

Sociale integratie van anderstalige nieuwkomers

Schets van een optimale opvang

Katrijn Hillewaere

Anderstalige nieuwkomers in een school stellen leerkrachten en scholen voor een aantal vragen en problemen. Hoe de eerste opvang van deze leerlingen best kan plaatsvinden, is er daar één van. In dit artikel willen wij een beeld schetsen van een mogelijke goede opvang van anderstalige nieuwkomers, zowel in scholen mét als in scholen zonder onthaalklas. De resultaten van een evaluatie-onderzoek dat door het Steunpunt ICO en het Steunpunt NT2 in 1996-1997 uitgevoerd is, zullen hierbij gebruikt worden. We zullen ons ook beroepen op andere ervaringen met onthaalscholen en op verhalen van onthaalleerkrachten en directieleden. We willen ons hier vooral toespitsen op de kenmerken van de klasomgeving die een vlotte *sociale* integratie van de anderstalige nieuwkomers op school bewerkstelligen. Voor acties die leerkrachten kunnen ondernemen om de *talige* integratie van anderstalige nieuwkomers te bevorderen, verwijzen we naar het artikel van Mie Sterckx in VONK 26/5.

Er bestaan drie mogelijke opvangmodellen voor anderstalige nieuwkomers. Bij het *centrale opvangmodel*, dat toegepast wordt in het secundair onderwijs, zitten alle anderstalige nieuwkomers constant apart in een onthaalklas. Het voordeel van dergelijk model is dat het op maat gesneden is. Het grote nadeel is dat de mogelijkheden voor sociale integratie van de anderstalige nieuwkomers beperkt worden omdat het directe contact van die leerlingen met hun Vlaamse leeftijdgenoten minimaal tot onbestaand is. De *volledig geïntegreerde opvang*, waarbij de anderstalige nieuwkomer de hele tijd in de reguliere klas de lessen meevolgt, biedt alle voordelen voor spontaan contact tussen deze leerling en Vlaamse leeftijdgenoten, maar stelt de leer-

kracht het minst in staat om een programma op maat aan te bieden. De *semi-geïntegreerde opvang* combineert deze beide aanpakken: de anderstalige nieuwkomers worden gedurende een aantal uren per week apart genomen in een onthaalklas voor een 'taalbad'. De rest van de tijd volgen ze de reguliere lessen. Dit model biedt dan ook de voordelen van beide vorige aanpakken: meer mogelijkheden tot interactie met leeftijdgenoten enerzijds en de mogelijkheid om een flink deel van de lestijd af te stemmen op de specifieke noden van de anderstalige nieuwkomers anderzijds.

De Vlaamse overheid heeft in haar laatste omzendbrief expliciet geopteerd voor een semi-geïntegreerde opvang. Het 'taalbad' dat georganiseerd kan worden vanaf een

minimum van vier nieuwkomers, mag maximaal 12 uur per week in beslag nemen. De overige uren moet de anderstalige nieuwkomer doorbrengen in de klas waar hij/zij gezien zijn/haar leeftijd thuishoort. Het onthaalbeleid van de overheid kan echter niet alle anderstalige nieuwkomers opvangen. Veel scholen komen niet in aanmerking voor het organiseren van een onthaalklas. Alhoewel de semi-geïntegreerde aanpak objectief de meeste voordelen biedt, betekent dit niet dat scholen zonder onthaalklas geen goede opvang kunnen bieden. De opvang van anderstalige nieuwkomers hangt immers niet alleen af van een goed model, maar ook, en niet in het minst, van de leerkrachten die erbij betrokken zijn. Eigenlijk is de opvang van anderstalige nieuwkomers een zorg voor de hele school. Hieronder geven we een aanzet van hoe deze taak door elke leerkracht opgenomen kan worden.

HET BREDERE KADER

Vooraleer in te gaan op de beschrijving van een mogelijke goede opvang van anderstalige nieuwkomers, is het nuttig de visie en de doelstellingen van intercultureel onderwijs (ICO) op een rij te zetten. De sociale integratie van anderstalige nieuwkomers moet immers gezien worden in dat bredere kader. Intercultureel onderwijs heeft als einddoel het efficiënt kunnen omgaan met sociale en culturele diversiteit. Aangezien de aanwezigheid van anderstalige nieuwkomers op school een vorm van diversiteit is, is het noodzakelijk dat goed onthaalonderwijs tegelijkertijd goed intercultureel onderwijs is.

Voor het bepalen van goed intercultureel onderwijs vertrekt het Steunpunt ICO niet van vooraf bepaalde en ideologisch geladen

theorieën, maar van de dagelijkse realiteit. Als je het omgaan met diversiteit op een school wil verbeteren, zul je rekening moeten houden met de dynamiek van de dagelijkse interacties van leerlingen, leerkrachten en andere schoolactoren. Het is belangrijk te weten hoe de diverse schoolactoren nu al omgaan met diversiteit, welke betekenis zij eraan geven, welke ervaringen hun handelen beïnvloeden. Het Steunpunt ICO verricht daar empirisch onderzoek naar.

Schooletnografisch onderzoek in enkele basisscholen met een meerderheid aan minderheidsgroepen (Soenen 1997 & 1998) heeft aangetoond dat kinderen een verscheidenheid aan ervaringen hebben die allemaal in verschillende mate hun handelen beïnvloeden. Enerzijds zijn ze leerling op school en gedragen ze zich zo. Dit is de *leerling-interactiewijze*. Anderzijds zijn ze ook kind van hun ouders, broer of zus van hun broers en/of zussen. In hun interageren zijn dan ook elementen terug te vinden van de thuiscultuur. Dit wordt de *kind-interactiewijze* genoemd. Ten slotte behoren kinderen ook tot een peergroup en wordt hun handelen beïnvloed door hun relatie met leeftijdgenoten en door de jongerencultuur. Dit uit zich in de *jongeren-interactiewijze*.

Uit het onderzoek blijkt dat kinderen in hun interageren de thuiscultuur, dus hun sociale en culturele afkomst, naar de achtergrond schuiven. De elementen uit de jongerencultuur blijken veel prominenter aanwezig te zijn. Binnen de jongeren-interactiewijze kunnen kinderen, over sociale en culturele verschillen heen, probleemloos met elkaar omgaan. Hier hebben ze dus al manieren gevonden om met diversiteit om te gaan. Bovendien combineren de jongeren probleemloos de drie interactiewijzen. Ook dit is een manier van omgaan met diversiteit waar ze zeer vaardig in zijn.

Uit het onderzoek is gebleken dat de vaardigheden die jongeren al bezitten om met diversiteit om te gaan, al te vaak genegeerd worden of afgedaan worden als 'niet pedagogisch verantwoord'. Leerkrachten die efficiënt willen lesgeven aan leerlingen in een sociaal en cultureel gemengde context, zullen rekening moeten houden met deze vaardigheden en met de verscheidenheid in de ervaringswereld van jongeren. Hieronder zullen de consequenties van deze visie op ICO toegepast worden op onthaalonderwijs.¹

EEN OPTIMALE OPVANG IN DE REGULIERE KLAS

In onthaalscholen wordt de opvang van anderstalige nieuwkomers te vaak gezien als een zaak voor de onthaalleerkracht alleen. Nochtans, meer nog dan de onthaalleerkracht hebben de reguliere leerkrachten een heel belangrijke rol in het integratieproces van de anderstalige nieuwkomers. In scholen zonder onthaalklas is het, bij gebrek aan een onthaalleerkracht, sowieso het reguliere leerkrachtenteam dat die rol opneemt. Vaak weet men echter niet goed hoe dit te doen.

Los van het feit of je de aanwezigheid van anderstalige nieuwkomers als een extra rijkdom beschouwt of integendeel als een extra belasting, als leerkracht kan je deze vorm van diversiteit in je klas niet negeren. Hoe ga je er dan het best mee om? Aan de hand van interviews met leerkrachten en intensieve observaties in de reguliere klas

konden uit onderzoek enkele efficiënte en minder efficiënte handelingen van leerkrachten gehaald worden.

HET GEVAAR VAN VERALGEMENISEREN

Te vaak worden alle anderstalige nieuwkomers over dezelfde kam geschoren en worden ze geproblematiseerd. Het is helemaal niet onze bedoeling te ontkennen dat sommige kinderen traumatische gebeurtenissen achter de rug hebben. We willen enkel op het gevaar wijzen van het veralgemeniseren: niet elk kind heeft een traumatisch verleden, en bovendien ervaart en verwerkt elk kind zijn soms woelige verleden op een andere manier. Met andere woorden: er is geen eenduidig profiel van de anderstalige nieuwkomer, zodat er ook geen eenduidig recept bestaat om ermee om te gaan. Vandaar het belang om als leerkracht goed te observeren hoe elke anderstalige nieuwkomer zich gedraagt in de klas en op de speelplaats, zonder hem/haar vooraf te problematiseren of als 'slachtoffer' voor te stellen aan zijn/haar klasgenootjes.

GELIJKE OF APARTE BEHANDELING?

In een goedbedoelde poging om rekening te houden met de specifieke situatie van de anderstalige nieuwkomers, benadrukken leerkrachten soms al te veel het anders-zijn van deze leerlingen. Zo wordt de klas er constant aan herinnerd dat de anderstalige nieuwkomer uit een andere cultuur komt, of dat hij/zij het Nederlands nog niet kent. Een stukje observatie ter illustratie:

Praatronde tijdens de catecheseles. Het gaat over Kerstmis. De leerkracht vraagt aan Marisela en Mirena (anderstalige nieuwkomers) of ze het ook vieren. De kinderen zeggen "ja". Iemand anders zegt ook "ja". De leerkracht: "Nee, ik vraag het aan Marisela en Mirena." De meisjes knikken nog eens. De leerkracht: "Dat zou kunnen hé, dat ze het niet vieren, want Marisela en Mirena zijn niet gedoopt hé."

Leren omgaan met verschillen kan niet worden gelijkgesteld aan het louter benadrukken van verschillen. Dit laatste kan een polarisering teweegbrengen: hun cultuur wordt dan tegenover de onze geplaatst. Soms brengt het verschillen aan het licht die voor de kinderen niet relevant waren, maar die door het expliciteren ervan een obstakel kunnen vormen voor de spontane omgang tussen anderstalige nieuwkomers en hun klasgenoten. Het louter beklemtonen en vaak uitvergrooten van verschillen zorgt ervoor dat de anderstalige nieuwkomer zich een buitenbeentje voelt, en soms ook als 'rariteit' benaderd wordt door zijn/haar klas-

genoten. In sommige scholen hebben we geobserveerd dat klasgenoten zich niet beperken tot het helpen van hun nieuwe klasgenoot, maar zich bemoeiziek opstellen of zijn/haar prestaties abnormaliseren. Het gevolg is dat de anderstalige nieuwkomer zich koste wat het kost zo normaal, onopvallend mogelijk probeert te gedragen. Ongewild kan deze aanpak dus tot assimilatie leiden.

Een leerkracht uit een onthaalschool vertelt hoe hij met de anderstalige nieuwkomers omgaat. Een voorbeeld van hoe het ook anders kan:

"Ik denk... het belangrijkste daarbij is zeker voor zo een eerste dag dat ze zich al direct een beetje thuis voelen (...). Het belangrijkste daarvoor is gewoon een beetje humor daarbij, dat ze allemaal eens lachen en dan komen ze allemaal een beetje losser en dan is die interactie er al, al is dat niet met woorden hé (...). Het voor-naamste wat is jouw naam, wat zijn je hobby's en waar kom je vandaan, duid dat eens aan op de landkaart enzoverder. Dat is zo voor iedereen, gewoon, het is, ik vind dat ge ze niet echt apart moet gaan behandelen, dat is ook lastig voor die kinderen, zeker zo een eerste dag en dan staan ze er zo als een rariteit voor de klas en dat is het eigenlijk niet."

Dergelijke aanpak bleek veel efficiënter te zijn. Door als leerkracht de anderstalige nieuwkomers zonder onderscheid en spontaan te benaderen, verhoog je de kansen op een vlotte en spontane interactie tussen

deze leerlingen en hun klasgenoten. Als de anderstalige nieuwkomer een aparte benadering of uitleg nodig heeft, kan dit op een discrete manier gebeuren, zonder daar de hele klas bij te betrekken.

THUIS - SCHOOL - PEERGROEP

het dagelijkse handelen van een leerkracht?

Als leerkracht is het belangrijk te weten dat de ervaringswereld van kinderen verscheiden is en betrekking heeft op verschillende aspecten. Dit geldt voor alle kinderen op de school, dus ook voor de anderstalige nieuwkomers. Zoals hierboven vermeld is, stellen kinderen zich niet enkel op als leerlingen binnen de school. Hun manier van omgaan wordt ook bepaald door ervaringen uit de thuissituatie en door de relatie met leeftijdgenoten (peergroup). Wat betekent dit nu voor

Schooletnografisch onderzoek heeft aangetoond dat het voor een leerkracht niet efficiënt is om kinderen zich enkel te laten gedragen als 'leerling' (Soenen 1998). Dit geldt zeker ook voor anderstalige nieuwkomers waarvan sommigen nog nooit op een schoolbank hebben gezeten. Een voorbeeldje toont aan hoe een leerkracht leerlingen kan toelaten af te stappen van het louter 'leerling-zijn' zonder daarbij controle te verliezen over zijn/haar klas:

Muziekles. De kinderen hebben een liedje gezongen. Op het einde van het liedje zegt de leerkracht: "*Prima, applausje voor jezelf*". De kinderen klappen, roepen luid, fluiten op hun vingers. De leerkracht gaat dan verder met de les.

Opvallend bij dit voorbeeld is dat de leerlingen geen misbruik maken van de situatie. De leerkracht biedt de hele klas regelmatig zo'n momenten van 'ontlading' aan, omdat de leerlingen dit af en toe nodig hebben. De kinderen zijn het gewoon, en werken na zo'n moment van ontlading telkens weer rustig verder.

Het afstappen van de leerling-interactiewijze hoeft niet alleen te dienen als ontlading. Door in te spelen op andere elementen uit de ervaringswereld van de kinderen, kan je hun betrokkenheid verhogen en zo het leerproces stimuleren. Heel wat leerkrachten maken echter de fout om, als ze dan inspeelen op de bredere ervaringswereld van de kinderen, zich te beperken tot hun thuiscultuur. In dergelijke aanpak schuilt heel wat gevaar. Ten eerste verval je al heel snel in culturele clichés. Ten tweede wordt het anders-zijn van het kind enkel benadrukt, zoals in het vorige punt werd aangehaald.

Ten slotte wijst dit erop dat men ervan uitgaat dat de ervaring uit de thuiscultuur de meest relevante is voor de kinderen. Hier willen we even dieper op ingaan.

Als leerkracht is het belangrijk te weten dat elk kind zijn culturele en sociale afkomst op een verschillende manier ervaart en plaats geeft binnen zijn dagelijkse handelen. Dit geldt ook voor anderstalige nieuwkomers. Opnieuw heb je als leerkracht de taak om de kinderen goed te observeren. Sommige kinderen zullen spontaan beginnen praten over hun land van afkomst of over hun broertjes en zusjes. Anderen verkiezen erover te zwijgen. Als leerkracht is het belangrijk het initiatief aan het kind over te laten maar toch in te spelen op wat het zelf aanbrengt. Zoals we hierboven vermeld hebben, is zelfs gebleken dat juist in scholen met een meerderheid aan minderheidsgroepen, de kinderen in hun handelen de thuiscultuur, dus de sociale en culturele afkomst,

naar de achtergrond schuiven. Terwijl men net zou verwachten dat in dergelijke scholen die thuiscultuur het alledaagse handelen van de kinderen in belangrijke mate betekenis zou geven. De elementen uit de jongerencultuur bleken echter veel prominenter aanwezig te zijn. Dit hoeft niet zo te zijn voor elke context en voor elk kind, maar het is belangrijk om als leerkracht de kinderen goed te observeren in hun alledaagse handelen, en te kijken welke ervaringen vooral betekenis geven aan dat handelen.

Bovendien biedt de jongerencultuur een heel gamma aan gemeenschappelijkheden tussen de kinderen. Het zou niet efficiënt zijn om als leerkracht geen gebruik te maken van deze gemeenschappelijke elementen die kinderen aanbrengen vanuit hun peergroup, en aldus de jongeren-interactiewijze te bannen uit de klas. Het is immers net binnen deze interactiewijze dat kinderen over de sociale en culturele verschillen heen, probleemloos met elkaar kunnen omgaan. Een stukje observatie:

Richard (anderstalige nieuwkomer), José (anderstalige nieuwkomer), Jurgen en Mohammed voetballen met nog een paar kleinere jongens. Ze hebben zich in gelijke ploegen verdeeld (qua leeftijd). Als Richard een goal maakt, loopt hij heel 'cool' met zijn hand in de lucht weg. Er wordt tegen elkaars handen geklapt en ze roepen "*give me the five*".

Door dit register in de klas binnen te brengen, verhoog je het aantal gelegenheden tot positieve interactie en dus ook de integratiekansen van de anderstalige nieuwkomer. Een fragmentje ter illustratie. In een klas van

de derde graad is verliefdheid een belangrijk gegeven onder de leerlingen. De leerkrachten laten niet alleen toe dat de kinderen ermee bezig zijn, maar grijpen het ook aan in hun manier van lesgeven:

Tijdens de Franse les moeten de kinderen luidop een dialoogje lezen. De leerkracht laat altijd een jongen en een meisje lezen. Eerst moeten Tony en Pia lezen. Onder de andere leerlingen wordt zachtjes "*woow*" gezegd. Dan moeten Adinasian en Gilles lezen. Nu zingen alle kinderen heel luid: "*WooooOOOOooow!!! Dit is liefde, dit is liefde, liefde op het eerste gezicht!!!*" (tune van een populair tv-programma op VT4). Ook de anderstalige nieuwkomers worden erbij betrokken. Ze zingen uit volle borst 'liefde op het eerste gezicht' mee, en worden ook door de leerkrachten aan een jongen/meisje 'gekoppeld'.

In een interview haalt een leerkracht een ander voorbeeldje aan:

“De anderstalige nieuwkomers, die luisteren naar dezelfde muziek, dat is heel simpel hé. José bijvoorbeeld die neemt dan een cd mee van één of andere rap-groep en dan vraagt hij om dat op te zetten. Dat is dan natuurlijk ook een beetje vragen voor... hoe moet ik dat zeggen... voor erkenning natuurlijk, dan heeft hij zelf iets bij van: ‘mannen kijk eens’. Enfin dan zet je dat op, en dan is die zo fier gelijk een gietter. Dan zingt hij mee, de andere zeggen van wouw, dat is goed, enfin dan is die tevreden.”

OPVANG IN DE ONTHAALKLAS

Onthaalscholen krijgen van het beleid de middelen en uren om hun anderstalige nieuwkomers gedurende maximaal 12 uur per week afzonderlijk te nemen om hen zo snel mogelijk het Nederlands machtig te maken. Aangezien de anderstalige nieuwkomers in de onthaalklas afgezonderd zitten van hun reguliere klasgenoten, spreekt het voor zich dat het proces van de sociale integratie van de anderstalige nieuwkomer zich minder zal afspelen tijdens de momenten dat hij/zij het ‘taalbad’ krijgt. Dit betekent niet dat deze momenten niet belangrijk zijn voor de anderstalige nieuwkomer. Onthaalleerkrachten zeggen dat anderstalige nieuwkomers zich over het algemeen beter voelen in de onthaalklas dan in de reguliere klas. In deze paragraaf gaan we na waaraan dit te wijten kan zijn.

Uit onderzoek blijkt dat de betrokkenheid van de anderstalige nieuwkomers in de onthaalklas over het algemeen erg hoog is.² De kinderen zijn er spontaan, open en actief. Ze nemen initiatief en er wordt veel verteld en gelachen. Vaak wordt deze positieve betrokkenheid verbonden aan het principe van de onthaalklas, die beter aangepast zou zijn aan de individuele noden van de anderstali-

ge nieuwkomers. Ze zitten er samen met kinderen uit dezelfde cultuur, soms zelfs met dezelfde taal. Ze zijn samen met kinderen die in een gelijkaardige situatie zitten. Ze krijgen veel aandacht en zijn gemotiveerd omdat ze snel vooruitgang merken in het beheersen van het Nederlands.

Toch gelden bovenstaande verklaringen niet voor alle anderstalige nieuwkomers. Sommigen zitten liever tussen hun reguliere klasgenootjes omdat het principe van afzondering van de onthaalklas hun anders-zijn bevestigt. Andere, vooral jongere anderstalige nieuwkomers zijn gehecht aan hun juf of meester van de reguliere klas. Bovendien is een gemeenschappelijke culturele afkomst of persoonlijke geschiedenis geen garantie dat kinderen het goed met elkaar vinden. Dit bevestigt de bovenvermelde onmogelijkheid om over de anderstalige nieuwkomer in het algemeen te spreken.

Het organiseren van een taalbad op zich biedt geen garantie voor een hoge betrokkenheid. De aanpak van de leerkracht speelt immers ook een belangrijke rol in het bekomen van een hoge betrokkenheid van de kinderen en vandaar in het stimuleren van het leerproces. Onthaalleerkrachten benadrukken dat het belangrijk is om een

goede sfeer te hebben in de les, zodat de leerlingen zich op hun gemak voelen en er graag zijn. Het is belangrijk niet te streng te zijn en ruimte te laten voor humor. Naast dit bevorderen van een positief klasklimaat is het ook aangeraden om zoveel mogelijk te differentiëren. Het verschil in niveau, schoolse achtergrond en schoolse attitudes van de anderstalige nieuwkomers verplichten daar eigenlijk toe. Ten slotte is het ook voor de onthaalleerkracht belangrijk om flexibel om te gaan met de diversiteit in de ervaringswereld van de kinderen, en de kinderen zo meer te betrekken bij de les.

Eigenlijk zijn de handelingen die voor reguliere leerkrachten efficiënt of inefficiënt bleken te zijn, dezelfde voor de onthaalleerkracht. Onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten hebben er dan ook alle baat bij om het onthaal van de anderstalige nieuwkomers als een gedeelde en complementaire taak te zien.

BESLUIT

Een goed onthaal voor anderstalige nieuwkomers wordt niet gegarandeerd door het organiseren van een onthaalklas. Zeker wat de sociale integratie van de anderstalige nieuwkomers betreft, is de rol van de reguliere leerkracht cruciaal. Het is immers tijdens zijn/haar les dat de anderstalige nieuwkomers contact hebben met hun Vlaamse leeftijdgenoten. Om deze interactie positief te laten verlopen en zo hun integratie te bevorderen, is het belangrijk anderstalige nieuwkomers niet over dezelfde kam te scheren, hen (waar mogelijk) gelijk te behandelen als hun klasgenoten, oog te hebben voor de verscheidenheid in de ervaringswereld van de kinderen en er gebruik van te maken. Goed observeren is hiertoe een uitstekend middel en een eerste stap in de goede richting.

Katrijn Hillewaere
Steunpunt ICO - RUG
Korte Meer 5
9000 Gent
katrijn.hillewaere@rug.ac.be

Noten

- 1 Hiervoor zullen wij ons voornamelijk baseren op het onderzoek dat gevoerd is tijdens het schooljaar 1996-1997. Gedurende twee maanden zijn in enkele scholen met anderstalige nieuwkomers intensieve observaties uitgevoerd, zowel in als buiten de klas (speelplaats, refter, enzovoort). Bovendien werden verschillende gesprekken gevoerd met leerkrachten, zowel onthaalleerkrachten als reguliere leerkrachten. Vragenlijsten werden afgenomen van leerlingen. Aan de hand van deze informatie werden enkele efficiënte en minder efficiënte manieren van omgaan met anderstalige nieuwkomers geëxtraheerd.
- 2 Voor het meten van de betrokkenheid is een beroep gedaan op de betrokkenheidschaal van Laevers e.a. (1994).

Bibliografie

Laevers, F., A. Peeters & P. Vanwijlsberghen (red.): *Leuvense betrokkenheidsschaal voor leerlingen*. Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs, 1994.

Soenen, R. & K. Demunter: Het dagelijks leven in de school. *Cultuurstudies* 3 (1997), p. 87-111.

Soenen, R.: Creatieve en dynamische processen in het alledaagse leven. Een inspiratiebron voor intercultureel onderwijs. In: R. Pinxten & G. Verstraete (red.): *Cultuur en Macht. Over identiteit in een multiculturele samenleving*. Antwerpen: Hadewych, 1998.

Sterckx, M.: Met vereende (leer)krachten. Decentrale opvang van anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs. *Vonk* 26/5, 1997, p. 22-37.

T U S S E N D O O R

NEDERLANDS ALS TWEEDE TAAL

Meer en meer leerkrachten en remedial teachers uit het secundair onderwijs krijgen in hun lessen leerlingen van wie de moedertaal niet het Nederlands is en die daardoor problemen ondervinden bij hun studies. In deze cursus worden de belangrijkste aandachtspunten van het onderwijs Nederlands als tweede taal (NT2) beknopt behandeld. Het is de bedoeling dat de cursisten

- inzicht krijgen in belangrijke aspecten en methoden van NT2;
- fouten van NT2-leerders kunnen kaderen in het taalverwervingsproces;
- kennismaken met bestaand materiaal op het gebied van toetsen, woordenschatverwerving en de vier vaardigheden.

DOELGROEP

Remedial teachers, leerkrachten NT2 en NT1 uit het secundair onderwijs die met anderstalige leerlingen te maken krijgen, en alle anderen die geïnteresseerd zijn in het onderwijs NT2.

LEDING

Ann De Schryver

DATA

vrijdag 26 februari en 5 maart 1999 van 9.30 tot 16.30 uur

Inlichtingen en inschrijvingen

*UIA-CBL, Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk, tel. (03)820 29 60, fax (03)820 29 57.
Het cursusaanbod is ook on line beschikbaar op <http://cbl-ua.ac.be>.*