

**Maaïke Hajer
&
Theun Meestringa**

**OPLEIDING VAN
OETC-LEERKRACHTEN —
MEER DAN EEN TAALCORSUS**
Een weergave van de Zweedse
ervaringen

OETC- leerkrachten in opleiding

In het themanummer van Moer (1986/1-2) over onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC) gaven Geertman, Remijn en Turksma een overzicht van de opleidingen voor de '(buitenlandse?) leerkracht in het basisonderwijs'. Daar blijkt nog wel iets aan te verbeteren. Zij sluiten af met de hoop 'dat men zich goed realiseert dat de toekomst van het OETC voor een zeer belangrijk deel afhangt van de kwaliteit van de opleiding'.

Als leerplanontwikkelaars in het project Legio van de SLO (Leerplanontwikkeling voor Etnische Groepen, Intercultureel onderwijs en Onderwijsstimulering) hebben Maaïke Hajer en Theun Meestringa ook met die scholingsvraag te maken. Wanneer je ideeën ontwikkelt voor de invulling van de OETC-lessen zul je immers ook de rol en de vaardigheden van de leerkrachten moeten schetsen. Op zoek naar ervaringen in met name OETC aan kleuters kwamen beide SLO-medewerkers in Zweden terecht. In dit artikel beschrijven ze de opleidingen aldaar en brengen die in verband met de Nederlandse situatie. Zweden kan ons tot voorbeeld dienen.

De situatie in Nederland

De scholing van leerkrachten eigen taal en cultuur is een actueel probleem. Het voortdurende tekort aan bijvoorbeeld Marokkaanse en Turkse leerkrachten, de extra eisen die aan ETC-leerkrachten gesteld worden door de invoering van OETC aan kleuters en de vaak moeizame en geïsoleerde praktijk van de leerkrachten zijn daar evenzovele aanwijzingen voor. In het themanummer van *Moer* staat

een overzicht van de tot dan toe genomen scholingsmaatregelen buitenlandse leerkrachten.¹ Het komt neer op de zogenoemde 'ETC-cursus', die in feite een cursus Nederlands, Nederlands onderwijs en Nederlandse cultuur is; de 'applicatiecursus volledig bevoegd onderwijzer', die ook volledig op het Nederlandse basisonderwijs gericht is; cursussen Nederlands voor beginnende studenten PABO en NLO; cursussen voor het werken met kleuters voor ETC-leerkrachten; derde-gradsopleidin-

gen voor Turks en Arabisch voor het VO, en spoedcursussen voor Marokkaanse leerkrachten ter voorbereiding op de ETC-cursus. In feite hebben alleen de derde-graadsopleidingen de eigen taal en onderwijs in de eigen taal op het programma staan, maar deze zijn slechts gericht op het voortgezet onderwijs. In het artikel worden enige ervaringen met de ETC-cursus en de applicatiecursus voor ETC-leerkrachten in het basisonderwijs weergegeven. Die opleidingsmogelijkheden zijn niet ideaal, concluderen Geertman, Remijn en Turksma met een understatement. 'De taal drempel is te hoog, het vakkenaanbod sluit veelal niet aan bij de vraag en (...) er zit nergens iets aan ETC in.'

De staatsecretaris van onderwijs en wetenschappen is er ook niet helemaal gerust op. In de concept-beleidsnotitie *Scholing leerkrachten onderwijs in de eigen taal en cultuur*² komt hij op grond van een evaluatie van de bestaande scholingsmaatregelen tot een nieuw voorstel. De eisen die in de concept-beleidsnotitie aan OETC-leerkrachten gesteld worden om te kunnen voldoen aan de nieuwe verwachtingen worden vooral geformuleerd in termen van vaardigheid in het Nederlands en inzicht in het pedagogische klimaat van de Nederlandse school. Zo lezen we 'dat vele ETC-leerkrachten niet in staat zijn om met hun Nederlandse collega's te communiceren' (p. 5), 'het grote struikelblok (i.c. binnen de PABO) vormt de beheersing van de Nederlandse taal' (p. 8). Terwijl het beleid vooral de kennis van het Nederlands als probleem ziet en daar ook de belangrijkste maatregelen op blijft richten, blijken de ETC-leerkrachten zelf vooral een knelpunt te zien in het weinig specifiek op OETC gerichte karakter van het huidige scholingsaanbod (p. 3, p. 8). Ze willen gericht opgeleid worden voor hun functie!

In de notitie ontbreekt een schets van de functie die de ETC-leerkracht moet gaan vervullen; aan de hand daarvan kunnen opleidingseisen geformuleerd worden. Het werk aan zo'n schets zal naar onze overtuiging leiden tot een andere opleiding dan nu voorgesteld wordt. De concept-beleidsnotitie laat zien dat het ministerie denkt dat een gewone PABO-opleiding voldoende is. Indien nodig gaat daar een bijspijker cursus Nederlands aan vooraf. Op de opleiding volgt een applicatiecursus voor de bevoegdheid eigen taal en cultuur, waaraan

ook studenten die zakken voor het PABO-examen mogen meedoen. In Zweden denken ze heel anders over die opleidingseisen.

De opvattingen in Zweden

In Zweden werkt men al jaren in opleidingen voor tweetalige kleuterleidsters en leerkrachten.³ De opvatting die daar achter zit is met het volgende citaat te kenschetsen: 'De toekomstige tweetalige kleuterleidster moet in haar beroepspraktijk een levend bewijs zijn van de positieve waarde die ligt in het vanuit verschillende culturen verrijken en veruimen van je ervaringen en zij moet daarmee een multi-cultureel voorbeeld voor kinderen en volwassenen vormen. In dit verband wordt het begrip "cultuurbemiddelaar" gebruikt, wat inhoudt dat de leerkracht vertrouwd is met en zich veilig voelt in twee talen en culturen.'⁴ Deze ideeën en de uitwerking ervan in de opleidingen zijn ons inziens zeer de moeite waard: we kunnen daar in Nederland veel van leren.

Voor we ingaan op de opleidingen in Zweden voor ETC-leerkrachten en de conclusies die ze daar getrokken hebben uit de ervaringen tot nu toe, moeten we enig inzicht geven in het taalonderwijsbeleid aldaar. Dat is voor een goed begrip van de Zweedse situatie noodzakelijk.

Het actieve Zweedse overheidsbeleid voor tweetaligheidsontwikkeling is door Extra & Verhoeven⁵ onlangs vrij uitvoerig vergeleken met het Nederlandse beleid. Wij geven de Zweedse situatie in vogelvlucht weer.

Daar is de afgelopen tien jaar een 'brede maatschappelijke discussie' gevoerd over tweetaligheid. Aanleiding vormden alarmerende berichten over de slechte schoolprestaties van grote groepen Finse immigrantenleerlingen. Zij bleken in het volledig Zweedstalig onderwijs noch het Zweeds noch hun eigen Fins tot een redelijk niveau te ontwikkelen. Hun stagnerende schoolloopbaan werd met die 'halfstaligheid' in verband gebracht.

Deze rapporten deden de beleidsmakers beseffen dat de eigen taal van Finse en alle andere groepen immigrantenleerlingen genegeerd werd. En op beleidsniveau had men zich duidelijk tegen assimilatie uitgesproken. Daarom vond men die situatie onlogisch: als je de immigranten zelf de keuze wilt laten in hoeverre

ze zich aan de Zweedse samenleving willen aanpassen, dan moet je hen de mogelijkheid geven Zweeds te leren én de eigen taal te behouden. Gekoppeld aan de verwachting dat vaardigheden in de eerste taal ook de verwerking van het Zweeds én de cognitieve ontwikkeling zouden stimuleren leidde dit inzicht tot de keuze om actief de ontwikkeling van tweetaligheid te bevorderen. In 1975 werd daartoe de wet 'Moedertaalhervorming' aangenomen. Deze wet geeft elk kind van 4 tot 16 jaar dat thuis een andere taal dan Zweeds spreekt, recht op onderwijs in de eigen taal. De faciliteiten die daarvoor beschikbaar zijn, kunnen op drie manieren worden benut:

- voor lessen in de eigen taal;
- voor onderwijs met de eigen taal als voertaal;
- voor studiebegeleiding in de eigen taal.

De extra faciliteiten worden per leerling toegekend, ongeacht leeftijd, periode van verblijf in Zweden, en zonder onderscheid te maken tussen verschillende thuistalen. Door leerlingen van een taalgroep te groeperen, kunnen gemeenten ervoor zorgen dat ze meer uren OETC krijgen, en dat extra faciliteiten gereserveerd kunnen worden voor de kleinste taalgroepen.

In de praktijk leidt dit tot drie organisatievormen:

- 1 Door kinderen met dezelfde moedertaal bij elkaar te brengen kunnen ééntalige of *moedertaalklassen* (thuisstaalklassen) worden ingericht. In de klassen zitten eventueel kinderen van diverse jaarklassen of kinderen van zowel kleuterschool als van de eerste klassen van de basisschool. Het onderwijs wordt aanvankelijk geheel in de eigen taal gegeven, waarbij Zweeds als tweede taal als vak onderwezen wordt. De lessen met het Zweeds als voertaal nemen geleidelijk toe en bij de overgang van 'mellanstadium' naar 'högstadium', als de kinderen ongeveer twaalf jaar oud zijn,⁶ dient het onderwijs geheel in het Zweeds gegeven te worden met — indien gewenst — enkele uren les in de moedertaal.
- 2 Wanneer er onvoldoende leerlingen met dezelfde taal zijn om moedertaalklassen te vormen, kunnen *samengestelde* klassen opgezet worden. Ongeveer de helft van de leerlingen is Zweeds, terwijl de andere helft een gemeenschappelijke andere taal als moedertaal heeft. De immigrantenkinderen

krijgen hun onderwijs gedeeltelijk apart met de eigen taal als voertaal, gedeeltelijk in het Zweeds samen met de rest van de klas. Het aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs wordt in de moedertaal gegeven. Ook hier dient het onderwijs in het högstadium — op de lessen moedertaal na — geheel Zweeds te zijn. De Zweedse kinderen in de samengestelde klassen krijgen dus geheel Zweedstalig onderwijs.

- 3 Het derde alternatief is de plaatsing van het kind in een gewone *Zweedse klas*, waar het hele onderwijs in het Zweeds gegeven wordt. De kinderen gaan daarbij uit de klas om les in de moedertaal te krijgen. Er zijn kinderen die als onder- of neveninstromers bij aankomst op de basisschool onvoldoende Zweeds kennen om direct in een samengestelde of Zweedse klas geplaatst te worden. Zij gaan vaak eerst naar een *voorbereidingsklas* (met hooguit 12 leerlingen) waar ze intensief onderwijs in het Zweeds als tweede taal krijgen. De tijd die kinderen in deze schakelklassen doorbrengen varieert van een maand tot ongeveer een jaar. Zo snel men denkt dat ze in gewone klassen mee kunnen, worden ze doorgesluisd.

Vergelijken we dit met de Nederlandse situatie, dan lijkt die met 2½ uur OETC per week het meest op het derde alternatief. De experimenten in Leiden en Enschede met opvangklassen en moedertaalklassen⁷ lijken meer op de eerste twee alternatieven. Maar de vraag bleef welk model nu het beste is voor welk kind. Vooral de voors en tegens van moedertaalklassen zijn in heftige debatten tegen elkaar afgezet.⁸ Hoe het ook zij, de ervaringen geven in elk geval de etnische groepen zelf aanleiding tot een duidelijke voorkeur voor deze moedertaalklassen. En de overheid wil als het enigszins mogelijk is kinderen tot 7 jaar in die moedertaalgroepen plaatsen.⁹ Een succesvol beleid, dat leidt tot tweetaligheid vraagt uiteraard om méér dan alleen faciliteitenregelingen. Ook onderzoek, leerplandelen- en leerplanontwikkeling werden in gang gezet. Met name de problematiek van een adequate opleiding werd al in een vroeg stadium serieus aangepakt.

De speciale opleidingen

Wat moeten de leerkrachten kunnen, in welke situaties moeten ze functioneren?

Dat is de vraag waar men zich sinds 1975 over gebogen heeft. We spraken hierover met Staffan Lundgren, verantwoordelijk ambtenaar voor de opleidingen van deze leerkrachten op het ministerie (UHÅ). Hij legt uit dat leerkrachten opgeleid in het land van oorsprong niet de meest geschikte mensen zijn voor dit werk. 'De leerkrachten moeten de kinderen helpen overleven in twee culturen en met twee talen. Ze moeten daarom zelf bicultureel en tweetalig zijn om als "cultuurbemiddelaar" te kunnen werken, om met die interculturele processen te kunnen omgaan. Daarom importeren we geen monoculturele leerkrachten uit de landen van oorsprong, maar leiden we hier mensen op die zelf tweetalig zijn en zich thuis voelen in beide culturen.'

De keuze om in Zweden zelf leerkrachten te gaan opleiden maakt duidelijk dat vanaf het begin dit onderwijs niet louter als taalonderwijs werd beschouwd. Doel is de tweetalige kinderen die in Zweden opgroeien vertrouwd te maken met beide talen én culturen. Natuurlijk kon er niet van de ene dag op de andere met in Zweden geschoolde leerkrachten gestart worden. Aanvankelijk zocht men ze daarom onder immigranten in Zweden met een meer of minder adequate opleiding voor wie bijscholingscursussen opgezet werden. Maar in 1975 gingen tevens speciale opleidingen van start.

- 1 In Stockholm startte een opleiding voor *tweetalige Fins-Zweedse onderwijzers*, die Zweedse en Finse leerlingen in de basisschool kunnen onderwijzen. Inmiddels zijn ± 350 leerkrachten opgeleid.
- 2 In 1977 begonnen opleidingen voor *moedertaalleerkrachten* Turks, Fins, Deens, Servo-Kroatisch en Grieks in Stockholm, Gothenburg en Malmö. Later werden deze uitgebreid met Spaans, Arabisch, Assyrisch, Italiaans, Macedonisch, Pools en Portugees. Voor leerkrachten die zonder bevoegdheid al moedertaalles gaven werd en wordt deze cursus in aangepaste vorm aangeboden. De moedertaalleerkrachten moeten de immigrantenkinderen in de hele basisschool (7-15-jarigen) kunnen lesgeven, in de drie verschillende organisatiemodellen. Begin 1983 hadden 400 studenten deze opleiding afgerond, terwijl 273 nog met de studie bezig waren. Deelnemers aan de aangepaste applicatiecursussen zijn daarbij niet inbegrepen.

- 3 Eveneens in 1977 begonnen de eerste studenten aan een opleiding voor *tweetalige kleuterleid(st)ers*. Deze richtte zich allereerst tot Finse, Griekse, Turkse en Servo-Kroatische studenten en later ook tot studenten uit andere taalgroepen. Ook deze opleidingen worden in Gothenburg, Stockholm en Malmö gegeven met jaarlijks in totaal 90 plaatsen. De leerkrachten kunnen hierna aan Zweedstalige kleuters en aan kleuters van de eigen taalgroep lesgeven, weer in de genoemde drie organisatievormen. Begin 1983 hadden 325 studenten deze opleiding afgerond, terwijl 118 nog ingeschreven waren.¹⁰

De studenten op de eerstgenoemde opleiding en die aan de opleiding voor tweetalige kleuterleidsters krijgen een 'dubbele bevoegdheid', zoals men in Zweden zegt. Ze zijn gewoon onderwijzer of leidster én ze zijn moedertaalleerkracht voor kinderen met dezelfde thuistaal. Om binnen de opleiding aan deze dubbele kwalificatie te kunnen toekomen is het vrijwel noodzakelijk dat de studenten uit de betreffende etnische groep voortkomen.

De Zweedse ervaringen

In 1983 zijn de opleidingen voor tweetalige leerkrachten en kleuterleidsters en voor moedertaalleerkrachten uitgebreid geëvalueerd.¹¹ Die ervaringen zijn inmiddels verwerkt in een nieuw leerplan voor de opleidingen.¹² We geven hier de belangrijkste bevindingen weer:

- 1 de opleiding is géén reguliere opleiding met wat minderheidsonderwerpen of taallessen eraan toegevoegd;
- 2 de opleiding is een intercultureel vormingsproces;
- 3 noodzakelijk daarvoor is een studiereis naar het land van oorsprong, een afgewogen samenwerking met de reguliere opleidingen en vrij strikte toelatingscriteria.

ad 1 De leerkrachten moeten allen in heel uiteenlopende situaties kunnen werken: van een paar uur taallessen geven buiten de klas tot het verzorgen van onderwijs in alle vakken binnen moedertaalklassen. En dat aan kinderen in een heel specifieke situatie, met hun eigen leerbehoeften. De leerkrachten hebben bovendien niet (meer) alleen te maken met bijvoorbeeld Turkse of Finse leerlingen: steeds meer kinderen komen uit bijvoorbeeld gemengde Turks-Zweedse, Fins-Chileense huwelijken. Vooral de

kleuterleidsters werken steeds vaker in gemengde groepen waar ook Zweedse kleuters inzitten. Het gaat erom dat de leerkrachten in *alle* aspecten van de ontwikkeling van kinderen de interculturele en meertalige situatie leren begrijpen en daarop inspelen. Die situatie is van belang bij de taal- en cognitieve ontwikkeling, bij de verwachtingen die ouders van de school hebben, bij de socialisatie, etc. Een onwrikbare conclusie van het ministerie is dan ook: de opleidingen mogen geen reguliere (Zweedse) opleiding zijn met een extra toevoeging van moedertaal en op immigranten gerichte onderdeeljes.¹³

ad 2 De leerkrachten moeten leren zelfstandig te analyseren en bepalen hoe elk kind het beste ondersteund kan worden. En hun eigen tweetaligheid en wortels in beide culturen zijn juist daar noodzakelijk: zij weten wat het Zweedse onderwijs nastreeft en hoe daar gewerkt wordt en kennen tevens de achtergrond en ideeën binnen de eigen etnische groep. Om te voorkomen dat de kinderen tussen de culturele verschillen het spoor bijster raken, moeten deze leerkrachten de rol van bemiddelaar tussen twee culturen op zich nemen: 'cultuurbemiddelaar' zijn.¹⁴

Leerkrachten opleiden voor die taak is pionierswerk, er zijn geen pasklare antwoorden hoe dat zou moeten. Lundgren wijst er in het gesprek dat we met hem hadden met nadruk op dat ze nu de opleiding vooral als *proces van interculturele vorming* van de studenten zien. De oplossing ligt niet in het aanleren van bepaalde vakken of in training van de taalvaardigheid, maar in het consequent werken vanuit een intercultureel perspectief. Daarom is de nieuwe opzet van de opleidingen thematisch en wordt bij elk cursusonderdeel uitgelokt dat de studenten hun eigen cultuurbepaalde verwachtingen en ervaringen inbrengen. De vorming van de eigen identiteit van de studenten, dat is de kern. Essentieel daarbij blijken te zijn: de gelegenheid een deel van de studie in het land van oorsprong uit te voeren én de aard en mate van samenwerking tussen de reguliere Zweedse en deze specifieke tweetalige opleiding.

ad 3 Vaak blijken de studenten zich vooral Griek, Fin of Turk te voelen en die eigenheid te benadrukken. Ze zijn zich niet bewust van de invloed van de Zweedse cultuur op hun manier van leven. Een *studiebezoek in het land van oorsprong* blijkt tot een dergelijk inzicht te

kunnen leiden. Staffan Lundgren vertelt: 'We sturen ze als het even kan voor een week of drie naar het land van oorsprong. Ze bezoeken daar kinderopvang, scholen, etc. en vergelijken de manier van werken met Zweden. Ze hebben contact met leerkrachten en anderen. Er gebeurt van alles tijdens die drie weken. Ik heb bijvoorbeeld meegemaakt hoe Griekse studenten bij aankomst op het vliegveld van Athene de aarde kusten uit blijheid "thuis" te zijn. Ook na een week vonden ze alles nog even mooi en fantastisch. Maar na twee weken begonnen ze te merken dat ze toch wel veel van Zweden hebben overgenomen. Ze gingen zich realiseren dat ze Zweedse Grieken zijn. En de laatste week zeiden ze: "We willen terug naar huis", en bedoelden daarmee Zweden. Zo hebben ze veel meer van zichzelf leren begrijpen. Ze begrijpen dat ze in een cross-culturele situatie leven, ook al voelen ze zich in Zweden echt Grieks.'

Behalve zo'n studiereis kan ook een *afgewogen samenwerking* met de reguliere Zweedstalige opleiding bijdragen aan zo'n bewustwording. Aanvankelijk dacht men dat integratie van Zweedse en immigrantenstudenten daar de beste gelegenheid toe gaf. Ze moeten immers in de scholen ook samenwerken en zouden dat kunnen leren door samen te studeren. Dat bleek geen garantie te zijn voor goede onderlinge verhoudingen maar zelfs averechts te kunnen werken: het kwam voor dat de attitudes tussen de Zweedse en de tweetalige studenten in de loop van de opleiding negatiever werden. De twee groepen hadden duidelijk verschillende behoeften; de Zweden vonden dat er teveel aandacht was voor vragen rondom immigrantenleerlingen en de tweetalige studenten vonden het juist te weinig. Ook de verschillen in taalvaardigheid in het Zweeds tussen de studenten leverden spanningen op. Als reactie daarop krijgen de Zweedse studenten en de tweetalige studenten veel vaker apart les. Wat wel positief werkt is de plaatsing van studenten uit verschillende etnische minderheidsgroepen bij elkaar: vanuit een gelijke positie in de Zweedse samenleving kunnen ze onderling hun ervaringen én vooroordelen (!) bewerken. Juist daar komen inzichten in opvoedingsidealen, positie van de school, kijk op kinderen, etc., in verschillende culturen aan het licht. De tweetalige studenten hebben nu minder contacten met de Zweedse studenten, maar men streeft wel naar een directe verbinding.

ding tussen de tweetalige en de reguliere opleiding. Vooral het samen stage lopen van Zweedse en tweetalige studenten is een belangrijk middel; straks in de scholen zullen ze ook samen moeten werken en de gezamenlijke stage geeft de gelegenheid allerlei vragen daarbij — zoals bijvoorbeeld taalbeleid van een school — onder begeleiding uit te zoeken. Ook over *toelatingseisen* heeft men na de evaluaties nagedacht. Om een lang verhaal kort te maken: de conclusie luidt dat de eisen zeker niet te laag moeten zijn. De opleiding is kort, met 2½ jaar net zo lang als de reguliere, en daarom is een redelijk beginniveau essentieel. Voorwaarde is een zekere tweetaligheid en band met beide culturen. De kandidaat-studenten moeten al een aantal jaren in Zweden wonen om iets van de Zweedse cultuur te kunnen begrijpen en om een engagement met de ouders en kinderen te kunnen voelen. Ook worden ze aan taaltoetsen in Zweeds en moedertaal onderworpen. Hoewel dit de werving soms moeilijk maakt en veel kandidaten afvallen, wil het ministerie de toelatingseisen niet terugschroeven. Dit ondanks de grote vraag naar deze opgeleide leerkrachten vanuit de scholen. De pretenties van de opleiding zijn te hoog om bij toelating water in de wijn te kunnen doen.

De ervaringen in Stockholm

Om wat meer idee te geven van de inhoud van de opleidingen concentreren we ons op Stockholm. Op de achtste verdieping van een hoge flat op het centraal in Stockholm gelegen eiland Kungsholmen bevindt zich de 'Högskola för lärarutbildning', de opleiding voor tweetalige kleuterleidsters. Ulla Sirén en Eija Natchev zijn al jarenlang als Fins-Zweedse docenten aan deze opleiding en aan de opleiding voor moedertaalleerkrachten van dezelfde 'Högskola' verbonden. Onderdeel van de hogeschool zijn ook reguliere Zweedse opleidingen voor kleuterleidsters en leerkrachten. Ulla: 'Toen de opleiding in 1977 begon wist niemand wat de inhoud, doelen of methoden zouden moeten zijn. Langzamerhand hebben we ervaring opgedaan en geleerd wat goed en niet goed is. We hebben voornamelijk geleerd van allerlei problemen die rezen.' Een van die problemen betrof de al eerder genoemde integratie van de tweetalige en de Zweedse opleiding. Hoewel dat op het oog een louter organisatorische

kwestie lijkt, ligt daaronder juist de vraag wat de tweetalige studenten nu precies moeten worden en waar hun taak specifiek verschilt van die van eentalige Zweedse studenten. Ulla vergelijkt de ontwikkelingen rondom die integratie binnen de opleidingen met die binnen de scholen. 'We hebben een parallelle ontwikkeling gehad in de kleuterschool en de opleiding. Aanvankelijk was alles gericht op integratie: Zweedse en immigrantenkinderen moesten zoveel mogelijk samen zijn. Dat was de instelling, ook omdat de kinderen zo het snelst Zweeds zouden leren. Dat deden we ook in de opleiding: de Zweedse en immigrantenstudenten mengen. Maar daarna is het omgeslagen: immigranten begonnen om eigen groepen in het kleuteronderwijs te vragen en zo ontstonden de moedertaalgroepen. Ook wij merkten dat de immigrantenstudenten hun eigen specifieke behoeften hadden en vormden aparte groepen. En nu is de derde stap: men ziet dat samenwerking noodzakelijk is en gaat dat proberen. Lukt dat niet, dan zijn we terug bij af.' Eija Natchev trekt die parallel ook wat betreft de doelstellingen van kleuterschool en opleidingen. 'In het begin legden we een sterke nadruk op de ontwikkelingen van een eigen, in dit geval Finse, identiteit. Die versterking van de eigen taal en cultuur stond ook centraal in het leerplan. Dat zag je ook in de kleuterscholen en de moedertaalklassen. Maar nu denken we meer in de richting van een *cultuurbemiddelaar*: de studenten moeten twee culturen en talen hebben. Vroeger leidde de nadruk op de eigen cultuur vaak tot een overwaardering: ze vonden de eigen cultuur beter en ze zagen néér op de Zweedse. Maar ook die moeten ze respecteren, de kinderen leven immers hier en kunnen niet leven met het idee van een soort droomland ergens ver weg.' Hoe je mensen opleidt tot cultuurbemiddelaar blijft de belangrijkste vraag. Maar de speciale opleidingen worstelen ook met praktische problemen. Zo blijft het moeilijk om de juiste docenten voor de opleiding te vinden, zeker als je mensen uit de betrokken etnische groep zoekt. In Stockholm zijn daarom regelmatig gastdocenten ingeschakeld, ook uit de landen van herkomst. Aan de andere kant geven Finse docenten, waar we mee spraken, ook lessen in methodiek van tweetalig kleuteronderwijs aan bijvoorbeeld Turkse studenten, want er zijn vele overeenkomsten. In de praktijk wordt zo een groot deel van de opleiding in

het Zweeds gegeven. Een eerste vereiste bij de opleiders is dat zij zelf inzicht hebben in interculturele processen om zo hun studenten te kunnen begeleiden. De behoefte aan deskundigheidsontwikkeling is op dit punt groot.

Het Stockholmse programma

Ook al geven Ulla Sirén en Eija Natchev veel vragen aan die in Stockholm nog opgelost moeten worden, toch hebben ze inmiddels een doortimmerd programma voor de opleiding van tweetalige kleuterleidsters. Na zeven jaar werken is dit cursusjaar (1985/86) een gereviseerd programma ingevoerd, dat we hier in hoofdlijnen weergeven.¹⁵

Het ministerie heeft het kader voor de opleiding gegeven en elke opleiding concretiseert het programma daarbinnen. De studie is thematisch opgezet en binnen de thema's worden vakken als psychologie, taalontwikkeling, methodiek, etc., geïntegreerd. In elk thema wordt de interculturele invalshoek uitgewerkt. De opleiding is opgedeeld in vijf semesters en totaal 16 thema-blokken. Binnen zo'n thema-blok kunnen verschillende subthema's behandeld worden. In het kader hiernaast staat het relatieve gewicht van de verschillende thema-blokken aangegeven. Naast de thema-blokken worden andere vakken, zoals Zweeds, de moedertaal, wiskunde, etc., gegeven. De mate van integratie van deze en andere vakken in het thema-blok varieert. Tijdens de hele opleiding is er dus ook ruimte voor studenten in taalvaardigheidsonderwijs in het Zweeds en/of de moedertaal, al naar gelang hun behoefte. De behoefte wordt aan het begin van de opleiding vastgesteld en het programma wordt daarop ingericht. De opleiding duurt in principe 2½ jaar. Studenten met veel leservaring kunnen de studie bekorten tot minimaal 2 jaar. In de opleiding wordt op vele manieren gewerkt: via lessen/colleges, groepswerk, themadagen, praktijkbezoeken, stages, studiereis, etc.

Laten we de thema-blokken eens nader bekijken. Kenmerkend voor de opleiding tot tweetalige kleuterleidster is dat betrekkelijk gewone opleidingsaspecten en specifieke aspecten door elkaar heen lopen. Zo geeft het *introductie-blok* inzicht in de inhoud, opzet en werkwijze van de opleiding. Er komen ook zaken als volwassenenpsychologie en tweetalige

De opzet van de thema-blokken in de tweetalige opleiding voor kleuterleidsters

	aantal punten
<i>Eerste semester</i>	
— introductie in de opleiding	6
— propedeutische taalcursus	1
— voorbereidende praktische opleiding vnl. in een Zweedse kleutergroep	13
<i>Tweede semester</i>	
— de leefomstandigheden van mensen	10
— cultuurgoeedoverdracht	9
— propedeutische taalcursus	1
<i>Derde semester</i>	
— kinderen in de kleuterschool	9
— praktische opleiding in moedertaalgroep	9
— kind en natuur	2
<i>Vierde semester</i>	
— het schoolkind	5
— kinderen met behoefte aan speciale ondersteuning	6
— studie in het land van oorsprong	4
— kindercultuur	5
— kind en natuur	1
<i>Vijfde semester</i>	
— praktische opleiding in Zweedse of moedertaalgroep	9
— de rol van de leerkracht	10
Totaal (2½ jaar x 40 weken per jaar) =	100

identiteit aan de orde en het wezen van het samen leren in groepen. Het interculturele karakter wordt steeds door onder meer de inbreng van de eigen ervaringen van de studenten gewaarborgd.

De *propedeutische taalcursus* is bedoeld om naar gelang de individuele behoefte het Zweeds of de moedertaal te trainen; die training is verder naast de thema-blokken in het programma opgenomen.

De *voorbereidende praktische opleiding* is bedoeld om de studenten een goed idee te geven van het dagelijkse werk in een kleuterschool, de doelen van het kleuteronderwijs en de eisen die aan de leerkracht gesteld worden. De planning van het werk en samenwerking binnen het team krijgen speciale aandacht. Het thema-blok over *leefomstandigheden van mensen* belicht de wijze waarop verschillende

samenlevingsstructuren het leven van mensen beïnvloeden. De situatie in het land van oorsprong en speciaal de positie en opvoeding van kinderen worden geanalyseerd. En daarnaast de situatie van Zweedse immigranten. Rolpatronen van mannen en vrouwen in verschillende samenlevingen krijgen specifiek aandacht.

Het schoolkind: dit blok is bedoeld om de overgang naar de basisschool te kunnen ondersteunen. De moedertaalondersteuning, tweetalige alfabetisatie, rol en werkwijzen van de school in verschillende culturen, discriminatie worden aangesneden om de positie van immigrantenleerlingen in de basisschool te leren begrijpen. Ook studiebezoeken aan moedertaal- en gemengde klassen maken deel uit van dit blok.

Kinderen met speciale behoeften is een themablok vergelijkbaar met het Nederlandse zorgbreedte-programma. De invloed van de immigrantensituatie komt daarbij aan de orde als één van de factoren.

De studie in het land van oorsprong is al eerder aan de orde geweest. Deze is bedoeld om de actuele situatie, gebruiken en cultuur in het land te ervaren, het onderwijs te bestuderen en vooral de eigen positie in dit land en Zweden beter te kunnen bepalen.

Cultuurgoed is de titel van een blok dat de multi-culturele identiteit van de studenten moet steunen en versterken. De betekenis van culturele aspecten en (verschillende) talen voor mensen wordt bekeken. Ook de Zweedse taalpolitiek, de positie van talen en culturen in een minderheidspositie, taal en identiteit, etc. worden aangesneden. Allerlei aspecten van de cultuur in het land van oorsprong en sociale verschillen daarbinnen moeten aan het inzicht van de studenten in hun eigen achtergrond bijdragen.

Het thema-blok *het kind op de kleuterschool* gaat in op doelen en werkwijzen van het kleuteronderwijs. De ondersteuning van elk individueel kind en het inspelen op individuele behoeften heeft de nadruk. Er worden vergelijkingen met het onderwijs aan kleuters in het land van oorsprong getrokken, mede met het oog op contacten met ouders. Hier komt ook de waarde van de aandacht voor de eigen cultuur voor de hele ontwikkeling van immigrantenkleuters aan de orde.

De praktische opleiding in een moedertaal-groep is de eerste mogelijkheid het geleerde in

praktijk te brengen. Hieronder vallen: observatie van kinderen, verschillende werkvormen, samenwerking in het team, evaluatiemodellen, etc.

Kind en natuur is een thema-blok dat de zo typisch Zweedse interesse voor natuur en milieu wil bijbrengen en laat zien hoe die belangstelling praktisch aan kinderen is over te dragen. Ook hier is het afzetten tegen de eigen achtergrond belangrijk.

Kindercultuur: dit blok geeft kennis over cultuurgoed en het benutten en stimuleren van de creatieve vermogens van kinderen. Diepgaand wordt de invloed van massamedia en overig cultuuraanbod (bibliotheeken, musea, etc.) bediscussieerd. De betekenis van spel voor het kind, van woord, beweging, beeld en muziek in Zweden en het land van oorsprong en de rol van de leerkracht in de cultuuroverdracht komen aan bod. Vooral de praktische vaardigheden van de studenten worden daarbij ontwikkeld via bijvoorbeeld drama, verhalen maken, poppenspel, improvisatie, enzovoorts. Een tweede periode van *praktische opleiding* is vooral gericht op het gezamenlijk (met het team) plannen en zelfstandig uitvoeren van verschillende activiteiten om de gemeenschapszin in een kleutergroep te bevorderen en de eigen beroepsidentiteit te ontwikkelen. Die *beroepsrol* staat in dat laatste semester speciaal in de aandacht, als een soort samenvatting van alle voorgaande cursussen gericht op de praktische toepassing daarna. De rol van de leerkracht in de ontwikkeling van kinderen, omgaan met etnische vragen, relaties binnen de school en met ouders, conflicten en conflictoplossing, etc., worden behandeld. Ook zaken als het gemeentelijk beleid inzake moedertaalonderwijs, ontwikkelingen in het onderwijs, vakbondsragen, etc. moeten de studenten op hun start als tweetalige kleuterleid(st)ers voorbereiden.

Aan het programma van de opleiding is op diverse momenten te zien, dat men geprobeerd heeft de rol van cultuurbemiddelaar, die de student na de opleiding op zich moet nemen, integraal op te nemen en inhoud te geven. De tweetaligheid van de opleiding is moeilijker te integreren. In de hele opleiding is de voertaal afhankelijk van de taal van de docent. Zweeds of de moedertaal. Om de eigen taal en cultuur voldoende aan bod te laten komen werkt men, zoals gezegd, bij gebrek aan docenten, met

gastdocenten. Soms komen die uit het land van herkomst, soms zijn het specialisten uit de Zweedse minderheidsgroepen. Zowel het idee van cultuurbemiddelaar als het aanstellen van gastdocenten is in de Nederlandse opleiding nog niet ingeburgerd.

En nu de opleiding in Nederland

Wat hebben we nu aan die Zweedse ervaringen, zijn die wel bruikbaar in Nederland? Van Zweden kunnen we leren dat

- een overheid ook een actief beleid voor tweetaligheidsontwikkeling kan voeren;
- het niet past bij een beleid van integratie om monoculturele leerkrachten te werven in de landen van herkomst (zoals Marokko);
- een opleiding voor ETC-leerkrachten geen reguliere opleiding kan zijn met wat extra minderheidsonderwerpen en/of taallessen;
- de opleiding voor ETC-leerkrachten een intercultureel vormingsproces moet zijn;
- en dat daarvoor een studiereis naar het land van herkomst noodzakelijk is, evenals een afgewogen samenwerking met (studenten van) de reguliere opleiding, en strikte toelatingscriteria;
- dat de belangrijkste functie van de ETC-leerkracht die van cultuurbemiddelaar voor de kinderen (en hun ouders) kan zijn en dat de opleiding daarop ingericht kan worden.

We begonnen dit artikel met een weergave van de situatie in Nederland. Wanneer we die nu vergelijken met het Zweedse beleid is het verschil in visie-ontwikkeling schrijnend. De vraag: 'Voor welke taak zijn er leerkrachten nodig en hoe leiden we die vervolgens op?' is hier niet gesteld. Er wordt niet uitgegaan van de meertalige en interculturele situatie van de leerlingen en de sleutelrol die juist deze leerkrachten bij de begeleiding van die leerlingen zouden kunnen spelen. Eigen taal en Nederlands blijven twee gescheiden hokjes. Specifieke eisen aan de opleiders worden niet gesteld. Het pionierswerk dat in Zweden de laatste tien jaar verricht is, zowel qua beleid als in de opleidingen, biedt ons inziens een veel positiever en wijder perspectief: het gaat uit van de grote waarde van meertaligheid en de toegang die deze geeft tot meer culturen, van de onomstotelijke betekenis van de moedertaal en -cultuur voor ieder mens. En vooral laat het zien hoe je de toenemende internationale con-

tacten binnen het eigen land op een positieve manier kunt benutten en ontwikkelen, in plaats van ze als iets problematisch zo snel mogelijk af te bouwen. De weg die Zweden op het kleine maar zeer belangrijke gebied van de tweetalige lerarenopleiding, sterk gestimuleerd door het ministerie UHÄ, heeft afgelegd, is niet altijd over rozen gegaan. De bevindingen sterken hen echter alleen maar in hun streven het interculturele en meertalige perspectief verder uit te werken. Als we in Nederland gebruik weten te maken van de Zweedse ervaringen en deskundigheid, kunnen we een grote stap vooruit zetten.

Noten

- 1 Geertman, G., N. Remijn & M. Turksma 'Opleiden voor (buitenlandse?) leerkracht in het basis-onderwijs' in: *Moer* 1986/1-2, p. 30-35.
- 2 Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen *Concept-beleidsnotitie 'Scholing leerkrachten onderwijs in eigen taal en cultuur'* Kenmerk DI/SC/OVO/BZ/A-148.987, Zoetermeer, 13 januari 1986.
- 3 Op kosten van de pg. Legio maakten we een studiereis naar Zweden, waar we onder andere spraken met S. Lundgren, van de afdeling universiteiten en hogescholen (UHÄ) op het ministerie van onderwijs en met Ulla Sirén en Eija Natchev, van de Hogeschool voor lerarenopleiding, afdeling voor tweetalige kleuterleidsters. Andere resultaten van de studiereis zijn te lezen in: *Ver-nieuwing van onderwijs, opvoeding en maatschappij* jrg. 45, nr 4, april 1986, en: *Samen-wijs* jrg. 6, nrs 9 en 10, mei en juni 1986 en jrg. 7, nr 1, september 1986.
- 4 UHÄ-rapport 1983: 14, p. 93.
- 5 Extra, G. 'De positie van etnische groepstalen in het voortgezet onderwijs (1) en (2)' in: *Samen-wijs* jrg. 6, nrs 4 en 5, december 1985 en januari 1986.
Extra, G. & L. Verhoeven 'Tweetaligheid en tweetalig basisonderwijs' in: *Pedagogische studies* 1962 nr 1, p. 3-24 (1985).
- 6 In Zweden bestaat de basisvorming uit een voor-schoolse periode tot ± 7 jaar met o.a. kinderopvang en deeltijdkleuterscholen en een Grundscola voor 7-16-jarigen met drie stadia: een lagstadium, een mellanstadium en een högstadium, die ieder drie jaar duren.
- 7 Zie: Appel, R., H. Everts & J. Teunissen 'Het Leidse onderwijs-experiment' in: *Moer* 1986/1-2, p. 141-148; en Teunissen, F. 'Project Moedertaalklassen: tweetalig en bicultureel onderwijs voor de tweede generatie' in: *Moer* 1986/1-2, p. 149-156.

- 8 Zie: Hajer, M. *Taalonderwijs aan immigranten in Zweden* Enschede 1983;
Skutnabb-Kangas, T. *Bilingualism or not. The education of minorities* Clevedon z.j. 1981 (1984);
Paulston, C. Bratt *A critical review of the Swedish research and debate about bilingualism and bilingual education in Sweden from an international perspective* Stockholm 1982.
- 9 Socialstyrelsen *Hemspråkstöd för invandrar – och minoritetsbarn. Arbetsplan för förskolan* Stockholm 1985.
- 10 *Utvärdering av särskild förskollärarytbildning för tvasprakiga. Slutrapport UHÄ 1983: 14; Utvärdering av hemspråkslärarytbildning och särskild klasslärarytbildning. Slutrapport UHÄ 1983: 15.*
- 11 Zie noot 10.
- 12 *Utbildningsplan med föreskrifter för hemspråkslärarytlinjen UHÄ 1985, regnr. 411-914-85.*
- 13 UHÄ 1983: 14, p. 104.
- 14 In een ander artikel laten we zien hoe een Finse kleuterleidster als cultuurbemiddelaar werkt: Hajer, M. & T. Meestringa 'Het moet vooral leuk zijn: de leerkracht als cultuurbemiddelaar in tweetalig onderwijs' in: *Vernieuwing* jrg. 45, nr 4, april 1986.
- 15 *Förskollärarytlinjen. Lokalplan och kursplaner avseende särskild utbildning av tvasprakiga förskollärare Högskolan för Lärarytbildning Stockholm, Fastställda av linjenämnden, 1983-12-06.*
- Voor nadere informatie kunt u contact opnemen met het Legio-project:
Mevr. Jannie Oldegebers (projectsecretaresse),
Postbus 2041, 7500 CA Enschede,
tel. 053 – 840287.

ERRATUM

In *Moer* 1986/1-2 is een storende fout geslopen.
In het artikel van Piet Janssen 'OETC in Vlaanderen' moet in de laatste zin van pagina 45 het woord *leerkrachten* vervangen worden door *tegenkrachten*.