aangezien het zelf ontwikkelen van lesmateriaal zeer tijdrovend is (en vaak in de eerste plaats voortkomt uit onvrede met bestaande methoden), lijkt het aannemelijk dat dit zelf ontwikkelde materiaal in de komende jaren ook gedeeltelijk plaats zal maken voor Engelstalige lesmethoden die specifiek voor het Nederlandse onderwijs zijn ontwikkeld. Het gaat daarbij dan met name om methoden die voor de vakken geschiedenis, aardrijkskunde, economie, natuurkunde en science – en in mindere mate voor biologie, scheikunde en muziek – zijn ontwikkeld. Voor sommige vakken, zoals Maatschappijleer, zijn nog geen Engelstalige methoden op de markt gebracht door educatieve uitgeverijen. Voor deze vakken zal om die reden (vooralsnog) gebruik gemaakt moeten worden van zelfontwikkeld materiaal of buitenlandse lesmethoden.

Een interessante ontwikkeling is dat buitenlandse uitgeverijen, zoals Pearson, mogelijk eveneens kunnen voorzien in lesmethoden die zijn toegesneden op de context van scholen in ons land. Door Pearson is een Engelstalige geschiedenis methode ontwikkeld gericht op leerlingen in Nederlandse tto-scholen.

Op veel scholen wordt gebruik gemaakt van ICT (zoals het digibord of websites) en visuele media (zoals films en TV-programma's) ter ondersteuning van hun lessen. Schriftelijk materiaal (zoals kranten en tijdschriften) worden relatief minder vaak gebruikt. Wel is het gebruik van schriftelijke media verhoudingsgewijs groter onder docenten die lesgeven in de bovenbouw. Hetzelfde geldt voor het gebruik van 'traditionele' visuele media. Het ICT-gebruik is daarentegen onder onderbouwdocenten relatief groter.

4.4 Toetsing en certificering van EIO

Uit de voorgaande paragrafen komt naar voren dat EIO op vele manieren, in verschillende vakken en met behulp van verschillende lesmethoden wordt onderwezen. Deze verscheidenheid komt ook in de toetsing van de EIO gerelateerde lesstof terug. Uit Tabel 4.9 blijkt dat de meest voorkomende vormen om EIO te toetsen schriftelijke toetsen zijn, met open dan wel gesloten vragen. Toetsen met open vragen worden daarbij verhoudingsgewijs vaker gebruikt, zeker in de bovenbouw. Dat vormt een indicatie ervoor dat in de bovenbouw het accent relatief minder sterk ligt op (reproductie van) feitenkennis, maar sterker op inzicht en redeneren. Daarnaast wordt relatief vaak in zowel de onder- als bovenbouw gebruik gemaakt van schriftelijke huiswerkopdrachten. Deze worden doorgaans naast andere schriftelijke toetsen gebruikt, en niet zozeer ter vervanging hiervan.

Tabel 4.9 Toetsvormen van EIO in het curriculum (percentages)*

	Onderbouw			Bovenbouw		
	nooit	soms	vaak	nooit	soms	vaak
schriftelijke toetsen met open vragen (bijvoorbeeld open-antwoordvragen, een essay)?	22%	30%	48%	16%	22%	72%
schriftelijke toetsen met gesloten vragen (bijvoorbeeld een meerkeuzetoets)?	30%	30%	40%	37%	42%	21%
mondelinge toetsen?	64%	24%	12%	40%	24%	36%
observaties van leerlingen?	38%	38%	24%	43%	43%	14%
schriftelijke huiswerkopdrachten?	22%	34%	44%	15%	35%	50%
zelfevaluatie door leerlingen?	38%	46%	16%	39%	39%	22%
beoordeling door medeleerlingen?	36%	48%	16%	24%	46%	30%

* meerdere antwoorden mogelijk

Van niet-schriftelijke toetsvormen wordt relatief minder gebruik gemaakt. Dat geldt in het bijzonder voor mondelinge toetsen. In de onderbouw geeft een meerderheid van de

docenten aan hiervan nooit gebruik te maken. In de bovenbouw is dit percentage kleiner (40%). In vergelijking tot andere niet-schriftelijke toetsvormen (observaties van leerlingen, zelfevaluatie door leerlingen, en beoordelingen door medeleerlingen) wordt in de bovenbouw juist relatief vaak van mondelinge toetsen gebruik gemaakt.

Op dit moment ziet het er niet naar uit dat er een speciaal eindexamen voor tto zal worden ontwikkeld. Leerlingen kunnen wel certificaten behalen om hun extra inspanningen voor tto te tonen. Deze certificaten zijn echter vooral gericht op de vreemde taalverwerving (in principe het Engels), en niet zozeer op de inhoudelijke doelstellingen met betrekking tot EIO. In tabel 4.10 wordt een overzicht gegeven van de certificaten die leerlingen kunnen behalen op de scholen die aan het onderzoek deelnamen.

Tabel 4.10 Certificering tto-leerlingen (n=16)*

	n	(%)
Certificaat Europees Platform aan het eind van de onderbouw (tto-junior certificaat)	9	(56%)
Certificaat Europees Platform aan het eind van de bovenbouw (tto-certificaat)	7	(44%)
IBO certificaat (IB English)	12	(75%)
IGCSE examen	14	(88%)
Oxford diploma	14	(88%)
Cambridge First of Advanced Certificate	5	(31%)
Anders	8	(50%)

* meerdere antwoorden mogelijk

Het Europees Platform heeft voor tto-scholen twee certificaten ontworpen: een voor leerlingen die met succes de basisvorming tweetalig hebben gedaan, en een voor leerlingen die tto tot en met het eindexamen hebben gevolgd. Alleen tto-scholen die voldoen aan de criteria uit de standaard en die dus erkend zijn als tto-junior school (voor de basisvorming) en tto-school (voor klas 1 tot en met 5 havo of 6 vwo) mogen dit certificaat aan hun leerlingen uitreiken.

tto-leerlingen kunnen de laatste twee jaar van havo of vwo het vak *English B (higher level)* of *English A2 (standard of higher level)* volgen. Deze vakken sluiten ze af met een examen van het IBO (*International Baccalaureate Organisation*). Bij een voldoende resultaat wordt een IB-Certificaat uitgereikt. Leerlingen die tto-Duits volgen, kunnen deelnemen aan taalexamens van het Goethe Instituut.

Meerdere scholen laten hun leerlingen aan het einde van de derde of vierde klas deelnemen aan andere examens, zoals het IGCSE (*International General Certificate for Secondary Education*), een Oxford diploma of het *Cambridge First of Advanced Certificate*. Andere certificaten of diploma's die door de schoolcoördinatoren worden genoemd zijn het Anglia examen en het Cambridge checkpoints voor English/Math/Science.

4.5 Bij- en nascholing van docenten

Docenten in het tweetalig onderwijs beschikken veelal over een specifieke extra bevoegdheid en/of (taalvaardigheids)diploma's om aan tto-klassen les te kunnen (of te mogen) geven. Om les te mogen geven in het tto-programma geven 10 van de 16 tto-coördinatoren aan dat er algemene eisen aan de opleiding van de docent worden gesteld. Op 14 scholen zijn daarnaast specifieke eisen ten aanzien van de Engelse taalvaardigheid van de docent geformuleerd. Zo moet op de ene school de docent bij voorkeur een *native speaker* zijn, terwijl op andere scholen taalvaardigheidsdiploma's moeten worden (zijn) behaald. Met betrekking tot het EIO-deel van het tto-programma bestaan er op de meeste scholen geen eisen voor docenten. Slechts twee scholen geven aan dat men dit belangrijk vindt: docenten moeten zowel een internationale attitude hebben als een gedegen kennis van EIO-onderwerpen.

Op het gebied van de Engelse lesbevoegdheid bestaan veel mogelijkheden voor (na)scholing. Vaakgenoemde trajecten/trainingen zijn die van het British TLC, het Anglia netwerk en cursussen van het UTN. Circa twee derde geeft aan een specifieke cursus te hebben gevolgd. Op het gebied van EIO is het aanbod echter beperkter. Opleidingen worden vooral door het Europees platform aangeboden. Uit Tabel 4.11 komt naar voren dat slechts een klein percentage van de docenten één of meerdere van deze nascholingscursussen heeft gevolgd. Het overgrote deel van de docenten laat deze vraag onbeantwoord, terwijl een zesde van de onderbouw- en een derde van de bovenbouwdocenten expliciet aangeeft geen enkele vorm van scholing op dit gebied te hebben gevolgd.

Tabel 4.11 *Gevolgde nascholing door docenten op het gebied van EIO**

	Onderbouw		Bovenbouw	
	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)
Beginnen met internationaliseren	2	(4 %)	1	(3 %)
Opleiding coördinator internationalisering	2	(4 %)	-	-
Internationale projecten via internet	-	-	-	-
Verdiepingscursus internationaliseren in het vmbo	-	-	-	-
Verdiepingscursus internationalisering havo/vwo	-	-	-	-
Internationalisering & ontwikkelingslanden	-	-	-	-
Andere scholingsvorm	5	(9 %)	3	(9 %)
Geen enkele opleiding	9	(16 %)	10	(30 %)

* meerdere antwoorden mogelijk

4.6 Verbeterpunten voor de implementatie van EIO

Gevraagd naar verbeterpunten voor de implementatie van EIO antwoorden docenten dat er vooral behoefte is aan beter lesmateriaal (Tabel 4.12). Dit geldt zowel voor een groot aantal onderbouw- (36%) als bovenbouwdocenten (38%). Onduidelijk is in hoeverre dit specifiek (mede) betrekking heeft op EIO-onderwerpen, dan wel dat het in meer algemene zin gaat om de mate waarin (Engelstalige) onderwijsmethoden bruikbaar zijn in het Nederlandse onderwijs. Ongeveer een kwart van de docenten in de onderbouw is van mening dat er ook meer lesmethoden en onderwijsmaterialen beschikbaar moeten komen. De behoefte aan meer lesmateriaal is slechts bij een klein deel van de docenten in de bovenbouw aanwezig (15%).

Daarnaast wordt aangegeven dat de samenwerking tussen de docenten Engels en de docenten van de andere (Engelstalige) vakken verbeterd kan worden op veel scholen. Hoewel deze behoefte aan meer samenwerking met docenten Engels bij veel docenten in de bovenbouw aanwezig is, geldt deze in nog sterkere mate voor docenten in de onderbouw. Een eveneens sterk gevoelde behoefte onder onderbouwdocenten is aanvullende scholing op het gebied van EIO. Daarbij gaat het zowel om inhoudelijke kennis van aspecten van EIO, als om pedagogisch-didactische scholing over de vorm waarin EIO het best kan worden aangeboden. Met name de behoefte aan pedagogisch-didactische nascholing is minder sterk aanwezig bij docenten in de bovenbouw.

Tabel 4.12 *Verbeterpunten op het gebied van EIO volgens tto-docenten**

	Onderbouw		Bovenbouw	
	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)
Betere voorlichting over Europese ontwikkelingen	11	(20 %)	6	(18 %)
Betere voorlichting over het internationaliseringsbeleid van de Europese Unie en het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap	13	(23 %)	5	(15 %)
Meer materialen en lesmethoden	14	(25 %)	5	(15 %)
Betere materialen en lesmethoden	20	(36 %)	13	(38 %)
Aanvullende training op het gebied van onderwijsmethoden die in het kader van EIO gebruikt kunnen worden	24	(43 %)	9	(27 %)
Aanvullende training op het gebied van kennis over inhoudelijke aspecten van EIO	21	(38 %)	11	(33 %)
Meer samenwerking tussen docenten van Engels en andere vakgebieden	26	(46 %)	13	(38 %)
Meer onderwijstijd voor EIO op school	12	(22 %)	9	(27 %)
Meer mogelijkheden voor speciale projecten	11	(20 %)	6	(18 %)
Anders	5	(9 %)	6	(18 %)

* meerdere antwoorden mogelijk

Verhoudingsgewijs kennen docenten iets minder prioriteit toe aan een betere voorlichting over Europese ontwikkelingen of over het internationaliseringsbeleid van het ministerie en de EU. Ook het vergroten van de onderwijstijd voor EIO wordt door ongeveer een kwart

van de docenten als verbetering voorgesteld (22% in de onderbouw; 27% in de bovenbouw), maar geniet duidelijk minder prioriteit dan het verbeteren van onderwijsmaterialen en het deelnemen aan aanvullende trainingen over EIO.

4.7 Resumé

EIO is op de meeste scholen in een beleidsplan verankerd. In een dergelijk beleidsplan is daarnaast doorgaans een overzicht van vakken met EIO-aanbod per leerjaar en een overzicht van de inhoud van die vakken opgenomen. Als belangrijkste doelstellingen van EIO worden aangemerkt: het verkrijgen van kennis over de geschiedenis en cultuur van andere landen, het bevorderen van respect voor andere culturen en het bevorderen van de zelfredzaamheid van leerlingen. Daarnaast geeft een groot aantal docenten in de bovenbouw aan dat het tegengaan van vooroordelen en intolerantie, en het bijdragen aan Europees burgerschap belangrijk worden gevonden, terwijl dit door docenten in de onderbouw minder vaak als belangrijke doelstelling wordt benoemd.

Op bijna een derde van de scholen is een apart vak over EIO in het curriculum opgenomen. Op de meeste scholen is EIO echter vooral een cross- en extra-curriculaire aangelegenheid. Ten aanzien van de cross-curriculaire invulling die tto-scholen aan EIO geven geldt dat EIO vooral aan bod komt in zaakvakken zoals aardrijkskunde, geschiedenis en - in de bovenbouw - maatschappijleer. Met betrekking tot de extra-curriculaire activiteiten nemen scholen voor EIO vooral deel aan partnerschappen en uitwisselingen. Uitwisselingen variëren qua invulling soms sterk per school, en binnen scholen per leerjaar. In de meeste scholen nemen de leerlingen vanaf de derde klas jaarlijks deel aan een uitwisseling; op enkele scholen zijn uitwisselingen beperkt tot de vierde en/of vijfde klas.

De Standaard van het Europees Platform voor tto bepaalt dat er authentiek Engelstalig lesmateriaal moet worden gebruikt. Hoewel veel docenten aangeven voor hun vak een authentiek Engelstalige methode te gebruiken, hebben veel docenten ervoor gekozen in plaats daarvan (of ter aanvulling daarop) zelf een lesmethode of lesmateriaal te ontwikkelen. Aangezien het zelf ontwikkelen van lesmateriaal zeer tijdrovend is (en vaak in de eerste plaats voortkomt uit onvrede met bestaande methoden), lijkt het aannemelijk dat dit zelf ontwikkelde materiaal in de komende jaren (gedeeltelijk) plaats zal maken voor Engelstalige lesmethoden die specifiek voor het Nederlandse onderwijs zijn ontwikkeld. Docenten geven ook aan dat het verbeteren van het huidige lesmateriaal voor EIO prioriteit geniet. Het gaat daarbij dan vooral om methoden voor de vakken geschiedenis, aardrijkskunde, economie, natuurkunde en science.

EIO wordt vooral schriftelijke getoetst, met behulp van open dan wel gesloten vragen. Toetsen met open vragen worden daarbij verhoudingsgewijs vaker gebruikt, zeker in de bovenbouw. Dat vormt een indicatie ervoor dat in de bovenbouw het accent relatief minder sterk ligt op (reproductie van) feitenkennis, maar sterker op inzicht en redeneren. Daarnaast wordt relatief vaak in zowel de onder- als bovenbouw gebruik gemaakt van schriftelijke huiswerkopdrachten.

Docenten in het tweetalig onderwijs volgen vaak aanvullende scholing, maar deze is in hoofdzaak gericht op hun Engelse taalbeheersing. Cursussen op het gebied van EIO worden beduidend minder gevolgd. Het aanbod aan EIO-nascholingscursussen is ook beperkter; opleidingen worden vooral door het Europees platform aangeboden. Docenten geven echter aan dat zij na- en bijscholing wel als een van de prioriteiten zien als het gaat om het verbeteren van het EIO-onderwijs. Daarbij bestaat behoefte aan zowel inhoudelijke als pedagogisch-didactische scholing op het gebied van EIO.

5. EIO-kennis, -activiteiten, -vaardigheden en -attitudes in het tweetalig onderwijs

In dit hoofdstuk staat de tweede onderzoeksvraag centraal: “In hoeverre doen leerlingen op tto-scholen kennis op over Europa en wat zijn hun houdingen jegens aspecten van Europees burgerschap?” In paragraaf 5.1 worden de resultaten van de kennistoets beschreven. In dat kader wordt eveneens aandacht besteed aan de mate waarin de kennis van leerlingen in de onderbouw afwijkt van de kennis van leerlingen in de bovenbouw. In paragraaf 5.2 komen vervolgens enkele EIO-vaardigheden, -attitudes en -activiteiten van tto-leerlingen aan bod. Ook ten aanzien van deze vaardigheden, attitudes en activiteiten wordt een vergelijking gemaakt tussen onder- en bovenbouwleerlingen. In paragraaf 5.3 wordt ten slotte aandacht besteed aan de relaties tussen kennis, attitude, vaardigheden en activiteiten van leerlingen op het gebied van EIO.

5.1 Kennis over Europa en de wereld

Om na te gaan in hoeverre de kennis van leerlingen over EIO zich ontwikkelt, is per schooltype nagegaan wat de gemiddelde verschillen tussen de onderbouw en bovenbouw klassen zijn. Hieronder worden de gevonden ‘absolute’ verschillen weergegeven. Daarna wordt voor het vwo nagegaan in hoeverre er een verschil bestaat tussen onder- en bovenbouwleerlingen wanneer gecontroleerd wordt voor (verschillen in) achtergrondkenmerken van leerlingen en hun thuissituatie. Daarbij wordt tevens nagegaan in hoeverre de vaardigheden, activiteiten en attitudes van leerlingen samenhangen met hun kennis over EIO.

5.1.1 Toetsscores

In Tabel 5.1 zijn het gemiddelde aantal punten en het percentage goede antwoorden op de EIO-toets voor leerlingen in havo en vwo weergegeven. Voor zowel havo als vwo bestaat een significant verschil in kennis tussen leerlingen in leerjaar 2 en leerjaar 5. Ook de effectgroottes (*Cohen’s d*) van 1.15 in het havo en .98 in het vwo wijzen op een substantieel verschil in kennis tussen beide leerjaren.

Of deze kennisgroei van leerjaar 2 naar leerjaar 5, gemeten naar de doelstellingen van EIO binnen tto, ‘voldoende’ of ‘reëel’ is, laat zich echter moeilijk vaststellen. Het is (vooralsnog) lastig om de inhoud van de toets te koppelen aan de (school)doelstellingen van EIO in het tto.

EIO competenties in tweetalig onderwijs

Tabel 5.1 Aantal behaalde punten en percentage goede antwoorden op de kennistoets naar schooltype

Schooltype	Leerjaar	<i>n</i>	gemiddeld aantal punten	standaard deviatie	gemiddeld percentage	minimum	maximum
Havo	Leerjaar 2	101	32,8	5,55	65 %	42 %	96 %
	Leerjaar 5 *	30	38,6	3,54	77 %	65 %	90 %
Vwo	Leerjaar 2	434	35,2	5,29	70 %	46 %	94 %
	Leerjaar 5 *	316	39,9	4,16	80 %	50 %	98 %

NB. Maximale score = 50 punten

* Verschil tussen leerjaar 2 en leerjaar 5 is significant ($p < .001$)

Het is verder lastig goede vergelijkingen te maken tussen de verschillende schooltypen, aangezien er in het tweede leerjaar in vergelijking met het havo ruim vier keer zoveel leerlingen uit het vwo hebben deelgenomen aan het onderzoek. Niettemin lijkt het erop dat leerlingen in de tweede klas van het vwo al over een betere kennis over EIO beschikken dan leerlingen in het havo. Dit kan echter voor de vijfde klas (door het zeer beperkte aantal leerlingen in havo-5) niet zomaar worden geconcludeerd.

Om een indruk te krijgen van de toets zijn in Tabel 5.2 enkele voorbeelditems opgenomen, waaronder drie items over (het leren van) Europese talen.

Tabel 5.2 Percentage leerlingen dat specifieke items uit de kennistoets correct heeft beantwoord

Voorbeelditems	havo		vwo	
	Leerjaar 2 (<i>n</i> =101)	Leerjaar 5 (<i>n</i> =29)	Leerjaar 2 (<i>n</i> =434)	Leerjaar 5 (<i>n</i> =316)
Wanneer was de Eerste Wereldoorlog	69 %	97%	78%	91%
De EU bepaalt wat je op school leert	71%	60%	76%	79%
De euro is het officiële betaal middel in alle Europese landen	54%	90%	78%	92%
De officiële taal van de EU is het Engels	35%	43%	34%	51%
In welk land is het Duits geen officiële taal	78%	78%	80%	77%
Aantal landen dat lid is van de EU	57%	80%	64%	65%
De Verenigde Naties bestaat uit de 12 grootste Europese landen	76%	77%	78%	84%
Wat is het nut van regels voor een klas-discussie	75%	90%	85%	92%
Wanneer je in het buitenland wilt studeren moet je altijd eerst een taaltoets behalen	45%	80%	57%	80%

Uit tabel 5.2 komt naar voren dat leerlingen in de bovenbouw gemiddeld vaker het goede antwoord geven dan in de onderbouw. Ook blijkt dat leerlingen in het vwo, ten opzichte van het havo, vaker het correcte antwoord geven. In de bovenbouw is dat echter minder vaak

het geval dan in de onderbouw, waarbij (wederom) aangetekend dat de groep havisten erg klein is om een goede vergelijking te kunnen maken. Enkele items, zoals de vraag naar het land waarin het Duits niet tot de officiële talen behoort, zijn echter door zowel leerlingen in de onder- en bovenbouw als leerlingen in havo en vwo, ongeveer even goed gemaakt. Opvallend is verder dat de waar/niet waar stelling over het Engels als (enige) officiële taal in de EU door een groot deel van de leerlingen fout wordt beantwoord. Leerlingen in de onderbouw scoren zelfs beduidend lager dan op basis van een willekeurig gekozen antwoord (50%) verwacht zou mogen worden.

5.1.2 Verschillen in kennis tussen onder- en bovenbouwleerlingen

Voor het vwo is nagegaan in hoeverre er verschil in kennis is tussen leerlingen in de onderbouw en bovenbouw van tto-scholen, wanneer gecorrigeerd wordt voor factoren die mogelijk ook samenhangen met een toename in kennis. Tevens is geprobeerd om factoren te identificeren –vaardigheden, attitudes en gedrag van leerlingen- die samenhangen met de kennis over EIO. In Tabel 5.3 zijn de resultaten hiervan weergegeven.

In model 1 is het absolute effect van het leerjaar van leerlingen op hun score op de EIO-toets weergegeven. Elk leerjaar is er een gemiddelde toename in de toetsscore van vwo-leerlingen van (afgerond) 1.58 punten. In leerjaar 2 is de gemiddelde score voor Vwo-leerlingen daarom 35.19 punten. Leerlingen in vwo-5 scoren gemiddeld ruim vier punten hoger ($m = 39.93$) dan leerlingen in de tweede klas.

Wanneer gecorrigeerd wordt voor achtergrondfactoren van leerlingen (model 2), zoals het geslacht en de gezinssituatie van de leerling, blijft het significante verschil in kennis tussen leerlingen in de onderbouw en de bovenbouw bestaan. Van de toegevoegde verklarende achtergrondfactoren blijkt alleen de verwachte af te ronden opleiding met de kennis over EIO samen te hangen. Het verwachte opleidingsniveau kan worden gezien als een algemene indicatie voor de motivatie en prestatie.

Er is voorts gekeken naar de thuissituatie van leerlingen. De gezinsstructuur lijkt niet van belang bij de kennis die tto-leerlingen over EIO verwerven. Wanneer de vader of moeder van een leerling niet in Europa geboren is, dan heeft dit geen effect op de EIO-toetsscore die de leerling heeft behaald. De regressiecoëfficiënten zijn weliswaar negatief, maar niet significant. De belangrijkste voorspeller binnen het gezin lijkt de opleiding van de vader. Leerlingen scoren (significant) hoger op de EIO-toets wanneer hun vader een hogere opleiding heeft genoten/afgerond.

In model 3 is voor zowel achtergrondkenmerken als het thuisclimaat van leerlingen gecorrigeerd. Correctie voor de mate waarin beide ouders geïnteresseerd zijn in politieke en sociale onderwerpen, leidt niet tot noemenswaardige verschuivingen ten opzichte van model 2. Ook het aantal boeken dat thuis aanwezig is - een indicator die vaak gebruikt wordt om de sociaal-economische status (SES) van leerlingen te meten – heeft geen significant effect op de EIO-kennis van leerlingen.

Tabel 5.3 Verschil in kennis over Europa tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw van het vwo in tto-scholen

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	(se)	B	(se)	B	se	B	se	B	se
Constante	32.04	(.42) *	33.57	(2.16) *	31.60	(2.54) *	32.05	(3.08) *	30.10	(1.75)
Leerjaar (2 of 5)	1.58	(.12) *	1.48	(.15) *	1.48	(.15) *	1.28	(.36) *	1.35	(.14)
<i>Achtergrondkenmerken</i>										
Sekse (meisje)			.54	(.44)	.42	(.43)	.14	(.45)		
Gezinsstructuur (referentie: tweouder gezin)										
Eén ouder gezin			-.71	(.88)	-.80	(.86)	-.69	(.86)		
Anders			.53	(.93)	.01	(.92)	.13	(.93)		
Verwachte af te ronden opleiding			.75	(.34) *	.69	(.34) *	.44	(.35)		
Herkomst moeder										
Ander Europees land			1.04	(1.15)	.82	(1.16)	.89	(1.17)		
Land buiten Europa			-.33	(1.04)	-.23	(1.01)	-.45	(1.03)		
Herkomst vader										
Ander Europees land			-.24	(1.07)	.12	(1.08)	.27	(1.08)		
Land buiten Europa			-.89	(1.05)	-.91	(1.02)	-.54	(1.03)		
Opleiding moeder			.69	(.47)	.67	(.47)	.72	(.48)		
Opleiding vader			1.33	(.49) *	1.14	(.50) *	1.10	(.51) *	1.42	(.44)
<i>Thuisclimaat</i>										
Interesse moeder in politiek en maatschappij					.41	(.38)	.09	(.39)		
Interesse vader in politiek en maatschappij					-.03	(.40)	-.23	(.41)		
Aantal boeken thuis					.02	(.02)	.01	(.02)		
Aanwezigheid van krantenabonnement					1.02	(.58)	.64	(.60)		
<i>Participatie, mogelijkheden, visie</i>										
Zichzelf informeren over Europese kwesties							1.66	(.37) *	1.77	(.30)
Participatie in uitwisselingsactiviteiten							.54	(.93)		
Contact leggen met jongeren in het buitenland							-.58	(.48)		
Europese identiteit							.13	(.42)		
Visie op eigen toekomst in Europa							.00	(.30)		
Interesse/belang van het leren van talen							.10	(.46)		

* Relatie tussen variabele en kennis over Europa is significant ($p < .05$)

In model 4 zijn enkele vaardigheden en attitudes van leerlingen aan het analysemodel toegevoegd, om na te gaan of deze mogelijk als voorspellers voor de behaalde EIO toetscore kunnen worden beschouwd. Uit de resultaten blijkt dat deze overige 'EIO-competenties' niet significant samenhangen met de kennis van vwo-leerlingen over EIO. De enige uitzondering hierop vormt de mate waarin leerlingen zelf informatie vergaren over Europese en internationale politieke en sociale kwesties. Naarmate leerlingen meer actief de krant lezen, tv kijken, het internet raadplegen, en discussiëren met vrienden en familie over dit soort zaken hebben zij gemiddeld ook meer kennis over EIO.

Na het opnemen van de vaardigheden en attitudes blijkt de verwachte af te ronden opleiding niet meer significant met de kennis over EIO samen te hangen. Het verschil in EIO-kennis tussen 2 vwo en 5 vwo blijft ook in model 4 bestaan. Gecorrigeerd voor de achtergrond van de leerlingen, hun thuissituatie en hun overige EIO-competenties, is het verschil tussen beide leerjaren gemiddeld nog steeds 4 punten op de EIO-toets, ten gunste van de leerlingen in 5 vwo.

In model 5 zijn alleen de significante factoren uit de voorgaande modellen opgenomen. Uit de resultaten blijkt dat het leerjaar van leerlingen, ook wanneer niet-significante factoren buiten de analyses gelaten worden, significant samen hangt met de EIO-kennis van leerlingen. Het gemiddelde verschil tussen 2-vwo en 5-vwo leerlingen is echter iets kleiner (gemiddeld 4.14 punten meer) dan het absolute verschil zoals gevonden in model 1. De overige belangrijke factoren die lijken bij te dragen aan de EIO-kennis van leerlingen zijn de opleiding van de vader, en de mate waarin leerlingen zelf actief informatie verzamelen over internationale onderwerpen.

5.2 Gedrag, activiteiten, houdingen en vaardigheden met betrekking tot EIO

Om na te gaan in hoeverre het gedrag, de activiteiten, houdingen en vaardigheden van leerlingen met betrekking tot EIO zich ontwikkelen, is per schooltype nagegaan wat de verschillen tussen de leerlingen in de onder- en bovenbouw zijn. Allereerst worden de absolute verschillen weergegeven. Daarna wordt specifiek voor het vwo nagegaan in hoeverre er een verschil bestaat tussen onder- en bovenbouwleerlingen wanneer gecontroleerd wordt voor (verschillen in) achtergrond van leerlingen en hun thuissituatie. Tevens wordt nagegaan in hoeverre andere competenties van leerlingen samenhangen met EIO-activiteiten van leerlingen, en met de kennis, vaardigheden en attitudes van leerlingen ten aanzien van EIO-aspecten.

5.2.1 Vergelijking van schaalscores

De vragenlijst die is afgenomen bevat een groot aantal schalen waarmee activiteiten en attitudes zijn gemeten. In Tabel 5.4 zijn de scores op negen verschillende aspecten van EIO weergegeven.

Uit Tabel 5.4 komt naar voren dat er significante verschillen bestaan tussen leerlingen in de tweede en de vijfde klas voor bijna elk van de geconstrueerde schalen. De enige uitzonderingen hierop vormen de schaal 'participatie in democratische activiteiten op school', de schaal 'Europese identiteit' en de schaal 'visie op eigen toekomst'.

Leerlingen in vwo-5 participeren verhoudingsgewijs vaker in uitwisselingen met leerlingen in het buitenland dan leerlingen in het tweede leerjaar ($d = 1.44$). Ook verzamelen vijfdeklassers zelf meer informatie over internationale aangelegenheden dan leerlingen in de tweede klas ($d = .51$). Havo-5 leerlingen verschillen daarin overigens nauwelijks van vwo-5 leerlingen.

Verder leggen leerlingen in 5-vwo vaker en makkelijker contact met leerlingen in het buitenland. Hoewel het verschil significant is, is er sprake van een kleine effectgrootte ($d = .37$). Jongeren in 5-vwo zijn goed in staat om via e-mail, chatboxes, fora of andere elektronische communicatiemiddelen in contact te komen met mensen in het buitenland. Dat geldt weliswaar ook voor leerlingen in 2-vwo, maar zij achten zichzelf daarin minder bedreven dan leerlingen uit 5-vwo.

Leerlingen in de bovenbouw van het vwo hebben niet per se een meer positieve houding ten opzichte van het volgen van een opleiding in een ander Europees land, of het werken in een ander land. Hun visie over de toekomst in een Europese (internationale) setting verschilt niet sterk van de leerlingen in vwo-2. Hetzelfde geldt voor de havo-leerlingen. Opvallend is dat er ook geen (grote) verschillen bestaan tussen onderbouw en bovenbouw waar het gaat om het meedoen aan democratische schoolprocessen, zoals het stemmen voor een klassenvertegenwoordiger of de leerlingenraad, deelname aan debatten en dergelijke.

Ten aanzien van de houding van leerlingen ten opzichte van Europa blijkt nauwelijks een verschil te bestaan tussen 2- en 5-vwo'ers in de mate waarin zij zich identificeren met Europa. Gevraagd naar de mening over de economische en monetaire organisatie van Europa, en de mening over de uitbreiding van de EU blijkt dat er zelfs sprake is van een meer negatieve houding tegenover deze aspecten onder leerlingen in de bovenbouw van het vwo (effectgroottes zijn respectievelijk $-.32$ en $.30$). Daarentegen wordt er in de bovenbouw positiever gedacht over het leren van talen. Zowel het directe praktische nut (reizen, vakantie, en communicatie met leeftijdsgenoten in het buitenland) als het meer impliciete toekomstige voordeel (studie en werk) wordt door de oudere leerlingen meer gewaardeerd. De effectgrootte is echter klein ($d = .26$).

Voor havo-leerlingen worden grotendeels vergelijkbare trends gevonden. Aangezien de resultaten van leerlingen in de bovenbouw van de havo echter gebaseerd zijn op slechts enkele leerlingen, is voorzichtigheid bij het trekken van conclusies op zijn plaats.⁶

⁶ Gezien het beperkte aantal scholen/leerlingen in havo 5 is niet voor significantie tussen leerjaar 2 en 5 van het havo getoetst.

Tabel 5.4 *Activiteiten, vaardigheden en attitudes van leerlingen naar schooltype en onderbouw/bovenbouw*

	Havo						Vwo					
	Leerjaar 2			Leerjaar 5			Leerjaar 2			Leerjaar 5		
	<i>n</i>	gem	(sd)	<i>n</i>	gem	(sd)	<i>n</i>	gem	(sd)	<i>n</i>	gem	(sd)
Uitwisselingsactiviteiten met leerlingen uit andere landen ¹	99	1.19	(.23)	30	1.46	(.22)	405	1.22	(.22)	308	1.48*	(.29)
Participatie op school in democratische activiteiten ¹	96	1.17	(.23)	29	1.27	(.21)	412	1.26	(.23)	306	1.29	(.26)
Zichzelf informeren over Europese en internationale kwesties	99	2.13	(.63)	29	2.69	(.48)	433	2.37	(.68)	315	2.71*	(.65)
Contact leggen met jongeren in het buitenland	98	2.87	(.58)	29	3.01	(.31)	433	2.97	(.53)	312	3.16*	(.51)
Europese identiteit	99	2.56	(.41)	27	2.45	(.39)	434	2.67	(.49)	303	2.54	(.50)
Visie op eigen toekomst in Europa	94	2.55	(.81)	27	2.66	(.60)	434	2.82	(.81)	302	2.85	(.80)
Houding t.o.v. economisch en monetair beleid Europa	94	2.73	(.53)	28	2.68	(.29)	426	3.01	(.46)	298	2.86*	(.51)
Houding t.o.v. uitbreiding EU	93	2.74	(.52)	28	2.69	(.38)	426	2.84	(.56)	298	2.69*	(.39)
Interesse in het leren van talen (inzien van belang)	90	2.23	(.46)	29	2.51	(.56)	422	2.31	(.50)	293	2.44*	(.50)

¹ Gemeten op een 2-puntsschaal lopend van 1 tot en met 2, waarbij hogere waarden aangeven dat een groter percentage leerlingen hieraan heeft deelgenomen. De overige schalen zijn gemeten op een 4-puntsschaal, lopend van 1 tot en met 4, waarbij hogere waarden aangeven dat leerlingen gemiddeld betere vaardigheden of een meer positieve houding hebben.

* verschil tussen leerjaar 2 en 5 significant $p < 0.05$

Tabel 5.5 Deelname aan uitwisselingsactiviteiten tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw van het vwo in tto-scholen

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	(se)	B	(se)	B	(se)	B	(se)	B	(se)
Constante	1.06	(.02)*	1.04	(.08)*	1.06	(.09)*	.95	(.14)*	.78	(.06)*
Leerjaar	.09	(.01)*	.08	(.01)*	.08	(.01)*	.07	(.01)*	.08	(.01)*
<i>Achtergrondkenmerken</i>										
Sekse (meisje)			-.05	(.02)*	-.06	(.02)*	-.03	(.02)		
Gezinsstructuur (referentie: tweesouder gezin)										
Eén ouder gezin			.11	(.05)*	.11	(.05)*	.07	(.05)		
Anders			-.04	(.05)	-.02	(.05)	-.04	(.05)		
Verwachte af te ronden opleiding			.03	(.02)	.03	(.02)	.02	(.02)		
Herkomst moeder										
Ander Europees land			-.04	(.05)	-.04	(.05)	-.03	(.05)		
Land buiten Europa			-.04	(.05)	-.04	(.05)	-.06	(.05)		
Herkomst vader										
Ander Europees land			.03	(.06)	.02	(.06)	.02	(.06)		
Land buiten Europa			-.06	(.05)	-.07	(.05)	-.10	(.05)		
Opleiding moeder			-.03	(.02)	-.02	(.02)	-.01	(.02)		
Opleiding vader			.02	(.02)	.02	(.02)	.01	(.02)		
<i>Thuis klimaat</i>										
Interesse moeder in politiek en maatschappij					-.00	(.02)	-.02	(.02)		
Interesse vader in politiek en maatschappij					-.01	(.02)	-.01	(.02)		
Aantal boeken thuis					-.01	(.01)	-.02	(.01)		
Aanwezigheid van krantenabonnement					-.02	(.03)	-.02	(.03)		
<i>Kennis, vaardigheden, houding</i>										
Kennis over EIO							-.01	(.00)		
Zichzelf informeren over Europese kwesties							.04	(.02)		
Participatie op school in democratische activiteiten							.04	(.02)		
Contact leggen met jongeren in het buitenland							.10	(.02)*	.11	(.02)*
Europese identiteit							-.07	(.02)*		
Visie op eigen toekomst in Europa							.01	(.02)		
Interesse/belang van het leren van talen							.02	(.03)		

* Relatie tussen variabele en deelname aan uitwisselingsactiviteiten is significant ($p < .05$)

5.2.2 Verschillen tussen onder- en bovenbouwleerlingen

Voor het vwo is nagegaan in hoeverre er verschil is in activiteiten, vaardigheden en attitudes tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw, wanneer gecorrigeerd wordt voor factoren die hiermee mogelijk samenhangen.

Uitwisseling met leerlingen uit andere landen

In Tabel 5.5 zijn de uitkomsten weergegeven van de analyse naar factoren die van invloed zijn op de mate waarin vwo-leerlingen bij uitwisselingsactiviteiten betrokken zijn. In model 1 is het absolute effect van het leerjaar van leerlingen op hun betrokkenheid bij uitwisselingen nagegaan. In 5-vwo zijn significant meer leerlingen betrokken bij uitwisselingen dan in 2-vwo, respectievelijk nemen leerlingen aan meer uitwisselingen deel. Aanvullende analyses laten zien dat het percentage leerlingen uit 5-vwo dat aan één of meer uitwisselingsactiviteiten heeft deelgenomen (83%) beduidend groter is dan in 2-vwo (63%). Bovendien hebben 5-vwo leerlingen in de meeste gevallen aan meer verschillende uitwisselingsactiviteiten deelgenomen dan leerlingen in 2-vwo. Bijna twee vijfde van de leerlingen in de bovenbouw heeft deelgenomen aan 4 of 5 (alle) uitwisselingsactiviteiten die in de vragenlijst aan leerlingen zijn voorgelegd.

Wanneer gecorrigeerd wordt voor achtergrondfactoren van leerlingen (model 2) blijft het verschil tussen leerlingen in leerjaar 2 en leerjaar 5 bestaan (Tabel 5.5). Van de toegevoegde verklarende achtergrondfactoren blijken uitsluitend het geslacht en de gezinsstructuur samen te hangen met de mate waarin vwo-leerlingen bij uitwisselingen betrokken zijn. Meisjes nemen relatief vaker aan uitwisselingen deel dan jongens. Datzelfde geldt voor de leerlingen die uit een één-oudergezin komen. Bij leerlingen uit een 'samengesteld' gezin (bijvoorbeeld moeder met nieuwe partner) is sprake van een negatieve samenhang met deelname aan uitwisselingen.

Een vergelijkbaar beeld komt naar voren uit model 3, waarin factoren met betrekking tot het thuisklimaat aan het analysemodel zijn toegevoegd. Ook als gecontroleerd wordt voor het effect van het thuisklimaat van leerlingen, nemen leerlingen in vwo-5 vaker deel aan uitwisselingen dan leerlingen in vwo-2. Evenals in model 2 hangen het geslacht en de gezinsstructuur van leerlingen samen met hun betrokkenheid bij uitwisselingen. Van de toegevoegde klimaatfactoren blijkt geen van de factoren significant.

In model 4 zijn tevens de EIO-kennis en taalinteresse van leerlingen als verklarende factoren opgenomen, naast andere EIO-competenties. Ook bij controle voor deze factoren blijft een significant effect voor leerjaar bestaan. Opvallend in de uitkomsten van model 4 is dat het kennis van leerlingen voor Engels negatief samenhangt met de deelname aan uitwisselingen van leerlingen. De coëfficiënt is echter zeer klein. Opvallend is dat Europese identiteit ook (significant) negatief is gerelateerd aan de uitwisselingen. Tegelijkertijd is de vaardigheid 'contact leggen met buitenlandse jongeren' positief gerelateerd aan de deelname aan uitwisselingen. Van de achtergrondfactoren hangen sekse en gezinsstructuur niet langer significant samen met de deelname aan uitwisselingen.

In model 5 zijn stapsgewijs niet-significante factoren uit de analyse verwijderd. Ook in dit model blijft het verschil tussen leerlingen in leerjaar 2 en leerjaar 5 bestaan. Voor het overige werd alleen een significant effect gevonden voor de vaardigheid van leerlingen om contact te leggen met buitenlandse jongeren.

Zichzelf informeren over Europese en internationale kwesties

In Tabel 5.6 zijn de uitkomsten weergegeven van het effect van het leerjaar op de mate waarin leerlingen zichzelf informeren over Europese en de internationale ontwikkelingen (via tv, internet, krant, discussie met ouders en peers). In model 1 is het absolute effect van het leerjaar van leerlingen weergegeven. In 5-vwo zijn de leerlingen significant meer bezig met informatievergaring dan in 2-vwo. De schaalscores zijn respectievelijk 2.71 en 2.37.

Wanneer gecorrigeerd wordt voor achtergrondfactoren van leerlingen (model 2), blijft het verschil tussen vwo-leerlingen in leerjaar 2 en leerjaar 5 bestaan. Van de toegevoegde verklarende achtergrondfactoren blijkt alleen de verwachte af te ronden opleiding (een proxy voor algemene schoolmotivatie) significant samen te hangen met de mate waarin leerlingen zichzelf informeren over Europa. Leerlingen met een moeder of vader die geboren is in Europa zijn minder bezig met het zelf vergaren van informatie over Europa en internationalisering.

Een vergelijkbaar beeld komt naar voren uit model 3, waarin ook factoren met betrekking tot het thuisclimaat zijn opgenomen. Wanneer gecorrigeerd wordt voor de achtergrond van leerlingen en hun thuisclimaat, zoeken leerlingen in vwo-5 nog steeds vaker naar informatie over internationalisering dan leerlingen in vwo-2. De significante verklarende achtergrondvariabele uit model 2 –verwachte af te ronden opleiding- hangt in model 3 niet meer met de afhankelijke variabele samen. Negatieve significante relaties worden gevonden voor de interesse van de ouders in sociale en politieke onderwerpen. Daarentegen heeft de aanwezigheid van een krantenabonnement in het gezin juist een sterk significant effect op de mate waarin leerlingen zichzelf over Europa informeren.

In model 4 zijn tevens de kennis van leerlingen over EIO en een de andere EIO-activiteiten en -houdingen als verklarende factoren in het analysemodel opgenomen. Het eerder gevonden verschil in de mate van informatievergaring tussen leerlingen in 2- en 5-vwo blijkt niet langer significant. Dit wordt waarschijnlijk vooral veroorzaakt door de samenhang van deze variabele met een deel van de (overige) activiteiten, vaardigheden en attitudes, met name de deelname aan uitwisselingen en de vaardigheid in het contact leggen met buitenlandse jongeren. Leerlingen die zich in discussies over internationale kwesties mengen, en zichzelf informeren via krant, internet en tv, zijn over het algemeen ook (vaker) bij uitwisselingsactiviteiten betrokken, en de deelname aan beide activiteiten neemt toe naarmate leerlingen in een hoger leerjaar zitten. Daardoor 'absorbeert' de deelname aan uitwisselingsactiviteiten een deel van het effect van leerjaar op de informatievergaring door leerlingen. Opvallend is dat in model 4 ook de sekse van de leerlingen een rol gaat spelen; meisjes die aan uitwisselingen deelnemen en met buitenlandse jongeren communiceren, informeren zichzelf nog meer over Europa dan jongens. Model 4 laat verder zien dat er een sterke samenhang is tussen informatievergaring over Europa en de (eventuele) toekomstplannen van leerlingen in een internationale setting. Opvallend is dat ook de EIO-

kennis van leerlingen positief significant samenhangt met de mate waarin zij actief op zoek gaan naar informatie over Europa en internationale ontwikkelingen. Ook voor de EIO-kennis van leerlingen geldt dat deze gemiddeld groter is onder leerlingen in 5-vwo dan onder leerlingen in 2-vwo.

In model 5, waarin alleen significante variabelen uit de vorige modellen zijn opgenomen, komt eenzelfde beeld naar voren. Voorspellers voor de mate van informatievergaring over Europa zijn met name activiteiten en vaardigheden van leerlingen: (a) de deelname van leerlingen aan uitwisselingen; (b) de vaardigheden van leerlingen om contact te leggen met mensen in het buitenland; en (c) de visie op de eigen internationale toekomst. Sekse en het hebben van een krantenabonnement zijn daarnaast voorspellers voor de mate van informatievergaring door leerlingen. Met deze variabelen in het analysemodel verdwijnt het significant positieve effect van leerjaar op het verzamelen van informatie over Europa en internationalisering.

Contact leggen met jongeren in het buitenland

In Tabel 5.7 zijn de uitkomsten vermeld van factoren die van invloed zijn op de vaardigheid van leerlingen om contact te leggen met jongeren in het buitenland. In model 1 is het absolute effect weergegeven van het leerjaar van leerlingen op hun vaardigheid om contacten te leggen. In 5-vwo zijn leerlingen hierin vaardiger dan in 2-vwo. Leerlingen in 5-vwo bezitten gemiddeld een vaardigheid van 3.16 op een schaal van 1 tot 4. Voor leerlingen in 2-vwo ligt dit op 2.97. Op basis hiervan kan geconcludeerd worden dat zowel de leerlingen in de onderbouw als in de bovenbouw van zichzelf denken dat ze beschikken over redelijke vaardigheden om contact te leggen.

Tabel 5.6 *Verskil in mate van informatievergaring tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw van het vwo in tto-scholen*

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	<i>B</i>	(<i>se</i>)	<i>B</i>	(<i>se</i>)	<i>B</i>	(<i>se</i>)	<i>B</i>	(<i>se</i>)	<i>B</i>	(<i>se</i>)
Constante	2.12	(.06) *	1.92	(.30) *	1.99	(.32) *	-.33	(.47)	-1.01	(.49)*
Leerjaar	.12	(.02) *	.10	(.02) *	.11	(.02) *	.05	(.02)		
<i>Achtergrondkenmerken</i>										
Sekse (meisje)			.07	(.06)	.06	(.06)	.14	(.06)*	.12	(.06)*
Gezinsstructuur (referentie: tweesouder gezin)										
Eén ouder gezin			.00	(.12)	-.02	(.12)	-.02	(.12)		
Anders			.13	(.13)	.04	(.12)	.00	(.12)		
Verwachte af te ronden opleiding			.11	(.05) *	.07	(.04)	.01	(.04)		
Herkomst moeder										
Ander Europees land			-.09	(.16)	.00	(.16)	-.07	(.15)		
Land buiten Europa			.14	(.14)	.19	(.14)	.18	(.13)		
Herkomst vader										
Ander Europees land			-.09	(.15)	-.09	(.15)	-.11	(.14)		
Land buiten Europa			-.15	(.14)	-.15	(.14)	-.09	(.14)		
Opleiding moeder			-.03	(.06)	.01	(.06)	.01	(.06)		
Opleiding vader			-.06	(.07)	-.02	(.06)	.02	(.06)		
<i>Thuis klimaat</i>										
Interesse moeder in politiek en maatschappij					-.09	(.05) *	-.10	(.04)*	-.19	(.05)*
Interesse vader in politiek en maatschappij					-.09	(.05) *	-.07	(.04)*	-.11	(.05)*
Aantal boeken thuis					.00	(.00) *	.00	(.00)		
Aanwezigheid van krantenabonnement					.28	(.08) *	.25	(.08)*	.20	(.07)*
<i>Kennis, vaardigheden, houding</i>										
Kennis over EIO							.03	(.01)*	.03	(.01)*
Deelname aan uitwisselingsactiviteiten							.27	(.12)*	.25	(.12)*
Contact leggen met jongeren in het buitenland							.27	(.06)*	.21	(.06)*
Europese identiteit							-.06	(.06)		
Visie op eigen toekomst in Europa							.13	(.04)*	.13	(.04)*
Interesse/belang van het leren van talen							.09	(.08)		

* Relatie tussen variabele en informatievergaring over Europa en internationalisering is significant ($p < .05$)

Tabel 5.7 *Verschil in de vaardigheid contact leggen met buitenlandse jongeren tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw van het vwo*

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	<i>B</i>	(<i>se</i>)	<i>B</i>	(<i>se</i>)	<i>B</i>	(<i>se</i>)	<i>B</i>	(<i>se</i>)	<i>B</i>	(<i>se</i>)
Constante	2.84	(.05) *	2.52	(.16) *	2.30	(.19) *	1.81	(.29) *	1.84	(.09) *
Leerjaar	.06	(.01) *	.04	(.02) *	.04	(.02) *	.01	(.02)		
<i>Achtergrondkenmerken</i>										
Sekse (meisje)			-.16	(.04) *	-.15	(.04) *	-.06	(.05)		
Gezinsstructuur (referentie: tweouder gezin)										
Eén ouder gezin			.31	(.10) *	.33	(.10) *	.27	(.10) *	.12	(.11) *
Anders			-.08	(.10)	.01	(.10)	-.07	(.10)		
Verwachte af te ronden opleiding			.12	(.03) *	.11	(.04) *	.08	(.03) *	.07	(.02) *
Herkomst moeder										
Ander Europees land			-.06	(.11)	-.04	(.11)	-.02	(.10)		
Land buiten Europa			.11	(.10)	.13	(.11)	.13	(.10)		
Herkomst vader										
Ander Europees land			.05	(.12)	.02	(.12)	-.05	(.11)		
Land buiten Europa			.04	(.10)	.03	(.11)	-.02	(.11)		
Opleiding moeder			.00	(.04)	-.03	(.04)	-.05	(.04)		
Opleiding vader			.01	(.04)	.00	(.04)	.04	(.04)		
<i>Thuisclimaat</i>										
Interesse moeder in politiek en maatschappij					.05	(.04)	.04	(.04)		
Interesse vader in politiek en maatschappij					.04	(.04)	-.02	(.04)		
Aantal boeken thuis					.05	(.02) *	.01	(.02)		
Aanwezigheid van krantenabonnement					-.08	(.06)	-.09	(.06)		
<i>Kennis, vaardigheden, houding</i>										
Kennis over EIO							-.00	(.01)		
Deelname aan uitwisselingsactiviteiten							.22	(.07) *	.17	(.05) *
Zichzelf informeren over Europese kwesties							.12	(.04) *	.12	(.04) *
Europese identiteit							.14	(.05) *		
Visie op eigen toekomst in Europa							.14	(.03) *		
Interesse/belang van het leren van talen							.09	(.05) *	.11	(.05) *

* Relatie tussen variabele en vaardigheid in contact leggen met buitenlandse jongeren is significant ($p < .05$)

Wanneer gecorrigeerd wordt voor achtergrondfactoren van leerlingen (model 2), blijft dit verschil tussen leerlingen in leerjaar 2 en leerjaar 5 van het vwo bestaan. Het gemiddelde verschil tussen leerlingen in 2- en 5-vwo is wel iets kleiner dan het absolute verschil dat in model 1 werd gerapporteerd (0.12 tegenover 0.18), en blijft daarmee blijft beperkt. Van de toegevoegde verklarende achtergrondfactoren blijkt met name de sekse, de gezinssituatie en de verwachte af te ronden opleiding samen te hangen met de contactvaardigheid van leerlingen. Leerlingen uit één-ouder gezinnen blijken veel vaardiger in het contact leggen met buitenlandse leeftijdsgenoten. Leerlingen die echter uit een gezin afkomstig zijn waarin de ouders gescheiden zijn, en met een nieuwe partner samenleven, blijken minder vaardig in het leggen van contacten met buitenlandse jongeren (ten opzichte van een regulier twee-oudergezin). Onduidelijk is of hierbij sprake is van een inhoudelijk verband, en indien dit het geval is wat mogelijke redenen zouden kunnen zijn voor de gevonden samenhang. Meisjes rapporteren een significant geringere vaardigheid.

Uit de gegevens in model 3 komt een vergelijkbaar beeld naar voren. Ook wanneer gecorrigeerd wordt voor de achtergrond van leerlingen en voor hun thuisklimaat, blijken leerlingen in vwo-5 vaardiger in het leggen van contacten met buitenlandse jongeren dan leerlingen in vwo-2. De in model 2 gevonden significante relaties tussen leerlingen in één ouder gezinnen met hun vaardigheid om contact te leggen, blijft nagenoeg onveranderd wanneer het klimaat thuis in de analyses betrokken wordt. Van de toegevoegde klimaatfactoren hangt allen de sociaal-economische factor 'aantal boeken in huis' significant samen met de vaardigheid om contacten met buitenlandse jongeren aan te knopen.

In model 4 zijn overige EIO-competenties als verklarende factoren toegevoegd. Op EIO-kennis na hangen al deze factoren significant samen met de vaardigheid van leerlingen om contacten met buitenlandse jongeren aan te knopen. Opvallend is wel dat het verschil tussen onder- en bovenbouwleerlingen ten aanzien van de mate waarin zij vaardig zijn om contact te leggen met buitenlandse leerlingen niet langer significant is wanneer voor deze overige competenties van leerlingen wordt gecorrigeerd. Door deze grotere competentie bij leerlingen in vwo-5 wordt het effect van een extra leerjaar 'wegverklaard'. Ook het effect van sekse op de vaardigheid is in dit model verdwenen. Daarentegen blijft voor de gezinssituatie van leerlingen (eenouder gezin) en de verwachte af te ronden opleiding in model 4 een significant effect bestaan.

Model 5, waarin alleen significante variabelen uit de vorige modellen zijn opgenomen, bevestigt de sterke samenhang tussen een aantal EIO-competenties van leerlingen. Voorspellers voor de deelname van leerlingen aan discussies over internationale kwesties vormen met name activiteiten en vaardigheden van leerlingen: (a) de deelname van leerlingen uitwisselingen; (b) de mate waarin leerlingen zichzelf over Europa informeren en (c) de houding van leerlingen tegenover het aanleren van vreemde talen. Voor elk van deze activiteiten, vaardigheden en attitudes wordt een positieve samenhang gevonden met de vaardigheid van leerlingen om met buitenlandse jongeren contact te leggen. Met deze activiteiten en vaardigheden in het analysemodel is leerjaar niet significant.

De vaardigheid van leerlingen om contact te leggen met jongeren in het buitenland hangt relatief het sterkst samen met de mate waarin leerlingen in uitwisselingsactiviteiten is betrokken ($B = .17$). Het lijkt aannemelijk dat vaardigheid in het leggen van contacten en een goede beheersing van de Engelse taal beide nuttig zijn bij uitwisselingsactiviteiten.

Houding ten opzichte van uitbreiding van de EU

Uit Tabel 5.4 bleek dat leerlingen in de bovenbouw van het vwo significant negatiever tegenover een verdere uitbreiding van de EU staan dan onderbouwleerlingen. In Tabel 5.8 zijn de uitkomsten weergegeven van factoren die op deze houding van leerlingen van invloed zijn. In model 1 is het absolute effect van het leerjaar van leerlingen hierop weergegeven. In 5-vwo staan leerlingen hier negatiever tegenover dan in 2-vwo. Hierbij gaat het, evenals bij het leggen van contacten met jongeren in het buitenland, om een gradueel verschil: leerlingen in 5-vwo oordelen gemiddeld 2.69 op een schaal van 1 tot 4. Voor leerlingen in 2-vwo ligt deze schaalwaarde op 2.84. In beide leerjaren is er dus (gemiddeld) niet sprake van een sterk negatieve houding onder leerlingen (2.5 of lager).

Wanneer gecorrigeerd wordt voor achtergrondfactoren van leerlingen (model 2), blijft het verschil tussen leerlingen in leerjaar 2 en leerjaar 5 bestaan. Dit gemiddelde verschil tussen leerlingen in 2- en 5-vwo is wel iets kleiner dan het absolute verschil dat in model 1 werd gerapporteerd (0.12 tegenover 0.15), maar blijft beperkt. Van de toegevoegde verklarende achtergrondfactoren blijkt geen enkel kenmerk samen te hangen met het oordeel over de uitbreiding van de EU. Uit model 3 komt een vergelijkbaar beeld naar voren. Ook wanneer gecorrigeerd wordt voor de achtergrond van leerlingen en voor hun thuisklimaat, blijken leerlingen in vwo-5 negatiever over de uitbreiding van de EU dan leerlingen in vwo-2. Geen van de in model 3 toegevoegde variabelen heeft een significant effect op de houding van leerlingen ten aanzien van een verdere uitbreiding van het aantal EU-lidstaten.

In model 4 zijn de EIO-kennis, de Europese identiteit en de interesse van leerlingen in het leren van moderne vreemde talen als verklarende factoren toegevoegd. Een Europese identiteit en het willen leren van vreemde talen blijken significant samen te hangen met de houding van leerlingen tegenover een uitbreiding van de EU. De mate waarin een leerling zich identificeert met het Europa is positief gerelateerd aan de houding ten opzichte van Europese integratie. Het negatieve effect van extra leerjaren wordt door de identificatie met Europa of door de interesseren in het leren van talen echter niet 'wegverklaard'. Het verschil tussen leerjaar 2 en 5 blijft nagenoeg hetzelfde.

Model 5, waarin alleen significante variabelen uit de vorige modellen zijn opgenomen, bevestigt de sterke samenhang uit model 4 tussen de EIO-competenties 'Europese identiteit', het erkennen van het belang van het leren van talen en de houding ten opzichte van de uitbreiding van de EU.

Tabel 5.8 Verschil in houding ten opzichte van de uitbreiding van de EU tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw van het vwo

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	<i>B</i>	(se)	<i>B</i>	(se)	<i>B</i>	(se)	<i>B</i>	(se)	<i>B</i>	(se)
Constante	2.94	(.04) *	2.82	(.13) *	2.80	(.15) *	1.93	(.26) *	2.57	(.23) *
Leerjaar	-.05	(.01) *	-.04	(.01) *	-.04	(.01) *	-.04	(.02) *	-.05	(.02) *
<i>Achtergrondkenmerken</i>										
Sekse (meisje)			-.04	(.04)	-.04	(.04)	.02	(.04)		
Gezinsstructuur (referentie: tweeouder gezin)										
Eén ouder gezin			-.11	(.08)	-.07	(.08)	-.05	(.09)		
Anders			-.01	(.08)	.04	(.09)	.03	(.09)		
Verwachte af te ronden opleiding			.03	(.03)	.01	(.03)	-.01	(.03)		
Herkomst moeder										
Ander Europees land			.03	(.09)	-.01	(.09)	-.00	(.09)		
Land buiten Europa			.03	(.09)	.03	(.09)	.02	(.09)		
Herkomst vader										
Ander Europees land			.03	(.10)	.07	(.10)	.03	(.10)		
Land buiten Europa			-.06	(.09)	-.06	(.09)	-.14	(.10)		
Opleiding moeder			-.05	(.03)	-.05	(.03)	-.04	(.03)		
Opleiding vader			.04	(.03)	.03	(.03)	.04	(.03)		
<i>Thuis klimaat</i>										
Interesse moeder in politiek en maatschappij					.04	(.03)	.02	(.03)		
Interesse vader in politiek en maatschappij					-.01	(.04)	-.03	(.04)		
Aantal boeken thuis					.02	(.02)	-.00	(.02)		
Aanwezigheid van krantenabonnement					-.02	(.05)	.00	(.05)		
<i>Participatie, mogelijkheden, visie</i>										
Kennis over EIO							-.00	(.00)		
Zichzelf informeren over Europese kwesties							.03	(.03)		
Contact leggen met jongeren in het buitenland							.03	(.04)		
Europese identiteit							.08	(.04) *	.07	(.02) *
Visie op eigen toekomst in Europa							.02	(.03)		
Interesse/belang van het leren van talen							.15	(.04) *	.16	(.04) *

* Relatie tussen variabele en houding ten opzichte van uitbreiding van de EU is significant ($p < .05$)

Tabel 5.9 Verschil in attitude ten opzichte van het leren van vreemde talen tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw van het vwo

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	<i>B</i>	(se)	<i>B</i>	(se)	<i>B</i>	(se)	<i>B</i>	(se)	<i>B</i>	(se)
Constante	2.24	(.05) *	2.27	(.23) *	2.12	(.25) *	2.77	(.36) *	2.60	(.36) *
Leerjaar	.04	(.01) *	.04	(.02) *	.04	(.02) *	.01	(.02)		
<i>Achtergrondkenmerken</i>										
Sekse (meisje)			.08	(.05)	.08	(.05)	.06	(.05)		
Gezinsstructuur (referentie: tweouder gezin)										
Eén ouder gezin			-.08	(.09)	-.08	(.09)	-.04	(.09)		
Anders			-.10	(.10)	-.09	(.09)	-.05	(.09)		
Verwachte af te ronden opleiding			.01	(.04)	.02	(.04)	.03	(.04)		
Herkomst moeder										
Ander Europees land			-.21	(.12)	-.20	(.12)	-.21	(.12)		
Land buiten Europa			.07	(.11)	.08	(.11)	.12	(.11)		
Herkomst vader										
Ander Europees land			.04	(.11)	.04	(.11)	.04	(.11)		
Land buiten Europa			.13	(.11)	.12	(.11)	.13	(.11)		
Opleiding moeder			-.02	(.05)	-.03	(.05)	-.02	(.05)		
Opleiding vader			-.06	(.05)	-.06	(.05)	-.06	(.05)		
<i>Thuis klimaat</i>										
Interesse moeder in politiek en maatschappij					-.02	(.03)	-.02	(.03)		
Interesse vader in politiek en maatschappij					.08	(.03) *	.05	(.03)		
Aantal boeken thuis					.00	(.00)	.00	(.00)		
Aanwezigheid van krantenabonnement					.02	(.06)	.03	(.06)		
<i>Kennis, vaardigheden, houding</i>										
Kennis over EIO							.00	(.00)		
Deelname aan uitwisselingsactiviteiten							.28	(.10) *	.28	(.09) *
Europese identiteit							.10	(.08)		
Contact leggen met jongeren in het buitenland							.17	(.05) *	.18	(.05) *
Zichzelf informeren over Europese kwesties							-.04	(.04)		
Visie op eigen toekomst in Europa							-.02	(.03)		
Houding ten opzichte van uitbreiding EU							-.14	(.06) *		

* Relatie tussen variabele en houding tegenover het leren van moderne vreemde talen is significant ($p < .05$)

Houding ten opzichte van het leren van talen

In Tabel 5.9 zijn de uitkomsten weergegeven van factoren die van invloed zijn op de houding van leerlingen ten opzichte van het leren van vreemde talen. In model 1 is het absolute effect van het leerjaar van leerlingen hierop weergegeven. In 5-vwo zijn leerlingen positiever over het leren van moderne vreemde talen dan in 2-vwo, zij het dat het hierbij om een klein verschil gaat. Gemiddeld scoren leerlingen in 5-vwo 2.44 op een schaal van 1 tot 4. Voor leerlingen in 2-vwo ligt dit op 2.31 (zie ook tabel 5.4). Beide schaalcores maken echter ook duidelijk dat, in absolute termen, het belang dat aan het leren van talen wordt toegekend relatief beperkt is.

Wanneer gecorrigeerd wordt voor achtergrondfactoren van leerlingen (model 2), is het verschil tussen leerlingen in leerjaar 2 en leerjaar 5 onveranderd. Geen van de toegevoegde verklarende achtergrondfactoren blijkt significant samen te hangen met de houding ten opzichte van het leren van vreemde talen. Het toevoegen van aspecten van het thuisklimaat heeft geen invloed op het gevonden verschil in houding tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw. Van de verschillende aspecten die gerelateerd zijn aan het thuisklimaat, wordt alleen voor de interesse van de vader in politieke en sociale kwesties een significant verband met de houding tegenover het leren van moderne vreemde talen gevonden.

In model 4 zijn tevens de EIO-kennis, de Europese identiteit van leerlingen en overige EIO-competenties als verklarende factoren in het analysemodel opgenomen. Een deelname aan uitwisselingsactiviteiten blijkt positief gerelateerd aan het belang dat wordt gehecht aan het leren van moderne vreemde talen. Het willen leren van vreemde talen hangt eveneens samen met de houding van leerlingen tegenover de wenselijkheid van een verdere uitbreiding van de EU en de vaardigheid met anderen contact te kunnen leggen. Een voor de hand liggende verklaring hiervoor is dat leerlingen die veel belang toekennen aan het leren van moderne vreemde talen, ook meer gemotiveerd zijn zich vreemde talen eigen te maken. Een grotere taalvaardigheid vergemakkelijkt vervolgens het leggen van contacten met jongeren in het buitenland.

In model 5 worden deze relaties tussen leren van moderne vreemde talen en de deelname aan uitwisselingsactiviteiten enerzijds en het leggen van contacten met buitenlandse jongeren anderzijds, bekrachtigd. Evenals in model 4 wordt door deze variabelen het effect van extra leerjaren 'wegverklaard'. Het verschil tussen leerjaar 2 en 5 is in model 4 en 5 niet meer significant.

5.3 Samenhang tussen kennis, activiteiten, vaardigheden en attitudes van leerlingen

In Tabel 5.10 zijn de correlaties tussen de verschillende EIO-competenties weergegeven. Hieruit komt naar voren dat de kennis van leerlingen over Europa met name samenhangt met de mate waarin jongeren zich informeren over Europa en de wereld, alsmede met de uitwisselingsactiviteiten en de daarbij horende vaardigheden om contact te leggen met buitenlandse jongeren. Het lijkt er derhalve op dat leerlingen wanneer zij betrokken zijn bij uitwisselingen en bij discussies over internationale kwesties, zij daarin meer kennis over

Europa opdoen. De gevonden verschillen in kennis tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw lijken dan ook (voor een deel) door deze factoren te verklaren. Oudere leerlingen die relatief meer informatie over Europa tot zich nemen (via tv, internet en discussies met ouders en peers) en relatief vaker in aanraking komen met uitwisselingsactiviteiten beschikken ook over meer kennis. Er blijkt geen sterke relatie tussen het leren van talen en de kennis over Europa, of de mate waarin leerlingen aan uitwisselingen deelnemen. De taalinteresse (en het inzien van het belang van talenonderwijs) is wel sterk positief gerelateerd aan de andere, meer attitudinale aspecten van EIO, met uitzondering van de attitude ten opzichte van het economisch Europees beleid.

Tabel 5.10 Samenhang tussen de verschillende EIO-competenties

	Uitwisselings-activiteiten	Zichzelf informeren over Europa	Contact leggen met jongeren in buitenland	Europese identiteit	Visie op eigen toekomst in internationale context	Interesse in leren van talen	Houding t.o.v. economische organisatie Europa	Houding t.o.v. uitbreiding EU
Kennis over EIO	.22**	.32**	.14**	-.04	.07	.05	-.05	-.03
Deelname aan uitwisselingsactiviteiten		.20**	.25**	-.07	.08*	.04	-.01	-.02
Zichzelf informeren over Europa			.33**	.08*	.24**	.18**	.03	.01
Contact leggen met jongeren in buitenland				.15**	.32**	.20**	-.00	.05
Europese identiteit					.12**	.20**	.23**	.10**
Visie op eigen toekomst in internationale context						.30**	.07	.06
Interesse in leren van talen							.02	.14**
Houding t.o.v. economische organisatie Europa								.25**

* $p < .05$; ** $p < .01$

De overige competenties hebben hoofdzakelijk betrekking op attitudes ten opzichte van Europa. Het is opvallend dat er nauwelijks significante relaties worden gevonden tussen kennis over Europa en deze attitudes. De ontwikkeling van een 'Europese idee' onder jongeren lijkt daarmee relatief weinig afhankelijk te zijn van de hoeveelheid kennis waarover jongeren beschikken. Sterker nog, er is zelf sprake van een geringe negatieve samenhang van kennis met Europese identiteit. Dit verband wordt echter met name veroorzaakt door de bovenbouwleerlingen die negatiever in hun oordeel over Europa zijn dan de onderbouwleerlingen.

Met betrekking tot de taalinteresse van leerlingen is een duidelijker relatie met EIO-vaardigheden en houdingen zichtbaar. Hieruit komt het beeld naar voren dat de mate van taalbeheersing en het hechten van het belang om de taal te leren nauw samenhangt met de manier waarop leerlingen over Europa denken en de wijze waarop leerlingen aankijken tegen uitwisselingen met leerlingen in het buitenland, het communiceren met buitenlandse leeftijdsgenoten, en hun visie op een internationale toekomst.

5.4 Resumé

In dit hoofdstuk zijn de resultaten van het onderzoek naar EIO-kennis, –vaardigheden, -activiteiten en -houdingen onder leerlingen van tto-scholen beschreven. Naast de scores op de kennistoets is gekeken naar gemiddelden van negen verschillende schalen die EIO-competenties in kaart brengen. Uit de analyses komt naar voren dat tto-leerlingen in de bovenbouw (klas 5) meer kennis hebben over Europa dan leerlingen in de onderbouw (klas 2). Ook bestaan er significante verschillen tussen tto-leerlingen in de tweede en de vijfde klas van het vwo voor elk van de overige schalen, met uitzondering van de Europese identiteit en de visie op de eigen toekomst.

Via regressie-analyses zijn de bruto-verschillen tussen onderbouw en bovenbouw (in het vwo) gecorrigeerd voor achtergrondkenmerken (leerlingkenmerken als geslacht en gezinssituatie, maar ook thuisklimaat). In Tabel 5.11 zijn nog eens de voornaamste (significante) resultaten van deze analyses opgenomen, uitgaande van de eerste drie modellen uit de regressieanalyse. Een plusteken (+) geeft aan dat er een significante positieve relatie tussen de betreffende afhankelijke variabele en de onafhankelijke variabele bestaat, terwijl een min-teken (-) een negatieve relatie weergeeft.

Tabel 5.11 Overzicht van de voornaamste resultaten van de voorgaande analyses

	EIO-kennis	Uitwisselings-activiteiten	Zichzelf informeren over Europa	Contact leggen met jongeren buitenland	Houding t.o.v. uitbreiding EU	Interesse in leren van talen
Leerjaar	+	+	+	+	-	+
Sekse (meisje)		-	+	-		
Eén ouder gezin		+		+		
Verwachte af te ronden opleiding	+			+		
Opleiding vader	+					
Interesse moeder in politiek etc.			-			
Interesse vader in politiek etc.			-			+
Aantal boeken thuis (SES)				+		
Aanwezigheid van krantenabonnement			+			

+ of - Relatie tussen variabele en gemeten construct is significant ($p < .05$)

Voor kennis is er sprake van een significant positief leerjaareffect. Het positief leerjaareffect geldt ook voor de overige schalen, met uitzondering van de houding ten opzichte van uitbreiding van de EU. Uit onderzoek binnen andere scholen komt naar voren dat leerlingen in de loop van het voortgezet onderwijs een meer negatieve houding ontwikkelen (vgl. Hilbers, Maslowski, Bosker & Dijkstra, 2010), terwijl met name kennis in de loop van de jaren toeneemt. In dat kader is de toename in interesse van leerlingen om zichzelf te verdiepen in Europese en internationale onderwerpen, en de interesse in het leren van talen opvallend. Het lijkt erop dat scholen voor tweetalig onderwijs in staat zijn de interesse onder leerlingen voor vreemde talen en EIO vast te houden of zelfs te stimuleren.

Het geslacht van leerlingen hangt niet samen met de kennis over Europa, hoewel meisjes wel sterker geneigd zijn zich via de media (tv, krant en internet) en discussies met anderen zich te informeren over Europese en internationale kwesties. Jongens zijn juist vaardiger in het contact leggen met jongeren in het buitenland en nemen vaker deel aan uitwisselingsactiviteiten. Daarmee lijkt het of jongens zich door deze concrete activiteiten meer aangesproken voelen dan meisjes, dan wel dat jongens zich actiever profileren om in uitwisselingen te participeren.

Ten aanzien van de sociaal-economische achtergrond van leerlingen (zoals weerspiegeld in de gezinssamenstelling, de te verwachten onderwijsloopbaan, de opleiding van de ouders, en het aantal boeken thuis) komt geen eenduidig patroon naar voren. Alleen voor de kennis van leerlingen over EIO is er sprake van een positieve relatie met de verwachte verdere onderwijsloopbaan, en de opleiding van de vader. Dit kan samenhangen met de motivatie van leerlingen om te leren, doordat zij intrinsiek gemotiveerd zijn om kennis op te doen, of extrinsiek gemotiveerd doordat ouders een goede opleiding van belang achten.

Een (inhoudelijk) stimulerende thuisomgeving (zoals weerspiegeld in de interesse van ouders in politieke en maatschappelijke kwesties, en de aanwezigheid van een krant) heeft over het algemeen weinig effect op de EIO-competenties van leerlingen. Slechts waar het interesse betreft van leerlingen om zichzelf te verdiepen in zaken rondom Europa en internationale kwesties blijkt de thuisomgeving van invloed. Opmerkelijk is dat de interesse van zowel de vader als de moeder voor politieke en maatschappelijke onderwerpen negatief samenhangt met de interesse van leerlingen om zich in deze onderwerpen te verdiepen. De aanwezigheid van een krant daarentegen nodigt wel uit om informatie over Europese en internationale kwesties te vergaren. Het lijkt erop dat de thuissituatie wel de faciliteiten moet bieden, maar dat verwachtingen van of zelfs druk van ouders om interesse aan de dag te leggen voor internationalisering eerder averechts werken.

6. Verschillen in Europa-competenties tussen leerlingen op tto-scholen en leerlingen op andere scholen

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de vraag in hoeverre leerlingen op tto-scholen in hun EIO-competenties verschillen van leeftijdgenoten in andere scholen voor voortgezet onderwijs. Voor de vergelijking tussen leerlingen in tto-scholen en leerlingen uit de ELOS-studie is enerzijds gekeken naar de toetsscores op de EIO-toets (47 items) en anderzijds naar enkele schaalgemiddelden van EIO-activiteiten en attitudes die met behulp van de leerlingvragenlijst zijn gemeten. In paragraaf 6.1 wordt beschreven in hoeverre leerlingen uit de onder- en bovenbouw van tto-scholen verschillen van leerlingen uit ELOS-scholen wat betreft hun kennis over Europa. In paragraaf 6.2 worden de verschillen ten aanzien van enkele andere EIO-competenties beschreven. In beide paragrafen is er aandacht voor de verschillen wanneer gecorrigeerd wordt voor achtergrondfactoren. Paragraaf 6.3 besteedt ten slotte kort aandacht aan de verschillen tussen (tweede klas) tto-leerlingen, ELOS-leerlingen en leerlingen uit de ICCS-studie. Deze vergelijking is echter zeer beperkt van opzet aangezien er grote verschillen bestaan in de gehanteerde instrumenten (zie ook hoofdstuk 3). Het hoofdstuk wordt afgesloten met een resumé (paragraaf 6.4).

6.1 Vergelijking EIO-kennis tussen tto- en ELOS-leerlingen

Wanneer naar de gemiddelde toetsscores van beide onderzoeken wordt gekeken, blijkt dat tto-leerlingen gemiddeld meer kennis van Europa hebben dan leerlingen op ELOS-scholen. Een dergelijke vergelijking wordt echter vertekend door het feit dat een verschillend aantal havo- en vwo-leerlingen aan beide onderzoeken heeft deelgenomen. Er ontstaat een meer betrouwbaar beeld wanneer het leerjaar en onderwijstype (havo of vwo) in de vergelijkingen worden meegenomen. Uit Tabel 6.1 blijkt dat in de onderbouw van het havo geen significant verschil tussen ELOS- en tto-leerlingen wordt gevonden. Hetzelfde geldt voor de bovenbouw havo. Daarbij dient te worden aangetekend dat zowel in de tto- als de ELOS-studie het aantal leerlingen in 5-havo zeer beperkt was (respectievelijk 30 en 52 leerlingen). Ook de deelname van havo-leerlingen in het tweede leerjaar is qua omvang in beide studies veel kleiner dan de deelname van vwo leerlingen.⁷

Voor het vwo komen daarentegen wel, zowel voor de onderbouw als voor de bovenbouw, significante verschillen tussen ELOS- en tto-leerlingen naar voren, ten gunste van de laatstgenoemden. In klas 2 hebben tto-leerlingen een gemiddelde toetsscore van 33.3 punten tegenover een gemiddelde van 31.9 punten voor ELOS-leerlingen. In vwo-5 hebben de tto-leerlingen een gemiddelde score van 37.9 punten tegenover 36.7 punten voor ELOS-leerlingen. De gemiddelde toetsscores tussen tto en ELOS verschillen daarmee 1.4 tot 1.2 punt. Dit komt overeen met gemiddeld ruim een item meer dat door

⁷ De dataset van de ELOS studie bevatte bovendien 2 gemengde klassen (verlengde brugklassen) waarvan het schooltype per leerling tijdens de afname nog niet was vastgesteld. Deze leerlingen zijn om die reden ook uit de analyses gelaten.

tto-leerlingen correct is beantwoord in beide leerjaren. In termen van effectgrootte gaat het dan steeds om een klein effect ($d=.30$) Het is verder opvallend dat de verschillen tussen leerjaar 2 en 5 in het vwo in beide onderzoeken ongeveer gelijk zijn (4.6 in tto-onderzoek versus 4.8 punten in het ELOS-onderzoek).

Tabel 6.1 EIO-kennis van leerlingen op tto-scholen en leerlingen op ELOS-scholen

klas	Kennis tto-leerlingen		Kennis ELOS-leerlingen		Significantie verschil tto- ELOS
	gemiddelde score	sd	gemiddelde score	sd	
havo 2	31.0	5.39	31.6	5.01	
havo 5	36.7	3.47	37.2	4.02	
vwo 2	33.3	5.09	31.9	4.93	**
vwo 5	37.9	4.00	36.7	3.74	**

** Verschil tussen tto-scholen en ELOS-scholen is significant ($p < .01$)

Met behulp van een regressieanalyse zijn de verschillen in kennis tussen de beide schooltypen nader onderzocht. In Tabel 6.2 zijn de resultaten hiervan weergegeven voor leerlingen in het vwo. In model 1 is het absolute effect bepaald van tto-scholen op de Europa kennis van hun leerlingen. Daaruit valt af te leiden dat het gemiddelde kennisniveau van tto-leerlingen in het onderzoek op 36.2 punten ligt. Voor de ELOS-leerlingen ligt dit gemiddelde op 35.25 punten, .95 punt lager. Deze gemiddelden wijken enigszins af van de gemiddelden in tabel 6.1 doordat binnen tto-scholen en ELOS-scholen een onderling verschillend percentage leerlingen uit klas 2 en klas 5 heeft deelgenomen.

In model 2 is gecorrigeerd voor het leerjaar van de leerlingen, naast een aantal andere achtergrondvariabelen. Op die manier worden leeftijdseffecten zichtbaar. Na correctie is het verschil in Europa-kennis tussen leerlingen in tto-scholen en ELOS-scholen niet langer significant. Uit model 2 wordt verder duidelijk, zoals ook bleek uit de bevindingen in hoofdstuk 5 (tto) en de eerdere bevindingen in het ELOS-onderzoek (Maslowski *et al.*, 2009), dat bovenbouwleerlingen meer kennis over Europa hebben dan leerlingen in de onderbouw. Het aantal leerjaren onderwijs heeft derhalve een sterke relatie met EIO-kennis. Verder bestaat er een negatieve relatie tussen de EIO-kennis en de herkomst van de ouders. Leerlingen met een moeder geboren buiten Europa scoren ruim 2 punten lager op de kennistoets.

Tabel 6.2 *Verskil in kennis over Europa tussen vwo-leerlingen op tto-scholen en leerlingen op ELOS-scholen*

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	<i>B</i>	(<i>se</i>)	<i>B</i>	(<i>se</i>)	<i>B</i>	(<i>se</i>)	<i>B</i>	(<i>se</i>)	<i>B</i>	(<i>se</i>)
Constante	36.20	(.42) *	33.50	(1.40) *	31.8	(1.73) *	32.79	(2.66) *	28.19	(.62) *
Schooltype (referentie tto)	-.95	(.27) *	-.58	(.33)	-.61	(.33)	-.45	(.42)	-.87	(.25) *
<i>Achtergrondkenmerken</i>										
Leerjaar (referentie leerjaar 2)			1.43	(.10) *	1.42	(.10) *	1.24	(.12) *	1.39	(.08) *
Sekse (referentie jongen)			-.31	(.31)	-.36	(.31)	-.49	(.31)		
Gezinsstructuur (referentie tweeouder gezin)										
Eén ouder gezin			-.14	(.63)	-.12	(.63)	-.55	(.67)		
Anders			.36	(.64)	.40	(.63)	.34	(.64)		
Verwachte af te ronden opleiding			.20	(.16)	.20	(.17)	.06	(.17)		
Herkomst moeder										
Ander Europees land			.60	(.84)	.48	(.84)	.81	(.83)		
Land buiten Europa			-2.11	(.75) *	-2.02	(.74) *	-1.45	(.80)		
Herkomst vader										
Ander Europees land			.11	(.81)	.24	(.81)	.27	(.80)		
Land buiten Europa			-.32	(.787)	-.28	(.78)	-.45	(.81)		
Opleiding moeder			-.37	(.34)	-.29	(.33)	-.41	(.34)		
Opleiding vader			-.68	(.35)	-.56	(.35)	-.62	(.36)		
<i>Thuisclimaat</i>										
Interesse moeder in politiek en maatschappij					.35	(.27)	.06	(.28)		
Interesse vader in politiek en maatschappij					-.00	(.28)	-.14	(.29)		
Aantal boeken thuis					.02	(.02)	.00	(.02)		
Aanwezigheid van krantenabonnement					.37	(.42)	.06	(.43)		
<i>Participatie, mogelijkheden, visie</i>										
Zichzelf informeren over Europese kwesties							1.71	(.26) *	1.32	(.18) *
Participatie in uitwisselingsactiviteiten							-.02	(.61)		
Contact leggen met jongeren in het buitenland							-.56	(.35)		
Europese identiteit							.14	(.33)		
Visie op eigen toekomst in Europa							-.01	(.21)		
Interesse/belang van het leren van talen							.07	(.33)		
Houding tegenover uitbreiding EU							-.28	(.46)		

* Relatie tussen variabele en kennis over Europa is significant ($p < .05$)

In model 3 is gecorrigeerd voor het thuisklimaat van de leerling. De in model 2 gevonden effecten worden hierdoor niet of nauwelijks beïnvloed. Dat geldt ook wanneer tevens voor verschillende activiteiten, vaardigheden en attitudes van leerlingen gecontroleerd wordt (model 4). De in model 2 en 3 gevonden samenhang tussen de herkomst van de moeder en EIO-kennis van de leerling is echter in model 4 niet langer significant. Van de in model 4 toegevoegde factoren blijkt de mate waarin leerlingen zich zelf over Europa informeren significant samen te hangen met de kennis van leerlingen over Europa.

In model 5 zijn alleen de significante factoren gerapporteerd. Hieruit komt een vergelijkbaar beeld naar voren als in de voorgaande analysemodellen. Waar het verschil tussen tto-leerlingen en ELOS-leerlingen niet meer significant was wanneer voor een groot aantal achtergrondvariabelen van leerlingen gecorrigeerd wordt, komt in model 5 weer een significant verschil naar voren. Aangezien er ook in model 2 tot en met 4 steeds sprake was van een negatieve regressiecoëfficiënt kan geconcludeerd worden dat er waarschijnlijk een verschil bestaat in EIO-kennis van tto- en ELOS-leerlingen, maar dat dit versterkt wordt door de sociaal-economische achtergrond van tto-leerlingen.

6.2 Vergelijking overige EIO-competenties tussen tto- en ELOS-leerlingen

6.2.1 Verschillen in EIO-competenties

Ook waar het gaat om hun deelname aan activiteiten op Europees niveau verschillen ELOS-leerlingen van tto-leerlingen (Tabel 6.3). Daarbij gaat het om de deelname aan activiteiten waarin ze mensen uit andere Europese landen en culturen ontmoeten (via uitwisselingen) of kennis maken met buitenlandse jongeren via schoolprojecten zoals e-mailwisselingen of briefcorrespondentie. Tto-leerlingen nemen hieraan gemiddeld vaker deel dan leerlingen uit de ELOS-scholen. Ook houden tto-leerlingen zich gemiddeld vaker bezig met activiteiten waarbij ze informatie en kennis over Europa verwerven, zoals de krant lezen, het journaal kijken en discussies voeren met ouders en medeleerlingen.

Leerlingen op tto-scholen zijn ook positiever over het economische beleid van de EU en de mogelijke uitbreiding van de EU. Dat houdt in dat zij meer voordelen zien van de gemeenschappelijke munt (euro) en een gemeenschappelijke economisch beleid. ELOS-leerlingen zijn daarover relatief negatiever. Een groter aantal leerlingen op ELOS-scholen zijn bijvoorbeeld van mening dat (de invoering van) de euro betekent dat de onafhankelijkheid van een land kleiner wordt. Een positievere houding ten opzichte van de uitbreiding van de EU houdt onder meer in dat leerlingen erkennen dat landen: democratisch zijn; mensenrechten respecteren; en een meerwaarde voor de Nederlandse economie hebben, wanneer zij zich aansluiten bij de EU. Laag scorende leerlingen vinden dat de EU al uit te veel landen bestaat en dat het mede daarom niet goed politiek en economisch functioneert.

Tabel 6.3 *Vergelijking overige EIO-competenties tussen leerlingen op tto-scholen en leerlingen op Elos-scholen*

Competentie		klas	tto	sd	ELOS	sd	Sig.	
Activiteiten	Uitwisselings-activiteiten ¹	havo	2	1.19	.23	1.11	.14	**
		vwo	2	1.22	.22	1.28	.25	*
		havo	5	1.46	.22	1.18	.24	**
		vwo	5	1.48	.29	1.36	.30	**
	Zichzelf informeren over Europa en internationale kwesties	havo	2	2.13	.63	1.88	.56	**
		vwo	2	2.37	.68	2.08	.61	**
		havo	5	2.69	.48	2.25	.70	**
		vwo	5	2.71	.86	2.50	.66	**
	Contact leggen met jongeren in buitenland	havo	2	2.87	.58	2.57	.51	**
		vwo	2	2.97	.53	2.75	.49	**
		havo	5	3.01	.31	2.85	.47	**
		vwo	5	3.16	.51	2.94	.52	**
Attitudes	Europese identiteit	havo	2	2.56	.41	2.65	.50	*
		vwo	2	2.67	.49	2.58	.49	**
		havo	5	2.45	.39	2.51	.56	
		vwo	5	2.54	.50	2.55	.49	
	Visie op eigen toekomst in internationale context	havo	2	2.55	.81	2.19	.87	**
		vwo	2	2.82	.81	2.45	.85	**
		havo	5	2.66	.60	2.58	.87	
		vwo	5	2.85	.81	2.65	.92	**
	Houding t.o.v. economische organisatie Europa	havo	2	2.73	.53	2.15	.36	**
		vwo	2	3.01	.46	2.02	.38	**
		havo	5	2.68	.29	2.11	.38	**
		vwo	5	2.86	.51	2.17	.42	**
	Houding t.o.v. uitbreiding EU	havo	2	2.74	.52	2.30	.30	**
		vwo	2	2.84	.56	2.20	.32	**
		havo	5	2.69	.38	2.30	.39	**
		vwo	5	2.69	.39	2.26	.34	**
	Interesse in leren van talen (inzien van belang)	havo	2	2.23	.46	2.65	.50	**
		vwo	2	2.31	.50	2.58	.49	**
havo		5	2.54	.58	2.51	.56		
vwo		5	2.44	.50	2.55	.49	**	

1 Gemeten op een 2-puntsschaal lopend van 1 tot en met 2, waarbij hogere waarden aangeven dat een groter percentage leerlingen hieraan heeft deelgenomen.

De overige schalen zijn gemeten op een 4-puntsschaal, lopend van 1 tot en met 4, waarbij hogere waarden aangeven dat leerlingen gemiddeld betere vaardigheden of een meer positieve houding hebben.

* verschil tussen tto en ELOS is significant $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Toekomstvisie

tto-leerlingen lijken meer bezig te zijn met een toekomst in een internationale setting dan ELOS-leerlingen. Dit houdt in dat zij meer bezig zijn met het nadenken over toekomstige (en in 5-vwo wellicht zelfs al met het voorbereiden van) buitenlandse reizen, het volgen van een deel van de opleiding in een ander land en/of het eventueel zoeken van werk in het buitenland.

Talen

Wat betreft hun interesse in het leren van (een) moderne vreemde ta(a)len rapporteren tto-leerlingen, zoals verwacht, dat zij hierin over het algemeen zeer geïnteresseerd zijn. Zij zien ook zeer de meerwaarde van het leren van vreemde talen. Zoals eerder opgemerkt (hoofdstuk 5) is deze interesse sterker in de bovenbouw. Wat zeer opmerkelijk is, is dat de scores onder ELOS-leerlingen gemiddeld hoger zijn. Verwacht zou worden dat leerlingen bewust kiezen voor tweetalig onderwijs vanwege het belang dat zij aan het verwerven van vreemde talen toekennen, terwijl dit voor ELOS-leerlingen minder sterk zou gelden.

Identificatie met Europa

Tabel 6.3 laat zien dat ten aanzien van de identificatie met Europa in de bovenbouw van beide type scholen nauwelijks verschillen bestaan. Zowel in ELOS-scholen als in tto scholen blijkt dat de identificatie met Europa afneemt naarmate de leerlingen ouder zijn (zie ook het vorige hoofdstuk en Maslowski *et al.*, 2009). In de onderbouw identificeren havo-leerlingen van ELOS-scholen zich meer met Europa, terwijl dat in de onderbouw van het vwo juist voor tto-leerlingen geldt. Wanneer gekeken wordt naar de scores op individuele items van deze tweedeklassers blijkt dat een ruime meerderheid van de leerlingen aangeeft zichzelf als Europeaan te zien. Eveneens een ruime meerderheid is er trots op in Europa te wonen. Ten aanzien hiervan doen zich met name een verschillen voor tussen de tweede klas vwo-leerlingen: ELOS-leerlingen scoren significant hoger op deze items.

Ongeveer de helft van alle tweede klas leerlingen geeft aan zichzelf in de eerste plaats als Europees burger te zien, en dan pas als wereldburger. De identificatie met Europa is niet zo sterk dat het in plaats komt van het nationale bewustzijn onder leerlingen. Het merendeel van de leerlingen geeft aan dat zij zich (beduidend) meer identificeren met Nederland dan met Europa. Dat geldt voor zowel leerlingen op beide typen scholen. Ook voelt een meerderheid van de tweedeaars leerlingen zich niet of nauwelijks deel uitmaken van de Europese Unie.

6.2.2 Factoren van invloed op verschillen in EIO-competenties

Voor de verschillen in EIO-competenties die hierboven zijn beschreven is tevens nagegaan in hoeverre er verschil bestaat tussen vwo-leerlingen in tto- en ELOS-scholen, wanneer gecorrigeerd wordt voor factoren die hiermee mogelijk samenhangen. Daarbij zijn zes van de zeven activiteiten en attitudes van vwo-leerlingen in de analyse betrokken. Deze zijn geselecteerd op basis van de gevonden 'bruto verschillen' tussen ELOS- en tto-leerlingen (zie tabel 6.1). Het gaat daarbij om: 'Uitwisselingsactiviteiten', 'Zichzelf informeren over Europa en internationale kwesties', 'Contact leggen met jongeren in buitenland', 'Visie op eigen toekomst in internationale context', 'Houding t.o.v. uitbreiding EU' en 'interesse in het leren van talen'. In Tabel 6.4 zijn de uitkomsten van deze regressieanalyses opgenomen.

Uitwisselingsactiviteiten

In model 1 is het absolute effect van tto-scholen op de mate van deelname aan uitwisselingsactiviteiten weergegeven. Gemiddeld gezienn namen ELOS-leerlingen niet veel minder deel aan deze activiteiten. Dit geeft aan dat leerlingen in beide typen scholen

en in zowel onder- als bovenbouw recentelijk gemiddeld aan (minimaal) één van de genoemde activiteiten hebben deelgenomen. In model 3 is gecorrigeerd voor achtergrondvariabelen van leerlingen, inclusief het schooltype waarin zij zitten, en het thuisklimaat van de leerling. Na correctie voor deze factoren worden evenmin verschillen in uitwisselingsactiviteiten tussen leerlingen in tto-scholen en leerlingen in ELOS-scholen gevonden. Zoals al uit het voorgaande hoofdstuk en uit het ELOS onderzoek (Maslowski *et al.*, 2009) bleek nemen leerlingen uit vwo 5 relatief vaker deel aan uitwisselingsactiviteiten dan leerlingen in leerjaar twee. Dit komt vooral om dat dergelijke door school georganiseerde activiteiten vaker aan bovenbouwleerlingen wordt aangeboden. Het is daarom logisch dat er een significant effect is vast te stellen tussen leerjaar en de mate van uitwisselingsactiviteiten. Alle overige factoren lijken niet veel samenhang te vertonen met de mate waarin leerlingen deelnemen aan de activiteiten.

Zichzelf informeren over Europa

Zoals eerder naar voren kwam is de EIO-kennis die leerlingen verwerven mede afhankelijk van de mate waarin leerlingen informatie vergaren om ontwikkelingen in Europa en de wereld beter te begrijpen. tto-leerlingen zijn veel vaardiger in (of maken meer gebruik van) het zoeken van informatie over Europa en internationalisering. Uit Tabel 6.4 komt naar voren dat dit verschil tussen tto- en ELOS-leerlingen ook na controle van achtergrondfactoren blijft bestaan. Daarnaast blijkt de mate van informatievergaren positief samen te hangen met leerjaar, verwachte opleiding, de aanwezigheid van een krantenabonnement thuis, en het aantal boeken thuis (SES). Dit betekent dat de gemotiveerde leerling uit de bovenbouw, uit een relatief hoger sociaal-economisch milieu waarin een krant binnen handbereik is, gemiddeld meer moeite zal doen om zichzelf over de wereld te informeren dan leerlingen die niet of in mindere mate aan deze kenmerken voldoen. Een opmerkelijke bevinding is dat er een negatieve relatie bestaat tussen de interesse van de ouders in politiek en maatschappij en de kennishonger van de leerlingen. Leerlingen met geïnteresseerde ouders zijn kennelijk minder gemotiveerd om de krant te lezen, het journaal te kijken en met vrienden en ouders over Europese aangelegenheden te discussiëren.

Contact leggen met buitenlandse jongeren

Uit Tabel 6.4 komt verder naar voren dat tto-leerlingen gemiddeld vaardiger zijn in het leggen van contacten met buitenlandse jongeren dan ELOS-leerlingen. Gecorrigeerd voor achtergrondkenmerken en thuisklimaat wordt dit bruto-effect zelfs groter. Er bestaan net als bij de schaal 'informatievergaring over Europa' significante relaties met het leerjaar, de verwachte af te ronden opleiding en de politieke interesse van de vader. Ook is een significant positieve relatie gevonden met de gezinssituatie. Leerlingen uit gebroken gezinnen waar één van de ouders een nieuwe partner heeft, zijn gemiddeld vaardiger in het leggen van contacten met buitenlandse jongeren.

Tabel 6.4 Verschil in competenties tussen vwo-leerlingen op tto-scholen en leerlingen op ELOS-scholen

	Uitwisselingsactiviteiten				Zichzelf informeren over Europa				Contact leggen met buitenlandse jongeren			
	Model 1		Model 3		Model 1		Model 3		Model 1		Model 3	
	B	(se)	B	(se)	B	(se)	B	(se)	B	(se)	B	(se)
Constante	1.33	(.03) *	1.30	(.10) *	2.75	(.06) *	2.36	(.22)	3.22	(.04) *	3.17	(.18) *
Schooltype (referentie tto)	-.01	(.02)	-.03	(.02)	-.23	(.04) *	-.26	(.05) *	-.19	(.03) *	-.22	(.04) *
<i>Achtergrondkenmerken</i>												
Leerjaar (referentie leerjaar 2)			.06	(.01) *			.13	(.05) *			.05	(.01) *
Sekse (referentie jongen)			-.01	(.02)			-.02	(.04)			-.06	(.03)
<i>Gezinsstructuur</i>												
Eén ouder gezin			-.04	(.05)			.15	(.09)			.09	(.07)
Anders			.04	(.05)			.04	(.09)			.15	(.07) *
Verwachte af te ronden opleiding			-.00	(.01)			.07	(.02) *			.06	(.02) *
<i>Herkomst moeder</i>												
Ander Europees land			-.00	(.05)			-.09	(.11)			.07	(.09)
Land buiten Europa			-.04	(.05)			.11	(.11)			.15	(.09)
<i>Herkomst vader</i>												
Ander Europees land			.03	(.05)			-.04	(.12)			-.01	(.09)
Land buiten Europa			-.03	(.05)			-.02	(.11)			-.04	(.09)
Opleiding moeder			.00	(.02)			.02	(.05)			-.00	(.04)
Opleiding vader			-.02	(.02)			.01	(.05)			-.01	(.04)
<i>Thuisklimaat</i>												
Interesse moeder in politiek en maatschappij			-.02	(.01)			-.12	(.03) *			-.03	(.02)
Interesse vader in politiek en maatschappij			.00	(.01)			-.11	(.03) *			-.05	(.02) *
Aantal boeken thuis			.00	(.00)			.01	(.00) *			.00	(.00)
Aanwezigheid van krantenabonnement			-.03	(.03)			.21	(.06) *			-.01	(.05)

* Relatie tussen variabele en construct is significant ($p < .05$)

Tabel 6.4 *Verskil in competenties tussen vwo-leerlingen op tto-scholen en leerlingen op ELOS-scholen (vervolg)*

	Visie op eigen toekomst in internationale context				Houding t.o.v. uitbreiding EU				Interesse in het leren van talen			
	Model 1		Model 3		Model 1		Model 3		Model 1		Model 3	
	<i>B</i>	(se)	<i>B</i>	(se)	<i>B</i>	(se)	<i>B</i>	(se)	<i>B</i>	(se)	<i>B</i>	(se)
Constante	3.14	(.07) *	3.43	(.29) *	3.30	(.03) *	3.30	(.12) *	2.17	(0.4) *	1.91	(.18) *
Schooltype (ref. tto)	-.30	(.05) *	-.30	(.06) *	-.54	(.02) *	-.52	(.03) *	.20	(.03) *	.25	(.04) *
<i>Achtergrondkenmerken</i>												
Leerjaar (ref. leerjaar 2)			.00	(.01)			-.11	(.01)			.01	(.01)
Sekse (ref. jongen)			-.02	(.06)			-.04	(.02)			.07	(.03) *
<i>Gezinsstructuur</i>												
Eén ouder gezin			.21	(.12)			.04	(.05)			-.03	(.07)
Anders			.14	(.12)			.11	(.05) *			-.11	(.07)
Verwachte af te ronden opleiding			.01	(.03)			.01	(.01)			.00	(.02)
<i>Herkomst moeder</i>												
Ander Europees land			.33	(.15)			-.03	(.07)			-.09	(.09)
Land buiten Europa			.14	(.15)			-.03	(.06)			.07	(.09)
<i>Herkomst vader</i>												
Ander Europees land			.03	(.15)			.04	(.06)			-.02	(.09)
Land buiten Europa			-.05	(.15)			-.02	(.06)			.13	(.09)
Opleiding moeder			-.08	(.06)			.04	(.03)			.02	(.04)
Opleiding vader			.08	(.07)			-.01	(.03)			-.05	(.04)
<i>Thuisclimaat</i>												
Interesse moeder in politiek en maatschappij			-.00	(.04)			-.02	(.02)			-.02	(.03)
Interesse vader in politiek en maatschappij			-.15	(.04) *			.01	(.02)			.06	(.03) *
Aantal boeken thuis			.00	(.00)			.00	(.00)			.00	(.00)
Aanwezigheid van krantenabonnement			.03	(.08)			.00	(.03)			.05	(.05)

* Relatie tussen variabele en construct is significant ($p < .05$)

Visie op eigen toekomst in internationale context

tto-leerlingen zijn over het algemeen meer bezig met een eventuele toekomst in een internationale context dan ELOS-leerlingen (Tabel 6.4). Uit de analyses blijkt dat dit, naast het schooltype, met de interesse van de vader in politiek en maatschappij samenhangt. Daarbij is sprake van een negatieve relatie. Leerlingen met een meer in dergelijke zaken geïnteresseerde vader lijken zich minder voor te bereiden op een internationale toekomst. Zij verwachten in ieder geval in mindere mate dat ze later een opleiding deels in het buitenland zullen volgen, of dat ze mogelijk in een internationale setting aan het werk zullen gaan.

Houding t.o.v. uitbreiding EU

Tabel 6.4 laat zien dat tto-leerlingen en ELOS-leerlingen gemiddeld eveneens verschillen waar het hun houding ten opzichte van een verdere uitbreiding van de EU betreft. tto-leerlingen zijn minder negatief over uitbreiding van de EU dan ELOS-leerlingen. In bruto verschillen gaat het om meer dan een halve punt op een vierpuntsschaal. Voor de overige factoren werd alleen een positief significante relatie gevonden tussen de gezinssituatie (gescheiden ouder met nieuwe partner) en de attitude t.o.v. uitbreiding van de EU.

Interesse in het leren van talen

De zelfrapportage van ELOS-leerlingen geeft aan dat ze gemiddeld meer interesse hebben in het leren van vreemde talen (c.q. ze zien er relatief meer het belang van in) dan tto-leerlingen. Dat is, zoals eerder aangegeven, vooral het geval in het tweede leerjaar. Uit Tabel 6.4 komt naar voren dat dit echter niet noemenswaardig wijzigt in leerjaar 5. Uit de analyses blijkt verder dat meisjes sterker geïnteresseerd zijn in het verwerven van een moderne vreemde taal dan jongens. Ook heeft de interesse van de vader van een leerling samen met diens interesse in moderne vreemde talen. Leerlingen van politiek geïnteresseerde vaders hechten meer belang aan het leren van een vreemde taal.

6.3 Vergelijking met de ICCS-studie

De resultaten van het onderzoek onder tto-leerlingen zijn voorts vergeleken met de resultaten van de internationale ICCS-studie (*International Civic and Citizenship Education Study*). Aan deze studie hebben 67 scholen in Nederland meegedaan, telkens met één of twee klassen met tweede jaars leerlingen (Maslowski *et al.*, in druk). Omdat het vmbo grotendeels in het ELOS-onderzoek, en geheel in het tto-onderzoek ontbreekt en er voorts grote verschillen bestaan tussen de percentages deelnemende havo-leerlingen, zijn de vergelijkingen alleen met betrekking tot vwo-leerlingen uitgevoerd. In totaal gaat het om ruim 1000 leerlingen: 370 uit de ELOS-studie, 413 uit het tto-onderzoek en 287 uit de ICCS-studie.⁸

⁸ Het gaat telkens om leerlingen met als klastype vwo, atheneum of gymnasium; in ICCS zaten relatief veel leerlingen in gemengde havo-vwo klassen (verlengde brugklassen); ook deze zijn uit de analyses gelaten.

Tabel 6.5 *Houding van leerlingen ten opzichte van Europa, en Europese activiteiten in ELOS- en tto-scholen, en scholen uit de ICCS-studie.*

Aspect	Cronbach's alpha	Items
Houding ten opzichte van Europese samenwerking	.67	<ol style="list-style-type: none"> 1. Europese landen zouden moeten proberen vergelijkbare onderwijssystemen te krijgen. 2. Het zou goed zijn als Europese landen meer dezelfde regels en wetten hadden. 3. Als alle Europese landen dezelfde munteenheid zouden hebben, zouden ze economisch gezien sterker zijn. 4. Er zijn meer voordelen dan nadelen aan het hebben van een gemeenschappelijke munteenheid zoals de euro. 5. Alle landen in Europa zouden de euro moeten invoeren.
Interesse in leren van vreemde talen	.66	<ol style="list-style-type: none"> 1. Het leren van een andere Europese taal is handig voor het reizen/op vakantie gaan in Europa. 2. Het leren van een andere Europese taal is belangrijk wanneer je in een ander Europees land wilt werken of studeren. 3. Het leren van een andere Europese taal helpt mensen om andere Europese culturen beter te begrijpen 4. Alle jongeren in Europa zouden een andere Europese taal moeten leren naast het Engels. 5. Scholen moeten jongeren meer mogelijkheden bieden om vreemde talen te leren die in andere Europese landen worden gebruikt.
Europese identiteit	.65	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ik zie mijzelf als Europeaan 2. Ik ben er trots op om in Europa te wonen 3. Ik voel me meer verbonden met Europa dan met Nederland 4. Ik zie mezelf in de eerste plaats als Europees burger en dan pas als wereldburger 5. Ik voel me verbonden met de Europese Unie
Deelname aan (groeps)activiteiten op Europees niveau	.55	<ol style="list-style-type: none"> 1. Activiteiten in mijn directe omgeving waarbij je mensen uit andere Europese landen ontmoet 2. Activiteiten in het kader van de Europese partnergemeente waarmee mijn gemeente contact onderhoudt 3. Muziek-, dans- of filmfestival(s) in een ander Europees land 4. Sportevenement(en) in een ander Europees land 5. Schoolreisje(s) naar een ander Europees land 6. Kunsttentoonstellingen, festivals of andere evenementen over kunst en cultuur (bijvoorbeeld muziek, film) van andere Europese landen

Gebruik is gemaakt van items uit de Europese module en enkele algemene achtergrondvariabelen uit het hoofdonderzoek van ICCS, dat in de maanden februari tot juli 2009 heeft plaatsgevonden. Voorwaarde was dat de gebruikte items volledig overeen kwamen met de items die in het ELOS- en het tto-onderzoek zijn gebruikt. Doordat de Europese module binnen het ICCS-onderzoek tussentijds drastisch is gewijzigd, is een verregaande vergelijking helaas onmogelijk gebleken. Ook de kennistoets over Europa is tussentijds behoorlijk gewijzigd. Uiteindelijk bleek dat slechts zes items in alle drie de studies voorkomen. Hierdoor kunnen geen zinvolle uitspraken worden gedaan over het relatieve kennisniveau van de drie groepen leerlingen. Ter indicatie zijn de zes items opgenomen als bijlage 3.

In de volgende paragrafen wordt ingegaan op vier aspecten van EIO waarvoor valide schalen konden worden geconstrueerd. Het gaat om de mate waarin leerlingen deelnemen aan activiteiten op Europees niveau en om de houding ten opzichte van Europa, onderverdeeld in drie aspecten. Deze aspecten zijn: de houding ten opzichte van Europese samenwerking; de interesse voor het leren van vreemde talen; en de Europese identiteit van leerlingen. De eerstgenoemde attitude is een combinatie van vijf items uit verschillende vragen van de Europese module, en kwam in dit rapport nog niet eerder aan bod. De andere twee schalen zijn weliswaar grotendeels overlappend met de schalen die zijn genoemd in de vorige paragraaf en het vorige hoofdstuk, maar zijn uit minder items samengesteld.⁹ Tabel 6.5 bevat een overzicht van de schalen en de bijbehorende items. Voor alle drie de attitude schalen werd een alpha boven de .65 gevonden. De schaal 'Europese activiteiten' is met een relatief lage betrouwbaarheid gemeten (Cronbach's alpha = .55).

6.3.1 Vergelijking van schaalscores

Tabel 6.6 laat de scores op de drie houdingsschalen zien. Voor alle drie de houdingen geldt dat ze zijn gemeten op een vier-punts Likertschaal. Een hogere score betekent een meer positieve houding. De schaal Europese activiteiten bevatte drie antwoord categorieën: 'nee', 'ja, maar al meer dan een jaar geleden', en 'ja aan deze activiteit heb ik in het afgelopen jaar deelgenomen'. Een hogere score op de schaal kan enerzijds betekenen dat men gemiddeld vaker aan Europese activiteiten heeft deelgenomen en anderzijds dat men aan meerdere van de genoemde activiteiten heeft deelgenomen.

Tabel 6.6 laat zien dat er geen significante verschillen tussen vwo-leerlingen van de verschillende typen scholen bestaan waar het gaat om de houding ten opzichte van Europese samenwerking. Leerlingen op tto-scholen verschillen daarmee niet wezenlijk van ELOS- en ICCS-leerlingen wat betreft hun mening over de vraag of alle Europese landen vergelijkbare onderwijssystemen zouden moeten hebben, het beleid (wetten en regels) van de Europese landen op elkaar afgestemd zou moeten zijn, en over het nut van de invoering van de euro. De gemiddelde schaalscores (rond 3.08) voor zowel tto-, ELOS- als ICCS-leerlingen zijn relatief hoog, hetgeen aangeeft dat leerlingen over het algemeen Europese samenwerking van belang achten.

Hetzelfde geldt voor de interesse van leerlingen in het leren van moderne vreemde talen. Leerlingen in de onderbouw van het vwo vinden (gemiddeld gezien) het leren van talen zeer belangrijk (schaalscore van 3.20 op een schaal van 1-4). Zij zijn over het algemeen van mening dat het leren van een andere taal nuttig en handig is in contacten met buitenlanders, en het handvatten biedt om andere landen en culturen beter te leren kennen. In meerderheid zijn leerlingen in zowel tto-, ELOS- als ICCS-scholen van mening dat scholen hiervoor ook de mogelijkheden moeten bieden.

⁹ De schaal 'interesse in het leren van talen' (erkennen van het belang) bestaat uit 5 i.p.v. 9 items; de schaal 'Europese identiteit' uit 5 i.p.v. 6 items.

Tussen leerlingen van de verschillende typen scholen doen zich daarentegen wel duidelijke verschillen voor ten aanzien van hun identificatie met Europa, waarbij leerlingen uit het ICCS-onderzoek zich relatief het sterkst met Europa identificeren (schaalscore 2.98). Dit is opmerkelijk, aangezien op veel ICCS-scholen geen bijzondere (extra) aandacht aan Europa wordt gegeven. De achterliggende gedachte achter ELOS en voor een deel ook het tweetalig onderwijs is dat jongeren zo meer te weten komen over andere (Europese) landen en culturen, en op basis hiervan zich meer met Europa verbonden voelen. In dat kader is ook het verschil tussen ELOS- en tto-leerlingen opvallend (in het voordeel van tto), aangezien ELOS-scholen bewust aandacht besteden aan Europa, terwijl op tto-scholen regelmatig een breder internationaal perspectief wordt gehanteerd.

Tabel 6.6 *Vergelijking houdingen vwo leerlingen t.o.v. Europa en mate van deelname aan Europese activiteiten*

	Scholen	<i>n</i>	gemiddelde	sd
Houding t.o.v. Europese samenwerking	ELOS-scholen	349	3.07	.45
	tto-scholen	396	3.08	.47
	ICCS scholen	228	3.08	.38
Interesse in het leren van vreemde talen	ELOS-scholen	347	3.20	.46
	tto-scholen	405	3.21	.48
	ICCS scholen	230	3.21	.47
Europese identiteit	ELOS-scholen	348	2.76	.56
	tto-scholen	405	2.85 ♦	.55
	ICCS scholen	231	2.98 ● □	.45
Deelname aan activiteiten op Europees niveau	ELOS-scholen	355	1.67	.47
	tto-scholen	397	1.77 ♦	.40
	ICCS scholen	225	1.56 ● □	.43

- Verschil tussen ICCS scholen (vwo) en ELOS-scholen is significant ($p < .05$)
- Verschil tussen ICCS scholen (vwo) en tto-scholen is significant ($p < .05$)
- ♦ Verschil tussen ELOS-scholen and tto-scholen is significant ($p < .05$)

Op de scholen met een specifiek EIO-curriculum geven leerlingen wel relatief vaker aan dat zij deelnemen aan activiteiten op Europees niveau. In vergelijking met de ICCS leerlingen bezoeken ELOS- en tto-leerlingen vaker mensen in andere Europese landen, nemen zij relatief vaker met school of de gemeente waarin ze wonen aan uitwisselingen deel en/of bezoeken ze vaker culturele of sportevenementen in andere Europese landen. tto-leerlingen nemen hieraan relatief het meest vaak deel, vaker nog dan ELOS-leerlingen.

Tabel 6.7 Verschil in EIO competenties tussen vwo-leerlingen op tto-scholen, leerlingen op ELOS-scholen, en leerlingen op overige scholen

	Identificatie met Europa				Interesse in het leren van talen				Houding ten opzichte van Europese samenwerking			
	Model 1		Model 3		Model 1		Model 3		Model 1		Model 3	
	<i>B</i>	(se)	<i>B</i>	(se)	<i>B</i>	(se)	<i>B</i>	(se)	<i>B</i>	(se)	<i>B</i>	(se)
Constante	2.98	(.04)	3.70	(.72)	3.21	(.03)	2.74	(.66)	3.08	(.03)	2.97	(.63)
Schooltype (referentie ICCS)												
Schooltype ELOS	-.22	(.05) *	-.17	(.06) *	-.01	(.04)	.06	(.05)	-.01	(.04)	.03	(.05)
Schooltype tto	-.13	(.04) *	-.14	(.05) *	-.00	(.04)	.02	(.04)	.00	(.04)	-.04	(.04)
<i>Achtergrondkenmerken</i>												
Sekse (meisje)			-.06	(.04)			.00	(.04)			.00	(.04)
Leeftijd			-.06	(.05)			.03	(.04)			-.01	(.04)
Herkomst leerling (Nederland)			.25	(.10)*			-.12	(.10)			.06	(.09)
<i>Thuisklimaat</i>												
<i>Gezinsstructuur</i>												
Eén ouder gezin			.17	(.10)			-.19	(.09) *			-.19	(.09) *
Anders			.13	(.10)			.08	(.09)			-.12	(.08)
Herkomst moeder (Nederland)			-.19	(.11)			-.00	(.10)			.00	(.09)
Herkomst vader (Nederland)			.01	(.10)			-.06	(.09)			.04	(.09)
Opleiding moeder			-.12	(.17)			.05	(.15)			.13	(.14)
Opleiding vader			-.01	(.04)			.02	(.03)			-.03	(.03)
Interesse moeder in politiek en maatschappij			-.03	(.04)			-.04	(.03)			.04	(.03)
Interesse vader in politiek en maatschappij			-.03	(.04)			.02	(.03) *			.01	(.03)
Aantal boeken thuis			.10	(.04) *			.08	(.03)			.03	(.03)

* Relatie tussen variabele en construct is significant ($p < .05$)

6.3.2 Verschillen in houdingen tussen schooltypen

Net als in de voorgaande paragrafen is getracht de verschillen in houdingen te verklaren aan de hand van achtergrondkenmerken van leerlingen. In Tabel 6.7 zijn de resultaten voor de identificatie van leerlingen met Europa, hun interesse in het leren van moderne vreemde talen en hun houding tegenover Europese samenwerking weergegeven.

Identificatie met Europa

Model 1 in Tabel 6.7 geeft, analoog aan Tabel 6.6, weer dat ICCS-leerlingen zich gemiddeld sterker met Europa identificeren dan tto-leerlingen (verschil .13 op een 4-puntsschaal) en ELOS-leerlingen (verschil van .22 op een 4-puntsschaal).

In model 3 zijn deze verschillen, na correctie voor achtergrond en thuisklimaat, nog steeds aanwezig. Wel is het verschil tussen ELOS-leerlingen en tto-leerlingen voor een belangrijk deel verdwenen. De verandering voor met name ELOS-leerlingen lijkt voor een belangrijk deel toe te schrijven aan het grotere percentage niet-Nederlandse leerlingen op ELOS-scholen. Nederlandse leerlingen hebben meer het gevoel deel uit te maken van Europa dan leerlingen die in een ander land zijn geboren. Hierbij gaat het met name om Turkse en Marokkaanse leerlingen. Mogelijk is het feit dat het thuisland van henzelf en/of hun ouders geen deel uitmaakt van Europa de reden dat hun betrokkenheid bij Europa geringer is. Het is ook denkbaar dat deze leerlingen zich tussen twee culturen bewegen, en hun identificatie zich primair daarop richt.

Uit Tabel 6.7 komt verder naar voren dat leerlingen met een relatief hoge sociaal-economische status (gemeten aan de hand van het aantal boeken thuis) zich eerder met Europa vereenzelfigen dan leerlingen met een geringer sociaal-economische status.

Attitude tegenover vreemde talen verwerving

Tabel 6.7 geeft weer, analoog aan tabel 6.6, dat tto-leerlingen niet significant verschillen van ELOS- en ICCS-leerlingen waar het hun houding ten opzichte van het leren van moderne vreemde talen betreft. Dit verandert niet wanneer voor achtergrondkenmerken en het thuisklimaat van leerlingen wordt gecorrigeerd. Achtergrondkenmerken die van invloed lijken te zijn op de houding tegenover vreemde talen, zijn de gezinssituatie van leerlingen en de interesse die hun vader heeft in politieke en sociale kwesties. Gemiddeld genomen staan de leerlingen die deelnamen aan het onderzoek en uit een één-ouder gezin afkomstig zijn, negatiever tegenover het belang van moderne vreemde talen. Omgekeerd heeft een grote interesse van de vader in politiek en maatschappij een klein positief effect op de houding van leerlingen tegenover het leren van vreemde talen.

Attitude t.o.v. Europese samenwerking

Tabel 6.7 geeft weer, analoog aan Tabel 6.6, dat tto-leerlingen niet significant verschillen van ELOS- en ICCS-leerlingen waar het hun houding ten opzichte van Europese samenwerking betreft. Evenals voor hun houding tegenover het leren van moderne vreemde talen, verandert dit niet wanneer voor achtergrondkenmerken en het thuisklimaat van leerlingen wordt gecorrigeerd. Ook voor de houding van leerlingen ten opzichte van

Europese samenwerking geldt dat leerlingen afkomstig uit één-ouder gezinnen hier relatief negatiever tegenover staan.

6.4 Resumé

In dit hoofdstuk zijn de resultaten van de vergelijkingen met andere scholen beschreven. Hierbij gaat het enerzijds om vergelijking van (de resultaten van) het huidige onderzoek met het ELOS-onderzoek (Maslowski *et al.*, 2009) en anderzijds om een vergelijking tussen tweedejaars vwo-leerlingen die deelnamen aan de tto-, ELOS- en ICCS-onderzoeken.

Vergelijking met de ELOS-studie

Uit de 'bruto' analyses komt naar voren dat tto-leerlingen iets meer kennis van Europa hebben dan leerlingen op ELOS-scholen. De verschillen op de toetscores zijn relatief klein, maar niettemin statistisch significant. Ook op de meeste overige 'competenties' scoren de tto-leerlingen hoger dan de ELOS leerlingen, met 'interesse voor het leren van talen' als een opvallende uitzondering. Via regressie-analyses zijn de gevonden brutoverschillen tussen tto- en ELOS-leerlingen (in het vwo) gecorrigeerd voor leerjaar en achtergrond-kenmerken (leerlingkenmerken als geslacht en gezinssituatie, maar ook thuisklimaat). De voornaamste resultaten van deze analyses zijn opgenomen in Tabel 6.8. Een plusteken (+) geeft aan dat er een significante positieve relatie tussen de betreffende afhankelijke variabele en de onafhankelijke variabele bestaat, terwijl een min-teken (-) een negatieve relatie weergeeft.

Het schooltype (tto of ELOS) blijkt niet van essentiële invloed op de kennis over Europa. Schooltype heeft wel een positief effect op de schalen 'zichzelf informeren', 'contact leggen met buitenlandse jongeren', 'internationale toekomstvisie', 'houding t.o.v. de EU'. Er bestaat een negatieve relatie tussen het schooltype en de mate waarin de leerling aangeeft geïnteresseerd te zijn in het aanleren van talen c.q. het belang erkent van taalverwerving). ELOS-leerlingen geven gemiddeld gezien vaker aan dat zij het leren van talen (zeer) belangrijk vinden (zie ook Tabel 6.3). Verwacht zou worden dat leerlingen op ELOS-scholen, waar Europa een centrale plaats inneemt, een meer positieve houding tegenover de EU zouden hebben. Voor de interesse in het leren van moderne vreemde talen daarentegen zou juist een meer positieve houding van tto-leerlingen verwacht worden.

Verder komt naar voren dat voor EIO onderwijs geldt dat er sprake is van een positief leerjaareffect: leerlingen uit de bovenbouw beschikken over meer kennis, maar scoren ook hoger op drie van de overige zes schalen. Bij de houding t.o.v. de uitbreiding van de EU is in tegenstelling tot wat in hoofdstuk 5 werd gevonden niet meer sprake van een negatieve relatie met het aantal leerjaren. Binnen ELOS-scholen is er, in tegenstelling tot tto-scholen, niet sprake van een meer negatieve houding in de bovenbouw tegenover een verdere uitbreiding van de EU. Dat betekent dat tto-leerlingen weliswaar positiever tegenover een dergelijke uitbreiding staan dan ELOS-leerlingen in klas 2, maar dat deze verschillen verdwijnen in de loop van de schoolperiode. Dat betekent dat het ELOS-onderwijs ten opzichte van het tto-onderwijs relatief lijkt bij te dragen aan een meer positieve houding

tegenover Europa bij leerlingen. Hetzelfde geldt vice versa voor de interesse in het leren van talen. Deze is, zoals hiervoor aangegeven, in klas 2 opvallend genoeg geringer in tto- dan in ELOS-scholen. Tegelijkertijd is in hoofdstuk 5 aangegeven dat de interesse in talen toeneemt onder tto-leerlingen, terwijl dit niet geldt voor ELOS-leerlingen (zie Maslowski *et al.*, 2009). Het tweetalig onderwijs lijkt daarmee de interesse voor het leren van de moderne vreemde taal wel, in vergelijking tot andere scholen, te stimuleren.

Tabel 6.8 *Overzicht van de voornaamste resultaten van de vergelijking tussen tto en ELOS*

	EIO- kennis	Uitwisselings- activiteiten	Zichzelf informeren over Europa	Contact leggen met jongeren buitenland	Visie op eigen internat. oekomst	Houding t.o.v. uitbreiding EU	Interesse in leren van talen
Schooltype (tto)			+	+	+	+	-
Leerjaar	+	+	+	+			
Sekse (meisje)							+
Samenstelling gezin (anders)				+			
Verwachte af te ronden opleiding			+	+			
Herkomst moeder (buiten Europa)	-						
Interesse moeder in politiek etc.			-				
Interesse vader in politiek etc.			-	-	-		+
Aantal boeken thuis (SES)			+				
Aanwezigheid van krantenabonnement			+				

+ of - Relatie tussen variabele en gemeten construct is significant ($p < .05$)

In vergelijking met de algemene conclusies in paragraaf 5.4 (tabel 5.11) ten aanzien van factoren die verschillen tussen tto-onderbouw en –bovenbouw kunnen verklaren, doen zich geen grote wijzigingen voor. De achtergrond van leerlingen speelt geen grote rol bij de EIO-competenties die leerlingen verwerven. Opvallend is wel dat in tto-scholen de EIO-kennis die leerlingen verwerven samenhangt met het belang dat aan een goede opleiding wordt gehecht. Op ELOS-scholen blijkt dit minder het geval.

De negatieve invloed van de interesse van de ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen op het vergaren van informatie over Europa door leerlingen, zoals die voor tto-leerlingen in hoofdstuk 5 naar voren kwam, blijkt ook te gelden voor leerlingen op ELOS-scholen. Daarnaast is de aanwezigheid van een krant thuis positief van invloed op de mate waarin leerlingen zichzelf verder verdiepen in Europa en internationalisering. Deze parallellen tussen tto- en ELOS-leerlingen bekrachtigen de gedachte dat de thuissituatie wel de faciliteiten moet bieden, maar dat verwachtingen van ouders om interesse aan de dag te leggen voor internationalisering bij leerlingen eerder averechts werken.

Vergelijking met leerlingen uit ICCS

De leerlingen uit de deelnemende vwo-2 klassen van zowel het tto- als het ELOS-onderzoek zijn voorts opgenomen in een beperkte vergelijking met tweede klas vwo-

leerlingen uit de ICCS-studie. De resultaten laten zien dat er geen significante verschillen bestaan tussen tweede klas vwo-leerlingen op de verschillende scholen waar het gaat om hun houding ten opzichte van Europese samenwerking en de interesse in het leren van moderne vreemde talen.

Tussen leerlingen van de verschillende typen scholen doen zich daarentegen wel duidelijke verschillen voor ten aanzien van hun identificatie met Europa, waarbij leerlingen van tto-scholen zich relatief minder sterk met Europa identificeren dan (vwo) leerlingen uit de ICCS-studie. Dit is opmerkelijk, aangezien op veel ICCS-scholen geen bijzondere (extra) aandacht aan Europa wordt gegeven. De achterliggende gedachte achter ELOS en voor een deel ook het tweetalig onderwijs is dat jongeren zo meer te weten komen over andere (Europese) landen en culturen, en zich op basis hiervan meer met Europa verbonden zullen voelen. In dat kader is ook het significante verschil in identificatie met Europa tussen tto- en ELOS-leerlingen opvallend (in het voordeel van tto), aangezien tto-scholen regelmatig een breder internationaal perspectief hanteren dan louter Europa. Overige belangrijke voorspellers (verkregen via regressie-analyse) voor de mate van identificatie met Europa zijn de herkomst van de leerling (Nederlandse leerlingen scoren gemiddeld hoger op de schaal) en de SES (aantal boeken thuis).

Op de scholen met een specifiek EIO-curriculum geven leerlingen wel relatief vaker aan dat zij deelnemen aan activiteiten op Europees niveau. In vergelijking met de ICCS-leerlingen bezoeken ELOS- en tto-leerlingen vaker mensen in andere Europese landen, nemen zij relatief vaker met school of de gemeente waarin ze wonen aan uitwisselingen deel en/of bezoeken ze vaker culturele of sportevenementen in andere Europese landen. Tto-leerlingen nemen hieraan relatief het vaakst deel, vaker nog dan ELOS-leerlingen.

7. Samenvatting en conclusies

In dit hoofdstuk worden aan de hand van de onderzoeksvragen de conclusies gepresenteerd. Daarbij is achtereenvolgens aandacht voor: de organisatie van de Europese en Internationale Oriëntatie (EIO) in het tweetalig onderwijs (paragraaf 7.1); de EIO-kennis, -houdingen en -vaardigheden in de onder- en bovenbouw van tto-scholen (paragraaf 7.2); en de EIO-competenties van tto-leerlingen in vergelijking tot leerlingen op andere scholen voor voortgezet onderwijs in ons land (paragraaf 7.3). Het hoofdstuk wordt afgesloten met een kort resumé (paragraaf 7.4).

7.1 De organisatie van EIO in het tweetalig onderwijs

De organisatie en inbedding van EIO in het tweetalig onderwijs is met name in kaart gebracht met behulp van vragenlijsten voor docenten en een vragenlijst voor tto-coördinatoren. Daarnaast zijn enkele schoolplannen en websites geraadpleegd. Van de ruim 130 tto-scholen in Nederland deden er 21 mee aan dit onderzoek. Daarvan retourneerde driekwart de vragenlijst voor coördinatoren. Onder docenten was het responspercentage ongeveer 42%.

Bijna alle tto-scholen geven aan dat momenteel De Standaard tto de leidraad is voor de inrichting van EIO op hun school. Een algemeen beeld dat voorkomt uit de studie is dat EIO een prominent, maar gedifferentieerde plek heeft in het tto onderwijs. Er worden talloze EIO gerelateerde activiteiten georganiseerd en aangeboden, zowel in het curriculum als extra-curriculair. Op bijna alle scholen zijn er (nieuwe) internationale en Europa-gerelateerde projecten ontstaan voor leerlingen en komt EIO dus in een of andere vorm de klas in. De aard en intensiteit van deze activiteiten verschilt echter behoorlijk tussen scholen. EIO lijkt voorts onderdeel van het curriculum van alle tto klassen, van leerjaar 1 tot leerjaar 6. Deze integraliteit is niet altijd vanzelfsprekend op andere scholen die zich toeleggen op EIO.

Doelstellingen EIO

Op ruim drie vijfde van de deelnemende scholen is EIO in een beleidsplan op de school vastgelegd. Onderdelen die daarin vaak staan zijn: een overzicht van vakken met EIO-aanbod per leerjaar, een overzicht van de inhoud van die vakken; en de lestijd die aan de onderwerpen wordt besteed.

Zowel tweetaligheid als EIO worden door de docenten als zeer relevant ervaren voor de latere toekomst van de leerlingen. Wanneer specifiek wordt gevraagd naar de doelstellingen van EIO in het tto-programma dan springen vooral het verkrijgen van kennis over andere landen, het bevorderen van respect voor andere culturen en het bevorderen van de zelfredzaamheid van leerlingen er uit. In de bovenbouw lijkt het tegengaan van vooroordelen en intolerantie én het bijdragen aan Europees burgerschap een belangrijker doelstelling dan in de onderbouw. In de onderbouw worden kennis over en respect voor andere culturen vaker als doelstelling genoemd.

Scholing

Voor het EIO-deel van het tto-programma bestaan er op de meeste scholen geen eisen voor de docenten. Slechts twee scholen geven aan dat men dit belangrijk vindt: docenten moeten zowel een internationale attitude hebben als een gedegen kennis. Op het gebied van de Engelse lesbevoegdheid bestaan er legio mogelijkheden voor (na)scholing. Op het gebied van EIO is het aanbod echter beperkter en heeft ook slechts een klein percentage van de docenten één of meerdere van deze EIO-scholingen gevolgd. Afgevraagd kan worden of er meer aandacht voor dergelijke scholingsmogelijkheden wenselijk is, gezien het gewicht van EIO binnen het tto-programma (en de Standaard). Ongeveer twee vijfde van de docenten geeft aan hier wel behoefte aan te hebben.

Curriculum

De wijze waarop EIO geconcretiseerd wordt is per school verschillend. In enkele scholen is sprake van vaste lessen Europakunde (bijvoorbeeld 1 uur per week), terwijl op andere scholen de lesstof is verspreid over verschillende vakken en/of projecten waardoor het moeilijk is aan te geven om hoeveel onderwijstijd het gaat. Op alle scholen komt EIO naar voren in de vorm van uitwisselingen, studiereizen en werkbezoeken. Al voor het derde leerjaar krijgen veel tto-leerlingen, zoals de Standaard voorschrijft, te maken met internationale projecten of uitwisselingen. De schoolpartnerschappen (soms al decennia oud) vormen daarbij de kern. De link tussen EIO en Talenonderwijs komt tot uiting in deelname aan speciale taalprojecten (zoals de Anglia summerschool en Taaldorp). Ook aan de culturele en politieke oriëntatie wordt in de scholen aandacht besteed. Zo zijn er debatclubs, rollenspellen rondom de EU, uitwisselingen met orkesten en zetten scholen projecten rondom film of theater op.

Ook de docenten spelen een belangrijke rol binnen EIO. Naast lesgeven zijn ze betrokken bij het voorbereiden of uitvoeren van uitwisselingen, maar zij hebben vooral een rol in het ontwikkelen van EIO lesmaterialen en leeromgevingen.

Ten aanzien van die materialen bepaalt de Standaard dat er authentiek Engelstalig lesmateriaal moet worden gebruikt. Voor EIO zijn er echter bijna geen 'officiële leermethoden' voorhanden. Uit de resultaten blijkt dat er voor het EIO onderwijs zowel gebruik wordt gemaakt van authentiek Engelstalig materiaal, als van materiaal dat speciaal door docenten zelf is ontworpen voor tto. Het gebruik van authentieke, in Angelsaksische landen geproduceerde methodes, betekent voor veel docenten vaak een aanpassing/vertaling van de stof naar Nederlandse onderwijsmethoden; en derhalve extra eigen inbreng.

Toetsing, evaluatie en certificering

De meeste scholen kennen ten aanzien van internationaliseringsactiviteiten geen specifiek systeem of specifieke methodiek van zelfevaluatie. Ook wordt EIO, met uitzondering van de scholen die het vak of de module Europakunde aanbieden, nog nauwelijks integraal getoetst. Onderdelen van EIO worden meestal getoetst binnen vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en economie. Dat vindt doorgaans plaats via de reguliere toetsingsvormen: schriftelijk met open of gesloten vragen. Ook schriftelijke

huiswerkopdrachten worden vaak gebruikt om te toetsen wat leerlingen op het terrein van EIO hebben geleerd.

Sommige scholen en docenten missen enige vorm van certificering voor de EIO inspanningen van de leerlingen. Op dit moment zijn er alleen mogelijkheden om de leerlingen te 'belonen' voor het voldoen aan de taalvaardigheidseisen van tto. Het ziet er niet naar uit dat er voor EIO een speciaal eindexamen zal komen.

Oordeel EIO door docenten

Op alle scholen wordt het idee van EIO en de concretisering daarvan onderschreven door de meeste docenten. Gevraagd naar de verschillen tussen een tto-klas en een reguliere klas in het voortgezet onderwijs geven docenten aan 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. Gevraagd naar verbeterpunten antwoorden de docenten dat er vooral behoefte is aan meer en beter lesmateriaal. Ook de samenwerking tussen de vakken (in combinatie met het Engels) zou verbeterd kunnen worden om het EIO onderwijs op een hoger niveau te brengen.

7.2 EIO-competenties van tto-leerlingen

7.2.1 Kennis over EIO

Uit het onderzoek komt naar voren dat tto-leerlingen in de bovenbouw (klas 5) meer kennis hebben over Europa dan leerlingen in de onderbouw (klas 2). Dat geldt althans als wordt gekeken naar de gemiddelde toetsscores. Er kunnen op basis van de toets geen specifieke kennisgebieden worden onderscheiden.

Voor het vwo is nagegaan of het verschil tussen onder- en bovenbouwleerlingen blijft bestaan wanneer gecorrigeerd wordt voor achtergrondkenmerken van leerlingen. Tevens is geprobeerd om factoren te identificeren –vaardigheden, attitudes en gedrag van leerlingen- die samenhangen met kennis over EIO. Na correctie voor de achtergrond van leerlingen blijven verschillen in Europakennis tussen de groepen bestaan. Dat geldt ook wanneer tevens gecorrigeerd wordt voor de interesse van ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen, de sociaal-economische status van het gezin en de aanwezigheid van een krantenabonnement.

De volgende specifieke factoren van invloed op de EIO-kennis van tto-leerlingen kwamen naar voren:

- leerlingen die verwachten een hogere opleiding af te ronden, hebben meer kennis over Europa;
- leerlingen van wie de vader hoger is opgeleid hebben meer kennis dan leerlingen van lager opgeleide vaders;
- leerlingen die vaker het journaal kijken, de krant lezen en discussiëren met ouders en peers over Europese zaken, hebben ook meer kennis over Europa.

7.2.2 EIO-activiteiten, -vaardigheden en -attitudes

Nagegaan is of er verschillen zijn tussen onder- en bovenbouwleerlingen ten aanzien van EIO-activiteiten, -vaardigheden en -attitudes. Daarbij zijn acht verschillende EIO-competenties onderscheiden. De eerste twee competenties hebben betrekking op activiteiten waaraan leerlingen hebben deelgenomen, of waaraan zij op het moment van onderzoek deelnamen. Daarbij gaat het enerzijds om (fysieke) uitwisseling met leerlingen uit het buitenland, en anderzijds om het actief vergaren van kennis over Europa via het lezen van de krant, kijken van journaal, volgen van internet, discussiëren met ouders en peers etc. ('het zichzelf informeren over Europa').

Een andere competentie heeft betrekking op de vaardigheid van leerlingen, te weten de vaardigheid van leerlingen om contact met jongeren (en anderen) in het buitenland te leggen.

Een specifiek voor het tto belangrijke attitude in de vragenlijst is die ten aanzien van het leren van moderne vreemde talen c.q. het inzien van het belang van het leren van vreemde talen.

De laatste vier competenties hebben betrekking op de houding van jongeren tegenover Europa en de internationale ontwikkelingen. Daarbij gaat het enerzijds om een positieve identificatie met Europa; een positieve houding tegenover de economische organisatie van Europa; de houding t.o.v. de uitbreiding van de EU en de houding tegenover internationalisering in het licht van de eigen toekomst van de leerling. In dit laatste geval gaat het zowel om toekomstig onderwijs en toekomstige opleidingen, als om een toekomstige werkkring.

Verschillen tussen onderbouw en bovenbouw op tto-scholen

Uit het onderzoek komt naar voren dat er significante verschillen bestaan tussen tto-leerlingen in de tweede en de vijfde klas van het vwo voor elk van de competenties, met uitzondering van de Europese identiteit en de visie op de eigen toekomst. Leerlingen in 5-vwo wisselen verhoudingsgewijs vaker informatie uit met leerlingen in het buitenland over onderwerpen die hen zelf bezighouden dan leerlingen in 2-vwo. Ook maken 5 vwo-ers over het geheel genomen vaker plannen om een partnerschool in het buitenland te bezoeken, ontvangen zij vaker leerlingen van een buitenlandse partnerschool bij hen op school en/of voeren zij samen met leerlingen van een buitenlandse partnerschool een project uit. Daarnaast ondernemen leerlingen in 5-vwo frequenter handelingen die hen informatie verschaffen over Europa en internationale kwesties.

Hetzelfde geldt voor de vaardigheid van leerlingen om contact te leggen met (jongeren in) het buitenland. Jongeren in 5-vwo zijn goed in staat om via e-mail, chatboxes, forums of andere elektronische communicatiemiddelen in contact te komen met mensen in het buitenland. Dat geldt weliswaar ook voor leerlingen in 2-vwo, maar zij achten zichzelf daarin minder bedreven dan leerlingen uit 5-vwo.

Leerlingen in de bovenbouw staan bovendien positiever tegenover het leren van vreemde talen dan onderbouwleerlingen. Het lijkt er op dat het besef hieromtrent in de loop der jaren sterker wordt. De bovenbouwleerlingen van het vwo hebben echter niet een meer positieve houding ten opzichte van het volgen van een opleiding in een ander Europees land, of het werken in een ander land, om die talenkennis vervolgens actief toe te kunnen passen.

Ten aanzien van de specifieke houdingen ten opzichte van 'de idee van Europa' kan worden vastgesteld dat bovenbouwleerlingen zich niet meer identificeren met Europa dan onderbouwleerlingen. Hun houding ten opzichte van de economische organisatie Ovan de EU en tegenover de mogelijke uitbreiding van de EU is zelfs negatiever dan in vwo 2. De extra jaren aandacht voor EIO in het onderwijs hebben dus niet tot gevolg dat leerlingen positiever over Europa denken; integendeel ze zijn zelfs kritischer geworden.

Voor het vwo is nagegaan of de gevonden verschillen op vijf van de acht verschillende competenties ook gelden wanneer voor de achtergronden van leerlingen gecorrigeerd wordt. Dat blijkt het geval voor de (deelname aan) uitwisselingsactiviteiten, het zichzelf informeren over Europese kwesties, en het communiceren met jongeren in het buitenland. Hier is steeds sprake van een leerjaareffect. Voor de houding van leerlingen tegenover een verder uitbreiding van het aantal EU-lidstaten geldt ook een leerjaareffect, zij het dat er sprake is van een negatieve relatie. De gevonden verschillen tussen onderbouw en bovenbouw voor 'het zichzelf informeren', de vaardigheid 'contact te leggen met buitenlandse jongeren', en 'de interesse in talen' lijken echter – wanneer toegevoegd aan het regressiemodel - voornamelijk verklaard door de sterke samenhang van deze constructen met de overige EIO- vaardigheden en attitudes.

Samenhang van de competenties

Uit de studie komt naar voren dat de kennis van leerlingen over Europa vooral samenhangt met de mate waarin jongeren zich informeren over Europa en de wereld, alsmede met de uitwisselingsactiviteiten en de daarbij horende vaardigheden om contact te leggen met buitenlandse jongeren. Daarnaast is er sprake van een leerjaar effect – oudere leerlingen hebben meer kennis over EIO. Het lijkt er verder op dat leerlingen wanneer zij betrokken zijn bij uitwisselingen en bij discussies over internationale kwesties, zij daarin meer kennis over Europa opdoen. De gevonden verschillen in kennis tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw lijken dan ook (voor een deel) door deze factoren te verklaren.

De overige competenties hebben hoofdzakelijk betrekking op attitudes ten opzichte van Europa. Het is opvallend dat er nauwelijks significante relaties worden gevonden tussen kennis over Europa en deze attitudes. De meningsvorming ten aanzien van de 'Europese idee' onder jongeren lijkt daarmee relatief weinig afhankelijk te zijn van de hoeveelheid kennis waarover jongeren beschikken (en vice versa). Sterker nog: er is zelf sprake van een zekere negatieve relatie tussen kennis over Europa en een Europese identiteit.

7.3 Verschillen tussen tto-leerlingen en andere scholen voor voortgezet onderwijs

Om na te gaan of de resultaten beschreven in hoofdstuk 5 verschillen met resultaten uit eerdere studies zijn een aantal analyses gedaan, die in hoofdstuk 6 zijn beschreven. Allereerst is een vergelijking gemaakt met de resultaten van een zeer vergelijkbare studie onder leerlingen op zogenoemde ELOS-scholen (Europa als Leer Omgeving op School). Ten tweede is een meer summier vergelijking gemaakt met de resultaten die voortkomen uit de afname van de Europese module binnen de internationale ICCS-studie – The International Civic and Citizenship Education study (Maslowski *et al.*, in druk).

7.3.1 Vergelijkingen met ELOS-leerlingen

Voor deze vergelijkingen is gebruik gemaakt van de dataset van de ELOS studie. Naast kennis zijn dezelfde acht schalen als in de vergelijking boven- en onderbouw meegenomen. Voor de vwo-leerlingen uit beide studies is voorts nagegaan of deze verschillen (in kennis en voor zes van de acht schalen) blijven bestaan als gecorrigeerd wordt voor achtergrondkenmerken van leerlingen en hun thuisclimaat.

Wanneer naar de gemiddelde toetsscores wordt gekeken komt naar voren dat tto-leerlingen iets meer kennis van Europa hebben dan leerlingen op ELOS-scholen. De verschillen op de toetsscores zijn telkens relatief klein, maar niettemin statistisch significant. Met behulp van een regressieanalyse zijn de verschillen in kennis tussen de beide schooltypen nader onderzocht. Uit deze analyses komt naar voren dat na controle voor achtergrond, thuisclimaat en overige competenties tto-leerlingen nog steeds over significant meer kennis beschikken dan ELOS-leerlingen. Verder geldt, analoog aan de analyse van onder- en bovenbouw tto, dat er sprake is van een leerjaareffect; leerlingen in de bovenbouw van het vwo (beide studies) beschikken over een grotere EIO-kennis.

Overige EIO-competenties

Waar het gaat om hun deelname aan activiteiten op Europees niveau verschillen tto-leerlingen van ELOS-leerlingen. Tto-leerlingen nemen hieraan gemiddeld vaker deel dan leerlingen op ELOS-scholen. Daarbij gaat het om deelname aan activiteiten waarin ze mensen uit andere Europese landen en culturen ontmoeten (via uitwisselingen), en om kennismaking met buitenlandse jongeren via schoolprojecten zoals e-mailwisselingen of briefcorrespondentie.

Na correctie worden de verschillen in uitwisselingsactiviteiten tussen leerlingen in tto-scholen en leerlingen in ELOS-scholen iets groter. Dit komt vooral omdat dergelijke door school georganiseerde activiteiten vaker aan bovenbouw- dan aan onderbouwleerlingen worden aangeboden.

Tto-leerlingen houden zich gemiddeld vaker bezig met activiteiten/handelingen waarbij ze informatie en kennis over Europa verwerven, zoals de krant lezen, het journaal kijken

en discussies voeren met ouders en medeleerlingen. Na controle van achtergrond en thuisklimaat blijft dit verschil tussen ELOS en tto bestaan.

Tto-leerlingen geven in mindere mate aan belang te hechten aan het leren van (een) moderne vreemde ta(a)len dan ELOS-leerlingen. Dat wil zeggen dat de schaalscore hiervoor lager is dan in de ELOS-studie. Verwacht zou worden dat leerlingen bewust kiezen voor tweetalig onderwijs vanwege het belang dat zij aan het verwerven van vreemde talen toekennen, terwijl dit voor ELOS-leerlingen minder sterk zou gelden. Uit de vergelijking komt verder naar voren dat in beide studies meisjes veel meer het belang inzien van het leren van moderne vreemde talen dan jongens. Ook kinderen van ouders geboren buiten Europa (voornamelijk Turken en Marokkanen) zijn relatief meer geïnteresseerd in het leren van talen.

Ten aanzien van de identificatie met Europa bestaan in de bovenbouw van beide type scholen nauwelijks verschillen. Zowel in ELOS-scholen als in tto-scholen blijkt dat de identificatie met Europa afneemt naarmate de leerlingen ouder zijn.

Leerlingen op tto-scholen zijn wel vaker positief over het economische beleid van de EU en de mogelijke uitbreiding van de EU. Dat houdt in dat zij meer voordelen zien in de gemeenschappelijke munt (euro), het gemeenschappelijke economisch beleid, en de aansluiting van meer Europese landen bij de EU. ELOS-leerlingen zijn daarover sceptischer. De houding van leerlingen tegenover de EU is het meest positief in de onderbouw. Bovenbouwleerlingen op tto-scholen staan hier negatiever tegenover.

Tto-leerlingen lijken verder meer bezig te zijn met een toekomst in een internationale setting dan ELOS-leerlingen.

7.3.2 Vergelijking met leerlingen uit ICCS

Voor leerlingen in klas 2 is een vergelijking gemaakt met vwo-leerlingen in de tweede klas uit de ICCS-studie. De vergelijking heeft betrekking op de mate waarin leerlingen deelnemen aan activiteiten op Europees niveau en om de houding ten opzichte van Europa, onderverdeeld in drie aspecten. Deze aspecten zijn: de houding ten opzichte van Europese samenwerking; de interesse voor het leren van vreemde talen; en de Europese identiteit van leerlingen. Ook de tweedeklas leerlingen uit het ELOS-onderzoek werden in deze vergelijking betrokken.

De resultaten laten zien dat er geen significante verschillen bestaan tussen tweede klas vwo-leerlingen op de verschillende scholen waar het gaat om de houding ten opzichte van Europese samenwerking en de interesse in het leren van moderne vreemde talen.

Tussen leerlingen van de verschillende typen scholen doen zich daarentegen wel duidelijke verschillen voor ten aanzien van hun identificatie met Europa, waarbij leerlingen van tto-scholen zich relatief minder sterk met Europa identificeren als de (vwo) leerlingen uit de ICCS studie. Dit is opmerkelijk, aangezien op veel ICCS-scholen geen bijzondere (extra) aandacht aan Europa wordt gegeven. De achterliggende

gedachte achter ELOS en voor een deel ook het tweetalig onderwijs is dat jongeren zo meer te weten komen over andere (Europese) landen en culturen, en op basis hiervan zich meer met Europa verbonden voelen. In dat kader is ook het significante verschil in identificatie met Europa tussen tto en ELOS-leerlingen opvallend (in het voordeel van tto), aangezien tto-scholen regelmatig een breder internationaal perspectief hanteren dan louter Europa.

Op de scholen met een specifiek EIO-curriculum geven leerlingen wel relatief vaker aan dat zij deelnemen aan activiteiten op Europees niveau. In vergelijking met de ICCS leerlingen bezoeken ELOS- en tto-leerlingen vaker mensen in andere Europese landen, nemen zij relatief vaker met school of de gemeente waarin ze wonen aan uitwisselingen deel en/of bezoeken ze vaker culturele of sportevenementen in andere Europese landen. Tto-leerlingen nemen hieraan relatief het meest vaak deel, vaker nog dan ELOS-leerlingen.

7.4 Resumé en slotbeschouwing

Uit het onderzoek komt naar voren dat de kennis van tto-leerlingen over Europa met name samenhangt met de mate waarin de leerling zelf moeite doet om informatie over Europa te vergaren. Ook spelen leerjaar en sekse een grote rol. Een andere voorspeller voor kennis is de algemene schoolmotivatie. Kennis over Europa maakt (voor een deel) onderdeel uit van het curriculum op school (met name in de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en economie). De gevonden verschillen in kennis tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw lijken dan ook door (voor een deel) door het formele curriculum van de school te kunnen worden verklaard: meer onderwijsjaren in EIO gerelateerde vakken leiden tot een grotere kennis op het gebied van EIO.

De overige competenties hebben hoofdzakelijk betrekking op activiteiten, vaardigheden en attitudes die centraal staan in de extra-curriculaire activiteiten die op school worden aangeboden. Daarnaast is het waarschijnlijk dat deze competenties voor een groter deel ook buiten de schoolse context worden aangeleerd. Het is opvallend dat er nauwelijks significante relaties worden gevonden tussen kennis over Europa en de extra-curriculaire competenties. Het lijkt er derhalve op dat leerlingen wanneer zij betrokken zijn bij uitwisselingen, bij het communiceren met buitenlandse jongeren daarin nauwelijks meer kennis over Europa opdoen. De activiteiten lijken daarmee relatief kennisarm te zijn, en met name gericht te zijn op (algemene) vaardigheden en houdingen van leerlingen. Kennis over Europa lijkt verder sterk afhankelijk van de algemene interesse in wereld, politiek en maatschappij. De resultaten laten zien dat leerlingen die de krant lezen, het journaal kijken en met andere communiceren over Europese aangelegenheden ook meer kennis daarover hebben.

Geconcludeerd kan worden dat leerlingen op tto-scholen meer kennis over Europa opdoen dan leerlingen op ELOS-scholen, die ook een EIO gerelateerd curriculum hebben. Ook voor de overige competenties (deelname activiteiten, zich informeren en houdingen tegenover de EU) geldt dat tto-leerlingen hogere schaa scores behalen dan

ELOS leerlingen. Een voorname uitzondering hierop vormt de interesse die leerlingen hebben voor het leren van vreemde talen. Daar staat tegenover dat tto-leerlingen in de bovenbouw niet meer in hun interesse voor moderne vreemde talen achterblijven bij ELOS-leerlingen. Het tweetalig onderwijs lijkt daarmee de interesse voor vreemde talen wel goed bij leerlingen te kunnen vasthouden, dan wel te kunnen stimuleren.

Wanneer de tweedejaars vwo-leerlingen uit beide onderzoeken nog eens vergeleken worden met tweedejaars vwo-leerlingen uit de ICCS studie, dan blijkt dat er weinig verschillen bestaan in de houding ten opzichte van Europese samenwerking en het aanleren van talen (beide positief gewaardeerd), maar dat zowel tto- als ELOS leerlingen 'lager scoren' op de identificatie met Europa. Hoewel natuurlijk moet worden gesteld dat de vergelijking is gebaseerd op een beperkt aantal scholen (met name het aantal scholen uit het ICCS onderzoek is beperkt) lijkt het erop dat de beoogde doelstelling – sterkere identificatie met het 'idee' van Europa – (nog) niet ten volle wordt gerealiseerd met de extra aandacht voor internationalisering en anderstaligheid in het tweetalig onderwijs, en de sterke nadruk op Europa in ELOS-scholen.

Referenties

- Admiraal, W., Westhoff, G., & Bot, K. de (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 75-93.
- Berns, M., Bot, K. de, & Hasebrink, U. (2007). *In the presence of English: Media and European youth*. New York: Springer.
- Blankert, W., & Oonk, G. H. (2009). *EIO-Teacher guide secondary education – Guide for lessons, activities, tests and examinations*. Haarlem, Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Bot, K. de, & Maljers, A. (2009). De enige echte vernieuwing: tweetalig onderwijs. In R. de Graaff & D. Tuin (Red.), *De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* (pp. 131-145). Enschede/Utrecht: NaB-MVT/IVLOS.
- Council of Europe. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Europees Platform (2003). *Standaard Europees Platform tweetalig onderwijs Engels-vwo*. Haarlem: Europees Platform.
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Hilbers, G., Maslowski, R., Bosker, R., & Dijkstra, A.B. (2010). Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het HAVO en VWO. In J. Peschar, H. Hooghoff, A.B. Dijkstra & G. ten Dam (Red.), *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* (pp. 203-221). Antwerpen: Garant.
- Hoeven, M. J. A. van der (2004). *Kabinetsreactie op het advies van de Onderwijsraad over Europees burgerschap*. (Ref. BOA/ADV/2004/ 47015). Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Huibregtse, I. (2001). *Effecten en didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland* (proefschrift). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Maslowski, R., Naayer, H., Oonk, G. H., & Werf, M. P. C. van der (2009). *Effecten van internationalisering in het voortgezet onderwijs: Een analyse van de implementatie en effecten van een Europese en internationale oriëntatie*. Groningen: GION.
- Maslowski, R., Naayer, H., Oonk, G.H., Werf, M.P.C. van der, & Isac, M. (2010). *International Civic and Citizenship Education Study: Eerste bevindingen Nederland*. Groningen: GION.
- Maslowski, R., Naayer, H., Oonk, G.H., Werf, M.P.C. van der, & Isac, M. (in druk). *Nationaal Rapport International Civic and Citizenship Education Study: Rapportage voor Nederland*. Groningen: GION.
- Onderwijsraad. (2004). *Onderwijs in Europa: Europees burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oonk, G.H. (2004). *De Europese integratie als bron voor onderwijsinnovatie: een onderzoek naar de betekenis en de resultaten van de internationalisering in het voortgezet onderwijs in Nederland*. Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.

- Oonk, G. H. (2006) *Internationalisering in het basis- en voortgezet onderwijs- een theoretische exploratie van beleid, implementatie, effecten en onderzoek*. Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Nuffic. (2010). *Internationalisering in het onderwijs*. Den Haag: Nuffic.
- SLO. (2007). *Concretisering van de kerndoelen Mens en maatschappij: Kerndoelen voor de onderbouw VO*. Enschede: SLO.

Bijlage 1. Criteria voor het bepalen van geschikte items in de toetsscores

In hoofdstuk drie wordt de berekening van de toetsscore genoemd op basis van het aantal geschikte items. De toetsscore wordt vervolgens in hoofdstuk vier geanalyseerd. Ook voor de vergelijking met ELOS-leerlingen (hoofdstuk 5) is de toetsscore van belang, zij het dat er op basis van volledige vergelijkbaarheid de toets één item minder bevat. De items van de afgenomen EIO kennistoets zijn op hun geschiktheid beoordeeld. Daarbij zijn de volgende criteria gehanteerd:

1. Per toetsvraag het percentage goede antwoorden: Wanneer een item een percentage goede antwoorden heeft dat onder de gokkans ligt (50% bij tweekeuzevragen, 33,3 % bij driekeuzevragen en 25% bij vierkeuzevragen) is het item mogelijk onbetrouwbaar.
2. Het aantal leerlingen dat de vraag niet heeft ingevuld: Een hoog percentage leerlingen dat de vraag heeft overgeslagen kan erop duiden dat de vraag onduidelijk is.
3. De spreiding over de alternatieven: Het goede antwoord zou de grootste kans moeten hebben om geselecteerd te worden en voor de andere mogelijke antwoorden zou de verdeling ongeveer gelijk moeten zijn.
4. De samenhang tussen de itemscore met de totaalscore: De correlatie tussen een item en de totale score zou hoger moeten zijn dan 0. Dat betekent dat wanneer een leerling de vraag goed beantwoord heeft, de totaalscore van de leerling ook hoger moet zijn dan van leerlingen die de vraag fout hebben beantwoord.

Op basis van deze criteria is bepaald welke vragen in de berekening van de totale toetsscore zijn opgenomen. Toetsitems zijn verwijderd wanneer ze aan een van de volgende waarden voldeden:

1. Als het percentage goede antwoorden kleiner is dan 20% bij vierkeuze-items, 26,67% bij driekeuze-items en 40% bij tweekeuze-items.
2. als de non-respons op het item groter is dan 5%
3. als het percentage goede antwoorden groter of gelijk is aan 90% bij vierkeuze-items, 93% bij 3-keuze items of 96% bij 2-keuze items.
4. als de correlatie tussen de itemscore en de totaalscore kleiner of gelijk is aan 0,15.

Daarnaast zijn toetsitems verwijderd als ze aan twee of meer van de volgende voorwaarden voldeden:

1. Als het percentage goede antwoorden tussen de 20 en 30% ligt bij 4-keuze items, tussen de 26,67 en 40% voor 3-keuze items of tussen de 40 en 60% voor 2-keuze items.
2. als de totale non-respons groter is dan 2,5% maar kleiner of gelijk aan 5%
3. als de correlatie tussen de itemscore en de totaalscore groter is dan 0,15 maar kleiner of gelijk aan 0,25.

Bijlage 2. Gebruikte onafhankelijke variabelen

Variabele	Omschrijving	Constructie/waarden
Leerjaar	Het leerjaar waarin leerlingen onderwijs volgen	Gecodeerd aan de hand van het werkelijk leerjaar: 2 = leerjaar 2 5 = leerjaar 5 De regressiecoëfficiënt geeft het geschatte verschil voor een extra leerjaar weer (uitgaande van een constante als '0')
Type school (TTO-school)	School voor tweetalig onderwijs	TTO scholen zijn gecodeerd als "1"; ELOS-scholen als "2". De regressiecoëfficiënt geeft het geschatte verschil tussen TTO en ELOS weer
Geslacht	Geslacht van de leerling	Jongens zijn gecodeerd als "0"; meisjes als "1". De regressiecoëfficiënt geeft het geschatte verschil tussen meisjes en jongens weer
Identiteit	Identiteit van de leerling	Leerlingen konden aangeven "hoe zij zich het meest voelen": (1) Nederlands; (2) Surinaams; (3) Antilliaans of Arubaans; (4) Turks; (5) Marokkaans; (6) Kaapverdisch; (7) Chinees; (8) anders. Dit is gehercodeerd met Nederlands als "0", en niet-Nederlands gecodeerd als "1".
Gezinsstructuur	Samenstelling gezin thuis	Leerlingen konden aangeven of hun vader, moeder, stief/pleegvader, stief/pleegmoeder en andere familieleden bij hen thuis wonen. Op basis hiervan zijn drie dummies gemaakt: Alleenstaande ouder: alleen moeder of alleen vader woont thuis (zonder stief/pleegvader of stief/pleegmoeder) Twee-oudergezin: zowel vader als moeder wonen thuis Andersoortig gezin: vader of moeder met daarnaast stief/pleegvader of stief/pleegmoeder, of stief/pleegvader en stief/pleegmoeder
Opleiding moeder	Hoogst genoten opleiding van de moeder	Leerlingen konden aangeven wat de hoogst afgeronde opleiding van hun moeder was. Deze antwoorden zijn gehercodeerd naar de volgende 3 categorieën: 1 = minder dan startkwalificatie 2 = havo, vwo of mbo 3 = hbo of universiteit
Opleiding vader	Hoogst genoten opleiding van de vader	Idem als opleiding moeder
Herkomst moeder	Geboorteland van de moeder	Leerlingen konden aangeven waar hun moeder geboren is: (1) Nederland; (2) Suriname; (3) Nederlandse Antillen of Aruba; (4) Turkije; (5) Marokko; (6) Indonesië of Molukken; (7) China of Vietnam; (8) een ander Europees land; (9) een ander niet Europees land. Deze zijn samengevoegd tot 4 categorieën: (1) Nederland; (2) Suriname, Nederlandse Antillen of Aruba; (3) een ander Europees land; (4) een ander niet Europees land. Voor elk van de verschillende geboortelanden is een dummy gemaakt, met "wel in het betreffende land geboren" gecodeerd als "1", en "niet in het betreffende land geboren" gecodeerd als "0".
Herkomst vader	Geboorteland van de vader	Idem als herkomst moeder
Aantal boeken thuis	Aantal boeken dat	Gescoord aan de hand van een 6-punts Likert-

Bijlage

	thuis aanwezig is	schaal: 1 = 0-10 boeken 2 = 11-25 boeken 3 = 26-100 boeken 4 = 101-200 boeken 5 = 201-500 boeken 6 = meer dan 500 boeken
Aanwezigheid faciliteiten	De aanwezigheid van bepaalde zaken thuis	Leerlingen konden aangeven of bepaalde zaken thuis wel of niet aanwezig waren: (1) internetaansluiting; (2) abonnement op krant; (3) naslagwerken. Voor elk van de verschillende geboortelanden is een dummy gemaakt, met "wel aanwezig" gecodeerd als "1", en "niet aanwezig" gecodeerd als "0"
Interesse moeder in sociale en politieke onderwerpen	Interesse moeder in sociale en politieke onderwerpen	Gescoord aan de hand van een 4-punts Likert-schaal: 1 = helemaal niet geïnteresseerd 2 = niet zo geïnteresseerd 3 = behoorlijk geïnteresseerd 4 = zeer geïnteresseerd
Interesse vader in sociale en politieke onderwerpen	Interesse vader in sociale en politieke onderwerpen	Idem als interesse moeder in sociale en politieke onderwerpen

Bijlage 3. Vergelijking kennis items tto, ELOS en ICCS

Item	Schooltype	<i>n</i>	Gemid- delde	Standaard deviatie
1. Aantal landen dat lid is van de EU	ELOS	337	.53	.50
	tto	407	.64 ♦	.48
	ICCS	230	.50 □	.50
2. Er zijn Europese wetten over wat je op school leert	ELOS	337	.76	.43
	tto	404	.77	.42
	ICCS	230	.93 ● □	.26
3. De EU heeft landbouw wetten gemaakt	ELOS	337	.63	.48
	tto	403	.71 ♦	.45
	ICCS	231	.79 ● □	.41
4. De EU heeft wetten gemaakt over vervuiling	ELOS	337	.88	.32
	tto	403	.91	.29
	ICCS	231	.46 ● □	.50
5. De euro is het officiële betaalmiddel in alle Europese landen	ELOS	337	.66	.48
	tto	405	.80 ♦	.40
	ICCS	230	.77 ●	.43
6. Eurobiljetten zien er in alle landen hetzelfde uit	ELOS	337	.65	.48
	tto	402	.69	.46
	ICCS	230	.69	.47

● Verschil tussen ICCS en ELOS is significant ($p < .05$)

□ Verschil tussen ICCS en tto is significant ($p < .05$)

♦ Verschil tussen ELOS en tto is significant ($p < .05$)

Tussen variabele en kennis over Europa is significant ($p < .05$)

