



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Good practices van internationalisering in het Amsterdamse basisonderwijs

Hanekamp, Kyra; Kuiken, F.

**Publication date**  
2018

[Link to publication](#)

#### **Citation for published version (APA):**

Hanekamp, K., & Kuiken, F. (2018). *Good practices van internationalisering in het Amsterdamse basisonderwijs*. Universiteit van Amsterdam.

#### **General rights**

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), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

#### **Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

***Good practices van internationalisering  
in het po en vo: een literatuurstudie***

**Kyra Hanekamp en Folkert Kuiken**

**Mei 2017**

# Inhoudsopgave

|   |     |
|---|-----|
| Voorwoord .....   | 5   |
| 1. Inleiding .....  | 7   |
| 1.1 Wat is internationalisering?.....   | 7   |
| 1.2 Good practices van internationalisering .....                             | 8   |
| 2.1 Beleidsontwikkelingen .....   | 11  |
| 2.2 Programma's .....   | 12  |
| 3. Internationaal georiënteerde lesinhouden (wereldburgerschapeducatie) ..... | 17  |
| 3.1 Wereldburgerschap als schoolbrede kwestie .....                           | 17  |
| 3.2 Wereldburgerschap cross-curriculair.....                                  | 19  |
| 3.3 Wereldburgerschap geïntegreerd in andere vakken.....                      | 20  |
| 3.4 Wereldburgerschapeducatie als apart vak.....                              | 22  |
| 4. De inzet van technologie .....   | 25  |
| 5.1 Vroeg vreemdetalenonderwijs.....  | 27  |
| 5.2 Vreemdetalenonderwijs.....  | 31  |
| 6. Tweektalig onderwijs .....   | 35  |
| 6.1 De inrichting van tweektalige programma's .....                           | 35  |
| 6.2 Modellen voor tweektalig onderwijs .....                                  | 37  |
| 6.3 Interactie binnen het tweektalig onderwijs.....                           | 38  |
| 7. Aanbevelingen voor Amsterdam.....  | 41  |
| 8. Conclusie .....  | 477 |
| Literatuurlijst .....   | 49  |

## Samenvatting

De samenleving en arbeidsmarkt waarop leerlingen worden voorbereid worden steeds pluriformer en internationaler. Het Amsterdamse primair en voortgezet onderwijs werkt eraan om alle kinderen onderwijs te bieden waarmee ze goed voorbereid zijn op leven en werken in een internationale omgeving. Dit doen ze aan de hand van verschillende internationaliseringsactiviteiten. Richtlijnen voor dergelijke activiteiten worden gegeven door de (Nederlandse) overheid in internationaliseringsnota's, waarvan de eerste gepubliceerd werd in 1991. Maar er zijn ook tal van internationale studies naar internationalisering, die iets kunnen betekenen voor de praktijk in het onderwijs in Nederland. De *good practices* die naar voren komen in deze studies zijn samen te vatten in vijf categorieën: internationale beleidsontwikkelingen en programma's, internationaal georiënteerde lesinhouden (wereldburgerschapeducatie), de inzet van technologie, (vroeg) vreemdetalenonderwijs en tweetalig onderwijs.

Internationale beleidsontwikkelingen omvatten onder andere de programma's *International Baccalaureate* en Europa als Leeromgeving op School (Elos). Het eerste programma is gericht op internationale verbanden en vooral te vinden in privéscholen. Elos, een programma dat Europese thema's integreert in het onderwijs, is daarentegen toegankelijker voor het brede publiek.

In het IB- en Elos-programma wordt veel aandacht besteed aan wereldburgerschap. Wereldburgerschap kan echter op allerlei manieren onderwezen worden, bleek uit de literatuur. Deze tweede *good practice* kent vier verschillende manieren van implementatie: schoolbreed, cross-curriculair, geïntegreerd in andere vakken en ten slotte als apart vak op zich.

De *good practice* technologie is vrij nieuw. Uit de literatuur komen mooie voorbeelden naar voren van de inzet van technologie in internationaal georiënteerd onderwijs. Zo blijken *games* bij te dragen aan het doceren van wereldburgerschapsthema's, voornamelijk omdat deze de leerlingen sterk motiveren.

Computerspelletjes werken ook goed in (vroeg) vreemdetalenonderwijs, de vierde *good practice*. Maar ook 'oudere' toepassingen, zoals tandem-leren, dragen bij aan goed vreemdetalenonderwijs. Voor vroeg vreemdetalenonderwijs geldt specifiek dat verhalen bijdragen aan een betere en snellere verwerving van woorden in de doeltaal.

Van de laatste *good practice*, tweetalig onderwijs, zijn weinig concrete voorbeelden te vinden in de literatuur, omdat het hier een hervorming van het gehele curriculum betreft. Wel

zijn er een aantal theorieën en modellen beschreven, die de basis kunnen vormen voor de ontwikkeling van een tweetalig curriculum. Deze modellen hebben betrekking op essentiële kenmerken van tweetalig onderwijs en de inrichting van interactie.

Hoewel de *good practices* gebaseerd zijn op andere schoolsystemen dan de Nederlandse, blijken de meeste goed te implementeren in het Nederlandse onderwijs. In een Quickscan naar de huidige situatie omtrent internationalisering in het Amsterdamse onderwijs komen enkele knelpunten en succesfactoren naar voren. Belangrijke succesfactoren zijn enthousiasme en bereidheid bij leerlingen, docenten en ouders (motivatie), contacten met scholen in het buitenland en een duidelijk herkenbaar profiel/sterke profilering. Knelpunten zijn daarentegen tijd, financiële middelen, moeite met de organisatie en aansluiting op het hbo/wo. De behandelde *good practices* houden rekening met deze knelpunten en bevatten de genoemde succesfactoren. Aanbevolen wordt dan ook om in het Amsterdamse onderwijs in het kader van internationalisering aandacht te besteden aan internationale programma's, wereldburgerschapseducatie, technologische ontwikkelingen, (vroeg) vreemdetalenonderwijs en/of tweetalig onderwijs. En dat op basis van de gegeven voorbeelden, die zowel werkzaam zijn gebleken als toepasbaar in de Amsterdamse praktijk.

**Trefwoorden:** internationalisering, wereldburgerschap, technologische ontwikkelingen in het onderwijs, (vroeg) vreemdetalenonderwijs, tweetalig onderwijs

## Voorwoord

Deze literatuurstudie is tot stand gekomen in opdracht van de gemeente Amsterdam. Om in te spelen op de maatschappij die steeds meer internationaal georiënteerd is, en de leerlingen voor te bereiden op leven en werken in internationale omgeving, doen scholen in Amsterdam op verschillende manieren aan internationalisering. Deze literatuurstudie tracht de scholen nieuwe inzichten en een houvast te bieden, door goede voorbeelden van internationalisering te beschrijven.

Kyra Hanekamp en Folkert Kuiken

Amsterdam, mei 2017



# 1. Inleiding

In 1991 verschijnt onder oud-minister Ritzen de allereerste Nederlandse internationaliseringsnota, getiteld ‘Grenzen Verleggen’ (Ministerie van Onderwijs en Wetenschap, 1991). Deze nota wordt noodzakelijk geacht, zo blijkt uit de inleidende woorden, omdat de landsgrenzen vervagen en een grensoverschrijdende blik derhalve niet achter kan blijven. Deze nieuwe kijk op de maatschappij, met oog voor verschillende culturen, zou een voorwaarde zijn voor goed burgerschap.

Hoewel Ritzen met zijn nota een duidelijke koers voor ogen had met betrekking tot internationalisering, werd weinig geconcretiseerd hoe deze uitgevoerd moest worden. Het ontbrak nog aan literatuur over de implementatie van internationaliseringsactiviteiten en waar er al onderzoek was gedaan, was dit gericht op het hoger en universitair onderwijs. Internationalisering in het primair onderwijs<sup>1</sup> (po) en het voortgezet onderwijs (vo) blijft onderbelicht tot 1996, wanneer Edelenbos en Greven in een inventariserend onderzoek de internationalisering in deze sectoren bespreken. Acht jaar later beschrijft Oonk (2004) de resultaten van internationalisering in het voortgezet onderwijs in Nederland. Hierna verschijnen meer publicaties over dit onderwerp, veelal geschreven door dezelfde onderzoekers. Het betreft voornamelijk evaluaties, beschouwingen, overzichten en schetsen van noodzakelijke ontwikkelingen. Er is in Nederland weinig empirisch onderzoek gedaan naar internationalisering in het po en vo; hiervoor moeten we ons wenden tot buitenlandse studies. Dat is dan ook wat er in deze literatuurstudie is gedaan, waarbij de vraag centraal staat wat *good practices* van internationalisering zijn en uit welke werkzame bestanddelen deze *good practices* bestaan. Ook zal worden beschreven in hoeverre deze *good practices* geïmplementeerd kunnen worden in het Amsterdamse onderwijs.

## 1.1 Wat is internationalisering?

Internationalisering is anders dan globalisering en Europeanisering en het is belangrijk om dit onderscheid te benadrukken. Hoewel in de gebruikte literatuur afwisselend de begrippen

---

<sup>1</sup> In de rest van deze literatuurstudie zullen de termen po en vo gehanteerd worden.



internationalisering, globalisering en soms Europeanisering aan bod komen, zal in deze literatuurstudie de term internationalisering eenduidig gebruikt worden om internationale ontwikkelingen in het po en vo te omschrijven, om de redenen die Oonk (2006) noemt. In de eerste plaats wordt met deze terminologie de aansluiting behouden met het hoger onderwijs. In de tweede plaats wordt tot uitdrukking gebracht dat ook binnen de EU nog steeds sprake is van vitale natiestaten die op vele terreinen nauw samenwerken, zij het dat er wel een typische Europese structuur is ontwikkeld. Ten derde is het onderwijsbeleid bij uitstek een gebied van intergouvernementele en niet van supranationale samenwerking (p. 27).

In alle in deze literatuurstudie opgenomen onderzoeken wordt internationalisering gezien als een positieve ontwikkeling. De implementatie van internationalisering leunt op de veronderstelling dat leerlingen heden ten dage belang hebben bij de kennis, vaardigheden en opvattingen die hen helpt te functioneren in de wereldwijde samenleving. Er is sprake van een verband tussen internationalisme en praktische vaardigheden van de 21<sup>ste</sup> eeuw (Yemini, 2014, p. 472).

In Nederland ligt de focus hierbij vooral op Europa. De kennis van Europa is belangrijk, enerzijds om vanuit Nederland een bijdrage te kunnen leveren aan de verdere ontwikkeling van de EU en anderzijds om invloed uit te kunnen oefenen (Oonk, 2006, p. 64). Behalve voor het individu, heeft internationalisering voordelen voor de scholen als organisatie. Zo is gebleken dat de invoering van een internationaal programma kan leiden tot een verhoogde leerlingenstroom, zowel in dat specifieke internationale programma als in de andere opleidingen (Weenink, 2009, p. 502).

## 1.2 Good practices van internationalisering

Zoals reeds vermeld is het meeste onderzoek dat gedaan is naar internationalisering toepasbaar op het hoger onderwijs. Typische activiteiten die hier plaatsvinden, zoals bijvoorbeeld de Erasmusuitwisseling of mobiliteit van personeel, zijn niet te implementeren in het po en het vo (Yemini 2014, p. 474). Het hoger onderwijs is vooral internationaal georiënteerd, terwijl het po en vo een Europese focus hebben, waardoor de activiteiten zich vooral binnen de EU afspelen (Oonk, 2006, p. 6). Toch zijn bevindingen uit het hoger onderwijs ook toepasbaar in andere onderwijsvormen, mits we de genoemde verschillen in het oog houden. Op basis van verschillende onderzoeken naar internationalisering en de site van

het EP-Nuffic, zijn de volgende *good practices* naar boven gekomen. Deze zullen verder uitgediept worden in de rest van deze literatuurstudie:

- internationale beleidsontwikkelingen en programma's;
- internationaal georiënteerde lesinhouden (wereldburgerschapseducatie);
- de inzet van technologie;
- (vroeg) vreemdetalenonderwijs;
- tweetalig onderwijs.



## 2. Internationale beleidsontwikkelingen en programma's

### 2.1 Beleidsontwikkelingen

Allereerst komen uit de literatuur een aantal *good practices* met betrekking tot beleid en projecten naar voren. Nederland haakt in op verschillende Europese beleidstrends met betrekking tot internationalisering. Ook is gebleken dat het nationale internationaliseringsbeleid in Nederland een stevige basis heeft: scholen kunnen rekenen op voldoende steun van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (Oonk, Maswloski & Van der Werf, 2011). In dit hoofdstuk zullen enkele goede voorbeelden van deze (inter)nationale beleidsontwikkelingen besproken worden, waarna er ingezoomd wordt op projecten die hieruit voortvloeien.

Op internationaal niveau wordt het internationaliseringsbeleid voor Nederland vooral gevoerd door Europa. In het Verdrag van Maastricht zijn afspraken gemaakt om de taken van enerzijds de lidstaten en anderzijds de EU duidelijk te verdelen: de lidstaten zijn verantwoordelijk voor de inhoud van het onderwijs, de opzet van het stelsel en de verscheidenheid in taal en cultuur (Oonk, 2006, p. 45). Kortom, dit beleid verleent aan de Europese lidstaten vrijheid van uitvoering en inhoud, terwijl de Unie op de achtergrond de financiële middelen beschikbaar stelt en de ontwikkeling van aantrekkelijke werkvormen stimuleert.

Instellingen als de Europese Commissie, het Europees Parlement, de Raad van Ministers, maar ook de Raad van Europa en de Unesco, stimuleren scholen onder andere om onderling samenwerkingen aan te gaan, leerlingen uit te wisselen en kennis te delen. Dit alles met als doel leerlingen voor te bereiden op deelname aan een maatschappij waarin sprake is van Europese en internationale samenwerking.

Het voornamelijk ondersteunende beleid van de Europese Unie heeft zijn vruchten afgeworpen in Nederland. Veel scholen die zich internationaal oriënteren hebben op eigen initiatief een eigen internationaliseringsbeleid of in ieder geval een internationaliseringsplan ontwikkeld. Onderzoek heeft uitgewezen dat een goed internationaliseringsbeleid afhangt van een goede balans tussen coördinatie, tijdsinvestering van leerlingen en leraren, externe ondersteuning en interne en externe financiering (Oonk, 2004).

Binnen de variabele coördinatie wordt de coördinatietask bij voorkeur uitgevoerd door iemand met veel ervaring. Uit het onderzoek bleek dat de beste coördinatoren een

onderwijservaring hadden van gemiddeld ruim 24 jaar. Bovendien is het van belang dat het aantal coördinatie-uren voldoende is: de beste scholen op het gebied van internationalisering besteedden gemiddeld bijna 58 dagen op jaarbasis aan het coördineren van internationaliseringsactiviteiten. Ook de tijdsinvestering van de leerlingen zelf weegt mee in het slagen van de internationalisering. In de beste scholen deden leerlingen mee aan gemiddeld 4.2 activiteiten per jaar, terwijl dit in de controlegroep slechts 0.9 was.

Zoals besproken biedt de Europese Unie slechts externe ondersteuning waar dat nodig is. Uit het onderzoek bleek dat de coördinatoren op de beste scholen deze ondersteuningsactiviteit als niet van toepassing beschouwden. Kortom, de vrijheid die de scholen krijgen om hun eigen internationaliseringsbeleid uit te voeren, werkt positief. 100% van de scholen die als beste uit het onderzoek kwamen hebben dan ook een serieus beleid ten aanzien van internationalisering, tegenover 81% van de overige scholen. 36% van de beste groep heeft het beleid vastgelegd in het schoolplan, tegenover 24% van de overige scholen. Bovendien beschikt 61% van de beste scholen over een apart beleidsplan aangaande internationalisering, terwijl dit bij de overige scholen slechts 24% is.

## 2.2 Programma's

Uit de beleidsvoeringen omtrent internationalisering zijn verschillende programma's voortgevloeid. Deze projecten worden ingezet op zowel internationaal, Europees en nationaal niveau.

### *Het International Baccalaureate*

Een goed voorbeeld van een internationaal programma is het programma van het International Baccalaureate, kortweg IB. Dit is een programma met internationaal gerichte vakken, dat belang hecht aan het verwerven van algemene vaardigheden, zoals communiceren, begrip krijgen voor andere naties en historisch denken (Oonk, 2006, p. 47). De organisatie van het IB is in 1968 ontstaan in Genève, met als initieel doel om onderwijs te faciliteren voor studenten en leerlingen die niet gebonden waren aan een land. Het diploma dat hun aangereikt werd is dan ook universeel geldig. Aan deze missie is later het streven toegevoegd om de ontwikkeling van leerlingen te stimuleren tot jonge mensen die een vreedzame wereld nastreven door intercultureel begrip en respect (Brunold-Conesa, 2010, p. 261).

Het IB omvat vier programma's: het 'Primary Years Programme', het 'Middle Years Programme', het 'Diploma Programme' en ten slotte het 'Career-Related Programme'. Hiermee biedt het IB een doorlopende internationale onderwijservaring, van de kleuterklas tot aan het eindexamen. In alle programma's promoot het IB persoonlijke educatie, waarbij de nadruk ligt op intellectuele, persoonlijke, emotionele en sociale groei in alle mogelijke kennisdomeinen. Belangrijk hierin is dat alle belangrijke culturele tradities en conventies met betrekking tot het leren van een taal, de (geestes)wetenschap, wiskunde en kunst aan bod komen (Drake, 2004, p. 191). Door het combineren van deze aspecten met het verwerven van algemene vaardigheden, tracht het IB-leerlingen van alle leeftijden op te leiden tot actieve, verantwoordelijke burgers.

Uit een gevalbeschrijving van een school in Australië blijkt hoe het IB zijn vruchten afwerpt. De leider van de betreffende school verklaart dat het IB-curriculum weliswaar zeer ambitieus is, maar daardoor wel alle essentiële elementen van internationaal onderwijs bevat. Zo roemde hij onder andere het verplichte vak 'Theory of Knowledge', waarin de belangrijkste pijlers van het internationaal onderwijs zoals het IB dat ziet centraal staan (Fielding & Vidovich, 2016, p. 4). In het kort is dit een vak over epistemologie, dat bedoeld is om studenten na te laten denken over kennis, waarin vragen als 'Wat is kennis?' of 'Waarom bezit ik kennis?' centraal staan. Het vak vormt een rode draad door het hele programma. In lijn met de uitgangspunten van het IB is het vak 'Theory of Knowledge' dan ook onmisbaar voor het onderwijs in internationaal burgerschap (Brunold-Conesa, 2010, p. 263).

Volgens de website van het IB hebben momenteel zo'n 4000 scholen de programma's geïmplementeerd. Voordat een school het IB mag aanbieden, dient deze geautoriseerd te zijn. Deze krijgt vervolgens het label 'IB World School'. Aan het eind van het programma ontvangt de leerling een IB-certificaat, dat internationaal geldig is. Dit kan dus gunstig zijn voor een eventuele vervolgopleiding over de grens.

### *Het Elos-programma*

Het IB belooft weliswaar goede resultaten, maar is daarentegen relatief hoogdrempelig. Een voorbeeld van een meer toegankelijk project is het programma Elos (Europa als Leeromgeving voor Scholen). Dit is een programma op Europees niveau, ontwikkeld door het Europees Platform in 2002, dat scholieren voorbereidt op hun rol als Europees burger en een eventuele baan in Europa. Het Elos-project kent een component kennis/vaardigheden en een component activiteiten. Scholen die aan het Elos-project deelnemen moeten EIO (Europese

Integratie Onderwijs) op twee manieren integreren: in de reguliere lessen en in extracurriculaire activiteiten. Richtlijnen hiervoor zijn te vinden in het *Common Framework for European Competence* (CFEC; Oonk, Maslowski & Van der Werf, 2011, p. 274).

In tegenstelling tot het IB, is Elos geen internationaal erkend programma met een eigen internationaal geldende certificering. De Elos-scholen kunnen het programma naar eigen inzicht inrichten, zolang zij zich houden aan de minimale kwaliteitseisen zoals vastgelegd in de Elos-standaard. In de literatuur staat niet beschreven hoe scholen in Nederland het Elos-project precies vormgeven. Er is enkel bekend dat 39 scholen deelnemen aan Elos, dat deze dezelfde uitgangspunten hebben en EIO op eenzelfde manier implementeren.

Er bestaan echter wel studies naar de uitvoering en de effecten van Elos in buitenlandse scholen. Belangrijk in de uitvoering is dat er van propaganda voor de EU geen sprake mag zijn. In plaats daarvan moet worden vastgehouden aan een drievoudige oriëntatie: oriëntatie op Europa als noodzakelijk te kennen object behorend tot de canon van algemene vorming van elke burger, oriëntatie op Europa inzake de noodzakelijke vaardigheden en kritische oordeelsvorming over Europa en Europese integratieontwikkelingen (Oonk, 2004, p. 65).

Scholen die het Elos-project op een dergelijke wijze uitvoeren hebben enkele goede resultaten behaald. Zo wijst een studie naar de effecten van Elos in een 'Grade 11'-klas uit dat deze leerlingen een aanzienlijk beter begrip hebben van de betekenis van concepten als democratie en burgerschap, en dat zij meer kennis hebben van de Europese geschiedenis, geografie en internationale verdragen, zoals het Universeel Verdrag van de Rechten van de Mens (Oonk, Maslowski & Van der Werf, 2011, p. 292). Tevens is gebleken dat deze kennis sterk samenhangt met talenkennis, en dan voornamelijk kennis van het Engels.

Exemplarisch is een middelbare school in Letland, waar met het Elos-project goede resultaten zijn behaald. Deze school is door het Elos-project een samenwerking aangegaan met een buitenlandse school, hetgeen als positief werd ervaren. Ook had het project invloed op het curriculum: zowel leerlingen als docenten gaven aan meer kennis te hebben vergaard over niet alleen het eigen land maar ook over andere maatschappijen en culturen en het belang van internationale samenwerking. Bovendien scoorden leerlingen aanzienlijk beter op de vreemde talen (Oonk, Maslowski & Van der Werf, 2011, p. 330).

Vergelijkbare effecten zijn te zien op scholen in Engeland en Schotland. Ook hier gaven de docenten en leerlingen aan door het project een beter inzicht te hebben verkregen in andere culturen en het Europese burgerschap (Oonk, Maslowski & Van der Werf, 2011).

Tot zo ver wat internationale en Europese projecten betreft. Er zijn echter ook internationaliseringsprojecten ontwikkeld op nationaal niveau. Een voorbeeld hiervan is het ‘School with Class’-project, opgestart door een school in Polen. Dit is een sociaal programma dat een nieuwe manier van lesgeven en denken over educatie promoot in Poolse scholen. Een onderdeel van dit project is onderwijs georiënteerd op Europa, waarbij de coördinatoren focussen op (Europees) burgerschap, vreemde talen en het gebruik van internet. Vooral de focus op het gebruik van internet is verfrissend. Het doel van dit onderdeel van ‘School With Class’ is dan ook om leerlingen voor te bereiden op de moderne maatschappij, waarbij middels internet makkelijk contact gelegd kan worden met andere landen en culturen. Onderzoek heeft uitgewezen dat de Poolse scholen die deelnamen aan het ‘School with Class’-project betere resultaten behaalde op externe toetsen en dat positieve verbeteringen waar te nemen waren in de kwaliteit van onderwijs. (Oonk, Maslowski & Van der Werf, 2011).

De besproken programma’s hebben een aantal specifieke werkzame bestanddelen die maken dat ze succesvol zijn. Ten eerste worden Europese onderwerpen geïntegreerd in aparte deelvaardigheden, zoals ICT, Engels en Geschiedenis. Bovendien viere de deelnemende scholen internationale dagen, zoals de Dag van Europa en de ‘European Language Day’. Op het gebied van bestuur heeft de rector, of een andere coördinator, een sterk leidende rol. Deze coördinator beschikt idealiter over veel ervaring. Ook is ieder stafd lid volledig op de hoogte van het programma en zoveel mogelijk stafleden worden betrokken bij de uitvoering. De docenten ontvangen regelmatig trainingen en/of doen mee aan conferenties. Een ander kenmerk van de programma’s is dat iedere leerling eraan meedoet. Verder gaan de scholen samenwerkingen aan met buitenlandse scholen en ontvangen ze externe ondersteuning van de nationale overheid (Oonk, Maslowski & Van der Werf, 2011).





### 3. Internationaal georiënteerde lesinhouden (wereldburgerschapeducatie)

Een andere *good practice* van internationalisering waarover terugkerend geschreven wordt in de literatuur heeft te maken met internationaal georiënteerde lesinhouden en is samen te vatten onder de noemer *global citizenship education*, ofwel wereldburgerschapeducatie. Wereldburgerschap omvat het gevoel tot een grotere gemeenschap te horen en betreft politieke, economische, sociale en culturele afhankelijkheid tussen landen. De grenzen tussen het lokale, het nationale en het globale vervagen (Unesco, 2015).

Unesco schrijft drie conceptuele dimensies voor wereldburgerschapeducatie voor: een cognitieve dimensie, een sociaal-emotionele en een gedragsdimensie. De cognitieve dimensie bestaat uit het verwerven van kennis over de wederzijdse afhankelijkheid tussen landen en het kritisch denken over globale, regionale, nationale en lokale kwesties. De sociaal-emotionele dimensie omvat het gevoel tot de mensheid te behoren, waarbinnen waarden en verantwoordelijkheden gedeeld worden en waarin men respect heeft voor verschillen en diversiteit. Ten slotte beschrijft Unesco de gedragsdimensie als het effectief en verantwoordelijk handelen op lokaal, nationaal en globaal niveau met als doel een vreedzame en duurzame wereld (Unesco, 2015).

Uit de conceptuele dimensies van Unesco vloeien twee overkoepelende benaderingen voort: enerzijds de vaardighedenbenadering, die erop gericht is om leerlingen vaardigheden aan te leren die zij nodig hebben om mee te doen in de wereldwijde maatschappij en anderzijds de bewustzijnsbenadering, waarbij leerlingen uitgerust worden met een oriëntatie op de wereld, die bestaat uit empathie, respect voor culturen et cetera. In het merendeel van de gevallen worden beide benaderingen gehanteerd (Goren & Yemini, 2017, p. 171).

Het implementeren van wereldburgerschapeducatie, met welke benadering dan ook, kan op vier manieren: op schoolbreed niveau, als cross-curriculair, overkoepelend onderwerp, als een geïntegreerde component in verschillende vakken en als vak op zich (Unesco, 2015). In de rest van dit hoofdstuk zullen voorbeelden gegeven worden van wereldburgerschapsonderwijs op deze vier verschillende manieren. Vervolgens zal besproken worden wat de werkzame bestanddelen zijn van goed wereldburgerschapsonderwijs.

#### 3.1 Wereldburgerschap als schoolbrede kwestie

Een goed voorbeeld van wereldburgerschap als schoolbrede kwestie is te vinden in het schoolsysteem in het Verenigd Koninkrijk. Hier worden lessen ontwikkeld aan de hand van het raamwerk *National Curriculum* van het Departement van Educatie en Ontwikkeling, waardoor er een internationale dimensie wordt toegevoegd aan de op het programma staande lessen. Ook beschrijft het departement vier sleutelfases, waarin schoolbreed aandacht aan wereldburgerschap en internationale kwesties wordt geschonken. In de eerste fase wordt de leerlingen een gevoel van eigenwaarde aangeleerd, alsmede respect voor anderen. Ze leren dat ze onderdeel uitmaken van een groter geheel en maken kennis met andere culturen en plaatsen. De achterliggende gedachte in deze fase is dat ieder mens in wezen dezelfde behoeften heeft, maar dat men op verschillende manieren in deze behoeften voorziet (DtEE, 2000, p. 3). Een voorbeeld van de invulling van deze eerste fase is een project op een kleuterschool in Edmonton. Daar werd aan de leerlingen gevraagd om alledaagse etenswaren mee te nemen naar school. Op school werden de etiketten op deze etenswaren bestudeerd, om te zien waar het eten vandaan kwam. Vervolgens mochten de leerlingen deze landen op de kaart aangeven, zodat duidelijk werd gemaakt dat ons eten van over de hele wereld afkomstig is. Leerlingen leerden zo dat zij afhankelijk zijn van deze landen.

In tweede fase die het departement beschrijft gaan de leerlingen een stapje verder en ontwikkelen zij begrip voor andere dan de eigen, vertrouwde ervaringen, en bouwen zij verder aan hun kennis over de wereld en andere culturen. Ze leren over de verschillen en overeenkomsten tussen mensen over de hele wereld. Hierbij staan begrippen als gerechtigheid en morele verantwoordelijkheid centraal. Ook leren zij dat hun eigen keuzes van invloed kunnen zijn op zowel lokale als wereldwijde kwesties. Zo onderhielden leerlingen op een school in Cambridgeshire via e-mail en Skype contact met scholen in andere landen, waaronder Zuid-Afrika. Samen met de leerlingen van de school in Zuid-Afrika dachten de Engelse leerlingen na over 'de school van de toekomst'. Door hierover met elkaar te discussiëren werd voor de leerlingen duidelijk dat mensen in andere landen andere prioriteiten kunnen hebben.

De laatste twee fases worden meestal samengenomen. In de derde fase breiden de leerlingen hun kennis over de wereld nog verder uit en in de laatste fase worden de leerlingen ten slotte bewust gemaakt van hun rol als wereldburgers. In deze fases komen thema's als armoede, sociale (on)gelijkheid en duurzame ontwikkeling aan bod. Zo nam een school in Norwich in deze fase deel aan een project, waarin de leerlingen de productie van brood in het Verenigd Koninkrijk enerzijds en India anderzijds vergeleken. Hierbij kwamen veel thema's aan bod, zoals landbouw, milieu, energie, transport, voedselbereiding, et cetera.

Een ander voorbeeld van schoolbreed wereldburgerschapsonderwijs in deze fase is het gebruiken van reisbrochures, media en gedichten uit andere landen om kwesties rondom toerisme in ontwikkelingslanden te onderzoeken. Materiaal dat hiervoor gebruikt kan worden is beschikbaar via [www.tourismconcern.org.uk](http://www.tourismconcern.org.uk).

### 3.2 Wereldburgerschap cross-curriculair

Cross-curriculair wereldburgerschapsonderwijs houdt in dat wereldburgerschap een overkoepelend thema is binnen het curriculum. In de literatuur wordt vaak beschreven dat dit thema samenkomt in het vak 'sociale studies'. Sociale studies is in Singapore bijvoorbeeld een verplicht vak. Het is een geïntegreerd vak, onder supervisie van het Ministerie van Onderwijs, waarin elementen van geschiedenis, aardrijkskunde, economie en politieke wetenschappen samenkomen. Er is bovendien veel aandacht voor burgerschapseducatie. De thema's die aan bod komen variëren per richting. Voorbeelden van thema's zijn 'journey to nationhood: road to independence', 'managing out environment', 'sustaining economic development in a globalized world' en 'diplomacy and deterrence' (Ho, 2012, p. 410).

Ook in Spanje en Duitsland is burgerschapseducatie een overkoepelend onderwerp, dat behandeld wordt in het vak 'sociale studies'. In Spanje is de leidraad binnen dit vak 'kennis van natuur, sociale kwesties en aardrijkskunde'. In Duitsland ligt de focus meer op het politieke aspect van wereldburgerschap. De onderwerpen die aan bod komen zijn echter niet te zwaar. Zo wordt bijvoorbeeld het thema 'eten' behandeld. (Engel & Ortloff, 2009).

Een ander voorbeeld van cross-curriculair wereldburgerschapsonderwijs is het project 'Going Glocal' (Sklad, Park & Oomen, 2015). Hoewel het in eerste instantie van toepassing is op het hoger onderwijs, kan het mogelijk ook interessant zijn voor het po en het vo. 'Going glocal' is ontwikkeld om stereotypen en vooroordelen te ontkrachten. Een groep van 15 studenten nam deel aan dit programma, dat bestaat uit drie modules over een periode van een heel academisch jaar, inclusief een reis naar Afrika. Deelnemers werden geselecteerd op basis van motivatie en interesses. De eerste module dient ervoor om de verwachtingen van de studenten bij te stellen. Door een essay te schrijven met als onderwerp 'Wat weet ik van (land in Afrika)?' werden de studenten bewust gemaakt van hun stereotype kijk op het land en hun eventuele vooroordelen. In de tweede module gaan de studenten daadwerkelijk naar een land in Afrika. Vier weken leven ze in een dorp, tussen de oorspronkelijke bewoners. De studenten zijn er niet om te helpen, maar om ideeën en kennis te delen. De derde module vindt weer

plaats in Nederland. De studenten bespreken hun ervaringen in Afrika en ontwikkelen materiaal dat ze kunnen laten zien aan leerlingen in het po en het vo. De studenten zijn als het ware experts van het Afrikaanse land dat ze hebben bezocht. Met films, verhalen, pamfletten, posters, lesplannen, kranten of andere creatieve invullingen delen zij hun ervaringen. ‘Going global’ is dus niet alleen interessant voor het hoger onderwijs, maar ook voor het po en vo: op een laagdrempelige manier maken scholieren kennis met een Afrikaans land, op basis van de ervaringen van een ‘expert’ die niet ver van hun af staat.

### 3.3 Wereldburgerschap geïntegreerd in andere vakken

Een derde manier om wereldburgerschap te onderwijzen is geïntegreerd in andere vakken. In de literatuur worden voorbeelden genoemd van wereldburgerschap in literatuuronderwijs, drama en muziek.

Zo is in de richtlijnen van het literatuuronderwijs in Singapore opgenomen dat leerlingen over bepaalde vaardigheden moeten beschikken, die te maken hebben met hun rol als wereldburger. Er wordt van hen verwacht dat ze kritisch zijn en dat ze openstaan voor andere culturen en maatschappijen. Op het programma staan boeken en teksten waarin internationale thema’s voorkomen, bijvoorbeeld armoede of de natuur (Poon, 2010, p. 39).

Ook kinderliteratuur is uitermate geschikt om wereldburgerschapsonderwijs mee te integreren. Denk hierbij aan boeken met plaatjes en korte verhalen. Op een speelse manier kunnen belangrijke thema’s die te maken hebben met het wereldburgerschap ook aan jongere leerlingen kenbaar gemaakt worden. Hoewel het primaire doel van het lezen van kinderliteratuur amuseren en leren lezen is, bevatten deze verhalen vaak een dieper thema, waarmee de leerlingen zich kunnen identificeren en waarover ze kunnen discussiëren (Bradbery, 2013). Het is gebleken dat er vragen bij de leerlingen opkomen tijdens het lezen, die ze vervolgens proberen te beantwoorden met hun eigen kennis of aan de hand van een discussie. Bradbery (2013) noemt literatuur zelfs de meest krachtige vorm van media; hoewel de televisie het populairste medium is, laat literatuur leerlingen veel meer verschillende perspectieven van een bepaalde kwestie zien.

Bradbery (2013) geeft een voorbeeld van een kinderboek dat ingezet kan worden in wereldburgerschapsonderwijs: ‘Storm Boy’ van Colin Thiele (1963). Boeken als deze kunnen als basis dienen om het thema milieu en leefomgeving te behandelen. In ‘Storm Boy’ worden bijvoorbeeld de Coorong en de Murray Rivier beschreven. Toen er een ramp dreigde in dit

gebied werd naar ‘Storm Boy’ gegrepen om de leerlingen na te laten denken over het leven in het Cooronggebied en hoe deze omgeving beschermd kan worden (Bradbery, 2013, p. 226).

Een ander vak dat zich goed leent voor integratie met wereldburgerschapeducatie is drama. Een goed voorbeeld is het ‘Global Storylines Project’, dat is ontwikkeld in Schotland. Het project omvat een programma, waarin docenten wereldburgerschapsthema’s integreren in dramalessen. In iedere les wordt een ‘storyline’ verzonnen en gespeeld. Samen met de leerlingen creëren de docenten een fictionele omgeving, waarbinnen een thema uitgewerkt wordt: de deelnemers bootsten een bepaalde gemeenschap na, op een bepaalde plek op een bepaald tijdstip. Deze fictionele omgeving ligt zo mogelijk dicht bij de werkelijkheid. De verhalen die vervolgens bedacht en uitgebeeld worden, zijn gefocust op het belang van die specifieke plek, de omgeving en de rol van de gemeenschap. Elk verhaal begint met een probleem, belangrijke kwestie of uitdaging (McNaughton, 2014, p. 20). Een voorbeeld van een ‘Global Storyline’ is het verhaal over een waterput. De leerlingen beelden een afgelegen, maar zelfvoorzienende gemeenschap uit, die afhankelijk is van één waterput. Aan de gemeenschap wordt gevraagd onderdak te verlenen aan mensen die gevlucht zijn, omdat in hun gebied geen water meer te vinden is. De leerlingen moeten vervolgens bedenken of zij deze mensen zullen helpen en eventueel hoe. Hierbij moeten ze zich bijvoorbeeld afvragen wat voor gevolgen het delen van de waterput voor hen zelf zal hebben. De thema’s die centraal staan in deze verhaallijn zijn onder andere duurzame ontwikkeling, het belang van water, sociale gerechtigheid en gemeenschapsgevoel.

Naast literatuur en drama is het vak muziek geschikt voor wereldburgerschapeducatie. Een goed voorbeeld hiervan is het muziekonderwijs in China. Ten eerste is het belang van normen en waarden een belangrijk thema in het muziekonderwijs, als antwoord op de groeiende internationale dynamiek (Law&Ho, 2009). Ook is cultuur een onmisbaar onderdeel van de lessen; interactie tussen de eigen cultuur en andere culturen wordt als een van de belangrijkste elementen van het curriculum gezien. Leerlingen leren zoveel mogelijk soorten muziek waarderen en ontwikkelen zodoende een breed esthetisch gevoel. Zo staat traditionele Chinese muziek op het programma, maar ook Amerikaanse pop en jazz en bijvoorbeeld musicalmuziek van Andrew Lloyd Webber. Bovendien krijgen de Chinese leerlingen les in het bespelen van allerlei soorten instrumenten: van traditionele Chinese instrumenten tot synthesizers en moderne technieken.

### 3.4 Wereldburgerschapeducatie als apart vak

Tot slot kunnen scholen er ook voor kiezen om wereldburgerschapeducatie aan te bieden als apart vak in het curriculum. Zo is in Ierland in 1996 een dergelijk vak in het middelbare schoolcurriculum opgenomen: ‘Civics, Society and Politics Education’. Dit vak kenmerkt zich door een kosmopolitisch model en de focus op kernthema’s als democratie, mensenrechten en wederzijdse afhankelijkheid (Keating, 2009, p. 170). De invulling van het vak is gebaseerd op internationale mensenrechtenapparaten, zoals de Verklaring van de Rechten van de Mens.

In Grieks-Cypriotische scholen wordt wereldburgerschap ook als apart vak gedoceerd. Het gaat om het vak ‘Koinoniki kai Politiki Agogi’(Sociaal en Politiek onderwijs), dat gegeven wordt aan leerlingen van 14 tot 15 jaar oud, gedurende één trimester. Waar de nadruk in Ierland vooral ligt op sociale aspecten, is het vak in Griekenland en Cyprus vooral gefocust op politiek. Op het programma staan lessen over instituten, de structuur van de overheid en de rechten en plichten van de burger (Philippou, 2009, p. 209).

In dit hoofdstuk zijn vier vormen van wereldburgerschapeducatie behandeld: als schoolbrede kwestie, als cross-curriculair onderwerp, geïntegreerd in andere vakken en wereldburgerschapeducatie als apart vak. Ook zijn er verschillende *good practices* beschreven. Ter afsluiting worden enkele werkzame bestanddelen van deze *good practices* opgesomd. Ten eerste is het van belang dat de Europese of internationale identiteit niet de nationale identiteit vervangt. Zoals Keating (2009) beschrijft, dient het wereldburgerschap supplementair te zijn aan het nationale burgerschap, en niet complementair. Ook is in alle *good practices* terug te zien dat de leerlingen niet alleen theoretische kennis opdoen, maar dat ze ook worden uitgerust met vaardigheden. Deze vaardigheden zijn onder andere kritisch denken, respect tonen voor andere culturen en sociaal kunnen handelen. Ten derde is een belangrijk ingrediënt een holistische aanpak: in de wereldburgerschapeducatie wordt de samenleving gezien als een geheel dat vervlochten is uit verschillende kleinere eenheden. Leerlingen maken kennis met zoveel mogelijk van deze facetten. Ten slotte is het van belang dat de scholen een zekere mate van vrijheid hebben bij de invulling van het vak. Dat is een werkzaam bestanddeel dat niet in alle *good practices* naar voren komt, maar wel in de literatuur beschreven staat als iets dat juist mist aan deze *good practices*. Zo beschrijft Ho

(2012, p. 410) dat een nationaal bepaald wereldburgerschapprogramma tot gevolg heeft dat bepaalde onderwerpen niet voldoende uitgediept kunnen worden.





## 4. De inzet van technologie

Een thema binnen internationalisering dat raakvlakken heeft met wereldburgerschapsonderwijs is technologie. Een voorwaarde voor internationaal georiënteerd onderwijs die herhaaldelijk terugkomt in de literatuur is het kunnen omgaan met technologie. Niet alleen omdat het heden ten dage een onmisbare plaats heeft ingenomen in de wereld, maar ook omdat technologie nieuwe mogelijkheden biedt voor internationalisering. In dit hoofdstuk zal een specifieke vorm van deze technologie besproken worden, namelijk games en ICT.

Een voorbeeld van de inzet van games in het po en het vo is het 'GlobalED-project', een project gebaseerd op probleemoplossend leren, wat inhoudt dat leren een product is van cognitieve en sociale interactie. Het doel van het project is om leerlingen voor te bereiden op een wereld die steeds complexer wordt en waar steeds meer problemen in zullen voorkomen. GlobalED faciliteert interactie tussen scholen op verschillende locaties: via email en discussiefora wordt contact onderhouden. Iedere klas krijgt een aantal weken voor de start van het project een land toegewezen, alsmede vijf thema's, zoals mensenrechten, milieu, conflict en samenwerking en internationale economie. Van deze thema's wordt een scenario gemaakt, dat in de periode voor het begin van het project bestudeerd wordt door de deelnemende klassen. Doel hiervan is dat de leerlingen bekend raken met het land en met het scenario, door informatie te verzamelen over de economie van het land, de bevolking, de geschiedenis, et cetera, om zich daadwerkelijk 'in character' in te kunnen leven tijdens de simulatie. Tijdens de daadwerkelijke simulatie overleggen de landenteams met elkaar over problemen die in de scenario's voorkomen. Een ervaren politicologiestudent is de coördinator, die de online discussies en mailconversaties controleert en erop toeziet dat iedereen 'in character' blijft. Het simulatiespel duurt vijf weken (Johnson & Brown, 2011).

Een soortgelijk project is 'Quest Atlantis', een spel dat ontwikkeld is door de Indiana University. In Quest Atlantis kunnen leerlingen van over de hele wereld door virtuele ruimtes reizen om educatieve activiteiten uit te voeren, die in het spel queesten genoemd worden. Iedere deelnemer kan zijn eigen avatar kiezen, die vervolgens rond kan lopen in verschillende werelden, zoals de Cultuurwereld of de Milieuwereld. Iedere queeste is een taak die betrekking heeft op het curriculum, en die tegelijkertijd vermakelijk en educatief is. Om de queesten te volbrengen moeten de leerlingen deelnemen aan sociale, academische activiteiten in de echte wereld. Voorbeelden van queesten zijn het afnemen van een interview, het onderzoeken van een andere cultuur of het analyseren van een nieuwsbericht. Deelnemers

doen deze opdrachten individueel, maar iedere volbrachte queeste draagt bij aan een gezamenlijk doel: het bouwen van de Ark van Wijsheid in de Atlantische wereld. Docenten kunnen de activiteiten van de leerlingen monitoren en aan hen queesten toewijzen, alsmede feedback geven op de uitvoering van deze queesten. Het belangrijkste doel van Quest Atlantis is om kritisch denken te stimuleren (Lim, 2008, p. 1075).

Een derde voorbeeld is 'Real lives'. Dit spel simuleert het leven van een persoon uit een willekeurig ander land, dat kan worden gekozen door de speler, of dat wordt toegewezen door het spel zelf. De speler ervaart hoe het is om te leven als man of vrouw in een ander land: hij of zij ervaart hoe het onderwijs daar geregeld is, hoe het werken eraan toe gaat, hoe kwesties als trouwen, kinderen en ziektes geregeld zijn, en nog veel meer. Bijzonder aan dit spel is dat daadwerkelijke statistieken en cijfers gebruikt worden om een zo getrouw mogelijk beeld te geven van het leven in een bepaald land.

De leeftijd van de persoon in de simulatie begint bij nul en loopt op tot vijftien. Door middel van een knop kan de speler de persoon één jaar ouder laten worden. Andere dingen die de speler kan regelen zijn levenskeuzes als bijvoorbeeld het wel of niet nemen van een kind of het eventueel verhuizen naar een andere plek. Ook heeft de speler inzicht in het welzijn van de persoon, alsmede zijn of haar familiegeschiedenis (Bachen, Hernandez-Ramoz & Raphael, 2012, p. 442). Het spel is in zekere mate vergelijkbaar met het populaire spel 'The Sims', een strategisch levenssimulatiespel, maar dan gebaseerd op echte feiten.

Van alle drie de genoemde games is empirisch bewezen dat ze bruikbaar zijn in het internationaal georiënteerd onderwijs. De games hebben dan ook dezelfde kenmerken, die bijdragen aan het succes. Ten eerste hebben ze een open einde. Dat wil zeggen dat er niet één eenduidige oplossing is, maar dat er meerdere antwoordmogelijkheden zijn. Hierdoor moeten de leerlingen met elkaar discussiëren en dus hun antwoorden onder woorden brengen. Onderzoek heeft uitgewezen dat kennis beter en makkelijker blijft hangen, wanneer men deze onder woorden moet brengen (Lim, 2008, p. 1083).

Een ander werkzaam bestanddeel van de drie games is het grote bereik: iedereen van over de hele wereld die toegang heeft tot het internet kan meedoen. Dit maakt dat leerlingen op een eenvoudige wijze in contact kunnen komen met mensen die zij normaal nooit zullen spreken, hetgeen tot hele nieuwe inzichten kan leiden.

Een derde ingrediënt is dat de games met weinig instructie komen, zowel vanuit het spel zelf als vanuit de docent. Het is aan de deelnemers om zoveel mogelijk zelf uit te zoeken, zodat zij gedwongen worden om probleemoplossend en kritisch te denken.

## 5. (Vroeg) vreemdetalenonderwijs

Gezien het grote aantal publicaties over vreemdetalenonderwijs, lijkt deze *good practice* van internationalisering het meest bekend te zijn. In de literatuur wordt vroeg vreemdetalenonderwijs onderscheiden van vreemdetalenonderwijs, omdat de doelgroep in beide gevallen verschilt: vroeg vreemdetalenonderwijs wordt gegeven aan po-leerlingen, vreemdetalenonderwijs aan vo-leerlingen.

### 5.1 Vroeg vreemdetalenonderwijs

Het merendeel van de geraadpleegde studies over vroeg vreemdetalenonderwijs laat zien dat het aanbieden van een vreemde taal aan jonge kinderen (i.e. basisschoolleerlingen) een positief effect kan hebben. Ook beleidsdocumenten onderschrijven de voordelen van vroeg vreemdetalenonderwijs. Zo beschrijft de Commissie van Europese Gemeenschappen (Commission of the European Communities) in 2003 dat het leidt tot een betere beheersing van de moedertaal en een positieve houding ten opzichte van andere landen en culturen. De taal die de Commissie voor ogen had is Engels. Er gaan echter ook stemmen op dat het niet uitmaakt welke taal er geleerd wordt, omdat de voordelen gelden voor elke vreemde taal. Zo is in een resolutie van het Europees Parlement uit 2009 te lezen: ‘Europe’s linguistic diversity constitutes a major cultural asset and it would be wrong for the European Union to restrict itself to a single main language’ (European Parliament, 2009; Nikolov & Djihunovic, 2011, p. 96). Toch zijn niet alle studies positief: sommige onderzoeken wijzen op mogelijke nadelige effecten van vroeg vreemdetalenonderwijs op de moedertaal. Uit het onderzoek van De Bot (2014) blijkt echter dat vroeg onderwijs in het Engels de ontwikkeling van het Nederlands niet nadelig beïnvloedt.

Maar hoe ziet vroeg vreemdetalenonderwijs er idealiter uit? Over de manier waarop een vreemde taal het best aan jonge leerders aangeboden kan worden zijn tal van onderzoeken gepubliceerd. In deze literatuurstudie wordt uitgegaan van de modellen van Johnstone (2009), omdat dit een overkoepelend schema bevat waarin het merendeel van de studies samenkomt en omdat de modellen goed houvast bieden voor de lespraktijk. De modellen van Johnstone bestaan uit opeenvolgende fases in de verwerving van een vreemde taal. In het eerste model worden basiswoorden uit de vreemde taal onderwezen, zoals kleuren en lichaamsdelen. Het

tweede model omvat het leren van een iets moeilijkere vocabulaire: woorden die te maken hebben met bijvoorbeeld dieren en de natuur staan centraal. In de eerste twee modellen is één uur per week gereserveerd voor het onderwijs in de taal in kwestie.

Het derde model volgt vervolgens een benadering waarin de kinderen kennis maken met talen in de bredere zin van het woord, bijvoorbeeld door te kijken naar de talen die in de gemeenschap gesproken worden. Ten slotte kan het vierde model gezien worden als de belangrijkste fase: een groot deel van het curriculum wordt onderwezen in de vreemde taal.

Naast dit theoretische en wellicht abstracte voorbeeld van een manier om vroeg vreemdetalenonderwijs vorm te geven, beschrijft de literatuur enkele goede praktijkvoorbeelden. Het eerste voorbeeld is een interventieproject op een kleuterschool in Griekenland, waar de kinderen een uur per week Engelse les aangeboden krijgen. De nadruk in dit project ligt op het stimuleren van receptieve en productieve (spreek)vaardigheden, waarbij de kinderen een positieve houding hebben ten opzichte van het Engels, ze gemotiveerd zijn om de taal te leren en in het leerproces meerdere zintuigen ingezet worden (Griva & Sivropoulou, 2009, p. 80). Het project bestaat uit twee fases. In de eerste fase staat een visuele benadering centraal: de kinderen krijgen woorden aangeboden in betekenisvolle contexten en worden uitgedaagd om ermee te ‘spelen’, met behulp van bijvoorbeeld kaartjes en objecten om hen heen. De tweede fase omvat 12 interventies, waarin telkens een onderwerp centraal staat. Voorbeelden van dergelijke onderwerpen zijn: kleuren, persoonlijke objecten, dieren, kleding, eten, et cetera. Elke interventie verloopt volgens een vierstappenplan. De eerste stap is het verbinden van woorden met foto’s aan de hand van een puzzel. Doel hiervan is het semantiseren van woorden. Stap twee omvat beweging gecombineerd met rollenspellen, bijvoorbeeld het uitbeelden van een symbool of een associatie bedenken bij een getal. Door het uitvoeren van vaste rollenspellen, gecombineerd met beweging, oefenen de kinderen met taalfuncties en woorden. In de derde stap gaan de kinderen vervolgens pas echt interactie voeren. Aan de hand van het uitbeelden van zinnen in een tekening, vragen stellen en beantwoorden en spelletjes spelen worden doelzinnen geconsolideerd. In de vierde en laatste fase wordt een klassikaal spel gespeeld met een ‘magische kubus’. Op elke kant van de kubus staat een plaatje. De kinderen gooien de kubus en moeten het plaatje dat bovenop ligt beschrijven. In deze fase wordt min of meer gecontroleerd of de doelwoorden en -zinnen bekend zijn.

Een ander interessant voorbeeld van vroeg vreemdetalenonderwijs is het oefenen met schrijven en grammatica in de doeltaal. Op een school in Kroatië leren kinderen grammaticale concepten uit de doeltaal op basis van hun eerste taal. De twee talen worden dus constant met

elkaar vergeleken. Een voordeel hiervan is dat de leerlingen kennis ontwikkelen van het onderliggende systeem van de doeltaal. Dit is iets wat indruist tegen de algehele consensus dat kinderen zich in het begin van vreemdetaalverwerving moeten richten op vaardigheden als luisteren en spreken en niet op abstracte kennis. De situatie in Kroatië laat echter zien dat het opdoen van deze abstracte kennis wel degelijk werkt, daar de leerlingen allen zeer zelfbewust en gemotiveerd waren (Johnstone, 2009).

In hetzelfde artikel noemt Johnstone (2009) de inzet van technologie als een belangrijke factor van goed vroeg vreemdetalenonderwijs. De waarde van technologie in internationaal georiënteerd onderwijs is reeds ter sprake gekomen in hoofdstuk 4; ook als we kijken naar specifiek vroeg vreemdetalenonderwijs, blijkt uit verschillende studies dat technologische ontwikkelingen hier een positieve uitwerking op hebben. Zo beschrijft Johnstone (2009) een Schotse school, waar kinderen in de kleuterleeftijd met Engels als moedertaal het Gaelic leren. Omdat zij in een deel van Schotland wonen waar nauwelijks Gaelic gesproken wordt, onderhouden zij via Skype contact met kinderen van dezelfde leeftijd die wonen op de eilanden waar Gaelic wel dagelijks gesproken wordt. In dit geval zorgt de technologie voor taalcontact tussen groepen kinderen in een bepaald land, maar uiteraard kan er contact gelegd worden met de hele wereld. De mogelijkheden zijn eindeloos.

Het vierde en laatste goede praktijkvoorbeeld van vroeg vreemdetalenonderwijs is de inzet van verhalen. Uit de literatuur blijkt dat de kracht van verhalen in vroeg vreemdetalenonderwijs zit in het creëren van een veilige en rustige omgeving voor kinderen, waarbinnen zij aan hun talige, maar ook persoonlijke vaardigheden kunnen werken (Shin, 2006). De aanpak werkt tevens motiverend voor kinderen, waardoor ze meer succes boeken in het taalverwervingsproces (Mixon & Temu, 2006). Georgopoulou en Griva (2012) illustreren het positieve effect van verhalen aan de hand van een project in Griekenland. Dit verhalenproject is geïmplementeerd in een kleuterklas van 24 leerlingen, met als doel de sociale en spreekvaardigheden van de leerlingen te ontwikkelen. Het project kent twee fases. De eerste fase bestond uit 14 sessies, waarin telkens één thematische groep woorden centraal stond (bijvoorbeeld dieren, kleuren, objecten in de klas) die aan de hand van speelse en betekenisvolle activiteiten werd geïntroduceerd. De sessies volgden een vast schema: eerst werden de woorden gepresenteerd met kaartjes en voorwerpen om de interesse van de kinderen te wekken. Daarna deden ze taalspelletjes, om samenwerking te stimuleren. De derde stap in het schema was het uitbeelden van de doelwoorden in tekeningen en knutselwerkjes, om de woorden te consolideren. De eerste fase werd afgesloten met het reviseren van de doelwoorden, aan de hand van een kubus waar de woorden op stonden. Deze

fase is te vergelijken met de aanpak met betrekking tot woordenschat, die eerder in dit hoofdstuk is beschreven.

De tweede fase van het verhalenproject is echter helemaal nieuw. De in de eerste fase geleerde woorden werden nogmaals aangeboden, maar dan in de betekenisvolle context van een verhaal. Gedurende 20 sessies waren de kinderen bezig met verhalen, door ze bijvoorbeeld na te spelen of door erover te praten. Waar de leerlingen expliciet woorden verwierven in de eerste fase, lag de nadruk in de tweede fase meer op het verhaal en werden de doelwoorden impliciet geleerd. Niet zomaar elk verhaal kan echter gebruikt worden voor een dergelijk project; het voldoet idealiter aan de volgende kenmerken. Ten eerste waren de gebruikte verhalen geïllustreerd: de plaatjes droegen bij aan het creëren van een betekenisvolle context. Het format van het stripverhaal leent zich ook uitermate goed. De verhalen waren bovendien kort, niet meer dan 6 tot 8 pagina's, rekening houdend met de concentratieboog van jonge leerders. Belangrijk is echter wel dat de plot humoristisch en voorspelbaar is, zodat de leerlingen zich erbij op hun gemak voelen. Ten derde is het van belang om niet alleen de doelwoorden, maar ook nieuwe elementen, zoals grammaticale constructies, aan te bieden in een betekenisvolle context.

Uit de gegeven praktijkvoorbeelden blijkt dat er enkele werkzame bestanddelen zijn voor succesvol vroeg vreemdetalenonderwijs. Ten eerste is dit een vroege start: bijna alle voorbeelden hebben betrekking op leerlingen in de kleuterleeftijd. Ook de literatuur onderschrijft het belang van een vroege start: leerlingen hebben zo simpelweg langer de tijd om de taal te leren. Bovendien verloopt de taalverwerving natuurlijker, naarmate de leerling jonger is (Johnstone, 2009). Een tweede ingrediënt is nationaal beleid en steun. Dit is nog niet eerder ter sprake gekomen in dit hoofdstuk, maar achter ieder genoemd praktijkvoorbeeld zit invloed van de (inter)nationale overheid. Dit is niet alleen belangrijk voor de financiële steun, maar ook bijvoorbeeld om de kennis zo breed mogelijk te kunnen implementeren. Ten derde is continuïteit een belangrijke factor. In de praktijkvoorbeelden zien we dat het aanbieden van vroeg vreemdetalenonderwijs verloopt volgens een bepaald schema. Dit kan één keer per week les inhouden, maar ook, idealiter, aandacht voor de vreemde taal aan het eind van iedere dag. Een vierde ingrediënt, die samenhangt met de derde, is veel input in de doeltaal. Alle genoemde voorbeelden zijn erop gericht om de leerlingen al vanaf het begin zoveel mogelijk onder te dompelen in de doeltaal. Johnstone reserveert in zijn model uit praktische overwegingen slechts één uur per week voor het vreemdetalenonderwijs, maar in deze lessen krijgen de leerlingen een grote hoeveelheid input in de doeltaal, waardoor de aanpak toch een kans van slagen heeft.

Ook is motivatie een essentieel ingrediënt. In de praktijkvoorbeelden werd hier rekening mee gehouden, door bijvoorbeeld werkvormen en onderwerpen te kiezen die aansluiten bij de belevingswereld van kinderen. Tot slot is, zoals eerder genoemd, technologie een belangrijke factor. Niet alleen omdat het een onmisbaar verschijnsel is in de hedendaagse samenleving, maar ook omdat het veel mogelijkheden biedt. Via technologie kan bijvoorbeeld contact gelegd worden met mensen die je in het dagelijks leven niet zou tegenkomen.

## 5.2 Vreemdetalenonderwijs

Waar de literatuur over vroeg vreemdetalenonderwijs vrij conventionele *good practices* beschrijft, zijn de voorbeelden van goed vreemdetalenonderwijs in het voortgezet onderwijs veelal zeer innovatief en aansluitend bij de technieken van de moderne tijd. Het traditionele klassikale onderwijs in vreemde talen zou idealiter plaats moeten maken voor nieuwe, interactieve vormen, waarbij de leerlingen allerlei motiverende middelen aanwenden.

Allereerst kan worden gesteld dat videogames een grote meerwaarde hebben voor het vreemdetalenonderwijs. Verschillende studies wijzen uit dat het effect van deze spelletjes positief is. Zo onderzocht De Haan (2005) in een n=1-studie de invloed van een honkbalvideospel op de verwerving van het Japans. De resultaten waren dat het subject significant vooruitgang in zijn luistervaardigheid en het herkennen van de Japanse karakters. Ranalli (2008) deed een onderzoek naar het effect van het simulatiespel 'The Sims' op woordenschatverwerving in een tweede taal. De woordenschat van de participanten bleek significant te zijn verbeterd. Behalve sport- en simulatiegames zijn andere genres van computerspellen ook effectief voor het leren van een tweede taal. Voorbeelden hiervan zijn platformgames, strategiegames en avonturengames. Met name de laatstgenoemde werken goed. Avonturengames zouden effect hebben op de communicatieve vloeïendheid, ze zorgen voor meer motivatie bij de leerder en helpen de luister- en spreekvaardigheid te verbeteren. Chen en Yang (2013) geven een voorbeeld van een avonturengame die een positief effect heeft op de verwerving van het Engels bij Taiwanese middelbare scholieren. Het spel dat zij gebruiken in hun onderzoek heet 'Bone' en is ontwikkeld door een Amerikaanse maatschappij. Het betreft geen educatief spel, simpelweg omdat goede educatieve spellen niet voorhanden zijn, en het ontwikkelen hiervan op het moment van onderzoeken te veel tijd en geld kostte. Bone is een spel dat bestaat uit twee episodes, Bone 1 en Bone 2. In deze episodes moeten de spelers deelnemen aan uitdagende taken, waarbij ze goed moeten lezen om puzzels



op te lossen. Er is dus sprake van veel taalinput. Bovendien zijn de dialogen ingesproken door native speakers en deze zijn in het Engels ondertiteld, zodat de spelers kunnen meelesen. Uit het onderzoek bleek dat het spelen van Bone leidde tot een verbeterde lees- en schrijfvaardigheid, een betere woordenschat en motivatie om te leren.

In het verlengde van computerspelletjes kan *geocaching* worden ingezet in het vreemdetalenonderwijs. Hubackova (2016) beschrijft hoe dit relatief nieuwe fenomeen leerders kan stimuleren en tevens kan helpen met het leren van verschillende aspecten van de doeltaal. Geocaching is in feite de moderne variant van ‘spoorzoeken’: iemand verstopt op een bijzondere plaats een waterdichte doos met daarin een logboek en/of een aantal voorwerpen. Met een GPS bepaalt hij de coördinaten van de verstopplaats en publiceert deze met aanwijzingen op de website [www.geocaching.com](http://www.geocaching.com). Deelnemers aan Geocaching lezen deze coördinaten en gaan vervolgens op zoek naar de ‘schat’. Naast het vinden van de schat, heeft dit spel niet alleen tot doel om nieuwe plekken te ontdekken, maar ook het bevorderen van het leerproces van een vreemde taal, voornamelijk Engels. Het spel is namelijk internationaal. De informatie over de schat, ook wel de ‘cache’ genoemd, evenals de aanwijzingen, worden in het Engels, of eventueel Duits gepubliceerd. Om deze te maken, maar ook om deze te begrijpen, moet de speler Engels en/of Duits kunnen. Door ‘caches’ te maken en door ‘caches’ van anderen te zoeken, oefenen leerlingen impliciet met de taal.

Waar *geocaching* betrekkelijk lastig te organiseren is, komen WebQuests in verschillende studies naar voren als activiteit waarin eenzelfde soort oplossingsgericht aspect zit, maar die relatief makkelijk te integreren zijn in de les. Kurt (2012) beschrijft WebQuests als *good practice* die op een effectieve manier kunnen helpen bij het leren van een vreemde taal. Een WebQuest is een educatieve activiteit met een bepaalde oplossing of een bepaald doel, waarbij het internet wordt gebruikt als bron om deze op te lossen. Leerlingen werken hierbij actief samen om tot een gemeenschappelijk resultaat te komen. Tijdens het proces wordt niet alleen geoefend met de doeltaal, maar worden idealiter ook vaardigheden opgedaan. Een voorbeeld van een WebQuest is een opdracht over het schoolstelsel in Frankrijk:

Stel je voor, je verhuist naar Frankrijk en je moet naar een nieuwe school. Er is veel te ontdekken, hoe werkt het schoolstelsel in Frankrijk, wat is er allemaal op school te doen en hoe kom je dat allemaal te weten? In deze quest ga je dat allemaal ontdekken. Je onderzoekt het schoolstelsel in Frankrijk, zoekt zelf een "Collège" uit waar je graag op school zou zitten en onderzoekt wat er allemaal te doen is op

school. Natuurlijk raak je ook in gesprek met een medeleerling en wil je dit allemaal vertellen aan je vrienden thuis (...) (Bron: [www.hetnieuwefranseleren.nl](http://www.hetnieuwefranseleren.nl))

Hoewel de leerlingen de antwoorden op het internet kunnen vinden, is er een belangrijk verschil tussen een WebQuest en een simpele zoekopdracht op Google. Ten eerste is een WebQuest speciaal ontwikkeld om in de klas te gebruiken. Bovendien richt deze zich op hogereordenkprocessen en het verwerken van informatie, en niet op simpelweg het zoeken naar informatie. De WebQuest verloopt dan ook via zes vaste stappen: introductie, taak, proces, informatiebron, begeleiding, evaluatie en conclusie (Aydin, 2016).

Een goede WebQuest in het vreemdetalenonderwijs moet het gebruik van de doeltaal stimuleren en bestaat uit authentiek materiaal dat ook door *native speakers* wordt gebruikt. Betekenisvolle communicatie tussen de leerlingen is nodig om tot een goed eindproduct te komen. De nadruk wordt bovendien gelegd op creatief en flexibel gebruik van de doeltaal, waarbij de leerlingen idealiter gemotiveerd zijn (Godwin-Jones, 2004).

Dat het internet inmiddels onmisbaar is geworden in het vreemdetalenonderwijs komt naar voren in verschillende studies. Naast WebQuests en computerspelletjes zijn er drie andere toepassingen die bewezen effectief zijn in het leren van een tweede taal: een *intelligent tutoring system* (ITS), blogs en chats. Een ITS is een softwaresysteem dat leerlingen automatisch en direct verbetert, wanneer zij een fout maken. Bovendien kan men instellen of de feedback zich moet richten op alle fouten, of slechts op een bepaalde selectie. Een voorbeeld van ITS is automatische spraakherkenning. Software als CandleTalk herkent fouten in de spraakproductie en verbetert deze. Leerlingen kunnen zo op een laagdrempelige manier hun spreekvaardigheid oefenen; ze hoeven immers niet in het bijzijn van een leraar of medeleerling te spreken, maar kunnen dit tegen een computer doen (Golonka et al., 2014).

Ook blogs en chatboxen zijn *good practices* in het vreemdetalenonderwijs. Verschillende onderzoeken wijzen uit dat leerlingen door geschreven chat en het schrijven van blogs meer pragmatische vaardigheden produceren, evenals complexere output. Net als in het geval van ITS is dit vermoedelijk te danken aan het feit dat de angst om te produceren weggenomen wordt, doordat de leerlingen niet direct, maar indirect communiceren (Golonka et al., 2014).

De voorbeelden van *good practices* van vreemdetalenonderwijs die tot nu toe genoemd zijn, hebben te maken met moderne, nieuwe toepassingen. Een andere *good practice* bestaat al langer, maar in recent onderzoek is de effectiviteit ervan nogmaals bewezen: tandemleren. Tandemleren houdt in dat twee sprekers met verschillende moedertalen met

elkaar samenwerken, met als doel om hun talen uit te wisselen. Een studie naar tandemleerders in Wales heeft uitgewezen dat 72% van de deelnemers aan het tandeminitiatief de cursus Welsh succesvol afrondde, tegenover slechts 25% van de niet-deelnemers (Jilg & Southgate, 2017). De kracht van deze *good practice* is dat het leerlingen motiveert, maar ook dat het interactie mogelijk maakt, die de leerlingen in de reguliere lessen niet hebben.

Om het tandemleren tot een succes te maken, is een evenwichtige relatie tussen de deelnemers noodzakelijk. Beiden moeten evenveel tijd en energie in het leren steken en de motivatie moet van twee kanten komen. Dit blijkt echter vaak geen probleem te zijn en hiermee biedt tandemleren een meer gelijke relatie dan de traditionele leraar-leerling-relatie, waardoor leerlingen zich beter op hun gemak voelen.

Een voorbeeld van een tandemproject is het project uit het eerdergenoemde onderzoek in Wales: Cyfaill iaith (Welsh voor ‘talenvriend’). Op de betreffende school in Wales werd een cursus Welsh aangeboden, maar weinig leerlingen bleken deze succesvol af te ronden. Daarom werd een mail gestuurd aan alle leerlingen van de school, met de vraag of ze Welsh spraken en zo ja, of ze interesse hadden om een cursist te helpen. De hulp kon plaatsvinden via de telefoon, via een chatprogramma, via Skype of in persoon. Er werd expliciet bij verteld dat de vrijwilligers geen talenexpert hoefden te zijn. De animo was overweldigend en het project leidde, zoals gezegd, tot significant betere resultaten in de cursus.

In dit hoofdstuk is naar voren gekomen dat de *good practices* in het vreemdetalenonderwijs het gebruik van computerspelletjes, de inzet van het internet en samenwerkend leren zijn. Hoewel deze voorbeelden verschillend van aard zijn, hebben ze min of meer dezelfde werkzame bestanddelen. De belangrijkste is motivatie. Het leren van een vreemde taal wordt, voornamelijk door middelbare scholieren, vaak als een verplicht nummer gezien. De genoemde *good practices* haken hierop in en zijn innovatief, motiverend en uitdagend. Ze sluiten aan bij de denkwereld van jongeren in de huidige maatschappij. Een tweede kenmerk, dat hier enigszins op aansluit, is interactie. Alle genoemde voorbeelden stimuleren interactie. Bijvoorbeeld doordat een opdracht enkel volbracht kan worden door samen te werken, maar ook door leerlingen met elkaar te laten spreken of schrijven.

## 6. Tweektalig onderwijs

Tot slot wordt in dit laatste hoofdstuk een vorm van internationalisering behandeld die de laatste jaren steeds meer terrein wint, namelijk tweektalig onderwijs. In de literatuur wordt voor alle vormen van tweektalig onderwijs veelal de paraplueterm ‘CLIL’ gebruikt, dat staat voor Content and Language Integrated Learning. Aangezien deze literatuurstudie georiënteerd is op de Nederlandse situatie, zal echter gesproken worden van tweektalig onderwijs (tto).

Tweektalig onderwijs bestaat in Nederland sinds 1989 en houdt in dat bij niet-talenvakken zoals geschiedenis en biologie een andere taal dan de moedertaal wordt gebruikt als instructie- en communicatietaal (Maslowksi, Oonk & Van der Werff, 2011, p. 1). In Nederland is deze andere taal vaak het Engels, maar tweektalig onderwijs kan bijvoorbeeld ook ingericht worden met Duits, zolang ten minste de helft van de lessen in de onderbouw in deze taal wordt aangeboden en 1150 studielasturen van de 4800 in de bovenbouw. Aan het eind van het vwo behalen de leerlingen het Language A2 certificaat van het International Baccalaureate (Maslowski, Oonk & Van der Werff, p. 2).

In 2003 publiceerde de Europese Commissie een actieplan voor taalonderwijs en -diversiteit. Hierin kwam tweektalig onderwijs naar voren als een innovatieve manier om de kwaliteit van taalonderwijs te verbeteren en de Europese Commissie raadde deze manier van lesgeven sterk aan (Ruiz de Zarobe, 2013 p. 231). Sinds de publicatie van het actieplan zijn er dan ook talloze studies verschenen, waarin strategieën en theorieën omtrent tto worden uitgemeten. Hoewel de uitkomsten van deze studies verschillen, is het doel van tto in alle gevallen vergelijkbaar: de talige competenties en communicatieve vaardigheden ontwikkelen die nodig zijn in de huidige internationaal georiënteerde samenleving.

In de studies over tweektalig onderwijs worden weinig concrete voorbeelden gegeven van volledig ingerichte programma's of voorbeelden uit de lespraktijk. Er is echter wel veel theorie over de *good practice* beschikbaar. In de rest van dit hoofdstuk wordt de belangrijkste theoretische kennis over tweektalig onderwijs beknopt weergegeven.

### 6.1 De inrichting van tweektalige programma's

In de literatuur komen verschillende vereisten van tto naar voren, waar rekening mee gehouden moet worden bij het opzetten van een tweektalig programma. De raamwerken die het

vaakst genoemd worden, zijn die van Johnson en Swain (1997) en Coyle (2005). Daaraan voegen we de kenmerken die Jäppinen (2002) toe, omdat deze helder en beknopt zijn.

Ten eerste noemen Johnson en Swain (1997) acht kernpunten van een prototypisch tweetalig programma:

1. De T2 is de instructietaal.
2. Het tweetalige programma loopt parallel aan het normale curriculum.
3. De T1 is de ondersteunende taal.
4. Het doel van het programma is strikte tweetaligheid.
5. Leerlingen worden veelal alleen in de klas blootgesteld aan de T2.
6. Alle leerlingen hebben een vergelijkbaar niveau van de T2.
7. De docenten zijn native speakers in de T1 en de T2 van de leerlingen.
8. In de klas wordt een de gemeenschap van de T2 nagebootst.

Het raamwerk ontwikkeld door Coyle (2005) is algemener en kan meer gezien worden als achterliggende gedachte voor het implementeren van een tweetalig programma. Dit raamwerk bestaat uit vier dimensies, de 4 C's: content, cognition, communication en culture, ofwel: inhoud (vakinhoud), cognitie (denkprocessen), communicatie (het gebruik van de T2) en cultuur (interculturele betrokkenheid). In een tweetalig programma zijn deze '4 C's' idealiter allemaal aanwezig. Vakinhoud wordt in het curriculum geïntegreerd aan de hand van kwalitatieve talige interactie; leerders worden bij het leerproces betrokken door hun creativiteit en hogereordedenkprocessen te stimuleren, en aandacht te hebben voor cultuur; communicatie vindt plaats wanneer de taal wordt ingezet om ideeën, gedachtes en waarden over te brengen; cultuur staat centraal in de lessen over burgerschap (Ruiz de Zarobe, 2013, p. 234).

Het derde raamwerk is minder bekend, maar de moeite waard om kort uiteen te zetten. Jäppinen (2002) stelt dat leeromgevingen in het tweetalig onderwijs op vier punten verschillen van omgevingen waarin de moedertaal gebruikt wordt. Dit zijn een grote zone van naaste ontwikkeling, specifieke socio-cultureel-psychologische factoren, het doen van talige ontdekkingen en een informele en natuurlijke leeromgeving. De zone van naaste ontwikkeling omvat het verschil tussen wat de leerder kan zonder en met hulp van anderen. In tweetalig onderwijs hebben de leerlingen veel hulp nodig, van bijvoorbeeld de docent of klasgenoten, om het uiterste punt van hun zone van naaste ontwikkeling te bereiken. De specifieke socio-

cultureel-psychologische factoren waar Jäpinen over spreekt, zijn verweven met elkaar en hebben gezamenlijk invloed op de leerresultaten. Een voorbeeld hiervan is de taal die gebruikt wordt als T2. Het derde kenmerk houdt in dat de leerlingen vergelijkingen maken tussen de moedertaal en de T2, hetgeen van invloed is op het verwervingsproces. Ten slotte biedt een tweetalig programma leerlingen de mogelijkheid om een tweede taal op dezelfde manier te leren als waarop ze hun moedertaal verworven hebben (Jäppinen, 2005, p. 151).

## 6.2 Modellen voor tweetalig onderwijs

De studies naar tweetalig onderwijs hebben allemaal een verschillende insteek. De manieren waarop aan tto vorm wordt gegeven kunnen echter gemakkelijk gecategoriseerd worden. Een goed overzicht van de verschillende modellen van tto wordt gegeven door Czura en Papaja (2013), die vier modellen onderscheiden, die aflopen in de mate waarin de T2 gebruikt wordt in de les:

model A: De T2 wordt intensief gebruikt als instructietaal;

model B: de T2 wordt gedeeltelijk gebruikt als instructietaal;

model C: de T2 wordt beperkt gebruikt als instructietaal;

model D: de T2 wordt gebruikt voor specifieke doeleinden binnen de instructie.

In model A hangt de verwerving van de kennis van het specifieke vak samen met een hoog beheersingsniveau van de T2. Het overgrote deel van het vak wordt namelijk gegeven in de T2. De T1 wordt enkel gebruikt om terminologieën te vertalen of om een samenvatting te geven van de behandelde stof. De aandacht in dit model ligt grotendeels op de inhoud en niet op de vorm (de verwerving van de T2). Wanneer een leerling deze niet voldoende beheerst, zal dit dus een negatieve invloed hebben op de resultaten van het vak. Model A kenmerkt zich door een variatie aan manieren waarop de leraar de leerlingen kan stimuleren tot output. Denk hierbij aan brainstormsessies, het formuleren van een mening, of groepswork.

Model B is minder rigoureuus als het om het gebruik van de T2 gaat. In dit model is er sprake van code-switching tussen de T1 en T2 en worden beide talen ongeveer evenveel gebruikt. In principe is de T2 de instructietaal, maar wanneer de lesstof ingewikkeld wordt, schakelt de docent over op de T1, zodat het zeker is dat de leerlingen alles begrijpen. De focus

ligt net als in model A op de inhoud, maar de leerlingen krijgen genoeg mogelijkheden om interactie aan te gaan, bijvoorbeeld door groepswork.

In model C is dit communicatieve aspect vrijwel afwezig. Enkel de docent spreekt de T2, om de lesstof uit te leggen. De docent is dan ook het meest aan het woord, waardoor de leerlingen nauwelijks de ruimte krijgen om de T2 met elkaar te spreken in interactie. De docent geeft als het ware een hoorcollege in de T2. Dit model komt niet vaak in de praktijk voor.

Tot slot beschrijven Czura en Papaja model D, waarin de T2 specifiek toegepast wordt binnen de lessen. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk dat alle lessen in de T1 gedoceerd worden, maar na een bepaald aantal lessen is er één les in de T2, waarin het materiaal uit de voorgaande lessen samengevat wordt. Een andere optie is dat de lessen om en om in de T1 en in de T2 gegeven worden. De docent geeft de eerste les in de T2 en de tweede in de T1, waarin de stof uit de eerste les herhaald wordt, zodat men er zeker weet dat alles begrepen is. Een derde variant van model D is dat de les gegeven wordt in de T1, maar het materiaal in de vreemde taal geschreven is. Ten slotte kan een docent ervoor kiezen om de lessen in de T1 te geven, maar vervolgens de groep te verdelen in kleine groepjes, waarbinnen enkel de T2 gesproken mag worden.

### 6.3 Interactie binnen het tweetalig onderwijs

Tot dusver zijn theorieën behandeld die beschrijven op welke verschillende manieren tweetalig onderwijs vormgegeven kan worden. Hiernaast is het belangrijk om na te gaan wanneer en hoe interactie in de vreemde taal plaatsvindt binnen de lessen. Wannagat (2007) beschrijft een raamwerk voor interactie in tweetalig onderwijs, dat bestaat uit vier *discourse frames*. Volgens Wannagat kan interactie in de lessen van het tweetalig onderwijs plaatsvinden binnen het *lesson frame* (LF), het *lesson-support frame* (LSF), het *commentary frame* (CF) en het *institutional-support frame* (ISF). Binnen één les kan er sprake zijn van een van deze frames, of van alle frames samen. Het *lesson frame* vormt de kern van de les en omvat de output van de docent tegenover de klas in een docentgerichte setting. Als de docent gebruik maakt van een model waarbij de T2 het meest gebruikt wordt, zal de interactie in dit frame vooral in de T2 zijn.

Het *lesson-support frame* houdt alle communicatie binnen de setting van de klas in. Dit kan bijvoorbeeld zijn, wanneer de docent de leerlingen motiveert om harder te werken, of

hen corrigeert op hun gedrag. Deze interactie vindt meestal plaats in de T1, omdat deze vorm van communicatie spontaan is.

Het derde frame is niet per se verbonden aan de les. Het zogenaamde *commentary frame* omvat namelijk alle commentaar op wat er in de les gebeurt, voornamelijk onder de leerlingen. Net als in het *lesson-support frame* is deze communicatie vaak in de T1, omdat het gaat om spontane uitingen.

Tot slot beschrijft Wannagat het *insitutional-support frame*. De uitingen die hieronder vallen gaan meestal over zaken die te maken hebben met het programma in het algemeen en administratieve kwesties, zoals bijvoorbeeld een aankondiging van een toets. Ook in dit frame wordt meestal de T1 gebruikt. Hieronder volgen enkele voorbeelden van interactie binnen de eerste drie frames uit Wannagat (2007), in het Engels.

#### **Lesson frame:**

**Teacher:** First of all: What do you see in the picture and then in what way is this linked with your homework? ((pause))

Lisa, what do you see in the left picture?

Student 1: In the left picture, (.) ya, uh, people are demonstrating uhm against uhm ((pause)) the ‘‘Räte’’ government?

**Teacher:** Uhm, what could be a ‘‘Räterepublik’’ in English? (.) What is ‘‘ein Rat’’?

Student 2: A council?

**Teacher:** Very good. Yes.

Student 1: Uhm again[st

**Teacher:** [Bu- mmhm

Student 1: Uh they uhm are demonstrating against a (.) council republic?

**Teacher:** Or councils’ republic.

Student 1: Yeah. And uhm (.) the people uhm on the right uhm are demonstrating uhm FOR uhm a councils’ republic and (.) ya ((interrupted by knock at the 28 classroom door))

#### **Lesson-support frame:**

**Teacher:** Yes. And what kind of republic (.) we were looking for this term at the very beginning of this lesson. (.) Communism is the ideology. But what kind of republic, what kind of system is it? (.) You all know definitely. Or my question is too complicated (.) or too simple, I don’t know.

Student 2: Council democracy.

**Teacher:** Yes, council republic ((writes on blackboard)) Okay, right. And in contrast, what does uh (.) the SPD (.) aim at?

Student 2: A democratic system.

#### **Commentary frame:**



**Teacher:** A fact may not be reliable (.) if the fact (.) is a lie. Okay?  
 {Let me give you an example-the Japanese.} ...  
 Okay? {So, whether a fact is reliable or not depends on the} writer. {So  
 you must learn this when you're still young.} Integrity {is very important. I  
 think lying is the biggest mistake one can make. I won't tolerate a  
 student lying to me.} Okay?  
 ( ) ((female student, joking)) {I'm a man.}  
 ( ) ((male student, joking)) {I envy girls.}  
 Students: ((laughing))  
**Teacher:** ((joking)) {Don't fool me with these lies. ((pause)) Other teachers don't  
 trust you, if you change things in secret, or change the words in test  
 papers. These are all immoral. Okay? Integrity is crucial. Otherwise, I  
 won't trust anything you say in the future.}  
 ( ) {Then don't trust me.}  
**Teacher:** {Oh no. But I don't believe in what you just said either.} (.)  
 {Any question about this part?} Any question about this part? (.) ...

In dit hoofdstuk is getracht beknopt weer te geven hoe men op een goede manier vorm kan geven aan tweetalig onderwijs, aan de hand van ondersteunende theorieën. Omdat er in de literatuur weinig voorbeelden gegeven worden van praktische toepassingen, is het lastig specifieke werkzame bestanddelen te geven van *good practices* van tweetalig onderwijs. In verschillende studies worden echter wel aspecten genoemd, waar men op kan letten bij het onderwijzen in twee talen.

Ten eerste is het van belang om in de gaten te houden dat het onderwijs niet te veel docentgestuurd wordt. Onderzoek heeft uitgewezen dat de participatie van leerlingen afneemt in tweetalige onderwijsomgevingen, ten opzichte van het traditionele onderwijs. Verklaringen hiervoor zijn onder andere angst om te spreken in de vreemde taal. Door de leerlingen te motiveren en een informele omgeving te creëren, worden ze gestimuleerd tot interactie (Ruiz de Sarobe, 2013).

Een ander aspect is focus on form. In verschillende studies wordt aangeraden om deze vorm van taalonderwijs een belangrijke plaats in het tweetalig onderwijs te geven. Focus on form houdt in dat de focus in een les indirect gelegd wordt op de taalvorm. De leerlingen moeten een taak in eerste instantie tot een goed einde brengen, maar daarnaast is het belangrijk dat ze de juiste taalvorm hanteren. Om dit te realiseren vindt betekenisonderhandeling plaats: leerlingen gaan met elkaar in discussie om hun kennis over te dragen en ervoor te zorgen dat alle partijen snappen wat er gezegd wordt of gezegd moet worden. Vaak spreekt men tijdens deze betekenisonderhandeling de T1. Dit is echter geen probleem, omdat het in dit geval kan leiden tot betere kennis van de T2.

## 7. Aanbevelingen voor Amsterdam

Omdat er weinig onderzoeken voorhanden zijn die voorbeelden van *good practices* van internationalisering in het Nederlandse onderwijs beschrijven, zijn in deze literatuurstudie voornamelijk buitenlandse publicaties besproken. Deze gaven inzicht in een aantal vernieuwende en interessante praktische voorbeelden van internationalisering in het po en het vo, maar een nadeel van het overwegend buitenlandse bronnenmateriaal is dat de genoemde voorbeelden niet altijd makkelijk toepasbaar zijn op de Nederlandse situatie. In dit hoofdstuk zal dan ook per *good practice* besproken worden of en hoe deze geïmplementeerd kan worden in het Amsterdamse onderwijs.

Dit wordt gedaan aan de hand van succesfactoren en knelpunten van internationalisering die scholen en schoolbesturen noemen in de Quickscan internationalisering in het Amsterdamse voortgezet onderwijs. Uit deze Quickscan blijkt dat 30 van de 61 responderende scholen specifiek aandacht besteden aan internationalisering. Zij geven voornamelijk vorm aan internationalisering door vreemdetalenonderwijs en wereldburgerschap. Deze scholen noemen vervolgens de succesfactoren en knelpunten die zij bij de uitvoering hiervan ervaren. Belangrijke succesfactoren zijn enthousiasme en bereidheid bij leerlingen, docenten en ouders (motivatie), contacten met scholen in het buitenland en een duidelijk herkenbaar profiel/sterke profilering. Knelpunten zijn daarentegen tijd, financiële middelen, risico's/moeite met de organisatie en aansluiting op het hbo/wo.

### *Beleidsontwikkelingen*

Allereerst zijn in deze literatuurstudie de *good practices* omtrent beleidsontwikkelingen besproken, aan de hand van voorbeelden op internationaal, Europees en nationaal niveau. De door de scholen genoemde knelpunten in acht nemend lijken de internationale beleidsontwikkelingen lastig te implementeren zijn in de Amsterdamse praktijk. Het grootste obstakel vormen in dit geval de financiën. Het voorbeeld van een internationaal programma, het International Baccalaureate, sluit weliswaar goed aan op het hbo/wo en zorgt voor een sterke profilering, maar om het programma te mogen uitvoeren is speciale certificering nodig. Deze certificering gaat gemoeid met veel geld en de meeste scholen die een IB-programma aanbieden, zijn dan ook privéscholen.

De Europese programma's, Europese en Internationale Oriëntatie (EIO) en Europa als

Leeromgeving Op School (Elos), en nationale programma's, zoals School with Class, zijn wat financiële middelen betreft eenvoudiger te implementeren in het Amsterdamse onderwijs. Elos-scholen krijgen immers externe ondersteuning van de (nationale) overheid. Bovendien is uit onderzoeken naar Elos-scholen gebleken dat het programma zorgt voor meer motivatie en in het kader van Elos kan er contact onderhouden worden met buitenlandse scholen. Ook drukt Elos een duidelijk stempel op het profiel van een school. Dit Europese beleidsprogramma heeft dus alle succesfactoren waar de Amsterdamse scholen waarde aan hechten. Er is echter mogelijk een knelpunt en dat is tijd. Belangrijke kenmerken van de programma's zijn onder andere de viering van internationale dagen, zoals de Dag van Europa en de 'European Language Day'. Hoewel dit niet altijd zo hoeft te zijn, kunnen scholen het organiseren van internationale dagen en het trainen en op de hoogte brengen van alle stafleden mogelijk als tijdrovend ervaren. Bovendien dient de rector, of een andere coördinator, een sterk leidende rol op het gebied van bestuur te hebben, waarbij deze coördinator idealiter beschikt over veel ervaring beschikt en ieder staflid volledig op de hoogte is van het programma en er zoveel mogelijk stafleden worden betrokken bij de uitvoering.

### *Wereldburgerschapeducatie*

De tweede *good practice*, wereldburgerschapeducatie, heeft niet per se te maken met het knelpunt tijd. Uit de studies blijkt dat wereldburgerschapeducatie vormgegeven kan worden op verschillende manieren, namelijk schoolbreed, crosscurriculair, geïntegreerd in andere vakken of als apart vak. Scholen kunnen dus zelf bepalen welke vorm het best aansluit bij het profiel en het curriculum, waardoor tijd geen issue hoeft te zijn. Ook van een financieel probleem is geen sprake bij deze *good practice*. Bij wereldburgerschapeducatie gaat het erom dat de leerlingen uitgerust worden met kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn in de huidige internationale maatschappij. Dit kan al met weinig middelen, zoals bijvoorbeeld een kinderboek. Projecten lijken wellicht grootschaliger, maar ook deze kunnen eenvoudig vormgegeven worden. Zo zagen we in het voorbeeld van een kleuterschool in Edmonton dat leerlingen alledaagse etenswaren meenemen naar school, om te kijken waar hun eten zoal vandaan komt. Projecten als 'Going Glocal' zijn wellicht moeilijker te organiseren en kosten meer tijd en geld, maar omdat er verschillende vormen van wereldburgerschapeducatie zijn, kan de school ervoor kiezen op een andere manier wereldburgerschap te onderwijzen.

Ook van een eventueel gebrek aan aansluiting op het hbo/wo hoeft geen sprake te zijn. Het doel van wereldburgerschapeducatie is immers vooral gericht op vaardigheden, zoals

wederzijds begrip en kritisch denken. Dit zijn vaardigheden die van pas komen in het hoger onderwijs.

Hoewel van de knelpunten dus weinig tot geen sprake is, wordt uit de onderzoeken niet duidelijk of wereldburgerschap direct leidt tot motivatie en een sterke profilering van de school of dat juist van het omgekeerde sprake is. Het lijkt echter wel voor de hand liggend dat de voorbeelden van projecten en opdrachten in wereldburgerschapseducatie, zoals bijvoorbeeld Going Global en het muziekonderwijs in China, interesse wekken bij de leerlingen.

### *Inzet van technologie*

Een *good practice* die zeker voor motivatie zorgt is de inzet van technologie. Games als ‘Real lives’ en Quest Atlantis combineren de interesse van leerlingen, een spelelement, met een educatief doeleinde. Leerlingen doen dus indirect vaardigheden op die horen bij het wereldburgerschap, omdat het spelen van de game in eerste instantie amuserend is. Ook de succesfactor contact met scholen in het buitenland is aanwezig, omdat via de computer en het internet op een zeer eenvoudige en snelle manier contact kan worden gezocht met leerlingen op scholen over de hele wereld. Over het effect van games op de profilering van de school is echter weinig tot niets bekend.

Ook stuiten we bij de inzet van technologie weinig op de door de scholen genoemde knelpunten. Tijd is geen probleem, omdat de beschreven games al voorhanden zijn en dus niet ontwikkeld hoeven worden. Indien een school zelf een spel wil ontwikkelen, zal dit echter wel een probleem zijn. Hetzelfde geldt voor financiële middelen: als een bestaand spel geïmplementeerd wordt in het curriculum, zal hiermee een eenmalige (grote) uitgave gemoeid zijn. Voor de ontwikkeling van een nieuw spel is een substantiële investering nodig. Dat is de reden waarom in de behandelde studies gebruik is gemaakt van reeds bestaande games.

Daarnaast zitten er weinig risico's verbonden aan de inzet van games en is deze *good practice* niet moeilijk te organiseren, wederom omdat de game al kant en klaar is. Bovendien is een kenmerk van dit soort spellen dat ze weinig uitleg behoeven; het is de bedoeling dat leerlingen zelf een weg zoeken door het spel. Over het laatste knelpunt, de aansluiting op het hoger onderwijs, is niets bekend.

### *(Vroeg) vreemdetalenonderwijs*

De vierde *good practice* betreft (vroeg) vreemdetalenonderwijs. Uit de Quickscan Internationalisering blijkt dat de Amsterdamse scholen in het kader van internationalisering relatief veel aandacht besteden aan (vroeg) vreemdetalenonderwijs. Vreemdetalenonderwijs is meestal een verplicht onderdeel van het curriculum, maar vroeg vreemdetalenonderwijs is minder bekend. In hoofdstuk 4 zijn voorbeelden van *good practices* in vroeg vreemdetalenonderwijs behandeld: lessen volgens het model van Johnstone, onderwijs aan de hand van verhalen en de inzet van technologie. Deze voorbeelden hebben met elkaar gemeen dat, zoals de term vroeg vreemdetalenonderwijs al suggereert, de leerlingen op een zeer jonge leeftijd beginnen met het leren van de vreemde taal. Dit blijkt gunstig te zijn voor het verwervingsproces, maar het is wellicht lastig te organiseren, omdat ouders, school en eventueel leerlingen zelf op één lijn moeten komen wat betreft het aanbieden van een vreemde taal op kleuterleeftijd. Een beslissing om dit te doen is niet in een dag gemaakt. Een werkzaam bestandsdeel van vroeg vreemdetalenonderwijs is dan ook nationaal beleid en steun. Met (financiële) steun en interventie van de nationale of regionale overheid heeft vroeg vreemdetalenonderwijs meer kans van slagen. Op deze manier worden de knelpunten tijd, financiële middelen en moeite met de organisatie opgelost.

Een belangrijke succesfactor van de besproken *good practices* van vroeg vreemdetalenonderwijs is motivatie. Uit de studies komen wisselende resultaten van de leeropbrengst, maar de leerlingen blijken in ieder geval allemaal zeer gemotiveerd door de projecten. De succesfactor contact met scholen is ook aanwezig. Dit is vooral te danken aan het onderdeel inzet van technologie, want dankzij technologische middelen is het, zelfs voor de jongste leerders, mogelijk om contact te onderhouden met de hele wereld.

Technologie zorgt tevens voor succes in vreemdetalenonderwijs in het vo. Het merendeel van de voorbeelden uit de literatuur is gestoeld op moderne technologische ontwikkelingen. Dit maakt dat de *good practices* van vreemdetalenonderwijs motiverend zijn voor leerlingen. WebQuests bijvoorbeeld sluiten aan bij de belevingswereld en de interesses van middelbare scholieren. Bovendien zijn deze toepassingen uitdagend, omdat de leerlingen een einddoel hebben. Ook hier geldt dat met de hulp van technologie tevens contact gezocht kan worden met mensen over de hele wereld, wat als succesfactor wordt ervaren. Er moet echter voor gewaakt worden dat de technologische toepassingen in het onderwijs niet te uitgebreid worden, omdat dan de knelpunten tijd en financiële middelen een rol gaan spelen. Zo kan men zich bij het voorbeeld 'geocaching' afvragen of dit uit te voeren is in een stad als Amsterdam. Er gaat veel tijd zitten in het uitzetten van de 'speurtocht' en om het spel uit te

voeren zijn middelen nodig, zoals een GPS-systeem. Daarnaast is het relatief lastig te organiseren, omdat er veel specifieke regels verbonden zijn aan geocachen. Ook is het discutabel of er sprake is van aansluiting op het hoger onderwijs, omdat de studies uitwijzen dat de leeropbrengst moeilijk exact vast te stellen is. Dit geldt overigens voor alle beschreven technologische toepassingen.

Van de technologische hulpmiddelen die beschreven zijn, zoals het interactieve bord en de spraakherkenning, is wel vastgesteld dat deze een hoge leeropbrengst hebben. Deze zijn bovendien makkelijk te implementeren en wat de kosten betreft is er sprake van een eenmalige investering. Ook zijn deze hulpmiddelen motiverend. Het is immers een minder hoge drempel om tegen een spraakherkenningsprogramma dat fouten van leerlingen automatisch herkent en verbetert te praten dan tegen een docent. In hoofdstuk 4 zijn ook blogs en fora genoemd als hulpmiddelen bij de verwerving van een vreemde taal. Ook de implementatie van deze *good practices* is financieel haalbaar en kost weinig moeite. Bovendien vormt motivatie hierbij weer een belangrijke factor: uit onderzoek is gebleken dat leerlingen het leuk vinden om hun creativiteit kwijt te kunnen in het schrijven van een blog of forumpost in een vreemde taal.

### *Tweetalig onderwijs*

De laatste *good practice*, tweetalig onderwijs, is in zekere mate reeds geïmplementeerd in het Amsterdamse onderwijs. Tweetalig onderwijs is niet zomaar iets voor erbij, maar in feite een heel curriculum op zich. In deze literatuurstudie zijn dan ook voorbeelden gegeven van theorieën die ten grondslag liggen aan tweetalig onderwijs, om de vormgeving van een dergelijk curriculum te ondersteunen.

Gelet op de door de scholen genoemde knelpunten, lijkt tweetalig onderwijs een lastig te implementeren vorm van internationalisering. Het kost immers veel tijd om een curriculum te ontwerpen en er gaat veel geld mee gemoeid, alleen al gezien de materialen die aangeschaft moeten worden. Organisatietechnisch gezien moeten er bovendien geschikte docenten worden gevonden die in het profiel passen. Toch heeft tweetalig onderwijs ook voordelen. Deze staan uitgebreid beschreven in de literatuur, bijvoorbeeld Oonk (2006). De succesfactoren die hieruit voortvloeien betreffen onder andere een sterke profilering van de school en motiverend onderwijs. Scholen die zich profileren als tweetalige scholen blijken in trek bij zowel internationale als Nederlandse gezinnen. Tevens wijst onderzoek uit dat leerlingen in het tweetalig onderwijs zich meer betrokken voelen bij Europa en gemotiveerd zijn om deel te

nemen aan een Europese samenleving (Oonk, Maslowski & Van der Werff, 2011). Omdat er in de literatuur nauwelijks praktijkvoorbeelden beschreven staan, is het moeilijk om te zeggen welke vormen van tweetalig onderwijs het beste werken in Amsterdam.

Wel is het belangrijk om de keuze en de uitvoering van het tweetalig onderwijs goed theoretisch te onderbouwen. Dat kan, zoals aangegeven, aan de hand van de theoretische raamwerken van Johnson en Swain (1997), Coyle (2005) en Jäppinen (2002), maar ook op basis van andere, goed beargumenteerbare kennis over tweetalig onderwijs.

## 8. Conclusie

Internationalisering is in het hoger onderwijs al sinds lange tijd een thema, maar er is minder bekend over internationalisering in het po en het vo. Deze literatuurstudie trachtte in kaart te brengen wat er wel bekend is, door de vraag te beantwoorden wat de *good practices* van internationalisering zijn en uit welke ingrediënten deze bestaan. Uit de geraadpleegde studies komen de belangrijkste *good practices naar voren*: internationale beleidsontwikkelingen en programma's, internationaal georiënteerde lesinhouden (wereldburgerschapeducatie), de inzet van technologie, (vroeg) vreemdetalenonderwijs en tweetalig onderwijs. De werkzame bestanddelen van deze *good practices* hebben voornamelijk te maken met een duidelijk beleid, motivatie, interactie en het gebruik van technologische middelen. De praktijkvoorbeelden kwamen echter uit buitenlandse studies, waardoor deze niet zonder meer toegepast kunnen worden in de Nederlandse situatie. Uit de Quickscan Internationalisering in het Amsterdamse onderwijs is gebleken dat scholen bij de uitvoering van internationaliseringspraktijken rekening houden met knelpunten en succesfactoren. De internationaliseringsactiviteit werkt idealiter motiverend, er is contact met scholen in het buitenland en de activiteit zorgt voor een sterke profilering van de school. Daarnaast moet rekening worden gehouden met de knelpunten tijd, financiële middelen, risico's/moeite met de organisatie en aansluiting op het hoger onderwijs. Alle besproken *good practices* voldoen in meer of mindere mate aan deze eisen: sommige voorbeelden zijn minder geschikt, maar er is voor elke *good practice* een manier om deze te implementeren in het Amsterdamse onderwijs. Voor het tweetalig onderwijs is dit moeilijk te bepalen bij gebrek aan concrete praktijkvoorbeelden.





## Literatuurlijst

- Admiraal, W., Westhoff, G., & De Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation, 12*(1), 75-93.
- Aydin, S. (2016). WebQuests as language-learning tools. *Computer Assisted Language Learning, 29*(4), 765-778.
- Bachen, C.M., Hernández-Ramos, P.F., & Raphael, C. (2012). Simulating real lives: Promoting global empathy and interest in learning through simulation games. *Simulation & Gaming, 4*, 437-460.
- Bickel, B., Shin, J. K., Taylor, J., Faust, H., & Penniston, T. (2013). Learning English internationally while engaging communities locally: Online EFL supporting community learning for young leaders. *TESOL Journal, 4*, 439-462.
- Borhaug, K. (2008). Educating voters: political education in Norwegian upper-secondary schools. *Journal of Curriculum Studies, 40*(5), 579-600.
- De Bot, K. (2014). The effectiveness of early foreign language learning in the Netherlands. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 3*, 409-418.
- Bradbery, D. (2013). Bridges to global citizenship: Ecologically sustainable futures utilising children's literature in teacher education. *Australian Journal of Environmental Education, 29*(2), 221-237.
- Brosse, J.A. (1996). *Kwaliteitszorg en internationalisering van het onderwijs*. Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Brunold-Conesa, C. (2010). International education: The International Baccalaureate, Montessori and global citizenship. *Journal of Research in International Education, 9*, 259-272.
- Bunnell, T. (2010). The momentum behind the International Primary Curriculum in schools in England. *Journal of Curriculum Studies, 42*(4), 471-486.
- Bunnell, T., Fertig, M. & James, C. (2016). Establishing the legitimacy of a school's claim to be "International": the provision of an international curriculum as the institutional primary task. *Educational Review, 69*(3), 303-317.
- Cha, Y.K. & Ham, S.H. (2011). Educating supranational citizens: The incorporation of English language education into curriculum policies. *American Journal of Education, 117*, 183-209.
- Choo, S.S. (2011). On literature's use(ful/less)ness: reconceptualizing the literature curriculum in the age of globalization. *Journal of Curriculum Studies, 43*(1), 47-67.
- Choo, S.S. (2014). Toward a cosmopolitan vision of English education in Singapore. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 35*(5), 677-691.

- Christian, D. (1996). Two-way immersion education: Students learning through two languages. *Modern Language Journal*, 80, 66-76.
- Coyle, D. (2005). Developing CLIL: Towards a Theory of Practice. *APAC Monograph*, 6, 5-29.
- Czura, A. & Papaja, K. (2013). Curricular models of CLIL education in Poland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 321-333.
- Dashtestani, R. (2016). Moving bravely towards mobile learning: Iranian students' use of mobile devices for learning English as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 815-832.
- Department for Education and Employment (2000) *Developing a global dimension in the school curriculum*. London: DtEE.
- Drake, B. (2004). International education and IB programmes: Worldwide expansion and potential cultural dissonance. *Journal of Research in International Education*, 3(2), 189-205.
- Engel, L.C. & Hinderliter Ortloff, D. (2009). From the local to the supranational: curriculum reform and the production of the ideal citizen in two federal systems, Germany and Spain. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 179-198.
- EP-Nuffic & PO-Raad. (2015). *Toolkit internationalisering primair onderwijs*. Retrieved from: [https://www.poraad.nl/files/themas/internationalisering/toolkit\\_internationalisering\\_primair\\_onderwijs.pdf](https://www.poraad.nl/files/themas/internationalisering/toolkit_internationalisering_primair_onderwijs.pdf)
- European Parliament. (2009). *Multilingualism: An asset for Europe and a shared commitment*. Retrieved from <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0162+0+DOC+XML+V0//EN>
- Fielding, M. & Vidovich, L. (2016): Internationalisation in practice in Australian independent secondary schools: a global-local nexus?, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(2), 148-162.
- Frey, C.J. & Whitehead, D.M. (2009) International education policies and the boundaries of global citizenship in the US. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 269-290.
- Fruhauf, G. (1996). *Teaching content in a foreign language. Practice and perspectives in European bilingual education*. Alkmaar: Foundation European Platform for Dutch Education. [Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs]
- Georgopoulou, A.A & Griva, E. (2012). Story-based learning: implementation of a pilot project for early foreign language learning. *Procedia*, 31, 110-115.
- Godwin-Jones, B. (2004). Emerging technologies: Language in action: From WebQuests to virtual realities. *Language Learning & Technology*, 8(3), 9-14.
- Golonka, E.M, Bowles, A.R., Frank, V.M., Richardson, D.L. & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105.

- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Citizenship education redefined – a systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.
- Griva, E. & Sivropoulou, R. (2009) Implementation and Evaluation of an Early Foreign Language Learning Project in Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 37: 79-87.
- De Haan, J.W. (2005). Acquisition of Japanese as a foreign language through a baseball video game. *Foreign Language Annals*, 38, 282-286.
- Hayden, M. (2013). A review of curriculum in the UK: internationalising in a changing context. *Curriculum Journal*, 24(1), 8-26.
- Hayden, M. (2013). A review of curriculum in the UK: internationalising in a changing context. *The Curriculum Journal*, 24(1), 8-26.
- Helsper, W. et al. (2016). International Orientierte höhere Schulen in Deutschland – Zwei Varianten von Internationalität im Wechselspiel von Institution und Schülerbiografie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(4), 705-725.
- Hill, I. (2002). The History of International Education: An IB Perspective. In M. Hayden, J. Thompson & G. Walker (Eds.), *International Education in Practice* (pp. 18-29). London, England: Kogan Page.
- Ho, L. (2012). Sorting citizens: Differentiated citizenship education in Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 403-428.
- Hoekzema, H. (1995). The Management of Change at Systemic Level: Internationalization of Education and Training in the Netherlands. *European Journal of Education*, 30(3), 295-305.
- Housen, A. (2002). Processes and outcomes in the European schools model of multilingual education. *Bilingual Research Journal*, 26, 45-64.
- Howard Chen, H.J. & Christine Yang T.Y. (2013). The impact of adventure video games on foreign language learning and the perceptions of learners. *Interactive Learning Environments*, 21(2), 129-141.
- Hubackova, S. (2016). Geocaching as a motivation to foreign language teaching. *Procedia*, 232, 321-325.
- Jäppinen, A.K. (2005). Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*, 19(2), 147-168.
- Jilg, T. & Southgate, M. (2017). Students helping students: a learning partnership initiative for distance language learners. *Language Learning Journal*, 45(2), 245-262.
- Johnson, P.R., Boyer, M.A., & Brown, S.W. (2011). Vital interests: Cultivating global competence in the international studies classroom. *Globalisation, Societies and Education*, 9, 503-519.

- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? In J. Enever, J. Moon & U. Raman (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: international perspectives* (pp. 31-42). Reading, England, Garnet Education Publishing.
- De Jong, E. J. (2002). Effective bilingual education: From theory to academic achievement in a twoway bilingual program. *Bilingual Research Journal*, 26, 65-84.
- Keating, A. (2009). Nationalizing the post-national: reframing European citizenship for the civics curriculum in Ireland. *Journal of Curriculum Studies* 41 (2), 159-178.
- Keating, A., Hinderliter, D., & Philippou S. (2009). Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 145-158.
- Kezer, F., Akar, H., & Yildirim, A. (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 809-837.
- Kurt, S. (2012). Issues to consider in designing WebQuests: A literature review. *Computers in the Schools*, 29(3), 300-314.
- Lai, C., Shum, M. & Tian Y. (2016). Enhancing learners' self-directed use of technology for language learning: the effectiveness of an online training platform. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 40-60.
- Law, W., & Ho, W. (2009). Globalization, values education, and school music education in China. *Journal of Curriculum Studies*, 41(4), 501-520.
- Leh, A.S.C. (1999). A learning environment with computer-based technology for foreign language learners. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 8(2), 149-164.
- Lim, C.P. (2008). Global citizenship education, school curriculum and games: Learning mathematics, English and science as a global citizen. *Computers & Education*, 51, 1073-1093.
- Lima, C.O. & Brown, S.W. (2007). ICT for development: Are Brazilian students well prepared to become global citizens? *Educational Media International*, 44, 141-153.
- Martens, K., Knodel, P., & Windzio, M. (2014). *Internationalization of Education Policy: A New Constellation of Statehood in Education?.* London, England: Palgrave Macmillan UK.
- McNaughton, M.J. (2014). From acting to action: Developing global citizenship through global storylines drama. *The Journal of Environmental Education*, 45, 16-36.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1991). *Grenzen verleggen : nota internationalisering van het onderwijs.* 's-Gravenhage : SDU Uitgeverij.
- Mixon, M. & Temu, P. (2006). First road to learning: Language through stories. *English Teaching Forum*, 44(2), 14-19.

- Naayer, H., Maslowski, R., Oonk, G.H., & Van der Werf, M.P.C. (2011). *De Europese en internationale oriëntatie in het tweetalig voortgezet onderwijs*. Groningen, Nederland: GION.
- Nikolov, M. & Mihaljević Djigunović, J. (2011). All shades of every color: an overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 95-119.
- Oonk, G. H. (2004). *De Europese integratie als bron van onderwijsinnovatie : een onderzoek naar de betekenis en de resultaten van de internationalisering in het voortgezet onderwijs in Nederland*. Alkmaar, Nederland: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Oonk, H. (2006). *Internationalisering in het basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag, Nederland: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Oonk, H., Maslowski, R. & Van der Werf, G. (ed.) (2011). *Internationalisation in Secondary Education in Europe: A European and International Orientation in Schools*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ortloff, D.H., Payal, P.S., Lou, J., & Hamilton, E. (2012). International education in secondary schools explored: a mixed-method examination of one Midwestern state in the USA. *Intercultural Education*, 23, 161-180.
- Osler, A. and Starkey, H. (2001) Citizenship education and national identities in France and England: inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education*, 27(2), 287–305.
- Philippou, S. (2009). What makes Cyprus European? Curricular responses of Greek-Cypriot civic education to ‘Europe’. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 199-223.
- Poon, A.M.C. (2010). Constructing the cosmopolitan subject: Teaching secondary school literature in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(1), 31-41.
- Ranalli, J. (2008). Learning English with The Sims: Exploiting authentic simulation games for L2 learning. *Computer Assisted Language Learning*, 21, 441-455.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2013). CLIL Implementation: from policy-makers to individual initiatives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 231-243.
- Serra, C. (2007). Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(2), 582-602.
- Shin, J.K. (2006). Ten helpful ideas for teaching English to young learners. *English Teaching Forum*, 44(2), 2-7.
- Sklad, M., Friedman, J., Park, E. & Oomen, B. (2015). ‘Going glocal’: a qualitative and quantitative analysis of global citizenship at a Dutch liberal arts and sciences college. *High Education*, 72, 323-340.
- Tanner, R., & de Graaff, R. (2011). *Proud to be t-vmbo; teachers and students’ opinions about good practice in bilingual junior secondary vocational education (tweetalig vmbo)*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren.

- Unesco. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>.
- Verspoor, M., & Cremer, M. (2008). Research on foreign-language teaching and learning in the Netherlands (2002-2006). *Language Teaching*, 41(2), 183-211.
- Wagner, A.-C. (1998). *Les nouvelles élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France*. Paris, France: PUF.
- Wannagat, U. (2007). Learning through L2 – Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English as Medium of Instruction (EMI). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 663-682.
- Weenink, D. (2009). Creating a niche in the education market: the rise of internationalised secondary education in the Netherlands. *Journal of Education Policy*, 24(4), 495-511.
- Yemini, M. (2014). Internationalization of secondary education - Lessons from Israeli Palestinian-Arab schools in Tel Aviv-Jaffa. *Urban Education*, 49(5), 471-498.