

Ruimte en Richting in Professionalisering voor Onderwijs aan Nieuwkomers

Een verkenning van opleiding en scholing voor leraren in basis- en voortgezet onderwijs in Vlaanderen en Zweden

Eindrapportage van de overzichtsstudie, (mede) gefinancierd door NRO

Case report

Dossiernummer 405-17-720

Prof. dr. M.Hajer, dr. G.J.Kootstra, dr. M.van Popta

Ruimte en Richting in Professionalisering voor Onderwijs aan nieuwkomers
Een verkenning van opleiding en scholing voor leraren in basis- en voortgezet onderwijs in
Vlaanderen en Zweden -

Eindrapportage van de overzichtsstudie, (mede) gefinancierd door NRO

Case report

Dossiernummer 405-17-720

Utrecht, juni 2018

Maaïke Hajer (projectleider), Hogeschool Utrecht

Gerrit Jan Kootstra, Hogeschool Windesheim

Marian van Popta, Hogeschool Marnix

Tenzij anders vermeld is alles in dit werk gelicenseerd onder een [Creative Commons Naamsvermelding 4.0-licentie](#). Wanneer je gebruik wilt maken van dit werk, hanteer dan de volgende methode van naamsvermelding:

Hajer, M., G.J. Kootstra, M. van Popta (2018) *Ruimte en Richting in Professionalisering voor Onderwijs aan Nieuwkomers*.
Utrecht, Hogeschool Utrecht.

Voorwoord

De Wet op het Basisonderwijs en de Wet op het Voortgezet onderwijs bevatten als doelstelling leerlingen 'een ononderbroken ontwikkeling garanderen', wat onderwijs inhoudt dat is afgestemd op hun voortgang en ontwikkeling. Deze verplichting komt in een fel daglicht te staan, nu veel vluchtelingenkinderen reguliere scholen voor basis- en voortgezet onderwijs binnenkomen. Hier staan leraren voor een relatief nieuwe uitdaging: het verzorgen van goed onderwijs aan kinderen die al kennis en vaardigheden meebrengen die ze echter niet in de Nederlandse taal kunnen uiten. Hun toerusting voor het onderwijs aan deze kinderen is één van de bepalende kwaliteitsfactoren. Schoolleiders en besturen moeten via personeels- en professionaliseringsbeleid de competenties voor het onderwijzen in meertalige klassen in huis opbouwen.

In haar advies *Vluchtelingen en onderwijs* (2017) stelt de Onderwijsraad dat de huidige situatie rond professionalisering onvoldoende is om de kwaliteit van het onderwijs aan deze kwetsbare leerlingen te waarborgen. Er is te veel een adhoc beleid, waarbinnen wordt geïmproviseerd. Voor de langere termijn ontbreekt het aan structurele kennisontwikkeling, passend bij de Nederlandse situatie. Opleiders en nascholers, bijeen in Den Bosch (zie Hajer & Kerkhoff, 2016), constateerden in 2016 een onoverzichtelijk aanbod van professionaliseringsmogelijkheden en een gemeenschappelijke wens tot versterking en landelijke visieontwikkeling. Het Lectorateninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (LPTN), waarbij wij alle drie betrokken zijn, leverde eerder in opdracht van het Ministerie van OCW en de PO-raad een publicatie op *Ruimte voor nieuwe talenten* (LPTN 2017) waarin de contouren van een meerjarige, integratieve visie op nieuwkomersonderwijs worden geschetst. Deze studie gaat in op de vraag hoe professionalisering er uit kan zien, en welke ruimte en richting wenselijk en mogelijk zouden zijn in de professionalisering van de betrokken leraren. We beschrijven twee casussen van professionalisering in andere landen, te weten Zweden en Vlaanderen. De studie had een beperkte omvang en is in tien maanden tijd opgezet, uitgevoerd en afgerond. Het is duidelijk dat het beeld van de twee landen dus niet volledig kan zijn. We hopen er een impuls mee te geven aan de landelijke discussie over structurele versterking van onderwijs in heterogene klassen met nieuwkomersleerlingen.

Wij danken alle respondenten in Zweden en Vlaanderen voor hun medewerking aan interviews en voor het beschikbaar stellen van (soms zeer recente) bronnen. We zijn de referentengroep in Nederland erkentelijk voor commentaren op het analysekader en eerste bevindingen uit onze studie. In het bijzonder ook dank aan Ada van Dalen, die bij de uitvoering van de Vlaamse casus assisteerde, en aan Jantien Smit, die ons vanuit SLO van advies diende.

Utrecht/ Zwolle, 30 juni 2018

Maaïke Hajer, Gerrit Jan Kootstra, Marian van Popta

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	3
Inhoudsopgave	4
Samenvatting.....	5
1. Inleiding	8
2. Onderzoeksmethode	11
2.1. Terminologie	11
2.2. Methode onderzoeksdeelvraag 1	11
2.3. Methode onderzoeksdeelvraag 2	16
3. Professionalisering voor onderwijs aan nieuwkomers in Vlaanderen	18
3.1 Hoofdpijnen van het Vlaamse onderwijs aan nieuwkomers	18
3.2 Beschrijving van de opzet van professionalisering	20
3.3 Een nadere kijk op enkele thema's in professionalisering.....	23
3.4. Reflecties en actuele discussies	26
4. Professionalisering voor onderwijs aan nieuwkomers in Zweden	29
4.1. Hoofdpijnen in het Zweedse onderwijs aan nieuwkomers.....	29
4.2. De huidige praktijk: professionalisering binnen een inclusieve benadering.....	33
4.3 Een nadere kijk op enkele thema's in professionalisering	38
4.4 Samenvattend en reflecterend.....	42
5. Conclusie: vergelijking van bevindingen en aanknopingspunten voor Nederland	46
5.1. Professionalisering rond nieuwkomers in Vlaanderen en Zweden	46
5.2. Voornaamste bevindingen en aanknopingspunten voor Nederland	53
5.3. Ten slotte	55
Literatuur.....	56
Bijlagen	61
Bijlage A: geconsulteerde personen.....	61
Bijlage B: het analysekader.....	63
Bijlage C: Een indruk van de inhoud van de lerarenopleiding Zweeds als Tweede taal voor het voortgezet onderwijs in Stockholm en Malmö	68
Bijlage D: Samenvattende parafrase van de algemene richtlijnen voor de opzet van onderwijs aan nieuwkomers	70
Bijlage E Factoren van invloed op het professionaliseringsaanbod	74
Bijlage F Samenvatting van de bespreking van de concept-rapportage met betrokkenen op 31 mei 2018.....	76

Samenvatting

In deze studie onderzochten we de opzet en inhoud van professionalisering van leraren in basis- en voortgezet onderwijs aan nieuwkomers-kinderen in Zweden en Vlaanderen. Dit deden we tegen de achtergrond van zorgen in Nederland rond de kwaliteit van onderwijs aan deze doelgroep. Opleiding en van leraren maakt deel uit van deze bredere problematiek. De centrale onderzoeksvraag was:

Hoe wordt in Zweden en Vlaanderen vorm en inhoud gegeven aan de professionalisering van leraren die onderwijs verzorgen aan nieuwkomers, en welke aanknopingspunten biedt dit voor Nederland?

Om niet alleen de opzet van professionalisering op hoofdlijnen, maar ook de inhoud aandacht te kunnen geven, werden drie inhoudelijke professionaliseringsthema's nader onder de loep genomen waarop vanuit de discussies rond 'Ruimte voor nieuwe talenten' (Schrijfgroep LPTN, 2017) een duidelijke scholingsbehoefte in het veld bestond: (1) de intake van nieuwkomers; (2) de verhouding tussen onderwijs in de tweede taal en de positie van moedertalen; (3) de methodiek van tweede-taalonderwijs. Het onderzoek werd uitgevoerd via een combinatie van deskresearch, interviews met sleutelpersonen uit beleid, professionalisering en wetenschap, en praktijkbezoeken. Het analysekader, tussentijdse bevindingen en eindresultaten zijn op drie momenten voorgelegd aan Nederlandse referenten die een rol spelen bij beleid, professionalisering, praktijk en wetenschap, om de betekenis voor Nederland gezamenlijk met betrokkenen te kunnen duiden.

De opzet en inhoud van professionalisering zijn niet los te zien van de opzet van het onderwijs aan de nieuwkomerskinderen en een beschrijving van die context was daarom ook noodzakelijk, alvorens tot de kern van het onderzoek te komen, namelijk de professionalisering van leraren. In vergelijkend perspectief zien we discrepanties tussen Zweden/Vlaanderen en Nederland met name op de volgende drie punten:

1. *Een richtinggevend kader voor onderwijs en daarop aansluitende professionalisering.*

Voor leraren in de eerste opvang noch voor leraren die in regulier basis- en voortgezet onderwijs lesgeven aan nieuwkomers zijn in Nederland formele kwaliteitsnormen geformuleerd. Vooral in Zweden biedt de overheid scholen en opleidingen wel veel duidelijkheid, zowel qua meerjarig integratiemodel als qua benodigde deskundigheid van tweedetaalleraren en alle overige leraren. Dat geldt ook, hoewel in mindere mate voor Vlaanderen. Beide landen kiezen voor een snelle integratie van kinderen in reguliere groepen. Of nu gekozen wordt voor een meerjarig, inclusief (Zweden) of een meer compensatorisch perspectief (Vlaanderen) op het onderwijs aan nieuwkomers, het geeft de richting aan voor aansluitende kwaliteitszorg. Opleidingen en 'aanbieders' van nascholing en begeleiding hebben er duidelijker houvast voor hun aanbod, scholen en docenten die handelingsverlegenheid ervaren hebben een ankerpunt bij het plannen van professionalisering, ook besturen en inspectie kunnen vanuit een kwaliteitskader in gesprek.

2. *Een heldere en gerichte doorvertaling van relevante didactieken naar professionalisering.*

De voorbeelden uit Zweden en Vlaanderen laten zien hoe het (initiële en postinitiële) professionaliseringsaanbod structureel verankerd kan worden in recente wetenschappelijke inzichten. De integratie van deeltaalvaardigheden binnen functioneel tweede-taalonderwijs, inzet van moedertalen en talensensibilisering, en verbinding van tweede-taaldidactiek aan het leren in andere schoolvakken zijn dominante thema's in internationaal onderzoek naar onderwijs aan nieuwkomers. Ze

vormen centrale kenmerken in professionalisering in Zweden en Vlaanderen, maar zijn nagenoeg afwezig in het Nederlandse professionaliseringsaanbod. Er lijkt hier een beperkte internationale oriëntatie en haperende kenniscirculatie tussen veld, opleiding en wetenschap over de wenselijke richting van onderwijs aan nieuwkomers en de daarop aansluitende professionalisering.

3. Een structurele verbinding tussen werkveld, opleiding/nascholing en wetenschap

In zowel Vlaanderen als Zweden zien we een sterke verbinding tussen wetenschap, opleiding, nascholingsinstanties en werkveld die met name in Zweden doorwerkt in een continue, kwaliteitsontwikkeling van het onderwijs aan nieuwkomers. Daar zijn concrete vormen voor gevonden, zoals verbinding van professionalisering aan expertisecentra in het hoger onderwijs (Vlaanderen en Zweden) en gezamenlijke ontwikkeling van (wetenschappelijk onderbouwde) professionaliseringspakketten (Zweden). Ook wanneer er nog geen richtinggevend kader door de landelijke overheid geformuleerd is, kunnen actoren onderling zich verbinden en tot normen en afspraken komen. Nederland kent voorbeelden van dergelijke kwaliteitsafspraken binnen NT2-onderwijs voor volwassenen en binnen tweetalig onderwijs.

In onderstaand schema zijn de voornaamste bevindingen weergegeven.

	VLAANDEREN	ZWEDEN	NEDERLAND
STELSEL	Vroege selectie Sturing vanuit 3 verzuilde netten	Late selectie (15/16j) Sterke centrale sturing, vanuit landelijk Skolverket via vnl. gemeenten(BG)	Vroege selectie Gedecentraliseerd Geen sturing op inhoud
VISIE <i>rond nieuwkomers</i> <i>Positie moedertalen /meertaligheid</i>	Complementair T2- focus , gekoppeld aan overgang naar reguliere groep Talensensibilisering, diversiteit verplicht thema in opleidingen	Gelijke kansen, inclusief, taalontwikkellend werken ; Snelle integratie in reguliere groep met geplande steun daarbinnen Tweetalige klassenassistenten, intake vanuit T1, recht op T1-onderwijs	Geen expliciete visie Aparte opvang Geen bevordering T1
INTAKE	Geen centrale richtlijnen.	Wettelijk verplicht, breed, vanuit T1. Basis voor plaatsing en individuele (steun-) trajecten	Geen centrale richtlijnen
PROFESSIONALS <i>Expliciet betrokken professionals</i>	T2/OKAN begeleiders Vervolgschoolcoaches (VO) Geen bevoegdheid NT2	T2-docenten + alle overige docenten (taalontwikkellend werken) + Klassenassistenten via T1 (studiehandledare) Landelijke bevoegdheidsregeling; ZT2 eigen vak, eigen lerarenopleiding	Leraren in eerste opvang Voor PO en VO geen specifieke bekwaamheidseis
PROFESSIONALISERING <i>(initieel, postinitieel)</i>	Formeel en informeel vanuit universitaire expertisecentra bij opleidingen; Informeel vanuit koepels/netten en losse aanbieders	Formeel en informeel vanuit (universitaire) leraren-opleidingen Informeel vanuit gemeenten/ begeleidingsdiensten, landelijke overheid, Nationaal Expertisecentrum en losse aanbieders	Informeel door diverse losse aanbieders Collegiale uitwisseling mbv Lowan

Tabel 1 Samenvattend overzicht van voornaamste bevindingen in Vlaanderen, Zweden in vergelijking met Nederland

Geconsulteerde partners uit scholenveld, onderwijsverzorging en wetenschap onderschrijven de conclusies en belangrijkste aanbevelingen. Er is duidelijk aanleiding om de Nederlandse situatie rond kritisch te bespreken. Versterking van structurele samenwerking tussen praktijk, opleidingen, intermediairs en wetenschap is gewenst op dit thema. De onderzoekers bevelen aan een kleine taskforce een slagvaardige verkenning te laten uitvoeren naar zo'n samenwerkingsconstructie, met een verbindende taakstelling rond professionalisering van Nederlands als tweede taal in basis- en voortgezet onderwijs. Een concrete aanbeveling in het verlengde van dit onderzoek is om de vele geïdentificeerde internationale bronnen verder naar Nederland te hertalen en kennisontwikkeling in breder internationaal perspectief voort te zetten.

1. Inleiding

Internationale migratie is een fenomeen van alle tijden, en kent onverwachte pieken en dalen. De afgelopen jaren kende Nederland zo'n piek, waarbij veel vluchtelingen kinderen in de schoolgaande leeftijd in Nederland kwamen. Het Internationale Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK) stelt dat minderjarige vluchtelingen hetzelfde recht op onderwijs hebben als andere kinderen in Nederland. Kwalitatief hoogwaardig onderwijs bieden staat of valt met de professionalisering van docenten om te kunnen sluiten bij het ontwikkelproces en behoeften van nieuwkomers. In het huidige onderzoek gebruiken wij de algemene term 'professionalisering' voor zowel initiële als postinitiële scholing.

Uit een recent rapport van de Onderwijsraad (2017) blijkt echter dat er op dit gebied ruimte voor verbetering is in Nederland: de toegankelijkheid en kwaliteit van het onderwijs aan vluchtelingen laat te wensen over. Het gevolg hiervan is dat nieuwkomers onvoldoende kansen krijgen in het onderwijs om hun talenten te benutten en tot ontwikkeling te laten komen. Eén van de centrale knelpunten die de Onderwijsraad aankaart, betreft de kennisontwikkeling van docenten en scholen: leerkrachten en pedagogisch medewerkers zijn vaak niet opgeleid om met vluchtelingen(-kinderen) te werken. De Onderwijsraad beveelt dan ook aan om te investeren in professionalisering van leraren en teams op het gebied van tweedetaalverwerving en –didactiek.

Toen scholen in 2015 aangaven niet te weten hoe nieuwkomers het beste konden worden onderwezen, en inzichten in meertaligheid en tweede-taaldidactiek zoals opgebouwd in de jaren '90 niet bestendig bleken, was dat een aanleiding voor de oprichting van het Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (LPTN, zie www.taallectoren.nl). Het LPTN startte begin 2016 met het in kaart brengen van de huidige situatie van het taalonderwijs aan nieuwkomers in Nederland, alsmede het professionaliseringsaanbod op dit gebied. Uit de verkenningen van het LPTN bleek dat de huidige praktijk in het primair en voortgezet onderwijs aan nieuwkomers ver af staat van recente wetenschappelijke inzichten (zie ook Hajer & Kerkhoff, 2016). Dat beeld werd versterkt toen de praktijkpublicatie *Ruimte voor Nieuwe Talenten* (Schrijfgroep LPTN, 2017) werd besproken op regiobijeenkomsten in het land met leraren, begeleiders en opleiders. Ook daar was er veel belangstelling voor nieuwe perspectieven, maar bleek een onbekendheid met basale distincties als 'dagelijkse taal en schooltaal', 'meertalig werken', 'scaffolding' en de verbinding van tweede-taaldidactiek met het leren in diverse vakgebieden (Bunar, 2010; Gibbons, 2014; Hammond & Gibbons, 2005; Short, 2002).

Drie thema's sprongen eruit. Ten eerste is het zo dat er in Nederland geen landelijk besproken routines voor de intake van nieuwkomers bestaan en leraren hierop niet of nauwelijks worden geschoold, terwijl uit onderzoek blijkt dat een brede intake essentieel is om aan te kunnen sluiten op de behoeften van (met name wat oudere) vluchtelingen kinderen vanuit hun eerdere onderwijservaringen (Bunar, 2010). Ten tweede is het zo dat in Nederland zelden en dan slechts mondjesmaat de moedertalen van de leerlingen worden betrokken en benut in het onderwijs. Het is van groot belang voor nieuwkomers om na een eerste fase van tweede-taalonderwijs nog jarenlang ondersteund te worden alvorens zij via hun tweede taal op hoog niveau vakonderwijs kunnen volgen (Cummins & Early, 2015; Short, 2002). De moedertaal van leerlingen is een belangrijke kennisbron voor leerlingen die ingezet kan worden ten behoeve van die voortgezette ondersteuning. Zo blijkt uit onderzoek dat het onmogelijk is voor taalleerders om hun moedertaal 'uit te zetten' bij het leren en gebruiken van een nieuwe taal; beide talen maken deel uit van één mentaal cognitief systeem waarin leren plaatsvindt door nieuwe kennis (nieuwe taal) te linken aan bestaande kennis (moedertaal). Met andere woorden, de moedertaal zit het leren van de nieuwe taal niet in de weg, maar kan het juist versterken (Cummins, 2018; Cummins & Early, 2015; Garcia & Wei, 2013; Kootstra, Dijkstra, & Starren, 2015). Een derde

thema waarbij de taalonderwijspraktijk in Nederland soms nog onvoldoende aansluit bij wetenschappelijke inzichten is de tweede-taaldidactiek, in het bijzonder de integratie van deelvaardigheden en de combinatie van expliciete en impliciete taaldidactiek. De laatste decennia wordt er in de taaldidactiek, en zeker ook in de tweede- en vreemde-taaldidactiek, veel nadruk gelegd op het belang van integratie van deelvaardigheden (lezen, luisteren, spreken, schrijven, woordenschat). Nieuwe relevante inzichten in tweede-taaldidactiek richten de aandacht op leraren en hun competenties bij de integratie van taalonderwijs in alle vakken (Gibbons, 2014; Hammond & Gibbons, 2005; Short, 2002). Hoewel de aandacht voor taalontwikkeling geïntegreerd in vakken en vakgebieden het onderwijs op reguliere scholen wel begint te bereiken, betreft dit voornamelijk onderwijs aan Nederlandstalige leerlingen onder de noemers taalgericht vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2015), integratie van taal- en zaakvakonderwijs, taaldenkgesprekken (Damhuis, 2016) en content and language integrated learning (CLIL; de Graaff, 2014). Datzelfde geldt voor ontwikkelingen die in principe juist voor de nieuwkomersleerlingen relevant zijn zoals genre-gebaseerde didactiek voor geletterdheid (Rose, 2015; Van Norden, 2014; Smit, 2013).

Bovenstaande stand van zaken in professionalisering rond het taalonderwijs aan nieuwkomers betreft initiële scholing en nascholing. Een peiling onder pabodocenten door het LPTN liet zien dat er behoefte was aan kadertraining voor opleiders en nascholers rond onder andere de genoemde onderwerpen (inmiddels is in 2018 een pilottraining op genoemde thema's uitgevoerd vanuit het LPTN). Deze behoefte sluit aan bij het feit dat het nascholingsaanbod op het gebied van taalonderwijs aan nieuwkomers voor het primair en voortgezet onderwijs wordt beschouwd als onoverzichtelijk en schaars (Hajer & Kerkhoff, 2016). De overheid heeft geen sturende rol waar het gaat om pedagogisch-didactische keuzes rond het onderwijs aan zogenaamde 'nieuwkomers'. Evenmin wordt er gestuurd op het aanbod van nascholing in Nederland: dit is niet langer de taak van pedagogische centra en hogescholen, maar is momenteel een sterk aan de markt overgedragen verantwoordelijkheid, met weinig tot geen centrale aansturing en onderling overleg. Verschillende adviesdiensten, ZZP'ers en enkele hogescholen bieden qua omvang beperkte professionalisering aan waar scholen uit kunnen kiezen. Het LOWAN (Landelijke Ondersteuning Onderwijs Anderstalige Nieuwkomers) spant zich in om vragen van scholen te beantwoorden en uitwisseling van praktijkexpertise te bevorderen, met name tussen locaties waar eerste opvang wordt geboden.

Deze stand van zaken rondom professionalisering op het gebied van nieuwkomersonderwijs in Nederland maakt het moeilijk voor scholen en docenten om geïnformeerde keuzes te maken. Marktpartijen noch scholen hebben een landelijk kwaliteitskader waarbinnen ze professionalisering bieden respectievelijk kiezen en in een meerjarig perspectief kunnen plannen. Een (mogelijk) gevolg hiervan is dat er veel kortstondige cursussen worden aangeboden waarin vanuit verschillende, soms tegenstrijdige uitgangspunten wordt gewerkt, waarvan de kwaliteit moeilijk vast te stellen is, en die weinig mogelijkheden bieden tot lange-termijn borging van nieuwe kennis in de school. Hierbij viel ook op dat post-hbo-opleiding NT2 (Nederlands als Tweede Taal) met name die voor het basisonderwijs nog voor een belangrijk deel uitgingen van de in de jaren '90 gangbare benaderingen, waarin een sterke nadruk ligt op het expliciet en afzonderlijk oefenen van de deelvaardigheden in plaats van de integratie hiervan. De focus lag daar vooral op taalstructurele aspecten (grammatica, woordenschat, klanken, morfologie) en minder op betekenisvolle contexten en functionele communicatie.

Kortom, een doordachte, op actuele inzichten geënte benadering van onderwijs aan nieuwkomers vergt de nodige vernieuwing van professionalisering. Dit doet de vraag rijzen hoe professionalisering op dit gebied er in andere landen uit ziet en wat we kunnen leren van internationale voorbeelden. Zowel NRO (2016) als Onderwijsraad (2017) noemt de mogelijk interessante praktijken in ons omringende landen, waaronder Vlaanderen en in het bijzonder Zweden.

In het huidige onderzoek brengen we daarom de opzet en inhoud van professionalisering van leraren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs in Zweden en Vlaanderen in kaart, met als doel om aanknopingspunten te vinden die doorvertaald kunnen worden naar Nederland.

Onderzoeksvragen

Centraal in dit case report staat de vraag wat we in Nederland kunnen leren van de manier waarop Zweden en Vlaanderen vorm en inhoud geven aan de professionalisering van leraren rond onderwijs aan nieuwkomers. Om deze vraag te kunnen beantwoorden, formuleren we twee deelvragen:

1. Hoe wordt in Zweden en Vlaanderen vorm en inhoud gegeven aan de professionaliseringspraktijk van leraren die onderwijs verzorgen aan nieuwkomers, en op welke wijze wordt dit professionaliseringsaanbod georganiseerd en aangestuurd?
2. Welke aanknopingspunten bieden de bevindingen uit Zweden en Vlaanderen ter versterking van het professionaliseringsaanbod in Nederland?

In het volgende hoofdstuk gaan we in op de manier waarop we bovenstaande onderzoeksvragen hebben onderzocht.

2. Onderzoeksmethode

Een case report is door NRO omschreven als een kortlopende, verkennende studie naar een onderwerp dat voor de onderwijspraktijk van belang is en waar nog geen actuele overzichtsartikelen van bestaat. Het is mogelijk om naast wetenschappelijke ook niet-wetenschappelijke bronnen te gebruiken bij de beantwoording van de vragen. Deze definitie geeft de aard van deze overzichtsstudie aan. We pretenderen binnen de beperkte middelen geen compleetheid te bieden, maar hopen geïnteresseerden de weg te kunnen wijzen en verdere uitwisseling in internationaal verband te stimuleren.

2.1. Terminologie

Ter verheldering staan we eerst stil bij enkele door ons gebruikte termen en afkortingen.

- *Professionalisering*: de studie richt zich op professionalisering. Deze term gebruiken we als overkoepelend voor initiële en post-initiële scholing, die al dan niet tot formele kwalificaties leidt. Waar relevant maken we een onderscheid.
- *Nieuwkomersleerlingen*: leerlingen die als zij-instromers ouder dan 4 jaar vanuit het buitenland het Nederlandse onderwijs inkomen. We bedoelen daarmee vooral, maar niet uitsluitend leerlingen met een vluchtelingenachtergrond. Het kan bijvoorbeeld ook gaan om kinderen van arbeidsmigranten of expats.
- *T1 / T2 / NT2 / ZT2*: T1 staat voor 'eerste taal' of 'moedertaal'. T2 staat voor tweede taal, wat in de context van de huidige studie neerkomt op Zweeds of Nederlands (Vlaams). In het geval van Nederlands als tweede taal gebruiken we in deze rapportage de gangbare afkorting NT2. Parallel daaraan gebruiken we voor Zweeds als tweede taal de afkorting ZT2.
- *OKAN*: Onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen in Vlaanderen.
- *Gebruikte termen voor basisonderwijs / voortgezet onderwijs*: We gebruiken zoveel mogelijk de Nederlandse termen en spreken over leraren, groeps- en vakleraren en soms -docenten. We duiden met basisonderwijs het onderwijs aan 4-12-jarigen aan, met voortgezet onderwijs dat voor 12-18-jarigen. Dat vraagt voor Zweden even verduidelijking: de basisschool loopt daar ongedeeld voor leerlingen van 7-15 jaar, waarna er selectie binnen het 'gymnasium' plaatsvindt, waar allerlei vormen van voortgezet onderwijs worden geboden, vergelijkbaar met vwo tot mbo-entreeopleidingen. Dit verschil in selectiemoment is natuurlijk van groot belang, maar het valt buiten de focus van dit onderzoek om daar nader op in te gaan. Wat vanuit professionaliseringsoogpunt vooral relevant is dat leerlingen vanaf het moment dat ze 12 zijn vakles van vakdocenten, net als in het voortgezet onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Door over klassenleerkrachten en vakleraren te schrijven, vermijden we de hobbel. De professionalisering van leraren in de Zweedse 'förskola' (onze onderbouw, groep 1 en 2) hebben we vanwege beperkte beschikbare tijd buiten beschouwing moeten laten.

Hieronder beschrijven we per deelvraag hoe we het onderzoek hebben aangepakt.

2.2. Methode onderzoeksdeelvraag 1

Onderzoeksdeelvraag 1 luidde *Hoe wordt in Zweden en Vlaanderen vorm en inhoud gegeven aan de professionaliseringspraktijk van leraren die onderwijs verzorgen aan nieuwkomers, en op welke wijze wordt dit professionaliseringsaanbod georganiseerd en aangestuurd?* Om deze vraag te beantwoorden, hebben we de volgende stappen ondernomen.

Stap 1: analysekader

Als eerste stap hebben we een analysekader ontwikkeld dat focust op drie niveaus van professionalisering die qua detaillering op elkaar volgen als een soort trechter, namelijk (1) aanbod, organisatie en aansturing van professionalisering (hiermee werd een eerste globale inventarisatie beoogd), (2) opzet en vorm van professionalisering, en (3) inhoud van professionalisering.

Om focus aan te brengen bij de inhoud van professionalisering, hebben wij ons specifiek gericht op de drie thema's waarvan we in het inleidend hoofdstuk hebben laten zien dat hier ruimte voor verbetering is, namelijk (a) de intake van nieuwkomers, (b) de verhouding tussen onderwijs in de tweede taal en de positie van moedertalen, en (c) de methodiek van tweede-taalonderwijs, in het bijzonder de keuzes in leerstofordening van deelvaardigheden en integratie van tweede-taalontwikkeling als onderdeel van verschillende schoolvakken.

In het analysekader zijn per niveau van professionalisering analysevragen opgenomen die specifiek ingaan op belangrijke aspecten van deze niveaus van professionalisering. Een eerste versie van het analysekader is tot stand gekomen op basis van deskresearch en is vervolgens voorgelegd aan een referentengroep van zeven experts op het gebied van professionalisering en taalonderwijs in Nederland (zie Bijlage A voor een specificatie van welke personen deze referentengroep vormden). De feedback van de referentengroep is vervolgens verwerkt in een definitief analysekader, dat is opgenomen in Bijlage B.

Stap 2: deskresearch en interviews met betrokkenen in beide landen

Op basis van het analysekader hebben we documentatie over professionalisering in Vlaanderen en Zweden geanalyseerd, en betrokkenen in Vlaanderen en Zweden bezocht en geïnterviewd. Voor de deskresearch zijn relevante documenten verzameld in zowel Zweden als in Vlaanderen, te weten officiële landelijke regelgeving rond onderwijs aan nieuwkomers en docentcompetenties, leerplandocumenten, cursusbeschrijvingen en evaluatiegegevens omtrent deelname aan professionalisering en kwaliteitszorg in onderwijs aan nieuwkomers. Welke documenten dit exact zijn wordt gespecificeerd in de hoofdstukken waar de resultaten van Vlaanderen respectievelijk Zweden worden besproken. De interviews zorgden voor data-triangulariteit, ze dienden om de informatie uit de deskresearch verder te doorgronden in de context en om aanvullende informatie te kunnen verzamelen. Voor zowel Vlaanderen als Zweden is ervoor gekozen om naast het landelijke beeld dat oprijst uit de documenten, twee verschillende plaatselijke contexten nader te onderzoeken. In Vlaanderen waren dit Brussel en Sint-Niklaas, in Zweden waren dit Malmö en Helsingborg.

Voor de analyse van alle gegevens is een Excelbestand aangemaakt met per niveau van het analysekader een tabblad en per analysevraag een rij, waarin in de verschillende kolommen de antwoorden op basis van deskresearch, antwoorden op basis van interviews, bronnen, sterktes en zwaktes zijn opgenomen. Voor elk van de drie inhoudelijke thema's binnen het derde niveau van het analysekader is een apart tabblad gemaakt. De relevante punten uit de schriftelijke bronnen zijn tijdens het lezen in dit analysebestand opgenomen. De interviews zijn allemaal beluisterd en/of bekeken en tijdens het luisteren / kijken zijn aantekeningen gemaakt van relevante punten op basis van het analysekader. Deze zijn vervolgens toegevoegd aan het analysebestand, dat gebruikt is als basis voor de beschrijving van de bevindingen.

Hieronder volgen een schematisch overzicht van de voornaamste gebruikte bronnen en vervolgens een nadere beschrijving van de dataverzameling per land.

Type data	Vlaanderen	Zweden
Beleidskaders onderwijs aan nieuwkomers	Omzendbrief BaO. (2006). Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers Vlaamse overheid (2006) Onderwijs en vorming http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onthaalonderwijs-voor-anderstalige-nieuwkomers-organiseren-in-het-basisonderwijs	Leerplankaders: Skolverket 2016 Undervisning av nyanlända Allmänna råd Lagrådsremiss 2014, utbildningsdepartementet 2014 Skolverket 2013a, 2014a, 2014b
Situatiebeschrijving, stand van zaken analyses - Specifiek rond nieuwkomers - Onderdeel bredere analyses	Van Avermaet et al. 2017 Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen. Masterplan hervorming secundair onderwijs https://www.vlaamsparlement.be/bestanden/Documenten/Masterplan-Hervorming-SO.pdf Vlaamse onderwijsraad Advies(VLOR) OKAN 2013 rapport http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/ar-ar-adv-011_0.pdf https://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsaanbod/onthaalonderwijs-voor-anderstalige-kinderen-okan	Bunar 2010, Skolinspektionen 2009, 2013, 2015, 2017 Skolverket 20151, 2015b States Offentlia Utredningar 2017:54 (Over doorstroming nieuwkomers in VO-leeftijd)
Landelijke opleidingskaders Evt. bevoegdheidseisen docent (T2)	Vlaamse overheid (2007) Onderwijs en vorming http://eindtermen.vlaanderen.be/lerarenopleiding/ kleuters en lager onderwijs : http://eindtermen.vlaanderen.be/lerarenopleiding/documenten/Basiscompetenties_2007.pdf Secundair onderwijs: http://eindtermen.vlaanderen.be/lerarenopleiding/documenten/Beroepsprofiel_2007.pdf http://data-onderwijs.vlaanderen.be/#onderwijskwalificaties	Högskoleförordningen Tingbjörn 2004 Malmö högskola (2014): Förslag på grundlärautbildning i modersmål. (U2014/02339/UH). Högskoleförordningens bilaga 2, examensordningen. Kursbeskrivningen/course descriptions, te vinden per opleiding en cursus Advies commissie Åstrand 2018
Informatie over aanbod cursussen en opleidingen	http://www.cteno.be Scholingsaanbod http://www.anderstaligenieuwkomers.be http://www.cteno.be/www_cteno/index.php?idMenu=208 Websites afzonderlijke hogescholen en universitaire expertisecentra CTenO, SDL, CNO	Landelijke expertisecentrum Zweeds als Tweede Taal, Stockholm https://www.andrasprak.su.se/ Utbildningsdepartementet 2016 (opdracht ter ontwikkeling scholingsaanbod) Websites van de

	Websites private aanbieders	lerarenopleidingen, bv www.mau.se , www.isd.su.se , www.gu.se Websites van private aanbieders, websites van gemeentelijke onderwijs(begeleidings)diensten
Deelthema's binnen professionalisering	Vlaanderen	Zweden
Scholing en Informatie specifiek over intake/screening	Screening niveau onderwijstaal, taaltraject en taalbad in het gewoon lager onderwijs (2016) http://data- onderwijs.vlaanderen.be/edulex/documen t.aspx?docid=14689 http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/verplic hte-taalscreening-bij-eerste-instap-in-het- gewoon-lager-onderwijs Onderwijscentrum Brussel, 2016.	Informatie, materialen, cursus vanuit Skolverket over het wettelijk verplichte intake-materiaal https://bp.skolverket.se/web/kartl aggningsmaterial/start Voorbeeld beschrijving op gemeenteniveau: Helsingborg 2017. Skolverket 2017 Skolverket 2014 behoefteinventarisatie mbt scholing
T2-didactiek	Ramaut e.a. 2016, Werkgroep Onderwijs en Integratie 2010, Sterckx en Verstedden 2016, Onderwijscentrum brussel 2016 Van den Branden, K., & Verhelst, M. (2009)	Bigestans & Kaya 2016, Literatuurlijsten van de formele opleidingen en cursussen (zie hierboven)
Moedertaal/ meertaligheid in onderwijs	Frijns, Sierens a.o. 2011 Werkgroep Onderwijs en Integratie, 2010 Van Avermaet & Sierens, 2014 Vandenbranden & Verhelst, 2009	Hyltenstam, K. a.o. 2012 Hedman & Manusson 2018, Paulsrud a.o. 2017
Vormen van professionalisering		www.larportalen.skolverket.se Hajer& Norén 2017 Opzet meerjarige begeleidingstrajecten Skolverket 2015c

Tabel 2. Overzicht van de belangrijkste gebruikte documenten en bronnen in de deskresearch.

Nadere beschrijving methode Vlaanderen

Voor het *deskresearch* gedeelte zijn op basis van het analysekader via internet relevante bronnen gezocht. Dit betrof zowel wetenschappelijke literatuur rond de inhoudelijke thema's intake, meertaligheid en tweede-taaldidactiek, als overheidsdocumenten met landelijke regelgeving rond onthaalonderwijs, eindtermen en docentcompetenties, als ook opleidings- en cursusbeschrijvingen. Evaluatiegegevens omtrent deelname aan professionaliseringsactiviteiten werden met name gevonden in de cartografie en analyse van het onthaalonderwijs aan anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen, die door Van Avermaet en collega's (2017) in opdracht van het ministerie van onderwijs is uitgevoerd. Op basis van deze bron heeft er op 6 oktober 2017 een telefonisch onderhoud met professor Piet van Avermaet (universiteit Gent) plaatsgevonden om een globaal overzicht te krijgen van de Vlaamse situatie en om de eerste verzameling bronnen te toetsen en waar nodig te beperken of uit te breiden.

Na eerste analyse van de verzamelde bronnen aan de hand van het analysekader, is op 14 november 2017 een document opgesteld met resterende vragen. Dit document vormde de basis voor de interviewleidraad van de semigestructureerde interviews. Aan de hand van deze leidraad zijn er drie interviews gehouden in Brussel (zie Bijlage A voor de namen van de geïnterviewde personen):

1. Een interview met een docent pedagogiek, docent Nederlands en met het opleidingshoofd van de lerarenopleidingen primair en secundair onderwijs aan de Erasmushogeschool Brussel.
2. Een interview met drie ondersteuners van het Onderwijscentrum Brussel (OCB) en met de OKAN-coördinator / vervolgschoolcoach van Portus Berkenboom uit Sint-Niklaas in het gebouw van OCB.
3. Een interview met een pedagogisch begeleider van het GO! Onderwijs voor de Vlaamse Gemeenschap.

Van deze semigestructureerde interviews zijn audio-opnames en enkele videofragmenten gemaakt, die zijn geanalyseerd aan de hand van het analysekader. De situatie in Sint-Niklaas is aan de hand van het tweede interview in kaart gebracht.

Als toevoeging op de desk research en de semigestructureerde interviews, is de OKANS-studiedag bezocht, die op 21 november 2017 door het departement Onderwijs en Vorming was georganiseerd. Op deze studiedag waren vrijwel alle betrokkenen bij het onthaalonderwijs in Vlaanderen aanwezig. Tijdens het praktijkbezoek aan de OKANS-studiedag zijn diverse informele gesprekken gevoerd om een indruk te krijgen van het onthaalonderwijs in Vlaanderen. Daarnaast zijn er meer gerichte open interviews gehouden met personen van het Steunpunt Diversiteit en Leren (Universiteit Gent) en het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven). Van deze interviews zijn video-opnames gemaakt, op basis waarvan de kernpunten zijn verwerkt in de resultaten. Ook is een school in Vlaanderen bezocht (Instituut Anneessens-Funck) om een indruk te krijgen van hoe een OKAN-school voor secundair onderwijs in de praktijk werkt. Na afloop van twee lesobservaties hebben de onderzoekers een gesprek gevoerd met de OKAN-coördinator van deze school. Ook van dit gesprek zijn video-opnames gemaakt, waarvan de kernpunten zijn verwerkt in de resultaten.

Nadere beschrijving methode Zweden

Voor Zweden werd op hoofdlijnen dezelfde aanpak gevolgd. Voortbouwend op de al in het onderzoeksteam aanwezige kennis van de Zweedse situatie werd in de zomer van 2017 gestart met een gesprek met de manager van het Nationaal Expertisecentrum Zweeds als Tweede Taal in Stockholm (zie

Bijlage A voor de namen van de verschillende geïnterviewde personen). Zij gaf advies over de selectie van bronmateriaal en te benaderen experts en schetste de taakstelling en werkwijze van haar instituut. Vervolgens werden relevante beleidsdocumenten verschenen vanaf 2010 rond het thema onderwijs aan nieuwkomers verzameld. Zowel voorbereiding van beleidsontwikkeling (officiële adviezen, officiële inspraakreacties daarop, inspectierapporten etc.) als officiële leerplandocumenten (richtlijnen, officieel toelichtend materiaal daarbij) werden bestudeerd aan de hand van het analysekader. Dat leverde dermate veel, vooral Zweedstalige documenten op, dat besloten werd tot een nadere selectie van de meest centrale, die in detail bestudeerd werden. De overige werden globaal gelezen. Vanuit deze informatie werd een beeld samengesteld van de visie op onderwijs aan nieuwkomers, aanpak van de daaraan gekoppelde opleiding en nascholing en de ervaringen en knelpunten in de praktijk.

Dit overzicht werd samengevat in het Zweeds voorgelegd aan een aantal sleutelpersonen op landelijk niveau en lokaal in de regio Stockholm en Zuid-Zweden, via semigestructureerde interviews. In Stockholm werd gesproken met de chef van de afdeling generieke ondersteuning van Skolverket (de National Agency for Education in Stockholm) en twee van haar collega's. Ook de chef van de specifiek op kleinere, onervaren gemeenten gerichte ondersteuning werd om haar reactie gevraagd. Op de universiteit Stockholm werd gesproken met de opleidingschef voor Zweeds en Zweeds als tweede taal en een opleider. In Malmö werd met de opleidingsdirecteur gesproken en met de coördinator van het regionaal professionaliseringscentrum (RUC) en een van haar collega's. Deze gesprekken (in het Zweeds gevoerd) werden op audioband opgenomen en in samenvatting in een Nederlandse tekst gevat. Naast deze formele gesprekken werd informeel (zonder audio-opname maar wel aan de hand van het analysekader) gesproken met verantwoordelijken voor kwaliteitszorg rond nieuwkomers in een kleinere gemeente, Helsingborg, over hun lokale problematiek en benadering van professionalisering. De participatie van de gemeente Helsingborg in het Erasmus+-programma betekent dat beschrijvingen van met name de intake-praktijk beschikbaar waren en als bron toegevoegd konden worden aan het onderzoeksmateriaal over de lokale aanpak. Aan de opleiding in Malmö werd een open interview gehouden met drie opleiders.

2.3. Methode onderzoeksdeelvraag 2.

Onderzoeksdeelvraag 2 luidde *Welke aanknopingspunten bieden de bevindingen uit Zweden en Vlaanderen ter versterking van het professionaliseringsaanbod in Nederland?* Om deze vraag te beantwoorden, hebben we de volgende stappen ondernomen.

Na het verzamelen van de data de resultaten van Vlaanderen en Zweden naast elkaar gezet en een eerste analyse gemaakt waarin we de belangrijkste verschillen en overeenkomsten tussen Vlaanderen en Zweden in kaart hebben gebracht. Deze analyse leverde een aantal factoren op die de verschillen en overeenkomsten tussen de landen kunnen verklaren. Deze analyse hebben we uitgetekend (bijlage E) en in uitgeschreven vorm voorgelegd aan een groep van tien betrokkenen bij de professionalisering rond het onderwijs aan nieuwkomers in Nederland (grotendeels overlappend met de eerdere referentengroep, zie Bijlage A). Tijdens een consultatiebijeenkomst op 9 maart 2018 hebben we vervolgens met hen van gedachten gewisseld rondom de volgende vragen:

- Hoe verhoudt de Zweedse respectievelijk Vlaamse situatie zich tot de Nederlandse?
- Welke mogelijke aanknopingspunten zijn er op basis van de Zweedse en Vlaamse situatie te noemen ter verbetering van professionalisering in Nederland?
- Welke inzichten uit onze bevindingen zijn het meest waardevol?

Van deze besprekingen zijn notulen gemaakt.

Naast bovenstaande consultatiebijeenkomst is de vertaling van de bevindingen naar de Nederlandse context ook gemaakt tijdens een afsluitende werkbijeenkomst met een uitgebreidere groep betrokkenen in Nederland, op 31 mei 2018. Tijdens deze bijeenkomst zijn ook twee gasten uit Vlaanderen en Zweden uitgenodigd om de professionaliseringpraktijken in die landen te kunnen toelichten, alsmede een Duitse lerarenopleider - onderzoeker en een expert in Europees integratiebeleid. Daarmee werd ook versterking van een netwerk beoogd dat ook na afronding van dit case report op langere termijn zal kunnen bijdragen aan doorvertaling van internationale ervaringen naar de Nederlandse context. Het verslag is in bijlage F te vinden.

Op basis van sfeerbeelden en korte interviews op deze afsluitende bijeenkomst zal een videoproductie worden samengesteld die de hoofdpunten van de studie samenvat en verlevendigt. De resultaten (onderzoeksrapport en videoproductie) zullen worden gepubliceerd vanaf de server van de Hogeschool Utrecht, met links vanuit de andere instellingen (Windesheim en Marnix) en de site van het Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (www.taallectoren.nl).

Tenslotte dient vermeld te worden dat commentaar op de conceptrapportage vanuit de subsidiegever NRO verwerkt is in de eindversie. In het bijzonder betrof het de toevoeging van het overzicht van gebruikte bronnen in de deskresearch (tabel 2) en samenvattende visualiseringen van de Zweedse en Vlaamse context. Op verschillende plaatsen is bovendien aangegeven dat de onderhavige studie een beperkte omvang had waarbij beschrijving van de onderwijscontexten op hoofdlijnen voorwaardelijk was om de opzet van professionalisering te kunnen begrijpen. Het in beeld brengen van die professionalisering was het hoofddoel van de studie. Veel vragen vallen noodzakelijkerwijs buiten het bestek van deze overzichtsstudie.

In hoofdstuk 3 en 4 worden de resultaten van de deelstudies naar Vlaanderen respectievelijk Zweden weergegeven. In hoofdstuk 5 worden de bevindingen in vergelijkend perspectief geplaatst en afgezet tegen de Nederlandse context.

3. Professionalisering voor onderwijs aan nieuwkomers in Vlaanderen

Dit hoofdstuk begint met een overzicht van de belangrijkste bevindingen, om de lezer richting te geven:

- De overheid ziet nieuwkomers als een specifieke doelgroep, die een zo kort mogelijke periode apart taalvaardigheidsonderwijs kan volgen voordat ze deelnemen aan het reguliere Vlaamse onderwijs waar voortgezette T2-begeleiding wordt geboden.
- Voor de initiële opleiding zijn geen specifieke bekwaamheidseisen geformuleerd en de scholing rond NT2, meertaligheid en leren in alle vakken is beperkt van omvang. Wel zijn eindtermen rond diversiteit en meertaligheid geformuleerd.
- Een NT2-bevoegdheid is niet verplicht voor leraren in het onthaalonderwijs.
- De nascholing van leraren wordt aangestuurd vanuit de pedagogische begeleidingsdiensten van de grote onderwijskoepels/besturen. Er zijn geen kwaliteitseisen voor deze professionalisering, iedere koepel ontwikkelt een eigen visie en beleid.
- Nascholing wordt voor een belangrijk deel verzorgd vanuit expertisecentra aan de universiteiten. De verbinding met actueel wetenschappelijk onderzoek is daardoor relatief sterk. Frequent aangeboden thema's zijn meertaligheid, taalontwikkelen werken en taalbeleid.
- Een bijzonder aandachtspunt is de functie van 'vervolgsschoolcoaches' die voor leerlingen in het voortgezet onderwijs wordt ingezet om vakdocenten gepaste begeleiding in reguliere klassen te laten verzorgen.

3.1 Hoofdpijnen van het Vlaamse onderwijs aan nieuwkomers

3.1.1 Een schets van de context van het onderwijs aan nieuwkomers

Vlaanderen richt onderwijs aan nieuwkomers in onder de naam Onthaalonderwijs. De Vlaamse wetgeving rond onderwijs aan nieuwkomers is voor basisonderwijs (verdeeld in kleuteronderwijs en lager onderwijs) en secundair onderwijs verschillend. Het uitgangspunt van het basisonderwijs is dat het "... in principe verantwoordelijk [is] voor het onderwijs aan alle leerlingen van bedoelde leeftijdscategorie. Het moet door blijvende aandacht en verbreding van de zorg zoveel mogelijk leerlingen blijvend begeleiden" (decreet basisonderwijs, artikel 8). Voor leerlingen die na een verplichte taalscreening extra ondersteuning voor de taalvaardigheid blijken nodig te hebben, wordt er voorzien in een 'taalbad' (decreet basisonderwijs, artikel 11), wat in het dagelijks taalgebruik onder leraren wordt gezien als het onthaalonderwijs. In het secundair onderwijs wordt het onthaalonderwijs beschreven als "een specifiek en tijdelijk onderwijsaanbod dat anderstalige nieuwkomers in staat stelt om Nederlands te leren en nadien in te stromen in het Nederlandstalig onderwijs. Het is gericht op taalvaardigheid Nederlands en inburgering" (codificatie secundair onderwijs, artikel 135). Uit deze wettelijke bepalingen vanuit de overheid spreekt een visie waarin nieuwkomers als specifieke doelgroep worden gezien, die eerst een periode apart taalvaardigheidsonderwijs volgen voordat ze deelnemen aan het reguliere Vlaamse onderwijs.

De Vlaamse overheid heeft invloed op de eindtermen van het onderwijs, maar niet op het curriculum en de toetsing. De ruimte die scholen daarmee krijgen om het onthaalonderwijs in te vullen

is groot, er is geen sturend overkoepelend pedagogisch en/of didactisch kader. Wel zijn de eindtermen door de overheid bepaald. Ook dienen scholen aan de door de onderwijsinspectie gestelde doelen te voldoen, om financiering van de Vlaamse overheid te ontvangen. In de praktijk wordt vanuit de pedagogische begeleidingsdiensten verbonden aan de onderwijskoepels veel invloed uitgeoefend op het curriculum en de organisatie van het onderwijs.

Pedagogische begeleidingsdiensten zijn verbonden aan de drie netten (Gesubsidieerd officieel onderwijs, Gemeenschapsonderwijs, Gesubsidieerd vrij onderwijs) verdeeld over vier grote koepels: Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV), Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG), Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (GO!), Katholiek Onderwijs Vlaanderen (VSKO) en een aantal kleinere koepels. Specifiek voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is er een begeleidingsdienst vanuit het Onderwijscentrum Brussel (OCB).

3.1.2 Doelgroepen van professionalisering voor nieuwkomers

De doelgroep van professionalisering rond nieuwkomers in het Vlaamse onderwijsstelsel wordt in de eerste plaats gevormd door de leraren die specifiek verantwoordelijk zijn voor het taalbad (basisonderwijs) dan wel de onthaalklas (secundair onderwijs). Deze leraren worden in de praktijk **‘OKAN-leraren’** genoemd, naar de wet ‘Onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen’ (Vlaamse overheid, n.d.), maar er is geen specifieke bevoegdheid nodig om OKAN-leraar te worden. Daarnaast spelen de **reguliere leerkrachten** met name in het basisonderwijs een belangrijke rol, zij werken intensief samen met de OKAN-leerkrachten, aangezien de nieuwkomers zo snel mogelijk in de reguliere klas worden opgenomen. In het secundair onderwijs zijn de **‘vervolgschoolcoaches’** belangrijke actoren die in het verlengde van de OKAN-leraren werken. Zij begeleiden de leerlingen in de overgang naar het reguliere vervolgonderwijs (Vlaamse overheid, Onderwijs en vorming, 2006).

Aan competenties van leraren in het onthaalonderwijs zijn geen formele eisen gesteld, wat betekent dat alle leraren met een initiële lerarenopleiding dit onderwijs mogen verzorgen. De professionaliseringsthema's meertaligheid en diversiteit komen in de meeste lerarenopleidingen wel aan bod, maar om specifieke expertise voor het onthaalonderwijs op te doen zijn leraren aangewezen op het professionaliseringsaanbod dat vanuit de regionale onderwijskoepels en vanuit expertisecentra in nauwe verbinding met universiteiten wordt aangeboden.

Scholen ontvangen subsidie vanuit de overheid voor het verzorgen van onthaalonderwijs volgens de wet. De bacheloropleidingen voor leraar basisonderwijs en leraar secundair onderwijs zijn ook gefinancierd door de overheid en moeten voldoen aan de eindtermen. De eindtermen voor de lerarenopleidingen basisonderwijs zijn niet specifiek gericht op kennis en vaardigheden rond het onderwijs aan nieuwkomers, zoals kennis van tweede taaldidactiek, intake van nieuwkomers en meertaligheid. Wel zijn er in **het beroepsprofiel van de leraar (primair en secundair onderwijs), dat als inspectiekader wordt gebruikt, doelen opgenomen op het gebied van omgaan met diversiteit** (Vlaamse overheid, Onderwijs en vorming, 2007). Het gaat hier om de doelen 1.12: omgaan met de diversiteit van de groep, 2.7: communiceren met lerenden met diverse achtergronden in diverse talige situaties en 6.5: communiceren met ouders met diverse taalachtergronden in diverse talige situaties.

De opleidingen en scholingsmogelijkheden na de bachelor worden aangeboden door hogescholen, pedagogische begeleidingsdiensten en aan universiteiten verbonden nascholingsinstanties. De overheid subsidieert al deze vormen van nascholing, maar voor de professionalisering door nascholingsinstanties als het Centrum Nascholing Onderwijs (CNO) van de Universiteit Antwerpen, Centrum voor Taal en Onderwijs (CTenO) van de KU Leuven, en Schoolmakers (Winksele/Herent, bij Leuven) die samenwerken met de Universiteit Gent, betreft dit maar een deel van

de financiering, indirect via derde geldstromen. **Voor deze vormen van nascholing bestaan geen door de overheid vastgestelde eindtermen.**

3.1.3 De huidige praktijk: inzet op vervolgschoolcoaches

De minister van onderwijs heeft naar aanleiding van het advies van de Vlaamse Onderwijsraad (2013) opdracht gegeven tot het uitvoeren van een cartografie en analyse van het onthaalonderwijs aan anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen. Dit OKAN(S)-onderzoek is in 2017 afgerond (Van Avermaet et al., 2017) en is een belangrijke bron voor wie een beeld van de huidige praktijk wil krijgen. In dit case report benutten we bovendien de reacties op het rapport, verzameld op de studiedag OKANS op 21 november 2017, georganiseerd door het departement Onderwijs en Vorming.

In Vlaanderen waren er op 1 december 2017 3300 anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs (2,5 tot 12 jaar) en 3446 in het secundair onderwijs (bron: Agentschap voor onderwijsdiensten), dit betreft ongeveer 1% van het totaal aantal leerlingen in het basisonderwijs en secundair onderwijs.

Nieuwkomers zijn niet gelijkelijk verdeeld over heel Vlaanderen: ongeveer de helft van deze nieuwkomers volgen onderwijs in de provincie Antwerpen, waar ook Sint-Niklaas ligt. Dit is de provincie met veruit het hoogste aantal anderstalige nieuwkomers. De Vlaamse regering is de uitvoerende macht in Vlaanderen en wat onderwijs betreft, ook de uitvoerende macht voor het Nederlandstalige onderwijs in het Brussels hoofdstedelijk gewest. De Vlaamse minister van onderwijs, Hilde Crevits, heeft dus al het Nederlandstalige onderwijs in Vlaanderen en Brussel in haar portefeuille.

De ruimte die scholen hebben om een eigen invulling te bepalen wordt veelal ingevuld met een beperkte periode van apart onderwijs aan anderstalige nieuwkomers gevolgd door steun binnen reguliere klassen. Vanuit de overheid gaat veel aandacht rond het onderwijs aan nieuwkomers uit naar de vervolgschoolcoaches. In juni 2016 heeft de minister geld vrijgemaakt voor het aanstellen van extra vervolgschoolcoaches en het bieden van meer tijd aan de zittende vervolgschoolcoaches (Vlaamse overheid, Onderwijs en vorming, 2016). Naast deze extra middelen, richt ook het aanbod van de door de overheid gefinancierde pedagogische begeleidingsdienst van het GO! zich sterk op de vervolgschoolcoaches (Lecocq, 2017). Dit aanbod bestaat uit netwerkdagen waar alle vervolgschoolcoaches van het GO! uit Vlaanderen samenkomen om door te spreken over onderwerpen als de flexibele trajecten voor ex-OKAN-leerlingen en de taakinvulling van de vervolgschoolcoach. Voor de begeleidingstrajecten werken de koepels samen. Dit gebeurt vaak informeel, doordat formele samenwerking in het in netten verdeelde Vlaamse onderwijssysteem lastig is (Lecocq, 2017; Van Avermaet, 2017b). Doordat leraren in het regulier onderwijs doorgaans weinig expertise hebben op het gebied van onderwijs aan nieuwkomers, ligt er veel druk op de taak van de vervolgschoolcoach.

3.2 Beschrijving van de opzet van professionalisering

In Vlaanderen bestaat een duidelijk onderscheid tussen de initiële lerarenopleidingen op bachelorniveau en professionalisering na deze opleiding in de vorm van post-initiële opleidingen (postgraduat en BanaBa), cursussen en begeleidingstrajecten. De belangrijkste doelgroep van opleiding en professionalisering rond nieuwkomers in Vlaanderen zijn de OKAN-leraren die specifiek verantwoordelijk zijn voor het taalonderwijs aan nieuwkomers. Het onderwijs in de lerarenopleiding is dus in hoge mate bepalend voor de expertise van leraren in de praktijk. Hieronder zal eerst de opzet van het onderwijs in de lerarenopleidingen worden geschetst en vervolgens de opzet van de mogelijkheden tot professionalisering na de lerarenopleidingen.

3.2.1 *Opzet van onderwijs in de lerarenopleidingen*

In Vlaanderen bestaat een duidelijk onderscheid tussen de initiële lerarenopleidingen op bachelorniveau en post-initiële opleidingen (postgraduaten en BanaBa [Bachelor na bachelor]), cursussen en begeleidingstrajecten. De belangrijkste doelgroep van professionalisering rond nieuwkomers in Vlaanderen zijn de OKAN-leraren, die specifiek verantwoordelijk zijn voor het taalonderwijs aan nieuwkomers.

De huidige situatie bij de meeste lerarenopleidingen in Vlaanderen (3 jaar Bachelor) is volgens Van Avermaet (p.c., 2017; Van Avermaet et al., 2017) dat vaak slechts één module over diversiteit gaat in het laatste semester en dat er geen specifiek onderwijs wordt gegeven over onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. Dit beeld strookt met de opmerking van een van de OKAN-leerkrachten aanwezig op de OKANS-studiedag, die vertelde dat het onderwijs over nieuwkomers aan studenten van een hogeschool in Hasselt bestaat uit een eendaags bezoek aan de OKAN-school waar hij werkzaam is.

Vrijwel alle professionaliseringsinstanties bieden een post-initiële opleiding ('postgraduaat') NT2 (CNO Antwerpen, CTenO Leuven, docAtlas Antwerpen, Het Perspectief Gent). Er is nog maar een beperkt aanbod aan opleidingen specifiek over onderwijs aan nieuwkomers. De hogeschool UCLL is een Banaba-opleiding aan het inrichten (Vandommele, 2017) en ook op hogeschool Odisee Brussel wordt in nauwe samenwerking met de praktijk een dergelijke opleiding ontwikkeld (Depeet, 2017). Aangezien deze opleidingen nog moeten starten, zijn er momenteel nog geen leraren die deze opleidingen hebben gevolgd. Wel heeft bijna 40% van de ondervraagde leraren in het primair onthaalonderwijs cursussen gevolgd met betrekking tot meertaligheid en anderstalige nieuwkomers. Deze cursussen worden aangeboden door professionaliseringsinstanties zoals het CTenO in Leuven, het CNO in Antwerpen, Schoolmakers in samenwerking met het Steunpunt Diversiteit en Leren en het Onderwijscentrum Brussel. Ook bieden de pedagogische begeleidingsdiensten vaak basiscursussen rond onderwijs aan nieuwkomers en alfabetisering (Lecocq, 2017).

Uit het OKAN(S)-onderzoek blijkt verder dat van de leraren die in het basisonderwijs te maken hebben met anderstalige nieuwkomers, slechts 7,6% een aanvullende opleiding of scholing heeft gevolgd op het gebied van NT2. Dit betekent dat 92,4% van de OKAN-leraren in het basisonderwijs alleen een initiële lerarenopleiding heeft gevolgd. Voor OKAN-leerkrachten in het secundair onderwijs zien de cijfers er gunstiger uit, van hen volgde meer dan de helft nascholing op het gebied van anderstalige nieuwkomers en Nederlandse taalvaardigheid (Van Avermaet et al., 2017). Volgens dit onderzoek volgde 27,6% van de OKAN-leerkrachten een post-initiële opleiding op het gebied van NT2. Dit betekent dat de ruime meerderheid van alle leraren in het onthaalonderwijs in Vlaanderen geen specifieke opleiding op het gebied van NT2 heeft. Het onderwijs in de lerarenopleiding is dus in hoge mate bepalend voor de expertise van leraren in de praktijk, terwijl de aandacht die in lerarenopleidingen besteed wordt aan thema's rond nieuwkomersonderwijs zeer beperkt is.

3.2.2 *Ervaringen met professionalisering: lokale verschillen*

Er zijn grote lokale verschillen, werd ons gezegd. We schetsen een beeld van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (bestaande uit 19 gemeenten), waar diversiteit veel meer bepalend is voor de context van de lerarenopleidingen (Langenaeken, Vanherf, & Dewitte, 2017). Het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is officieel tweetalig en scholen zijn Franstalig (ongeveer 80%) of Nederlandstalig (ongeveer 20%). De taal die het meest gebruikt wordt in het maatschappelijke leven in Brussel is het Frans, maar het Nederlandstalige onderwijs is populair in Brussel; uit de PISA-ranglijsten blijkt het ook kwalitatief goed

te scoren. De meertalige context is in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest veel meer uitgesproken dan in andere grote steden in Vlaanderen. Daardoor is de instroom van de lerarenopleiding van de Erasmushogeschool Brussel divers en wordt er vanaf de start van de opleiding gedacht en geleerd vanuit diversiteit en cultuursensitiviteit. Kanttekening daarbij is wel dat er in de praktijk van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel weinig diversiteit in het lerarenbestand is, doordat veel leraren vanuit Vlaanderen naar Brussel komen om les te geven. Illustratief daarvoor is de uitspraak van een meisje van Marokkaanse origine uit de stageklas van een student, ook van Marokkaanse origine. Het meisje zei verbaasd tegen de stagiaire: “Dus wij kunnen ook juffrouw worden!” Dat dit mogelijk was voor Belgen met een Marokkaanse achtergrond was voor dit meisje een eye opener. Ook op het Instituut Anneessens-Funck, een OKAN-school voor secundair onderwijs in Brussel, hadden alle leraren een Vlaamse achtergrond. De context van de leerlingen en studenten en daarmee die van de lerarenopleiding is divers, terwijl de leraren op de Nederlandstalige scholen in Brussel geen afspiegeling zijn van de diverse bevolking in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

Langenaeken, Vanherf en Dewitte (2017) geven in het interview verder aan dat er, naast de diversiteit die de basis vormt voor het hele curriculum, in hun lerarenopleiding van in totaal drie jaar (180 ECTS) maar in beperkte mate expliciet aandacht is voor onderwijs aan nieuwkomers. In een module van 3 ECTS in het tweede jaar, genaamd ‘Grenzen verleggen’ werken studenten een week lang met kinderen die vluchteling zijn. De module wordt door docenten en studenten als een brede leerervaring gezien, de brede context van vluchtelingen werd duidelijker. Naast deze verplichte module voor alle studenten, lopen studenten in het tweede jaar van de zorgminor stage in het zorgteam van scholen, waar ze soms ook leren over onderwijs aan nieuwkomers. Ook kiezen studenten in het derde en laatste jaar van de lerarenopleiding soms een school waarin veel onthaalonderwijs wordt geboden. In het vak Nederlands, dat in jaar 1 en 2 beide 6 ECTS beslaat en in jaar 3 3 ECTS, wordt wel veel aandacht besteed aan achterliggende thema’s zoals taalontwikkelen lesgeven, meertaligheid, talensensibilisering en translanguaging.

Leerkrachten krijgen dus vanuit hun initiële opleiding in beperkte mate onderwijs over de professionaliseringsthema’s rond nieuwkomersonderwijs als intake, meertaligheid en tweede taaldidactiek. Om deze expertise op te doen, zijn zij aangewezen op het nascholingsaanbod.

De OKAN-coördinator van Instituut Anneessens Funck bevestigt het hierboven geschetste beeld. In haar team heeft niemand een specifieke opleiding voor OKAN of NT2 (Depeet, 2017). Voorop in het aannamebeleid, aldus Depeet, staat dat leraren een veilig klasklimaat kunnen creëren en niet de inhoudelijke expertise rond anderstalige nieuwkomers. Deze situatie is ook in Sint-Niklaas herkenbaar; volgens Polfliet (2017) vragen zij geen specifieke bevoegdheid naast de pedagogische aantekening. Wel is het op Portus Berkenboom, een OKAN-school voor secundair onderwijs in Sint-Niklaas, belangrijk dat leraren betrokkenheid bij de doelgroep hebben en goed met verschillen in culturele achtergrond kunnen omgaan. Op beide scholen wordt de verdere professionalisering van de leraren vooral door de school zelf vormgegeven. In Brussel gebeurt dit in nauwe samenwerking met de ondersteuner vanuit het Onderwijscentrum Brussel (Depeet, 2017; Hofmans, 2017). De nascholing die in het verleden door het Onderwijscentrum Brussel aan startende OKAN-leerkrachten is gegeven, is door de school zelf aangepast en wordt opnieuw gegeven aan nieuwe OKAN-leerkrachten.

In Sint-Niklaas is er schoolbrede scholing waar sprekers voor worden uitgenodigd, bijvoorbeeld op het gebied van differentiatie door het CNO Antwerpen (Polfliet, 2017). Daarnaast wordt de individuele professionalisering van leraren gemonitord, leraren maken bijvoorbeeld gebruik van nascholing over culturele diversiteit vanuit Foyer, een non-profit organisatie voor multi-etnisch werk in Brussel, maar ook van materialen beschikbaar op de LOWAN-website en materialen van CTenO in Leuven. Polfliet (2017) geeft aan dat het professionaliseringsaanbod van nascholingscentra als het

CTenO door scholen vaak wordt ervaren als qua vorm niet-aansluitend bij hun professionaliseringsbehoeften. Er lijkt een vraag te zijn naar meer intervisie-achtige bijeenkomsten rond bepaalde thema's of werkwijzen zoals professionele leergemeenschappen.

Depeet (2017) geeft aan dat de extra vervolgschoolcoaches helpen en dat deze coaches ook goed geschoold zijn voor hun taak door de pedagogische begeleidingsdiensten. Desondanks blijft het volgens Lecocq (2017) een complexe taak.

“Nu is dat, lijkt het haalbaar, maar inhoudelijk is het enorm complex (...) Dus je moet met leerkrachten kunnen onderhandelen, van alle mogelijke vakken, van alle mogelijke graden, van alle mogelijke onderwijsvormen. Je moet individueel, op maat van die leerling, bijvoorbeeld Sticordi-maatregelen [maatregelen rond specifieke onderwijsbehoeften, MvP] gaan voorstellen. Je moet met directies gaan onderhandelen over eventuele flexibele trajecten... ja, ai, dat is gewoon, eigenlijk is dat ondoenbaar.” (Jan Lecocq, pedagogisch begeleider GO! Onderwijs voor de Vlaamse Gemeenschap).

Versteden (2017) geeft over het primair onderwijs, waar geen vervolgschoolcoaches zijn, aan dat de aansluiting tussen de uren onthaalonderwijs die nieuwkomers krijgen en de lessen in de reguliere klas een aandachtspunt is. Hier lijkt zich het gebrek aan expertise bij reguliere leraren meer te wreken dan in het secundair onderwijs, waar vervolgschoolcoaches belangrijke ondersteuning bieden. Toch geeft Depeet (2017) aan dat het ook in het secundair onderwijs voor vervolgschoolcoaches lastig is om de leraren uit het reguliere vervolgonderwijs mee te krijgen in de ontwikkelingen op het gebied van nieuwkomers; zij zouden ook verder geprofessionaliseerd moeten worden.

Samengevat is het huidige professionaliseringsaanbod in Vlaanderen na de bachelor met name gericht op leraren in het onthaalonderwijs en op vervolgschoolcoaches. De leraren in het onthaalonderwijs zijn in meerderheid tevreden over de professionaliseringsmogelijkheden, maar maken slechts beperkt gebruik van de mogelijkheden om te professionaliseren op het gebied van NT2. De professionaliseringsinstanties en pedagogische begeleidingsdiensten zouden meer ook de reguliere leerkrachten willen bereiken, maar hiervoor zouden overheid en directies zich ook moeten inzetten. In de eindtermen van de lerarenopleiding liggen geen doelen vast op het gebied van Nederlands als tweede taal en op de meeste lerarenopleidingen is er ook geen specifiek aanbod rond NT2. Wel wordt in de lerarenopleidingen aandacht besteed aan omgaan met diversiteit en meertaligheid, al lijkt de intensiteit van dit aanbod per lerarenopleiding te verschillen.

3.3 Een nadere kijk op enkele thema's in professionalisering

Kenmerkend voor de inhoud van de professionalisering in Vlaanderen in het algemeen, is dat wetenschappelijke inzichten een belangrijke plek innemen bij het ontwikkelen van professionaliseringsaanbod, doordat veel lerarenopleiders en nascholers zelf ook onderzoeker zijn. Dit geldt overigens vooral voor de universitaire expertisecentra en minder voor het professionaliseringsaanbod vanuit de pedagogische begeleidingsdiensten. Inhoudelijk is het aanbod in Vlaanderen met name sterk waar het gaat om de verhouding tussen Nederlands als tweede taal en de moedertalen (het tweede inhoudelijke aandachtspunt uit het analysekader), ook in de lerarenopleidingen. Dit komt doordat meertaligheid en diversiteit zijn opgenomen in de eindtermen voor lerarenopleidingen. De andere twee inhoudelijke thema's, intake en tweede-taaldidactiek, krijgen met name aandacht in de professionalisering na de lerarenopleidingen.

3.3.1 Professionalisering met een specifieke focus op intake

De intake van anderstalige nieuwkomers is in Vlaanderen niet aan richtlijnen gebonden. De meeste nascholingsinstanties en pedagogische begeleidingsdiensten bieden scholen ondersteuning op dit gebied in de vorm van formats voor intakeformulieren en tips voor het verzamelen van informatie bij ouders en contactpersonen. Per onderzochte nascholingsinstantie wordt de beschikbare ondersteuning hier beschreven.

Er is binnen het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTenO) en het Steunpunt Diversiteit en Leren veel expertise op het gebied van breed evalueren, zo hebben zij samen in opdracht van het ministerie een Toolkit breed evalueren ontwikkeld. Deze toolkit wordt echter nog niet gebruikt voor nieuwkomers (Van Avermaet, 2017). Het CTenO biedt workshops procesgericht evalueren van anderstalige nieuwkomers aan. In de brochures voor kleuteronderwijs (Ramaut, Sterckx, & Torfs, 2016), primair onderwijs (Sterckx & Versteden, 2016) en secundair onderwijs (De Bruyne, Decroos, Hauben, & Sterckx, 2016) wijst het CTenO uitdrukkelijk op het belang van lesobservaties, intakegesprekken met leerlingen, onthaalgesprekken met ouders en voortdurende afstemming op de individuele behoeften van de leerling. Ook zijn er observatielijsten te vinden voor brede evaluatie van anderstalige nieuwkomers op Padlets waar vanuit de CTenO website naar gelinkt wordt.

Het Onderwijscentrum Brussel biedt materialen die zijn te gebruiken bij aanmelding, kennismaking en opvolggesprek met de anderstalige nieuwkomer (Onderwijscentrum Brussel, 2016). Zij onderscheiden in het onthaaltraject verschillende fases, waaronder een kennismakingsgesprek waarbij een intakeformulier wordt ingevuld. Dit formulier bevat met name feitelijke gegevens en niet zozeer de onderwijsbehoeften of de al aanwezige kennis en vaardigheden van de leerling.

De Vlaamse Onderwijsraad (2013) signaleert dat er geen systematische dataverzameling plaatsvindt van (ex-)OKAN-leerlingen en adviseert de overheid tot een meer nauwgezette dataverzameling te komen, zodat de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers inzichtelijker worden. De lerarenopleiders van de Erasmushogeschool Brussel geven aan dat het doen van de intake van nieuwkomersleerlingen een van de dingen is waar ze meer aandacht aan willen besteden (Langenaeken, Vanherf, & Dewitte, 2017). De intake gebeurt in de praktijk vaak niet door de groepsleerkracht, maar door het zorgteam. Dit komt overeen met de adviezen die in de materialen van andere professionaliseringsinstanties worden gegeven. De leden van het zorgteam zouden dan wel specifieke professionalisering moeten krijgen op het gebied van intake.

Depeet (2017) vertelt dat het eerste intakegesprek vaak door het secretariaat plaatsvindt, zij nemen als school een observatieperiode van 1 maand, waarin Klaar? Af! (ontwikkeld door het Steunpunt NT2, nu uitgegeven door CTenO) als leidraad wordt genomen. Leerlingen worden na deze maand op niveau ingedeeld in een groep met snelle of met langzame leerders. Vanaf 2010/2011 heeft Instituut Anneessens Funck een eigen permanent evaluatiesysteem op basis van de leerlijnen en ontwikkelingsdoelen (Depeet, 2017).

Samengevat wordt er over het algemeen in Vlaanderen wel breed geëvalueerd en worden leraren hier ook toe opgeleid. De specifieke intakeprocedure van nieuwkomersleerlingen lijkt sterk te verschillen per school. De beschikbare materialen bieden wel aanknopingspunten voor een intake waarbij contextfactoren in kaart worden gebracht. Het is per school verschillend wie er verantwoordelijk is voor het benutten van de intakegegevens in het onderwijs aan nieuwkomers.

3.3.2. Professionalisering met een specifieke focus op de verhouding T2 en moedertalen/meertaligheid

Naar het thema diversiteit en meertaligheid wordt veel onderzoek verricht in Vlaanderen, er is dan ook een duidelijke platformtekst van de Werkgroep Onderwijs en Integratie (2010) in het kader van de

Staten-Generaal, waarin gepleit wordt voor heterogene leeromgevingen waarin de diversiteit van de leerlingen benut wordt. Leraren moeten worden geprofessionaliseerd op het gebied van diversiteit, zodat leerlingen op een positieve manier in contact worden gebracht met verschillende culturen, thuistalen en levensbeschouwingen (Werkgroep Onderwijs en Integratie, 2010). Ook in de uitgaven van het Centrum voor Taal en Onderwijs wordt sterk gepleit voor talensensibilisering, waardoor een positief klimaat voor de thuistalen van nieuwkomers wordt gecreëerd (Sterckx & Versteden, 2016; Ramaut, Sterckx, & Torfs, 2016). Als vakliteratuur voor professionalisering op het gebied van taalbeleid in de scholen worden de handboeken van Vandenbranden (2010) voor het primair onderwijs en Bogaert en Vandenbranden (2011) voor het secundair onderwijs gebruikt door veel lerarenopleidingen en professionaliseringsinstanties. In deze boeken staat het positief inzetten van taaldiversiteit voorop.

In hoeverre deze heldere inhoudelijke standpunten ook doorwerken in de praktijk, is een belangrijke vraag. Versteden (2017) geeft hierover aan dat het CTenO in de professionalisering benadrukt dat thuistalen mogen gebruiken essentieel is voor de ontwikkeling van de nieuwkomersleerlingen. Zij besteden in scholing aandacht aan de thuistaal als steiger voor het leren en het gebruik van meerdere talen ('translanguaging') bij het samenwerkend leren in de klas. Tegelijk ziet Versteden grote verschillen in beleid op scholen, afhankelijk van de politieke kleur van een stad of dorp. Ook Van Avermaet (2017) signaleert deze praktijk, sommige scholen voeren een strikt alleen-Nederlandsbeleid. Dit lijkt volgens Lecocq (2017) sterker zo te zijn in het reguliere onderwijs dan in het onthaalonderwijs. In het Brussels hoofdstedelijk gewest is het gebruik van meerdere talen heel vanzelfsprekend, alleen ligt Frans daar gevoelig omdat het een van de officiële voertalen is (Lecocq, 2017). Het Onderwijscentrum Brussel vertrekt in haar aanbod ook vanuit die meertalige Brusselse context.

Uit het OKANS-onderzoek (Van Avermaet, et al., 2017) blijkt dat op 80% van de onderzochte scholen de leerlingen door het schoolbestuur worden aangespoord om altijd Nederlands te spreken en in bijna 86% van de scholen moeten leraren altijd Nederlands spreken. Uitzonderingen worden toegestaan voor informele contacten tijdens pauzes en bij gesprekken met ouders mogen andere talen worden gebruikt. Dit terwijl 70% van de leerkrachten in ditzelfde onderzoek aangeeft dat zij vinden dat leerlingen een andere taal mogen gebruiken bij het elkaar uitleggen van de lesstof. Dit 'functioneel meertalig leren' lijkt in de praktijk dus wel te worden toegestaan, ondanks de soms strikte regels vanuit het schoolbestuur.

Samengevat is het professionaliseringsaanbod op het gebied van meertaligheid qua inhoud sterk gebaseerd op wetenschappelijke inzichten rond inzet van de thuistalen, translanguaging en talensensibilisering. In de praktijk wordt het schoolbeleid vaak nog bepaald door de politieke druk om alleen Nederlands te gebruiken in het onderwijs. Dit lijkt in scholen met een onthaalfunctie minder sterk een punt te zijn dan in scholen zonder onthaalonderwijs.

3.3.3. Professionalisering specifiek rond methodiek tweede-taalonderwijs

In de brede professionaliseringspraktijk van lerarenopleiding, nascholingsinstanties en pedagogische begeleidingsdiensten lijkt de overheersende visie op tweede-taalonderwijs te zijn die van een krachtige leeromgeving die leidt tot veel impliciet taalleren door samenwerking en interactie (Werkgroep Onderwijs en Integratie, 2010; Ramaut, Sterckx, & Torfs, 2016; Sterckx & Versteden, 2016; Onderwijscentrum Brussel, 2016). Ook in de interviews wordt dit beeld door de lerarenopleiders en nascholers bevestigd (Langenaeken, Vanherf, & Dewitte, 2017; Hofmans, 2017; Ceunen, 2017; Versteden, 2017).

Alleen Lecocq (2017) geeft aan dat het aanbod op het gebied van Nederlands als tweede taal echt een hiaat lijkt te zijn in het aanbod van het GO!. Wel is er in het taalvaardigheidsaanbod

Nederlands aandacht geweest voor taalontwikkelen / taalgericht vakonderwijs, maar niet specifiek voor het onthaalonderwijs.

In de praktijk van Instituut Anneessens Funck is er inderdaad veel aandacht voor het werken aan taalvaardigheid binnen de andere vakken, zoals rekenen / wiskunde en Frans (Depeet, 2017). De lesmaterialen die daar worden gebruikt, zijn gericht op het uitdagen tot spreekkansen. Toch viel in de geobserveerde lessen op dat er weinig daadwerkelijk gesproken werd door de leerlingen, ondanks het lesmateriaal. De professionalisering van de leraren zelf op het gebied van tweede-taaldidactiek is dus belangrijk; zoals Van Avermaet (2017) aangaf zit de professionalisering niet in de materialen, maar in de persoon die ze durft om te vormen of uit het raam te gooien.

Qua uitwerking van het onderwijs aan andertalige nieuwkomers verschillen scholen heel sterk. Polfliet (2017) zou daarin wel meer afstemming willen zien.

“Als je van Limburg een OKAN-school bezoekt tot aan de kust, dan heb je bijvoorbeeld op een lijn tien verschillende OKAN-scholen en dat zullen tien verschillende werkingen zijn. Het enige gecentraliseerde heb je die twee doelen [taalvaardigheid en sociale integratie, MVP], maar dat is het.” (Karin Polfliet, OKAN-coördinator en vervolgschoolcoach bij Portus Berkenboom, Sint-Niklaas)

Ondanks een duidelijke wetenschappelijke basis voor de professionalisering op het gebied van Nederlands als tweede taal, lijken scholen in de praktijk in Vlaanderen verschillende methodes te kiezen om te werken aan de taalvaardigheid van nieuwkomers in het onthaalonderwijs.

3.4. Reflecties en actuele discussies

3.4.1. Vanuit documenten / rapporten

Belangrijk voor de Vlaamse context is dus dat de overheid min of meer impliciet de visie heeft dat nieuwkomers een aparte doelgroep vormen waar eerst specifiek onderwijs voor nodig is, voor ze kunnen worden opgenomen in het reguliere onderwijssysteem. In het basisonderwijs lijkt dit minder sterk zo te zijn dan in het secundair onderwijs. De ruimte die scholen daarmee krijgen om het onthaalonderwijs in te vullen is groot; er is geen overkoepelend pedagogisch en/of didactisch kader. Binnen die ruimte spelen OKAN-leraren, reguliere leerkrachten en vervolgschoolcoaches een belangrijke rol voor de dagelijkse praktijk van de nieuwkomers in het onderwijs. Daarnaast oefenen de onderwijskoepels veel invloed uit op de curricula die in scholen worden gehanteerd.

Uit het OKANS-onderzoek (Van Avermaet, et al., 2017) blijkt dat het professionaliseringsaanbod qua vorm en inhoud te weinig is afgestemd op de behoeften van OKAN-teams. Deze teams bestaan in het secundair onderwijs uit de leraren voor het onthaalonderwijs, de OKAN-coördinator, de vervolgschoolcoach en de leerlingbegeleider.

De Vlaamse Onderwijsraad (2013, 2015) signaleert dat leraren in het regulier onderwijs expertise missen om nieuwkomers adequaat te onderwijzen. In haar advies (Vlaamse Onderwijsraad, 2013) geeft de raad aan van de lerarenopleidingen te verwachten dat zij sterker inzet op een aantal algemene competenties die relevant zijn in de context van het onthaalonderwijs. Het gaat dan met name om het kunnen omgaan met diversiteit en daarmee samenhangend cultuursensitiviteit.

3.4.2. Vanuit respondenten

Tijdens de OKANS-studiedag op 21 november 2017 was een veelgehoord geluid dat er behoefte is aan professionele leergemeenschappen rond nieuwkomersonderwijs, waarin plek is voor uitwisseling, afstemming, schooloverstijgende intervisie en collectief leren. Van Avermaet (2017) geeft desgevraagd aan dat de onderwijsnetten hierin belemmerend kunnen werken; leraren willen wel netoverstijgend samenwerken, maar mogen dit soms van de directies niet.

De professionaliseringsbehoefte van leraren en vervolgschoolcoaches sterk lijkt te liggen op het gebied van omgaan met diversiteit en het inspelen op de verschillen, terwijl het werken aan taalvaardigheid van het Nederlands als tweede taal minder echt als een vak wordt gezien. De bestaande postgraduatanten NT2 zijn weinig populair als professionalisering, terwijl er in de praktijk veel wordt verwacht van de in ontwikkeling zijnde Banaba's specifiek gericht op nieuwkomers in de brede context. Ook worden met name professionaliseringsactiviteiten gericht op intervisie, afstemming en uitwisseling positief gewaardeerd.

Een op deze studiedag veelgehoord thema voor verbetering is dat de koers meer gericht zou moeten zijn op het inclusief benaderen van anderstalige nieuwkomers als deel van een heterogene groep, ook in het secundair onderwijs.

3.4.2. Samenvattend: de Vlaamse context

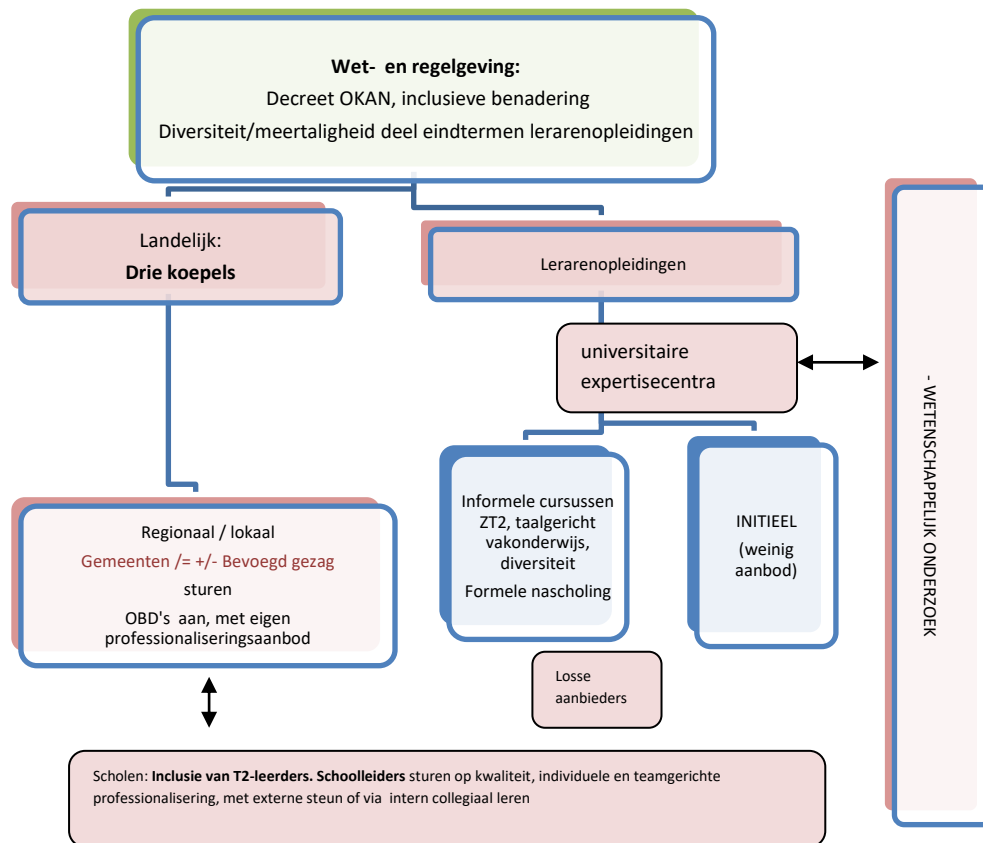
Zonder specifieke wetgeving en bevoegdheidsregelingen kent Vlaanderen weinig initieel opleidingsaanbod. Op professionalisering rond nieuwkomers wordt gestuurd door de verschillende netten, het wordt aangeboden door universiteiten/hogescholen als formeel post-initieel onderwijs en door expertisecentra aan diezelfde universiteiten, onderwijsbegeleidingsdiensten en losse aanbieders als informele cursussen. Opvallend is de sterke verbinding tussen professionalisering en wetenschap via de expertisecentra.

Overige hoofdpunten van de Vlaamse context zijn:

- De kennis die in lerarenopleidingen en professionaliseringsaanbod wordt aangeboden lijkt relevante inzichten uit internationaal wetenschappelijk onderzoek door te vertalen naar de Vlaamse praktijk.
- Kunnen omgaan met meertaligheid en diversiteit (talensensibilisering) is in de kerncompetenties van leraren opgenomen en daardoor ook een belangrijk expertisegebied in Vlaanderen; tweede-taaldidactiek maakt geen expliciet deel uit van dwingende kaders.
- De begeleiding die vanuit de door de overheid gefinancierde pedagogische begeleidingsdiensten wordt aangeboden is sterk afhankelijk van beschikbare expertise. De pedagogen die hier werken zijn niet aan onderzoek verbonden en niet gegarandeerd op de hoogte zijn van nieuwste inzichten op het gebied van taalonderwijs

Dat ligt anders voor de aan universiteiten gerelateerde expertisecentra, waar onderzoek, initiële opleiding en nascholing sterk verweven zijn. Hier werken onderzoekers die tegelijk onderzoek doen, lesgeven aan de universiteit en nascholing verzorgen. Specifieke scholing op het gebied van Nederlands als tweede taal is voorbehouden aan professionaliseringsinstanties en niet verplicht voor leraren die nauw betrokken zijn bij het onderwijs aan nieuwkomers.

In onderstaand schema pogen we de aansturing van (professionalisering op) scholen met nieuwkomers en de aangeboden voorzieningen in beeld te brengen.



Figuur 1. Visualisering van de Vlaamse context van professionalisering voor onderwijs aan nieuwkomers.

4. Professionalisering voor onderwijs aan nieuwkomers in Zweden

Dit hoofdstuk begint met een overzicht van de belangrijkste bevindingen na bestudering van de situatie in Zweden, om de lezer richting te geven. De belangrijkste bevindingen uit Zweden zijn:

- Er is een structureel landelijk beleid t.a.v. onderwijs aan nieuwkomers ('nyanlända'), met daaraan gekoppelde professionalisering. Vanwege de grote aantallen nieuwkomers is dit uitgebreid met extra maatregelen om alle scholen te steunen het landelijk beleid te kunnen realiseren.
- De breed gedragen visie op een inclusieve benadering van onderwijs aan nieuwkomers is erop gericht dat leerlingen vrijwel direct worden geïntegreerd in reguliere klassen. Daar krijgen ze T2-onderwijs en taalontwikkeland onderwijs in alle vakken. Bovendien verzorgen zo nodig tweetalige klassenassistenten studiebegeleiding vanuit de moedertaal.
- Voor het verzorgen van T2-onderwijs is een bevoegdheid vereist. Twaalf lerarenopleidingen in het land verzorgen de initiële ZT2-opleiding, in combinatie met andere vakken of als onderdeel van de groepsleraaropleiding.
- Alle leraren worden verondersteld taalontwikkeland les te geven, wat logisch voortvloeit uit de leerplannen voor de basis- en voortgezet onderwijsscholen, waarin taalvaardigheden expliciet in doelstellingen zijn vervat.
- Post-initieel worden door formele ZT2-cursussen aangeboden en andere formele nascholing, bijvoorbeeld gericht op uitvoeren van de intake.
- Informele nascholing wordt landelijk en lokaal aangestuurd en op grote schaal aangeboden vanuit het landelijk expertisecentrum ZT2, de lerarenopleidingen, de gemeenten/bevoegd gezag en commerciële aanbieders. Ook wordt gestuurd op meerjarige, teamgerichte ondersteuning op taalbeleid van scholen die grote aantallen nieuwkomers hebben opgenomen.
- Om nascholingsbeleid met scholen te ontwikkelen zijn door het hele land regionale coördinatoren aangesteld die in direct contact met Skolverket staan.
- Ter facilitering van professionalisering zijn landelijk omvangrijke professionaliseringspakketten ontwikkeld.
- De inhoud van professionalisering weerspiegelt de sterke verankering van opleiding, begeleiding, onderwijs en wetenschap rond T2 en meertaligheidsvraagstukken.

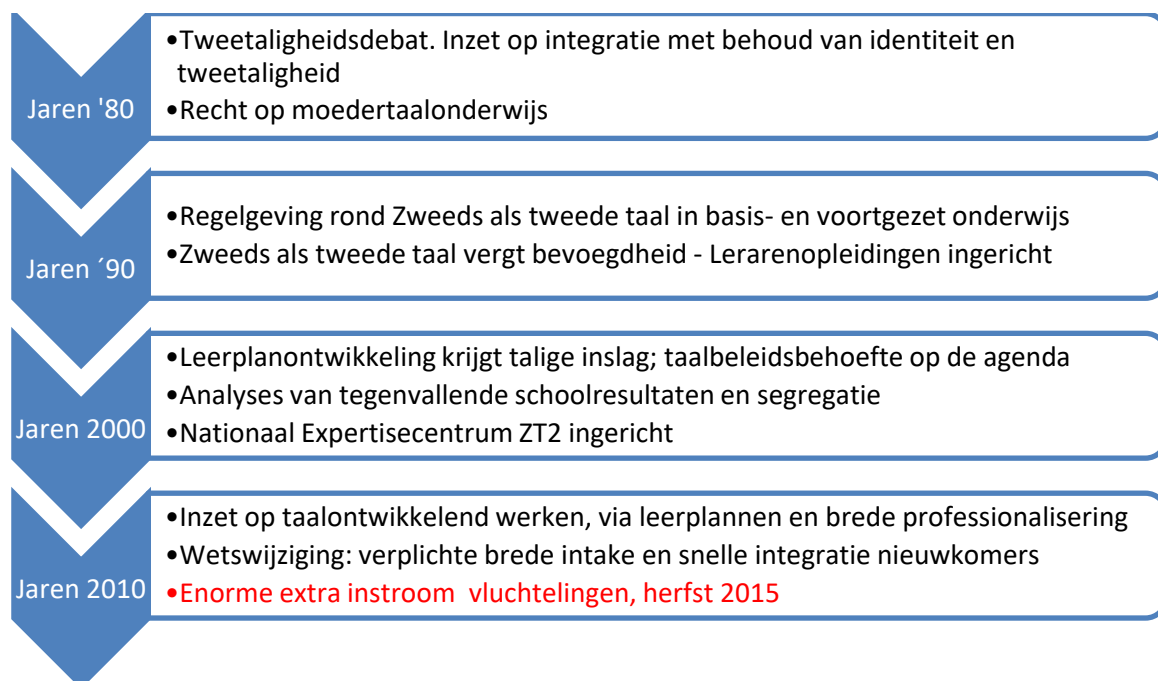
4.1. Hoofdpijnen in het Zweedse onderwijs aan nieuwkomers

Zweden is een zeer groot land met relatief weinig inwoners (9 miljoen). Velen van hen zijn eerste-, tweede- of derde-generatie immigranten. In de herfst van 2015 kwamen daar ongeveer 150.000 vluchtelingen uit vooral Syrië en Afghanistan bij, onder wie 70.000 kinderen in de schoolplichtige leeftijd, van wie een groot aandeel alleenstaande minderjarigen. Circa 25% van alle leerlingen heeft een niet-Zweedse achtergrond, 108.000 leerlingen krijgen onderwijs in Zweeds als tweede taalonderwijs (ZT2) (10,6 % van totaal). In tweede fase VO participeren circa 36.000 leerlingen van 16+ in een schakel/introductieprogramma¹.

De documenten en mondelinge informatie die we hebben kunnen vinden over beleid en praktijk rond onderwijs aan nieuwkomers en de daaraan gerelateerde professionalisering is overweldigend, qua omvang en inhoud. Het land kent een uitgesproken visie en structureel beleid ten

¹ cijfers uit Åstrand 2018, p. 546-547

aanzien van onderwijs aan nieuwkomers waarbij de doelstelling is om optimaal schoolsucces voor elke individuele leerling te bereiken (Skolverket, 2016; Bunar, 2017). Dit is verankerd in het brede onderwijsbeleid dat van oudsher, vanuit een sterk sociaaldemocratische traditie, is gericht op gelijke kansen: die ambitie moet ook voor de nieuwkomers gerealiseerd worden, wat vraagt om aanpassingen binnen het reguliere onderwijs. Teruglezend in alle beleidsdocumenten die ten grondslag liggen aan de ontstane praktijk kunnen we stellen dat Zweden de zaak door een jarenlange investering en bestudering goed op orde had toen in de herfst van 2015 de grote stroom vluchtelingen het land bereikte via de brug vanuit Denemarken. Het bestaande systeem moest wel op volle toeren draaien en extra tandjes bijzetten om de ambities voor 70.000 extra leerlingen in de schoolgaande leeftijd te kunnen waarmaken.



Figuur 2. Mijlpalen in de beleidsontwikkeling ten aanzien van meertalige leerlingen en nieuwkomers in Zweden in de laatste vier decennia

Het bestaande beleid omvatte al sinds decennia professioneel tweede-taalonderwijs in combinatie met meertalige voorzieningen in de moedertaal en taalbeleid door de vakken heen voor alle leerlingen (Biggestans & Kaya, 2016; Hedman & Magnusson, 2018; zie Figuur 1). Deze voorzieningen bieden in principe gunstige voorwaarden voor de integratie van nieuwkomersleerlingen in het regulier onderwijs. Maar al ongeveer tien jaar lang is, blijkens een reeks van studies, analyses en beleidsdocumenten (zie o.a. Bunar, 2010; Skolinspektionen, 2009; Lagrårdsremiss, 2014) gezocht naar manieren om nieuwkomers daar goed en snel in te voeren en te vermijden dat zij apart, met minder hoogwaardig onderwijs niet aan de gemeenschappelijke doelen zouden toekomen. Vooral het snel bieden van onderwijs in alle schoolvakken is een concreet doel, waarvoor een aparte eerste opvang niet de juiste weg is. *'Leren, zo snel als mogelijk'* is de veelzeggende ondertitel van een inspectieverslag (Skolinspektionen, 2017) over de huidige opzet. Duidelijk is dat de snelle integratie eisen stelt, of sterker nog, alleen verantwoord is met daarop voorbereide groeps- en vakleraren. Zij zijn dan ook een belangrijke groep die opleiding en professionalisering behoeft, naast specialistisch personeel met Zweeds als tweede taal en studiebegeleiding via de moedertaal.

Het belangrijkste document met wettelijke status dat de aangewezen weg vastlegt is 'Onderwijs aan nieuwkomers' van Skolverket 2016 (een gereviseerde versie van de aanwijzingen uit 2009) met '*Allmänna råd*', ('Algemene adviezen') de officiële richtlijnen voor onderwijs aan nieuwkomers in de schoolplichtige leeftijd (7-16j). Uit deze, bindende, richtlijnen is af te lezen welk personeel betrokken is bij het onderwijs en ten dele welke specifieke eisen aan hen worden gesteld. Het document richt zich op gemeenten, bevoegd gezag/besturen, schoolleiders, leraren en overig onderwijspersoneel (waarmee bedoeld wordt moedertaalleerkrachten, studiebegeleiders, studieadviseurs/decanen, schoolgezondheidspersoneel en leraren werkzaam in naschoolse voorzieningen/'fritidshem'). Om de situatie te schetsen waarbinnen professionals werken aan nieuwkomersonderwijs, geven we in Bijlage D de belangrijkste punten uit deze tekst weer. In de Algemene Adviezen zelf worden uitgebreide commentaren gegeven ter verduidelijking.

Met een nieuwkomer wordt een leerling bedoeld die *uit het buitenland afkomstig is en na zijn/haar 7de verjaardag de Zweedse school binnenkomt. Vier jaar na die start wordt een leerling niet meer als nieuwkomer beschouwd.* Leerlingen die als woonachtig in Zweden zijn ingeschreven zijn schoolplichtig van 7-16 jaar. Kinderen zonder papieren zijn niet leerplichtig, maar ook zij hebben recht op onderwijs. Heel kort samengevat is het onderwijs aan hen als volgt geregeld.

Voor onderwijs aan nieuwkomers gelden dezelfde uitgangspunten als voor alle andere leerlingen, waar het gaat om onderwijsaanbod en de taak van de school om een antwoord op verschillen in startsituatie en behoeften te vinden ('skolans kompensatoriska uppdrag'). Zo kan worden gekozen voor het aanbieden van taalonderwijs Zweeds in de vorm van tweede-taalonderwijs, wanneer leerlingen (ook de in Zweden geboren en getogen kinderen) Zweeds niet als moedertaal leren. In alle schoolvormen geldt ook voor alle leerlingen dat, wanneer een leerling dat nodig heeft, de schoolleider studiebegeleiding via de moedertaal kan 'bestellen' bij de gemeentelijke pool van 'studiebegeleiders', wat in een Nederlandse parafrase '*tweetalige klassenassistenten*' zouden zijn. Leerlingen hebben daarnaast het recht op enig onderwijs in de moedertaal zodra er vijf sprekers van dezelfde taal in de gemeente zijn die dat onderwijs willen en er een geschikte leraar gevonden is. Vanwege hun bredere actieradius op verschillende scholen zijn moedertaalleraren meestal niet bij een school, maar bovenschools bestuur aangesteld.

Voor het kunnen begeleiden van nieuwkomers binnen reguliere groepen is een goed beeld van individuele sterktes en zwaktes nodig. Daarom is besloten scholen te verplichten om te starten met een brede intake als basis voor een bij het kind passend aanbod. In de wetswijziging is bepaald (ingangsdatum 1 januari 2016) dat aanwezige talenkennis, geletterdheid en gecijferdheid van nieuwkomers binnen zes weken na aankomst volgens een centrale systematiek in beeld gebracht moet worden ('kartläggning' / mapping). In combinatie met inzichten in de gezinssituatie en onderwijservaring kan een schoolleider dan geschikte plaatsing in een reguliere groep kiezen en benodigde ondersteuning regelen. De uitvoering gebeurt individueel en mondeling, met inzet van moedertaalsprekers (leerkracht, tolk, de tweetalige klassenassistenten). De gegevens moeten mee naar de reguliere leraren. Op basis van de uitkomsten stellen schoolleiders aangepaste roosters samen voor nieuwkomers, waarbij wel direct andere vakken dan Zweeds, Engels en reken-wiskunde aangeboden moeten worden. Voor leerlingen ouder dan 16 jaar bestaat de mogelijkheid om in het voortgezet onderwijs ('gymnasium') aparte schakeltrajecten in te richten. Onder andere kan dat in de vorm van een schakelklas met een focus op tweedetaalverwerving al dan niet gekoppeld aan de vervolgopleiding.

4.1.2 Doelgroepen en aanbieders van professionalisering voor onderwijs aan nieuwkomers

Aansluitend bij het hierboven beschreven beleid kunnen we als voornaamste doelgroepen van professionalisering (initieel en post-initieel) benoemen:

- Leraren Zweeds als Tweede taal (zij hebben een bevoegdheid nodig)
- Alle leraren die in talig heterogene klassen lesgeven
- Moedertaalleraren
- Tweetalige klassenassistenten
- Schoolleiders
- Personeel met specifieke taken: interne begeleiders, regionale taalcoördinatoren

Met name voor de ZT2-leraren is de initiële opleiding structureel geregeld: benodigde bekwaamheden staan in de wet op het hoger onderwijs, lerarenopleidingen door het land voorzien vervolgens in de benodigde opleidingsplaatsen, die qua omvang landelijk worden vastgesteld. De opleiding van alle overige leraren zou in principe moeten voorzien in het werken binnen het taal-ontwikkende leerplan voor basis- en voortgezet onderwijs. Opleidingen realiseren dat in wisselende mate.

Naast de formele opleidingen bestaat een omvangrijk aanbod aan post-initiële professionalisering, deels geformaliseerd via cursusbeschrijvingen, waar ECTS aan gekoppeld zijn. We hebben op basis van de verkregen informatie de aanbieders van initiële opleiding en nascholing in beeld gebracht. Kortweg kunnen we stellen dat de opleidingen de sleutelrol hebben bij het leveren van geaccrediteerde en EC opleverende opleidingen en formele nascholingscursussen. Ze kunnen daarbij ook ingangseisen stellen om studenten op het bij de cursus passende niveau bijeen te brengen. Meestal zijn deze cursussen (die bij formele afronding 3-7,5 ECs kunnen opleveren) op de opleiding georganiseerd, soms echter ook meer flexibel en op scholen, zelfs teamgericht. De scheidslijn tussen aanbodgestuurd en vraaggestuurd is daardoor niet scherp te trekken. Sinds de herfst van 2015 is de vraag enorm toegenomen en zitten de open cursussen overvol.

Nascholing van zittende docenten wordt ten dele door de lerarenopleidingen verzorgd, vaak in samenspraak met de daaraan verbonden regionale ontwikkelcentra die vraag en aanbod bijeen brengen. De National Agency for Education Skolverket beweegt zich vanuit de landelijke overheid ook direct in de professionalisering op schoolniveau, door nascholingsplaatsen te regelen, door te sturen op prioritering in de inhoud van nascholing en door landelijk bij te dragen aan beschikbaar kwalitatief getoetst professionaliseringsmateriaal. Een uitgebreid overzicht van de inzet vanuit Skolverket biedt Skolverket (2018). Landelijk speelt het Expertisecentrum voor Zweeds als tweede taal ('Nationellt Centrum för Svenska som Andraspråk', verbonden aan de Universiteit Stockholm) een belangrijke rol, ook als adviseur in beleidsontwikkeling.

Professionalisering van zittende docenten vindt ook lokaal plaats, aangestuurd vanuit het lokale bevoegd gezag en uitgevoerd door de plaatselijke begeleidingsdiensten, die daarvoor kunnen samenwerken met de opleidingen en andere experts. Het thema nieuwkomers wordt dan ingepland in bestaande professionaliseringsroutines, zoals via gezamenlijke studiedagen voor al het personeel (soms verzameld in een sporthal met 2400 deelnemers, zoals in de gemeente Malmö) of alle moedertaalleraren (Gothenburg). Ook bestaan er lokale netwerken van bijvoorbeeld tweede-taalleraren. Skolverket organiseert zelf in samenwerking met de opleidingen de ondersteuning van regionale taalcoördinatoren die schoolleiders ondersteunen bij het ontwikkelen van meerjarige taalbeleidsplannen ('samordnare') en de interne begeleiders van professionalisering ('handledare'). Naast Skolverket, gemeentelijke begeleidingsdiensten en de RUCs (Regionale OntwikkelCentra) van de opleidingen zijn er nog vele kleinere aanbieders van professionalisering, inclusief zzp'ers. De laatste jaren groeit de schoolinterne professionalisering. Kortom, er is veel aanbod van verschillende

instanties, zowel via de lijn overheid - bevoegd gezag - scholen - zittende leraren als via de lijn wettelijke bekwaamheidseisen - opleidingseisen - (formele) nascholing voor nieuwe en zittende leraren.

Wat kiezen leraren wanneer ze beter beslagen ten ijs willen komen in hun onderwijs aan nieuwkomers? Gunilla Löfström In Malmö wijst erop dat er enerzijds mensen met een bevoegdheid nodig zijn op scholen. Wie daarom (bijvoorbeeld via de ZT2 - Lärarlyft cursussen) een bevoegdheid haalt, kan dat bovendien uitbuiten bij aanstelling en door van schoolbestuur te wisselen salariseisen stellen. Dan kun je zomaar € 1000 in de maand meer gaan verdienen. 'Het zijn gouden tijden voor ZT2-leraren', zegt Gunilla. Anderzijds hebben alle leraren vooral behoefte aan didactische vaardigheden in dagelijkse praktijk (didactische training on the job) en niet zozeer aan de formele, op academische basis gerichte opleiding met veel lees- en studiewerk.

4.2. De huidige praktijk: professionalisering binnen een inclusieve benadering

4.2.1 Taalonderwijs aan nieuwkomers in initiële opleiding en nascholing

De belangrijkste pijler in de structurele, inclusieve benadering van nieuwkomers en overige tweede-taalleerders is de formele bevoegdheidseis aan docenten Zweeds als tweede taal. Hoe zien deze opleidingen eruit? De nationale examensverordening geeft aan dat opleidingen voor basisonderwijs 240 ECTS, voor onderbouw VO (grundskolans högstadium) 270 en voor het 'gymnasium' (leerlingen van 16+) 300 - 330 ECTS omvatten. Daarbinnen valt 60 ECTS onder onderwijskunde en pedagogiek, 30 ECTS onder stagepraktijk en verder vakinhoud en vakdidactiek. Voor de groepsleerkrachten in de basisschool kunnen daarbinnen specialisaties naar wiskunde, natuuronderwijs, sport en dergelijke gekozen worden. Voor het högstadium worden twee of drie vakken gekozen. Zweeds als tweede taal kan daardoor gecombineerd worden met Zweeds als eerste taal, Engels, wiskunde, mens- en maatschappijvakken et cetera. Er bestaat daarnaast een route voor mensen met een vakinhoudelijke opleiding die een onderwijsbevoegdheid willen halen ('KPU', completerende pedagogische opleiding). De opleidingsplannen en cursusbeschrijvingen zijn per opleidingen vaak vanaf de website te vinden. In Bijlage X wordt de globale opzet van ZT2-opleidingen in Stockholm en in Malmö weergegeven, waaruit blijkt dat er verschillen bestaan in een meer taalwetenschappelijke of taaldidactische benadering van de weg naar ZT2-docentcompetenties. Om de bevoegdheid ZT2 te halen moet in dat vakkenpakket minstens 45 ECTS ZT2 gestudeerd worden, voor het VO/ gymnasium minstens 90 ECTS.

Het is belangrijk op te merken dat de inrichting en opzet van deze opleidingen al bestaat sinds de jaren '90, sinds in 1989 ZT2 een vak in het 'gymnasium' en volwassenenonderwijs werd en vervolgens in 1995 in het hele basis- en voortgezet onderwijs. Momenteel hebben 12 van de 18 lerarenopleidingen in het land een geaccrediteerde opleiding ZT2, bij enkele is ook een Masteropleiding en kan in ZT2 een promotietraject worden gevolgd. Er zijn via deze wegen vele duizenden bevoegde leraren in de loop van de jaren afgeleverd, al heeft nog lang niet elke leraar op school de bevoegdheid verkregen.

De invoering van ZT2 als apart vak met aan eigen opleiding heeft nog een ander effect, tegen de achtergrond van het leven-lang-leren-beleid hebben velen zich verder geschoold en inmiddels zijn er honderden op MA-niveau geschoolde ZT2-experts en tientallen gepromoveerden. Deze expertise is verspreid over departement, gemeenten, begeleidingsdiensten, en opleidingen.

Eind 2017 gaven 8670 leraren ZT2 in de grundskola (ruim 3700 voltijdsbanen) en 1440 op VO 2e fase niveau. Van hen is 45 respectievelijk 30% daartoe formeel bevoegd, wat de urgentieprogramma's ter verhoging van dit percentage verklaart. Sinds de grote toestroom van nieuwkomers in 2015 is het aantal opleidingsplaatsen van overheidswege verhoogd en is bovendien stevig ingezet op de bijscholing naar een formele bevoegdheid van de nu werkzame leraren, onder andere door hun besturen per door de leraar behaald EC in deze studierichting financieel te belonen ('Lärarlyft'). Dit sturingssysteem wordt ook voor andere vakgebieden benut zoals ter bevordering van het aantal bevoegde reken-wiskundedocenten.

Anders Olsson, opleidingsdirecteur in Malmö vertelt hoe bij de oprichting van de nieuwe lerarenopleiding idealistisch gewerkt werd vanuit een geïntegreerd vak Zweeds-voor-meertalige-klassen, zonder onderscheid naar ZT1 en ZT2, terwijl ook een in landelijk verband opgezette opleiding voor moedertaalleraren Arabisch draaide. Daar was ruimte voor op lokaal niveau. Maar in 2011 kwam er onder de nieuwe centrumrechtse regering een restrictievere nationale sturing. en de nieuwe wet op het hoger onderwijs maakte het geïntegreerde vak onmogelijk. ZT2 werd eigen vak, los van ZT1. Toen was ook de moedertaalleerkrachtopleiding niet meer mogelijk. De politieke wil en interesse waren er niet. Vanaf 2014 met de regeringswissel waaien er weer andere winden, maar focus meer op ZT2, kartläggning, taalgericht vakonderwijs. Ook de moedertaalleraaropleiding staat weer op de agenda

In onze rondgang valt op hoeveel ambtenaren, ook op het departement/Skolverket en gemeenten een formele opleiding in ZT2 hebben gehad. De expertise is breed verspreid. Dat valt te verklaren door de decennialange jaarlijkse aflevering van T2-leraren die vervolgens levenslang verder kunnen leren, al dan niet leidend tot verdere (academische) carrièrestappen. Deze mensen kunnen in velerlei overleggen hun expertise inbrengen en goede besluitvorming (informed decision-making) bevorderen. Daarnaast zijn er diverse academici zeer actief betrokken geweest bij beleidsontwikkeling, zoals Gunnar Tingbjörn en Inger Lindberg vanuit Gothenburg, Monica Axelsson en Kenneth Hyltenstam vanuit Stockholm.

Onderzoekers hebben door de decennia heen een grote rol gespeeld in de beleidsontwikkeling. In een artikel dat binnenkort van Kicki Hedman en Ulrika Magnusson zal verschijnen gebruiken ze het *kattenluikje* als metafoor: wetenschappers (zoals prof. Kenneth Hyltenstam) die veelvuldig in en uit lopen bij politici en ambtenaren en zo beleidsontwikkeling mee beïnvloeden.

4.2.2. Landelijke steunmaatregelen voor scholen met nieuwkomersleerlingen door Skolverket

Skolverket hanteert het onderscheid structurele/generieke steun en specifieke/gerichte steun.

De generieke aanpak voor het hele land komt voort uit de regeringsopdracht (de meest recente is Utbildningsdepartementet 2017) aan Skolverket. Om het hele land te kunnen 'aansturen' en volgen wordt gewerkt met coördinatoren in de gemeenten; van de 290 gemeentes participeren er 240 in deze steunvorm. Deze door het bevoegd gezag aangestelde personen werken binnen een door Skolverket geformuleerde functieomschrijving en Skolverket betaalt een deel van hun loon aan de gemeenten/bevoegd gezag. De coördinatoren zijn vervolgens in 21 regionale netwerken bijeen gegroepeerd. De Regionale OntwikkelCentra (RUC) van de hogescholen/opleidingen zorgen voor de begeleiding en rapporteren aan Skolverket over de voortgang en behoeften. De taken zijn om:

- Behoeften van het bevoegd gezag inventariseren binnen de systematische kwaliteitszorg. Dat te doen via een stand-van-zaken-beschrijving, een evaluatie van die situatie en een beleids-/werkplan om de kwaliteit te verhogen. Voor deze onderdelen heeft Skolverket input geleverd

over hoe die stappen te zetten zijn, aansluitend bij de Allmänna Råd / algemene richtlijnen voor onderwijs aan nieuwkomers.

- Steun leveren aan de schoolleiding en besturen en soms politici op dit thema.

Het in beeld brengen van de competenties/kwaliteitsvragen rond personeel is onderdeel van deze bredere exercitie. Op deze manier krijgt Skolverket een goed beeld van de situatie in het hele land, ervaren behoeften door de halfjaarlijkse RUC-rapportages en kan snel sturen op specifieke vragen. Het systeem lijkt te werken: in de zomer van 2017 waren er al zo'n 100 beleidsplannen beschreven op basis van deze analyses en in januari 2018 al meer dan 200. Het is ook deze analyse die heeft geleid tot de constatering dat snelle inzet nodig is op opleiding van de moedertaalleerkrachten en studiebegeleiders plus taalontwikkeland werken voor alle vakdocenten. Dit is in actie omgezet; diverse opleidingen werken nu aan die opleidingen.

De recente inventarisatie van knelpunten via de regionale taalbeleidscoördinatoren wijst erop dat het meer geaccepteerd is dat nieuwkomers snel in diverse vakken worden geïntegreerd. Uit een regionaal coördinatorenoverleg komt de anekdote dat een deelnemer zei 'Skolverket weet wel ons wel alle zwakke plekken te ontfutselen'. Een ander: "is dat verkeerd dan?" "Nee juist niet!". Men waardeert dat er systematisch naar kwaliteit moet worden gekeken.

4.2.3. Specifieke steun vanuit Skolverket

Onderwijs opzetten voor nieuwkomers is geen nieuw metier in Zweden, maar het is door de spreiding van de vele tienduizenden leerlingen voor sommige gemeenten wel een pittige nieuwe uitdaging. De expertise was voorheen geconcentreerd in de steden, onder andere op de gemeentelijke begeleidingsdiensten. Maar de enorme toestroom van vluchtelingen in de herfst van 2015 leidde ertoe dat leerlingen door het hele land werden geplaatst, waar woonruimte werd gevonden door de migratiedienst Migrationsverket. Dat was ook in kleine dorpen in het hoge noorden (waar ze overigens blij waren met instroom om het gehucht/dorp levend te houden!). Veel gemeenten voelden zich overvallen. Scholen zaten met de handen in het haar, hadden geen enkele ervaring. Ze kenden de nieuwe wetgeving nog niet, omdat die voorheen niet relevant voor hen was. Soms was er sprake van weerstand vanuit onzekerheid over hoe deze klus te klaren zou zijn. Het lerarentekort blijkt daarbij een groot probleem in de vaak afgelegen kleinere gemeenten. Ze vonden noodoplossingen die niet in de geest van de wet en het overheidsbeleid waren. Voor die situaties werd de 'specifieke steun' in het leven geroepen. Door de grote massa/aantallen was er geen discussie nodig: de noodzaak werd heel duidelijk ervaren. 'Ze konden het niet meer onder het kleed vegen', zegt Ulrika Dahl van Skolverket.

De specifieke steun vanuit Skolverket is gericht op die gemeenten die het hoogst aandeel nieuwkomers in hun inwoners kregen. In maart 2016 betrof dat 20 gemeenten. Hen wordt een aanbod in twee jaar geboden (uitgevoerd door Nationaal expertisecentrum NC ZT2) dat we als 'taalbeleidstrajecten' kunnen karakteriseren. Daarbinnen wordt een analyse uitgevoerd van sterke en zwakke kanten en er wordt een beleidsplan geschreven van waaruit zes gemeenschappelijke, teamgerichte studiedagen worden verzorgd door NC, afgewisseld met praktisch werk in de klas. Dit model is overgenomen vanuit een eerdere (brede, op zwakke scholen gerichte) inzet 'Samverkan för bästa skolan', een landelijk, intensief onderwijsachterstandentraject (Skolverket 2015c). In de schoolbrede aanpak is naast ZT2 taalgericht

vakonderwijs (SKUA) (Hajer & Meestringa, 2015) een centraal thema. Het doel is om routines te ontwikkelen en verankeren in de opvang van nieuwkomers, met een duidelijke rol voor het bevoegd gezag en de schoolleider ('rektor'). Er worden korte termijn- en lange termijn doelen geformuleerd. Ook wordt in beeld gebracht welke competenties er nodig zijn. Of er contacten vanuit deze specifieke groep scholen met de opleidingen in hun regio bestaan, hangt af van de schoolleiding. Zij moeten zelf die contacten opbouwen met een opleiding naar keuze.

Er zou meer contact moeten komen met de schoolleidersopleidingen zoals in 'Samverkan för bästa skolan', stelt Anna Österlund op Skolverket. Het blijkt lastiger om rond nieuwkomers zulke netwerken met opleidingen op te bouwen. Dat zou wel moeten, want deze groep van 20 scholen kan NC net aan, maar het is maar een fractie van de scholen die eigenlijk steun nodig hebben. Lerarenopleidingen zouden meer op behoeften van scholen afgestemd aanbod moeten bieden. Daar zit een gat, vindt ook Österlund. Je kunt niet leren vanuit boeken in een opleiding; ook eigen ervaringen op je werkplek zijn nodig.

Christina Hedman, studieleider Zweeds als T2 aan de Universiteit Stockholm beaamt onze inschatting dat Zweden de zaak op orde had toen in 2015 de grote toestroom van nieuwkomers kwam. Veel scholen en gemeenten waren zelfs verbaasd over de vragen die sommige scholen stelden en alarmberichten, ze waren zelf gewend aan opnemen van nieuwkomers. Ook de wet op de brede intake noemden sommigen dagelijkse routine: dat doen we toch allang? Maar natuurlijk kwamen nu veel meer gemeenten plotseling met nieuwkomers in aanraking die dat eerder niet hadden meegemaakt. Gemeenten leren nu intussen onderling en hebben regionale netwerken om ervaringen uit te wisselen. (georganiseerd door Skolverket en de opleidingen, MH)

4.2.4. Recente rapportage door onderwijsinspectie

Rond de centrale tekst van deze 'algemene aanwijzingen' zijn tientallen andere beleidsdocumenten, studies, evaluaties gevonden die in dit bestek niet allemaal besproken kunnen worden. We doen dat wel voor een belangrijk en recent (in 2017 verschenen) rapport van de Onderwijsinspectie getiteld *De opvang van nieuwkomers in de grundskola door het bevoegd gezag - Zo snel mogelijk onderwijs*, omdat dat het huidige landelijke beeld weergeeft. Daarna gaan we nader in op de benodigde professionalisering en opleiding.

Op basis van een enquête in 2016 onder alle bevoegde gezag/schoolbesturen van grundskolor (basisscholen + middenschool, 7-16jarigen), waarop 90 % respons kwam, werden 91 locaties door de inspectie bezocht. Bij 28 geïdentificeerde good practices werd beschreven

- hoe de eerste opvang werd georganiseerd;
- hoe de beginsituatie van leerlingen werd beschreven en de intake werd uitgevoerd;
- hoe de bevindingen uit die intake werden benut en verspreid.

Dit leverde het volgende beeld op. Leerlingen starten met onderwijs binnen vier weken na aankomst in Zweden. Dit wordt geregeld doordat de gemeentelijke gegevens aan het bevoegd gezag worden doorgegeven en hier actie wordt ondernomen om een plek te regelen. Op de locaties is veelal al meertalig personeel en ZT2-deskundigheid aanwezig en bestaat een samenwerking met de migratiedienst en dienst volkshuisvesting. De meeste gemeenten hebben een centrale opvang voor de allereerste contacten met kinderen, waarbij ze meestal direct bij een reguliere school als leerling

worden ingeschreven en dus onder de verantwoordelijkheid van de schoolleider vallen. Het komt voor dat er een aparte opvanglocatie is.

Het rapport bespreekt uitgebreid de voors en tegens van aparte eenheden voor de eerste opvang. De inspectie benadrukt het risico dat aparte opvang buiten bestaande scholen leidt tot isolement en exclusie van kinderen. De plaatsing zou direct vanuit een inclusief, meerjarig perspectief moeten geschieden. Het criterium voor goede opvang is of deze bijdraagt aan de brede ontwikkeling bij de leerling en pedagogische doelen van het onderwijs weerspiegelt. Er bestaat echter geen speciaal leerplan voor een centrale opvang/taalschool en leerlingen missen veelal onderwijs in andere vakken dan taal. De schoolinspectie neemt hierin een duidelijk positie in en **acht de speciale taalscholen die los werken van reguliere scholen onverenigbaar met de wet**, omdat ze als verdragend en segregerend beschouwd worden².

De aanwezige deskundigheid in een regio wordt idealiter flexibel ingezet. In sommige gemeenten (zoals Halmstad) worden ZT2-leerkrachten centraal in de stad aangesteld om van daaruit onderwijs op de scholen te helpen verzorgen.

De intake aan de hand van het verplichte Kartläggingsmaterial wordt overal gebruikt wat betreft geletterdheid en gecijferdheid en de algemene delen. Maar het derde, facultatieve deel wordt nog weinig ingezet: daarin wordt de voorkennis op andere vak-en vormingsgebieden nagegaan om vervolgens differentiatie in vakonderwijs mogelijk te maken. De overdracht van die verzamelde gegevens is daarbij de zwakke schakel. Dit gebeurt volgens de inspectie veelal schriftelijk en niet mondeling tussen de betrokken professionals. Bij verhuizingen komen de dossiers soms niet goed mee. Zonder goede overdracht is de vereiste individualisering/maatwerk in het onderwijs niet te realiseren, meent de Inspectie (p.25). En als een dergelijk vervolg op de intake ontbreekt, wordt een school/opvanglocatie een 'kartläggingsfabrik', een intakefabriek (p.36). Doel is een inclusieve opvang, 'inkluderande mottagande'.

Schoolleiders hebben een grote verantwoordelijkheid en zijn degenen die vanuit de startsituatie moeten bepalen waar leerlingen het regulier onderwijs kunnen volgen en waar specifieke steun wenselijk is. Ook de keus om te schuiven met uren om zo bijvoorbeeld meer taalonderwijs binnen het rooster te kunnen aanbieden moet door de schoolleider gemaakt worden. De inspectie wijst erop dat dit niet routinematig voor categorieën leerlingen mag gebeuren maar **individueel bekeken** moet worden. Categorale besluiten als 'alle nieuwkomers bij ons....' zijn onwenselijk. De schoolleider heeft ook de verantwoordelijkheid voor de kwaliteitszorg en de inspectie meent dat onderwijs aan nieuwkomers als onderdeel van de normale kwaliteitszorg moet worden beschouwd.

Als aspect van kwaliteitszorg geldt de professionalisering van de leraren en overig pedagogisch personeel. Vanuit de good-practice-analyses stelt de inspectie (p.30) dat het een voordeel is als moedertaalleerkrachten en studiebegeleiders (via T1) direct zijn aangesteld bij de school om zo individuele behoeften snel te kunnen oppakken. De schoolleider moet inzicht hebben in beschikbaar personeel (ZT2, moedertaal, studiebegeleiding), plannen van professionalisering, opleiding en collegiaal leren. Een behoefteanalyse van het personeel zou in sterkere mate uitgangspunt moeten zijn voor planning van professionalisering (p.33). De visie van de inspectie is dat er een langetermijnvisie op benodigde competenties zou moeten komen voor het reguliere onderwijs, met daarin SKUA (taalgericht vakonderwijs) en zeker voor oudere nieuwkomers ook gericht maatwerk in professionalisering voor vakdocenten.

² Op pagina 19-21 van het document worden voorwaarden geformuleerd voor goede opvang.

4.3 Een nadere kijk op enkele thema's in professionalisering

4.3.1 Focus op intake en geïndividualiseerde vervolgtrajecten

In initiële opleiding voor Zweeds als tweede taal is het leren beoordelen van taalvaardigheid en ontwikkelingen een stevig onderdeel. We moeten daarbij aantekenen dat het beoordelen en becijferen van de ontwikkeling van kinderen een behoorlijk beladen thema is in het Zweedse onderwijs, waardoor voor alle leraren de zorgvuldigheid en ethische kanten een vast deel van de opleiding vormen. Het voert in dit verband te ver om daar nader op in te gaan, maar dit verklaart wel de beslissing om met elke nieuwkomer individueel niet de *achterstand* in beeld te brengen ten opzichte van standaard ijkmomenten of toetsnormen, maar de meegebrachte kennis, vaardigheden en verwachtingen van het kind.

De wettelijk voorgeschreven intake ('kartläggning') behelst meer dan alleen taalvaardigheid; het betreft ook kennis in andere vak- en vormingsgebieden en de gezinssituatie waar het gaat om onderwijservaring, geletterdheid et cetera. Deze benadering is vooral voor oudere nieuwkomersleerlingen in de leeftijd van 12-18 van groot belang, zodat schoolleiders goede vervolgtrajecten kunnen bepalen via aangepaste roosters.

In de voorbereidingen op de wetswijziging die vanaf januari 2016 een verplichte brede intake verordonneert voor nieuwkomers, is breed gediscussieerd vanuit analyses van de situatie met aparte opvang en lang verblijf in taalklassen en taalscholen. Dat werd breed als onwenselijk aangemerkt: kinderen moeten sneller op hun eigen niveau doorleren, sneller alle schoolvakken kunnen volgen, sneller inclusief in reguliere klassen mee kunnen zonder dat dat tot verdrinking leidt. In die discussie hebben ZT2-leraren vooral uit de grotere steden een drijvende kracht gevormd, stelt Ulrika Dahl van Skolverket, door de noodzaak van een snellere doorstroom te agenderen. Die wetswijzigingen droegen bij aan duidelijke definities: wat is een nieuwkomer, wie heeft welke rol en verantwoordelijkheid.

De intake bestaat uit drie onderdelen (overgenomen uit Schrijfgroep LPTN 2017, p. 40, zie Figuur 2). De gemeente als bevoegd gezag bekijkt samen met de scholen wie de intake ter hand neemt. Wettelijk is vastgelegd dat dit binnen twee maanden na aankomst van een kind gebeurd moet zijn.



Figuur 3. Weergave van de onderdelen in de verplichte intake. Uit Schrijfgroep LPTN 2017, p. 40, naar Skolverket 2016.

De eerste stap bestaat uit een (getolkt) kennismakingsgesprek met het nieuwkomerskind en de ouders om zicht te krijgen op de gezinssituatie en de onderwijservaring. De tweede stap is analyse van kennis inzake taal, rekenen en schoolse vaardigheden plus een inschatting van capaciteiten en ondersteuningsbehoeften. Vanuit het zo ontstane beeld besluit de schoolleider naar welke stamgroep de nieuwkomer gaat. Voor tweedetaalonderwijs gaat het kind tijdelijk naar aparte opvang. Verder draait het zoveel mogelijk mee met gezamenlijke activiteiten in zijn groep. Stap drie – de verlengde intake – vindt plaats in de stamgroep. Met behulp van toegespitst materiaal en een tolk onderzoekt de leerkracht of de nieuwkomer bekend is met de lesthema's van de verschillende vakgebieden. Wie bijvoorbeeld een plaatje van een vulkaan, dieren of het menselijk lichaam aanbiedt, ontdekt snel of de afbeeldingen herkenning oproepen en of het kind in zijn moedertaal kan vertellen waar de plaatjes over gaan.

Rond de intake/kartläggning zegt Anna Österlund van Skolverket dat de overdracht naar de klassenleerkracht het zwakke punt is. Informatie blijft soms bij de ZT2-docent hangen. En de verzamelde info over leerlingen is snel achterhaald als ze weer gaan leren. Een formatieve inslag zou een logisch vervolg zijn en zou kunnen voorkomen dat het traject als 'kartlägningsfabrik' gaat functioneren.

Een voorbeeld van het werken met deze intakeprocedure in de gemeente Helsingborg is te vinden in het EU-project Education of Newcomers (Helsingborg, 2017). Het laat zien dat het sterk van de lokale factoren afhankelijk is of het schoolbestuur de juiste mensen op de intake weet te zetten en de doorvertaling naar de reguliere klassenpraktijk weet te realiseren. Van verschillende kanten komt inmiddels het geluid dat het vooral erom gaat om elke leraar in staat te stellen formatief te werken en bij elk nieuw lesthema na te gaan welke kennis en ervaringen leerlingen al inbrengen. Ook hier zien we dus de relatie met kwaliteiten die nodig zijn voor een inclusieve benadering in de lespraktijk die verder reikt dan het onderwijs specifiek aan nieuwkomers.

Er zijn webgebaseerde scholingscursussen om met het intakemateriaal te leren werken. Lerarenopleidingen bieden volgens vastgestelde cursusplannen nascholing in het beoordelen van nieuwkomers (in Malmö levert deze 7,5 ECTS op). In dezelfde lijn is door Skolverket bovendien professionaliseringsmateriaal en aansluitend lesmateriaal geproduceerd in samenwerking met een groot aantal T2-experts onder de titel 'Bedömningsstöd för nyanlända' (Beoordelingshulp voor nieuwkomers) en aansluitend lesmateriaal voor middenbouw, bovenbouw basisonderwijs en onderbouw en bovenbouw voortgezet onderwijs onder de titel 'Bygga Svenska' (Skolverket, 2017; zie ook <https://bp.skolverket.se/web/nyanlandaelever>). Dit materiaal wordt zowel in initiële als post-initiële professionalisering benut.

4.3.2 Verhouding tweede taal - moedertaal - tweetaligheid

Opvallend is dat er rond de komst van de grote groep nieuwkomers in 2015 niet gediscussieerd is over de te volgen strategie in het omgaan met hun meertaligheid. Dat is echter verklaarbaar: zoals al eerder benoemd is er sinds de jaren '80 een algemeen geaccepteerd beleid dat streeft naar actieve tweetaligheid van zowel de oorspronkelijke minderheden als nieuwkomers. Een brede maatschappelijke discussie heeft geresulteerd in het wettelijk recht op moedertaalonderwijs voor leerlingen bij wie een andere taal dan Zweeds een levend deel van het thuismilieu vormt. Gemeenten informeren ouders over hun recht en inventariseren de behoefte om vervolgens in dit onderwijs te

voorzien. De waarde van tweetaligheid voor individuen en de samenleving staat niet openlijk ter discussie, al variëren de meningen over de benodigde (financiële) ondersteuning. Ook de mogelijkheid om ondersteuning door tweetalige klassenassistenten in te zetten bestond al. In opleiding en nascholing is die bestaande context en de achterliggende visie het uitgangspunt.

De rol van de moedertaal bij het leren is door de komst van zoveel nieuwkomers wel meer in de aandacht komen te staan. Deze voorzieningen hebben net als de brede intake hun wortels in wetenschappelijke inzichten in de verwevenheid van taal/talen en leren.

De manier waarop verschillende professionals in deze beleidscontext kunnen samenwerken is minder uitgekristalliseerd. Skolverket poogt de discussie over samenwerkingsvormen van studiebegeleiders en groeps- en vakdocenten te voeden door goede praktijken te beschrijven en in beeld te brengen (o.a. via hun YouTube kanaal). De opzet van formele opleidingsmogelijkheden voor moedertaalleraren en studiebegeleiders is een aandachtspunt in het recente advies van de commissie Åstrand, waar we in 4.4. nader op in zullen gaan. Formele opleiding van moedertaalleraren is nagenoeg afwezig. Åstrand (2018) spreekt van een 'schreeuwende behoefte aan geschoolde moedertaalleraren'. Momenteel wordt vooral in (informele) nascholing voorzien op lokaal niveau door actieve onderwijsdiensten van de gemeenten in grotere steden.

Het meertalig werken is vast onderdeel van de opleiding voor leraren in onze onder- en middenbouw (4-10-jarigen) en ook in de opleiding van ZT2-leraren. Een nieuw element in de kennisontwikkeling rond meertalige lespraktijken vormt het thema 'translanguaging', functionele inzet van diverse talen in de klas. Op basis van recente conferenties door het hele land en onderzoeksprojecten en publicaties (o.a. Svensson, 2017; Paulsson et al., 2017) mogen we stellen dat dit thema zich in veel aandacht mag verheugen, al zijn er veel onduidelijkheden over de pedagogisch-didactische implicaties van het uitgangspunt om meer talen in de klas te benutten bij het leren en onderwijzen.

4.3.3 Tweede-taaldidactiek

Omdat het Zweeds als T2 al twee decennia formeel een vak is en ook daarvoor al specialisaties mogelijk waren, is er inmiddels een behoorlijk omvangrijk (midden-)kader dat wetenschappelijk geschoold is in ZT2 en meertaligheid, dat nu bij onderzoek, opleiding en professionalisering betrokken is. Deze continue kennisontwikkeling laat een doorvertaling zien van recent wetenschappelijk onderzoek (internationaal en nationaal) naar opleidingscurricula, zichtbaar in literatuurlijsten en opleidingsdoelen. We zien hierbij een internationale oriëntatie op (onderzoek in) landen met een langere immigratietraditie zoals Canada, Australië en Nieuw-Zeeland. Bevindingen zijn uitvoerig bestudeerd door het professionele 'kader' van het onderwijs Zweeds als tweede taal en naar de Zweedse situatie doorvertaald. Dat geldt in het bijzonder voor de benaderingen van Jim Cummins, Pauline Gibbons en Jenny Hammond, alsmede de genredidactiek van David Rose, Jim Martin, Beverly Derewianka en anderen. Als taalwetenschappelijke basis wordt in belangrijke mate uitgegaan van de *systemic functional linguistics*.

Ook taalgericht vakonderwijs als manier om taalontwikkeling te verweven in alle vakgebieden, gespecificeerd naar vak, is mede met Nederlandse inbreng naar zowel onderwijs als onderzoek en opleiding vertaald (Hajer & Meestringa, 2015). De begrippen 'teaching-learning cycle' ('cirkelmodellen'), 'context, interactie, taalsteun' ('kontextualisering, interaktion, språklig stöttning'), en scaffolding ('stöttning') zijn breed verspreid. We kunnen dat afleiden uit de literatuurlijsten van de formele opleidingen, uit de gepopulariseerde theorie in de landelijke professionaliseringsmaterialenbank van Skolverket, de conferenties en bijbehorende bundels van het Nationaal Expertisecentrum voor ZT2.

Opvallend is daarbij dat belangrijke Engelstalige primaire literatuur naar het Zweeds is vertaald en daarmee goed toegankelijk is voor gebruik in professionalisering. Kennelijk is de markt interessant genoeg voor uitgevers om zich daaraan te wagen. Die toegankelijkheid is er ook via het professionaliseringsmateriaal dat in 4.3.4. nader beschreven wordt. De 'teaching-learning cycle' (al beschreven in Derewianka 1990), de genredidactiek van Rose en Martin e.a. en het begrip 'language scaffolding' van Gibbons (2009, 2014) zijn breed verspreid in de praktijk van onderwijs in meertalige klassen.

Centrale kenmerken van de benaderingen die momenteel in het ZT2-onderwijs domineren zijn

- de doordachte opbouw van schoolse taalvaardigheid vanuit de dagelijkse mondelinge taalvaardigheid (van DAT naar CAT, van BICS naar CALP³);
- het verbinden van mondelinge vaardigheid aan leesvaardigheid en schrijfvaardigheid;
- de verbinding van expliciet taalonderwijs aan het leren in vakken, van taalvormen aan taalinhouden en functies;
- een focus op tekstsoorten en de tekstenkenmerken als belangrijk aspect van schoolse taalvaardigheid.

Doordat het Zweedse leerplan voor basis- en voortgezet onderwijs een sterke talige dimensie heeft, worden de genoemde functionele taaldidactische benaderingen als passend bij het reguliere onderwijs beschouwd. Het is dus geen ZT2-didactiek in enge zin voor tweede-taalleerders.

4.3.4 De vorm van professionalisering

De vorm van formele opleidingen en nascholing verschilt van de informele. De eerste zijn sterker theoriegericht. Waar ZT2 opleidingen gepositioneerd zijn aan de traditionele, taalwetenschappelijke instituten (zoals in Gothenburg en Stockholm) zien we daarbij een nadruk op contrastieve analyses, inzichten in taalleerprocessen, toetsing en beoordeling van taalontwikkeling. Waar de opleidingen dichter bij de pedagogische instituten zijn aangehaakt, ligt de nadruk meer op pedagogisch-didactische vaardigheden. Dat is het geval bij de jongere lerarenopleidingen zoals Södertörn (Södertälje/Stockholm) en Malmö. Maar overal zijn de literatuurlijsten van de opleidingen en formeel geaccrediteerde nascholingscursussen indrukwekkend qua omvang en wetenschappelijk karakter. In het algemeen wordt voor een cursus van 7,5 EC met 1000 pagina's wetenschappelijke literatuur gerekend.

In informele nascholing stuurt Skolverket sinds enkele jaren doelbewust op professionalisering in teamverband, 'collegiaal leren', gebaseerd op de ideeën van de Nieuw Zeelandse onderwijskundige Helen Timperley. Het was al lang de Zweedse traditie dat leraren in scholen onderling via studiekringen vakliteratuur bespraken, maar deze interne professionalisering bereikte onvoldoende de lespraktijk. Er is nu een systeem uitgewerkt om schoolteams gestructureerd aan doorvertaling van vakliteratuur naar de lespraktijk te laten werken, door op geprioriteerde thema's vakliteratuur toegankelijk te maken, gekoppeld aan videobeelden en praktijkopdrachten. Dat systeem wordt nu ook benut voor professionaliseringsvragen rond nieuwkomers en talig heterogene klassen. We lichten het daarom op hoofdlijnen toe.

Skolverket stuurt gericht op het snel laten ontwikkelen door samenwerkende wetenschappers vanuit verschillen universiteiten die daartoe voorstellen kunnen indienen waarbij ze naast hun expertise ook hun samenwerking met het werkveld moeten aantonen. Zij werken volgens een vaste structuur cursuspakketten uit met gepopulariseerd-wetenschappelijke artikelen, videobeelden en

³ DAT staat voor Dagelijks Algemeen Taalgebruik; CAT staat voor Cognitief Academisch Taalgebruik. Dit zijn Nederlandse vertalingen van de door Jim Cummins geïntroduceerde termen BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) en CALP (Cognitive Academic Language Proficiency).

praktijkopdrachten, die gratis beschikbaar worden gesteld op de website en het daaraan gekoppelde YouTube Kanaal van Skolverket (www.larportalen.skolverket.se). In het ontwikkelproces is ook een peer-review ingebouwd. Wanneer teams zich houden aan de opzet van 8 x 2 bijeenkomsten in een mix van theoriebespreking en praktijkexperimenten krijgt de school financiële steun van Skolverket. De schoolleider kiest welke leraren aan welk thema volgens de vaste opzet gaan deelnemen.

Volgens deze zelfde modulaire opzet zijn de afgelopen jaren trajecten gericht op geletterdheid/lezen, reken-wiskunde (zie Hajer & Norén 2017), digitalisering en vele andere thema's aangereikt. Ook voor het onderwijs aan nieuwkomers en het taalontwikkellend werken in alle vakken zijn trajecten en modules ontwikkeld en landelijk aangeboden:

- Taalgericht vakonderwijs voor nieuwkomers 12-18 in de eerste tijd na aankomst;
- Alfabetisering en onderwijs aan nieuwkomers met weinig onderwijservaring 12-18;
- Aanvankelijk tweedetaalonderwijs;
- Van dagelijkse taal naar schooltaal;
- Taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken; idem in reken-wiskunde.

Hiermee wordt dus een snelle doorvertaling van internationaal onderzoek naar de lespraktijk geboden, waarbij schoolleiders door de gevolgde ontwikkelprocedure ook kwaliteitsgaranties krijgen omdat het materiaal als de canon van een vakgebied kan worden beschouwd. Het materiaal wordt ook in initiële opleidingen gebruikt.

4.4 Samenvattend en reflecterend

4.4.1 Een korte kenschets

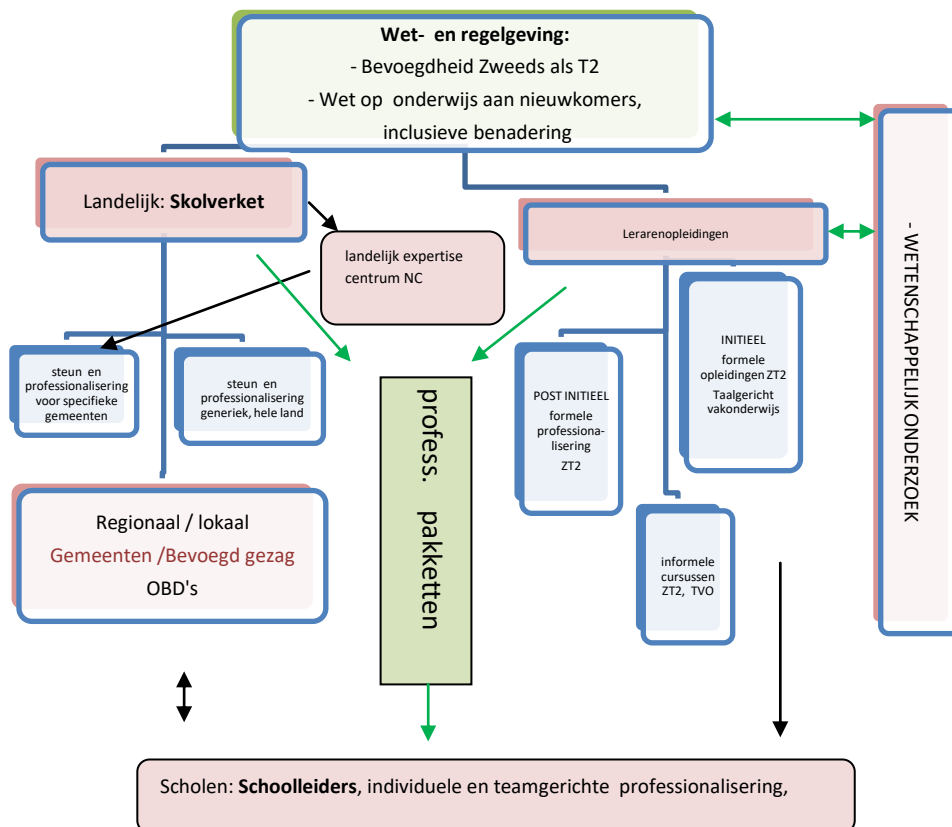
Vanuit een langdurig voorbereide specifieke wetgeving, een uitgesproken op inclusie gerichte onderwijsvisie en een sinds 20 jaar bestaande bevoegdheidsregeling rond Zweeds als tweede taal kent Zweden een uitgebreid professionaliseringsaanbod. Dit richt zich op zowel T2-leraren als alle leraren die taalontwikkellend leren werken in reguliere klassen. Het bestaan van structureel initieel opleidingsaanbod heeft bijgedragen aan brede verspreiding van T2-expertise en de relatie taal-leren over scholen, begeleidingsdiensten en andere pedagogische instellingen in het hele land.

Op professionalisering rond nieuwkomers wordt gestuurd door de landelijke overheid via de National Agency for Education *Skolverket*, en lokaal via het bevoegd gezag (veelal de gemeente). Opleiding en formele nascholing worden door de lerarenopleidingen verzorgd, waar ook onderzoek aan gekoppeld is. Informele nascholing wordt door de opleidingen en door lokale onderwijsbegeleidingsdiensten en losse aanbieders als informele cursussen geboden. Opvallend is de sterke verbinding tussen professionalisering en wetenschap via de expertisecentra, onder andere via het landelijk ontwikkeld professionaliseringsmateriaal waar alle aanbieders gebruik van mogen maken.

We zien de initiële opleiding als eerste pijler in de professionalisering, gestut via de bevoegdheidsregeling ZT2. Dat maakt dat lerarenopleidingen structureel tweedetaalonderwijs verzorgen en daaraan onderzoek koppelen. Deze verbinding tussen wetenschap, opleiding en veld wordt verder versterkt door de tweede pijler: de centrale aansturing van post-initiële scholing door landelijke overheid via Skolverket (en deels via het Nationaal Expertisecentrum ZT2), waarbij expertise uit de opleidingen wordt ingezet. Dat gebeurt rechtstreeks in de uitvoering, maar ook in het scheppen van voorwaarden via de landelijke professionaliseringsmaterialenbank.

Scholen moeten hun kwaliteitszorg rond nieuwkomers enten op de wet en de 'algemene richtlijnen', ze weten waar ze professionalisering op moeten richten, waar ze deze kunnen halen en waar ze aangeboden professionalisering aan moeten toetsen.

In onderstaand schema pogen we de aansturing van (professionalisering op) scholen met nieuwkomers en de aangeboden professionalisering in beeld te brengen.



Figuur 3. Visualisering van de Zweedse context van professionalisering voor onderwijs aan nieuwkomers

4.4.2 Reflectie - nieuwe ontwikkelingen

Er leven nog vele vragen rond de beschreven brede inclusieve benadering in combinatie met de toerusting van leraren. Zeer onlangs (maart 2018) verscheen een ander belangrijk rapport, geschreven in opdracht van de Minister van Onderwijs over de toekomst van het leraarschap en lerarenopleidingen

(Åstrand, 2018), waarin de door Hedman genoemde punten zijn aangekaart en aanbevelingen worden geformuleerd rond sturing op de benodigde competenties voor onderwijs aan meertalige en nieuwkomersleerlingen.

De analyses van de huidige situatie leiden tot o.a. de volgende aanbevelingen:

- In de bevoegdheidseisen voor basisschoollerares zou de specialisatiemogelijkheid voor ZT2 voor de jongste kinderen (4-6 jaar en 6-12) opgenomen moeten worden om landelijk de kennis over ZT2 specifieker in opleidingsaanbod aan te kunnen sturen. Het initiatief tot die landelijke verandering van kader werd genomen door de Universiteit Malmö en door 12 opleidingen ondertekend.

Anders Olsson in Malmö laat de brief zien waarin Malmö in juni 2016 het initiatief nam om ZT2 in de landelijke examensordning op te nemen voor de basisschool-lerarenopleiding (4-12 jarigen) zodat leerkrachten hun bevoegdheid voor ZT2 niet langer cadeau kunnen krijgen, wanneer een opleiding niet op eigen initiatief tweede-taaldidactiek goed integreert in de reguliere opleidingen. Om een bevoegdheid te krijgen zou er minstens 30 ECTS als keuzevak ZT2 en meertaligheid gestudeerd moeten hebben. De rektoren van alle twaalf opleidingen ondertekenden dit voorstel. Dit wordt vanaf herfst 2017 nu ingevoerd.

- Onderwijs aan nieuwkomers zou gebaat zijn bij de inzet van leraren met een pedagogische kwalificatie uit een ander land, waarvoor nu al gerichte schakelcursussen bestaan. De commissie Åstrand beveelt aan die mogelijkheden verder te verruimen. Om de 'schreeuwende behoefte aan geschoolde moedertaallerares' te helpen lenigen zou het vak moedertaal /T1 in diezelfde vorm als ZT2 als specialisatie in de opleidingen moeten kunnen worden gekozen. Het Åstrand rapport stelt voor dat een leraar die een andere taal dan Zweeds als moedertaal heeft en minstens 30 EC in taaldidactiek met de focus op moedertaalonderwijs heeft verworven, zou de bevoegdheid tot het geven van T1-onderwijs moeten krijgen.
- De commissie Åstrand benadrukt de noodzaak om *alle leraren* te laten bijdragen aan de voortgezette taalontwikkeling van leerlingen. Dat raakt zowel initiële opleidingen als professionalisering van zittende leraren. In een uitvoerige argumentatie stelt Åstrand dat het leerplan in Zweden van alle leraren verwacht dat er taalontwikkelen wordt gewerkt met alle leerlingen in alle vakken en dat daarom een nadere specificatie in de algemene bevoegdheidseisen in wetsteksten niet nodig is (p. 565-566). De adviescommissie beveelt nadrukkelijk (p. 575) alle opleidingen aan hun verantwoordelijkheid te nemen en te zorgen dat zowel groepsleerkrachten als voor vakdocenten in het voortgezet onderwijs kennis en vaardigheden ontwikkelen om een (tweede-)taalontwikkelen didactiek te leren realiseren. In Malmö is die specificatie in de lokale doelstellingen van de lerarenopleiding geëxpliciteerd.

We hebben in deze studie niet verder kunnen zoeken naar de opleiding en nascholing van schoolleiders. In Zweden spelen deze een cruciale rol. Sommige universiteiten bieden schoolleidersopleidingen aan, terwijl nascholing door diverse marktpartijen wordt geleverd. Skolverket richt zich momenteel niet expliciet op hun professionalisering, ondanks hun centrale en zeer autonome rol. Ook de regionale (taal)coördinatoren noemen die behoefte in hun rapportage. Niet alleen de rektoren, maar ook hun conrectoren en bestuurders, soms verantwoordelijk voor een hele groep

scholen zouden meer in beeld moeten komen. Gudrun Ek uit Helsingborg noemt de schoolleider de achilleshiel van het systeem.

Kicki Hedman (Stockholm) noemt meermalen de behoefte aan versterking van ZT2-expertise voor jongere kinderen (4 tot 9 jaar); daarvoor werd tot voor kort geen eis gesteld aan lerarenopleidingen om ZT2 in de opleiding te verweven en kwamen grote lokale verschillen voor. Het worden nu 30 EC voor de jaren F-6 (NL basisschool) maar dat is nog te weinig. Dat noemt Kicki een systeemfout die hersteld moet worden. Bovendien moeten alle studenten, ook als ze geen specialisatie ZT2 kiezen meer leren over meertaligheid en T2-didactiek, dat kan nu vanuit het systeem een zwart gat in het programma zijn, afhankelijk van wat de opleiding zelf stuurt.

Voor onderbouw en bovenbouw VO (12+) is de bevoegdheid beter geregeld, met minimaal 60 EC (was voorheen 45) voor onderbouw VO en 90 EC voor bovenbouw VO. Kicki meent dat er beter nagedacht moet worden over de mogelijkheden om te blijven doorleren in ZT2, na de basisopleiding (BA) ook door op MA-niveau. Nu zijn de EC-gekoppelde vrije cursussen voor veel werkzame leraren eigenlijk niet goed te combineren met hun werk. 50 % werken, 50% studeren.

Bij evaluatie van de brede inzet op professionalisering is de vraag welk effect meetbaar is. Uiteindelijk is het doel leerresultaten van leerlingen te verhogen en kansenongelijkheid te verkleinen. De relatie met professionalisering is in door ons niet direct te leggen en moeilijk onderzoekbaar. In Zweden zelf wordt geredeneerd dat in dit stadium kwaliteit niet te bepalen is aan de hand van leerlingresultaten zolang het onderwijs zelf nog onvoldoende goed van kwaliteit is. Op weg daarheen moeten scholen gefundeerde keuzes kunnen maken om kwaliteit te bieden in heterogene leerlingenpopulaties. Dat is ook de formele doelstelling van de regeringsopdracht aan Skolverket: 'Het vermogen ontwikkelen van het bevoegd gezag om onderwijs met gelijkwaardige kwaliteit te bieden aan nieuwkomers'. Dat wordt vertaald in sneller onderwijs in meer vakken/vakgebieden te bieden, en inzet op betere doorstroming ook naar algemeen vormend onderwijs en zwaardere beroepsopleidingen. Ook de Inspectierapporten bespreken de handelingsbekwaamheid van schoolleiders en bestuurders in het arrangeren van onderwijs binnen de visie van de wet als kwaliteitsnorm.

Een laatste kritische kanttekening van onze kant bij de Zweedse casusbeschrijving betreft de politieke gevoeligheid van de gekozen aanpak. Daar staat tegenover dat de contouren bij wet verankerd zijn en een breed draagvlak kennen, waardoor ontwikkelde deskundigheid en professionaliseringsmaterialen niet zomaar verdwijnen. Bovendien vormen de lerarenopleidingen en het daaraan gekoppelde onderzoek een stabiele, minder politiek-windgevoelige factor in het stelsel.

5. Conclusie: vergelijking van bevindingen en aanknopingspunten voor Nederland

In de afgelopen jaren zijn vele Europese landen geconfronteerd met een grote toestroom van leerlingen uit het buitenland, onder wie veel vluchtelingen. In welk land een kind op de vlucht uiteindelijk zijn/haar onderwijs en ontwikkeling kan vervolgen, maakt nogal wat uit als we de contexten vergelijken. De opzet van het onderwijs in de eerste jaren na aankomst van deze nieuwkomers ziet er heel verschillend uit en dat geldt ook de professionalisering van de betrokken leraren. Hoe die opzet er ook uit ziet, er zullen leraren nodig zijn die goed weten in te spelen op individuele behoeften en de nodige competenties daarvoor hebben of kunnen ontwikkelen. In hoeverre is er in een land een gemeenschappelijk idee over inhoud van dergelijke competenties? En is duidelijk waar nieuwe én zittende leraren die competenties kunnen ontwikkelen? En wordt daarbij goed gebruik gemaakt van internationale wetenschappelijke expertise?

In deze overzichtsstudie bekeken we welke benadering er in Vlaanderen en in Zweden gekozen zijn om van daaruit kansen ter versterking van de Nederlandse aanpak te identificeren. De centrale vragen van het onderzoek waren:

1. Hoe wordt in Zweden en Vlaanderen vorm en inhoud gegeven aan de professionaliseringspraktijk van leraren die onderwijs verzorgen aan nieuwkomers, en op welke wijze wordt dit professionaliseringsaanbod georganiseerd en aangestuurd?
2. Welke aanknopingspunten bieden de bevindingen uit Zweden en Vlaanderen ter versterking van het professionaliseringsaanbod in Nederland?

In 5.1 beantwoorden we de eerste vraag. In 5.2 bespreken we de betekenis voor Nederland. Vervolgens sluiten we af met enige aanknopingspunten voor verder onderzoek.

5.1. Professionalisering rond nieuwkomers in Vlaanderen en Zweden

De context van het nieuwkomersonderwijs en de daaraan gekoppelde professionalisering van de twee landen zijn in hoofdstuk 3 en 4 uitgebreid beschreven per land. Hieronder maken we de vergelijking. In onderstaande tabel zijn de belangrijkste bevindingen uit Vlaanderen en Zweden naast elkaar gezet.

Context en Beleid op hoofdlijnen	Vlaanderen	Zweden
Aantallen nieuwkomer eind 2015, Aandeel meertalige leerlingen 2016/2017	Ongeveer 9.000 nieuwkomersleerlingen zijn in 2015 ingestroomd in het Vlaamse onderwijs. In 2017 waren er nog ongeveer 6.500, waarvan 3400 in het secundair onderwijs, 2200 in het basisonderwijs en 900 in de kleuterschool.	Circa 25 % van alle leerlingen heeft een niet-Zweedse achtergrond . 108.000 leerlingen krijgen onderwijs in ZT2 (10,6 % van totaal) In tweede fase VO 36.000 leerlingen in introductieprogramma.
Aantal T2 (en T1-) leraren	Niet gevonden	8670 leraren geven ZT2in grundskola, 1440 op VO 2e fase niveau. (45 resp. 30 % zijn daartoe formeel bevoegd) ⁴ 27 % van leerlingen heeft recht op moedertaalonderwijs, van hen neemt 57 % (157.000) leerlingen deel aan enige vorm van T1-onderwijs. 7200 T1-leraren, waarvan ca 25 % met een leraarsbevoegdheid
Visie overheid	Impliciet beleid: Specifiek onthaal nieuwkomers, gericht op T2 Wettelijke verplichtingen hebben alleen betrekking op eindtermen, niet op intake of didactiek.	Expliciet beleid: Nieuwkomers z.s.m. in regulier onderwijs integreren. Inclusieve benadering Aanpak moet bij individu passen, gericht op optimale, brede ontwikkeling Wettelijk verplichte meertalige brede intake ('kartläggning')
Stelsel	Aansturing vanuit verzulde koepels	Centrale sturing vanuit Skolverket via vnl. gemeenten/Bevoegd Gezag
Betrokken personeel/ leraarcategorieën	OKAN/NT2 leraren Reguliere leraren In VO: vervolgschoolcoaches OKAN-coördinator per school of samenwerkingsverband van scholen	ZT2 leraren Reguliere leraren Tweetalige klassenassistenten T1 leraren Op schoolniveau: interne begeleiders van collegiaal leren ('handledare') Schoolleiders (i.v.m. plannen van maatwerk voor nieuwkomers) Regionale coördinatoren t.b.v. gerichte professionalisering ('samordnare')
Specifieke bekwaamheids-eisen	Geen	ZT2 vergt bevoegdheid
Generieke bekwaamheids-eisen voor alle leraren	Diversiteit/meertaligheid /talensensibilisering	Uitgaan van individuele behoeften en meertaligheid, taalontwikkelen werken in alle vakken.Opleidingen kunnen eindtermen lokaal verder specificeren (bv Malmö)

Tabel 3 . Vergelijkend overzicht van context en beleid t.a.v. professionalisering nieuwkomers in Vlaanderen en Zweden

Uit bovenstaande tabel blijkt dat de aantallen nieuwkomerskinderen in de schoolgaande leeftijd naar verhouding en absoluut in Zweden vele malen hoger zijn dan in Vlaanderen. De manier waarop zij worden 'onthaald' verschilt, in beide landen bestaan bindende bepalingen rond de opzet. In Vlaanderen is er een landelijk decreet rond deze specifieke doelgroep met een focus op de eerste opvangfase. Al voor de grote vluchtelingenstroom was in Zweden een wetswijziging voorbereid (en sinds 2016 in werking) op het onderwijs aan nieuwkomers, die een brede intake verordonneert gericht op maatwerk

⁴ cijfers uit Åstrand 2018, p. 546-547

in het Zweedse basis- en voortgezet onderwijs, dat beoogt aan te sluiten bij de behoeften van elke individuele leerling. De vorm van de opvang verschilt daarmee, maar moet in beide landen wel zo kort mogelijk apart georganiseerd worden.

De vergelijking van professionalisering van leraren met nieuwkomersleerlingen in Vlaanderen en Zweden kan worden samengevat in onderstaande vijf punten.

A. Onderwijs aan nieuwkomers wordt in Vlaanderen en Zweden vrijwel direct na aankomst gerelateerd aan het regulier onderwijs.

Tweede-taalleerkrachten werken als deel van het schoolteam aan tweede-taalonderwijs, terwijl tweede-taalonderwijs in aparte groepen beperkt van duur is. Vooral Zweden werkt vanuit een meerjarig integratiemodel en zet in op voortgezette ondersteuning (via tweede én eerste taal) bij het leren in diverse schoolvakken in talig heterogene klassen.

In beide contexten bestaan verschillende integratiemodellen, waarbij in de basisschool hooguit kort (enkele weken) met specifieke groepen T2-leerders wordt gewerkt, en snelle integratie beoogd wordt in stamgroepen, met T2-experts die binnen de klas samenwerken met klassenleerkrachten. Het Vlaamse model wordt als sterker 'compensatorisch' aangeduid (van Avermaet et al., 2017: 27): kinderen worden bijgespijkerd waar hiaten zijn geconstateerd en dan gaat het vooral om hun tweede-taalvaardigheid, om vervolgens in het bestaande systeem mee te kunnen doen. Het Zweedse model kan 'inclusief' worden genoemd, het is erop gericht dat leerlingen zich vanuit hun meegebrachte kennis en vaardigheden verder kunnen ontwikkelen, waarbij zij binnen het reguliere systeem vanuit individuele studieplannen de geëigende vakpakketten en benodigde didactische steun (o.a. via T1, les in T2) krijgen geboden. Ook het reguliere onderwijs en in principe alle leraren moet dus meeveranderen. Deze benadering is niet uit de lucht komen vallen, maar na decennialange beleidsontwikkeling inmiddels breed gedragen en in de Zweedse wet verankerd. Officiële richtlijnen geven aan hoe schoolleiders een brede intake van individuele leerlingen moeten regelen, en vanuit die gegevens onderbouwde keuzes moeten maken om snel tot plaatsing in reguliere groepen te komen en te regelen dat kinderen snel kunnen deelnemen aan verschillende schoolvakken.

Deze visies, gebaseerd op inzichten in tweetaligheidsontwikkeling en sociale inclusie, hebben implicaties voor betrokken professionals en hun opleiding. Daar is meer of minder impliciet beleid op geformuleerd in de twee landen. We benoemen als categorieën professionals:

- Tweede-taalleraren: In Zweden is een bevoegdheid verplicht om T2 te onderwijzen, in Vlaanderen niet. In beide landen werken deze professionals niet geïsoleerd aan T2-onderwijs, maar zijn ze onderdeel van het reguliere team en onderwijzen ook andere leerlingen dan nieuwkomers.
- Overige klassenleraren en vakleraren: Zij verzorgen taalontwikkeland lesgeven door de vakken heen, als deel van hun reguliere taak. Met name in Zweden zijn zij nadrukkelijk doelgroep van professionalisering, in Vlaanderen in mindere mate.
- Tweetalige klassenassistenten: In Zweden geven tweetalige leraren ondersteuning vanuit de moedertaal (klassenassistenten en moedertaalleraren) en helpen zij bij de uitvoering van de verplichte intake vanuit de moedertaal. De professionalisering voor deze groep is lokaal geregeld in nascholingsvorm, een landelijke opzet van initieel scholingsaanbod is in de maak. Deze inzet van de moedertaal is er niet in Vlaanderen.
- Vervolgschoolcoaches: Specifiek in het voortgezet onderwijs in Vlaanderen bestaan vervolgschoolcoaches, die in het voortgezet onderwijs geschikte leerroutes voor nieuwkomers zoeken na het jaar onthaalonderwijs en overstap daarheen begeleiden. Zij werken ook met het

reguliere team aan didactiek in heterogene klassen. Specifiek voor Zweden zijn de tweetalige klassenassistenten.

In beide landen worden uitdrukkelijk de schoolleiders als sleutelpersonen genoemd in het arrangeren van maatwerk voor elke nieuwkomer, en in het zorgen voor professionalisering van hun personeel. We hebben daar in het bestek van het huidige onderzoek echter niet nader naar kunnen zoeken. Door de beperkte omvang van dit case report is professionalisering van andere professionals niet beschreven, zoals voor het zorgpersoneel binnen scholen op gezondheidsaspecten en traumaverwerking van vluchtelingen.

De tabel hieronder geeft de vergelijking van het aanbod voor verschillende leraren op hoofdpunten weer, uitgesplitst naar formele en informele professionalisering.

		Initieel	Formeel - post initieel (met ECTS)	Informeel post-initieel
T2 experts	VL	Beperkt tot enkele ECs	postgraduaat NT2	Diverse cursussen vooral voor OKAN leraren
	ZW	Bevoegdheidseis 45- 90ECTS Basisschool: ZT2 Deel van klassen-lerarenopleiding 12+: specifieke vakopleiding, twee- of drievakkig	Ja, geformaliseerde cursussen door lerarenopleiding. Landelijk stevig gestuurd op capaciteit MA-opleidingen ZT2	Uitgebreid aanbod lokaal, regionaal, landelijk
Alle groepsleraren en vakleraren	VL	Diversiteit en meertaligheid opgenomen in eindtermen		Opleidingen rond nieuwkomersonderwijs in ontwikkeling (Bachelor-na-bachelor)
	ZW	Taalontwikkeling formeel deel van ieders verantwoordelijkheid	Losse EC gevende cursussen in taalgericht vakonderwijs	Uitgebreid, teamgericht (Läsllyft), lokaal, regionaal, landelijk Schoolinterne professionalisering via 'collegiaal leren'
T1 leraren en klassenassistenten	VL	NVT		
	ZW	Opleiding beperkt (Arabisch) uitbreiding in bespreking	In pilotfase	Studiedagen en cursussen vanuit lokale moedertaal-centrales van schoolbesturen/gemeenten
Overig	VL			Vervolgschoolcoaches: intervisie en begeleiding vanuit pedagogische begeleidingsdiensten
	ZW		Cursussen voor verzorgen intake	Nascholing voor Regionale taalcoördinatoren en schoolgebonden begeleiders

Tabel 4 Overzicht initiële en postinitiële professionaliseringsaanbod mbt nieuwkomers, uitgesplitst naar diverse personeelsgroepen en naar formeel/informeel status met in Vlaanderen en Zweden

B. Bekwaamheidseisen voor het onderwijzen van nieuwkomers zijn een ankerpunt voor professionalisering.

In Zweden is een bevoegdheid vereist om Zweeds als tweede taal te mogen onderwijzen. Met de benodigde structurele initiële lerarenopleiding vormt Zweeds als tweede taal een stevige pijler onder het inclusieve beleid. In Vlaanderen sturen eindtermen voor de lerarenopleiding aan op thematisering van meertaligheid en diversiteit.

Deze constructie is in Zweden sinds twee decennia landelijk geregeld; de opleiding ZT2 wordt op twaalf locaties aangeboden en het aantal opleidingsplaatsen wordt landelijk bepaald en kan dus aan de vraag worden aangepast. De inhoud wordt landelijk op hoofdlijnen vastgesteld. Het bestaan van de opleiding heeft grote gevolgen voor kenniscirculatie in onderwijs en onderwijsverzorging in het hele

land. Opleiding van alle overige reguliere leraren impliceert in principe een taalontwikkellende didactiek in alle vaklerarenopleidingen; dit wordt als taak gezien om het Zweedse (taalontwikkellende) leerplan voor alle leerlingen te kunnen realiseren, maar is nog zeker niet overal gemeengoed.

Aandacht voor T2 is marginaal in de Vlaamse lerarenopleidingen en wordt niet door examen- en bevoegdheidseisen afgedwongen. Veel werkzame OKAN leraren hebben weinig scholing. Wel wordt taalvariatie en omgaan met diversiteit in alle opleidingen meegenomen. In Vlaanderen maken positieve attitudes ten aanzien van meertaligheid deel uit van lerarenopleiding, in de vorm van 'talensensibilisering' van alle leerlingen, positieve aandacht voor meertaligheid, taalovereenkomsten en verschillen en waardering van ieders moedertaal.

C. In beide landen bestaat een post-initiële professionaliseringspraktijk rond nieuwkomers met deels een formeel en deels informeel karakter.

De omvang van post-initiële scholing is aanzienlijk ruimer in Zweden dan in Vlaanderen. Omdat in beide landen geen strikte scheiding wordt aangebracht tussen onderwijs aan nieuwkomers aan overige meertalige leerlingen, professionalisering van T2-leraren wordt gerelateerd aan het werken in meertalige groepen in samenwerking met andere leraren, zeker voor vervolgschoolcoaches.

In Vlaanderen is bekwaamheid in NT2 het centrale aandachtspunt in professionalisering voor leraren in de eerste opvang die in samenwerking met klassenleraren werken. post-initiële professionalisering wordt aangestuurd door de netten en deels uitgevoerd vanuit de pedagogische begeleidingsdiensten en universitaire expertisecentra. Van Avermaet (2017) noemt het aanbod nog erg beperkt. Het ontbreken van NT2 in de opleiding wordt deels gecompenseerd door enig formeel nascholingsaanbod, met o.a. een postgraduaat Nederlands voor Anderstaligen aan enkele universiteiten.

In Zweden bieden lerarenopleidingen formeel postnieteel onderwijs voor leraren ZT2, waarmee (EC's stapelend) een bevoegdheid is te verkrijgen. Vanwege de grote behoefte aan bevoegde docenten stuurt Skolverket op het aantal beschikbare lesplaatsen. Informele nascholing wordt zowel door lerarenopleidingen, lokale begeleidingsdiensten (in opdracht van het bevoegd gezag), landelijk expertisecentrum NC en overige losse aanbieders geboden. Er doen ook groepsleraren aan mee in allerlei schoolvakken die taalontwikkellend leren werken. Het karakter hiervan is meer praktisch van aard dan de formele scholingen. Landelijk wordt gestuurd op professionalisering op schoolbreed taalbeleid vanwege het talige karakter van de landelijke curricula. Teamgewijze professionalisering en collegiaal leren groeit aan betekenis.

In Zweden zijn het afgelopen jaar in vrijwel elke gemeente taalcoördinatoren aangesteld op lokaal niveau die met schoolleiders samen behoeften aan scholing en ontwikkeling in kaart brengen en ontwikkelprocessen begeleiden, makelen in de afspraken met begeleiding en scholing ('samordnare'). Ze stellen een professionaliseringsbeleid op in samenwerking met de regionale opleiding en staan via netwerken rechtstreeks in contact met Skolverket. NC verzorgt gerichte meerjarige schoolontwikkelingstrajecten in 22 gemeenten die plotseling relatief veel nieuwkomersleerlingen binnenkregen.

D. Professionalisering rond nieuwkomersonderwijs is in beide landen verankerd in de verbinding tussen wetenschappelijk onderzoek – opleiding – werkveld.

Zowel in Vlaanderen als Zweden zien we relatief nauwe verbindingen tussen wetenschappers op het terrein van meertaligheid en tweede-taaldidactiek, opleidingen, professionalisering en het afnemende scholenveld. Recente ontwikkelingen in toegepast taalwetenschappelijk onderzoek zijn

daarbij in ruimte mate naar de praktijk vertaald, zoals genredidactiek, de tweede-taaldidactische benaderingen met een verbinding van deelvaardigheden (o.a. Gibbons), taakgericht vakonderwijs (Vandenbranden), het concept 'translanguaging' en talensensibilisering.

In Vlaanderen is opvallend dat dergelijke nauwe relaties tussen wetenschap en professionalisering gelokaliseerd zijn in expertisecentra (derde geldstroom-instituten) aan KU Leuven, UGent en Universiteit van Antwerpen.

In Zweden is de verankering verklaarbaar vanuit de al meermalen genoemde in ZT2 als discipline, waardoor inmiddels landelijk vele duizenden BA-geschoolde leraren, honderden op MA-niveau en vele tientallen gepromoveerden als kader beschikbaar zijn. Een interessante verbinding tussen wetenschap, opleiding en werkveld is gevonden door wetenschappers specifiek op hun expertise in te zetten bij ontwikkeling van cursusmaterialen binnen het Läslyft-programma, resulterend in gratis beschikbaar gestelde, multimediale peerreviewed pakketten (ook specifiek rond nieuwkomers) als een snelle vertaling van wetenschap naar praktijk in het hele land.

E. Ten slotte, de overheid kan op verschillende manieren sturen op kwaliteit en aanbod van opleiding en professionalisering. Vooral in Zweden maakt de landelijke overheid daar zeer serieus werk van.

De sturing op kwaliteit van het onderwijs en aanbod van professionalisering beweegt zich tussen centralisering en decentralisering. In Vlaanderen zijn het de netten die in grote mate de inhoud van het professionaliseringsaanbod bepalen, er is een betrekkelijke decentralisatie van landelijke overheid naar de netten. Vanuit de overheid zijn kerndoelen vastgesteld maar die gaan niet specifiek over tweede taaldidactiek.

Zweden kent (vooral) de gemeenten als bevoegd gezag, maar er is juist rond professionalisering sprake van een sterke sturing vanuit de landelijke overheid. De volumineuze 'national agency' Skolverket werkt naast leerplan- en schoolontwikkeling ook aan facilitering van leraren om die leerplannen echt in de klas te realiseren. Skolverket 'bestelt' opleidingsplaatsen in regio's waar de vraag groot is, stuurt op het vrije nascholingsaanbod en biedt zelf online nascholing aan. Elke school in het land kan in principe cursussen vinden. Via de landelijke website met professionaliseringspakketten wordt ook op inhoud gestuurd. Gemeenten sturen in wisselende mate op professionalisering.

De aangetroffen professionalisering geven we in onderstaande tabel schematisch weer.

Professionaliseringsaanbod	Vlaanderen	Zweden
Initieel opleidingsaanbod voor T2/nieuwkomers	Beperkt, enkele module, een paar ECs	12 HO-instellingen bieden ZT2-opleiding op BA & MA-niveau Bevoegdheid ZT2 vergt 30 EC voor BaO leraren, 45 EC voor onderbouw VO, 90 EC voor bovenbouw VO
Formele post-initiële professionalisering	Er zijn postgraduaten NT2, officiële nascholingscursussen met een formele status aangeboden vanuit universiteiten	Applicatie/bevoegdheids- gevende cursussen ' Lärarlyft' bij diverse HO-instellingen (in opdracht van Skolverket) Opleiding Studiebegeleiders T1 en T1 leerkrachten in ontwikkeling
Informele nascholing Landelijk, regionaal, lokaal	Universitaire expertisecentra	Landelijk: Expertisecentrum ZT2 (' NC') Landelijke conferenties. In 22 gemeenten taalbeleidstrajecten
Vorm nascholing	Begeleidingsdiensten van onderwijskoepels	Zeer ruim aanbod regionaal/lokaal: Regionale OntwikkelCentra aan de hogescholen/universiteiten (RUC) i.s.m. lerarenopleidingen; Gemeentelijke begeleidingsdiensten
	Zelfstandige overige aanbieders Veelal kortdurende cursussen met interactieve opzet.	Zelfstandige overige aanbieders NC biedt meerjarige schoolbrede taalbeleidstrajecten Vele landelijke, regionale, lokale studiedagen Lokale begeleidings-/scholingstrajecten Gestructureerd, collegiaal leren binnen teams ('Läsllyft') a.d.h.v. landelijk beschikbaar scholingsmateriaal Theoretisch ingerichte nascholing vanuit hoger onderwijsinstellingen (EC-punten opleverend)
	Intervisiebijeenkomsten in Brussel (OCB)	
	Theoretisch ingerichte trajecten en opleidingen universitaire expertisecentra	
Facilitering van professionalisering (inhoud)	Door de universitaire expertisecentra (CTenO, SDL, CNO) wordt enigszins verouderd professionaliseringsmateriaal uitgegeven.	Uitgebreid door Skolverket, actuele inzichten doorvertaald via professionaliseringsmaterialen, webgebaseerde cursussen, voorbeeldlesmaterialen etc.
	Pedagogische begeleidingsdiensten en het Onderwijs-centrum Brussel bieden Vlaanderen-breed materialen voor hun scholen.	Veel primaire en secundaire literatuur in het Zweeds toegankelijk en breed verspreid.
Verbinding wetenschap - opleiding - begeleiding - veld	Sterk vanuit universitaire expertisecentra	Sterk via professionele context ZT2, via verbinding initieel/post initieel opleiden en via betrokkenheid bij ontwikkeling professionaliserings-materialen en beleidsontwikkeling

Tabel 5 Overzicht van het voornaamste aanbod en aanbieders van professionalisering rond nieuwkomers in Vlaanderen en Zweden en opvallende kenmerken in omvang en vorm.

5.2. Voornaamste bevindingen en aanknopingspunten voor Nederland

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden formuleerden we als onderzoekers de factoren die aanbod en vormgeving van professionalisering van leraren aan nieuwkomers in beide landen beïnvloed hebben. Van daaruit kan een genuanceerde vergelijking van de Vlaamse en Zweedse situatie gemaakt worden. Daarna kwam de vergelijking met de Nederlandse situatie aan de orde. Wij kwamen in onze projectbesprekingen tot een aantal relevante en interessante verschillen, die samenhangen met integratiebeleid, onderwijsbeleid, demografische factoren, onderwijsstelsel, ideologie en aansturing vanuit vraag of aanbod van professionalisering.

Onze voorlopige bevindingen legden we op de consultatiebijeenkomst in maart 2018 voor aan experts, die vanuit verschillende posities, ervaringen en netwerken een klankbord vormden vanuit het nieuwkomersonderwijs in Nederland. We vroegen hen onze beschrijving van de professionalisering in de twee bestudeerde landen te lezen en stelden hen in een groepsgesprek de volgende vragen:

- Hoe verhoudt de Zweedse (resp. Vlaamse) situatie zich tot de Nederlandse?
- Waar ligt, met deze internationale perspectieven in gedachte, het probleem rond professionalisering in NL?
- Welke oplossingsrichtingen zijn er te destilleren voor de NL-situatie?
- Welke inzichten uit onze bevindingen zijn het meest waardevol en wat is nog onduidelijk?

Er was veel gedeelde zorg rond de kwaliteit van onderwijs en in het verlengde daarvan professionalisering voor nieuwkomersleerlingen. Het werd duidelijk hoe onlosmakelijk de vormgeving van onderwijs aan nieuwkomers verbonden is aan vragen rondom professionalisering. Waar nieuwkomers als aparte groep worden benaderd die op aparte locaties eigen onderwijs krijgen vóór ze over kunnen in het reguliere onderwijs, zijn andere professionals nodig dan in een inclusief gerichte context, met veel natuurlijke taalcontacten, met differentiatie en co-teaching van diverse leraren in een heterogene groep. Bij herhaling werden leerlingen in de VO-leeftijd genoemd als bijzonder kwetsbaar, omdat de overstap vanuit de ISK naar reguliere scholen op aansluitingsproblemen stuit en reguliere scholen hun uitstroomcijfers niet negatief willen laten beïnvloeden. Ook financieel beleid heeft dus impact, een factor die we in ons onderzoek niet hebben meegenomen. Al met al is de noodzaak tot meer landelijke samenwerking en kwaliteitsontwikkeling tussen opleidingen, nascholers, andere intermediairs en scholenveld overduidelijk, aldus de respondenten.

Vanwege de open vraagstelling en de aard van de bespreking is de rijke inbreng van de aanwezigen niet in kwantificeerbare meningen en keuzes weer te geven. We hebben in onderstaande samenvatting van de bevindingen de betekenis voor Nederland geformuleerd, maar zonder ze aan specifieke personen toe te schrijven; wij staan als onderzoekers voor de onderstaande interpretaties.

5.2.1. Belangrijkste aanknopingspunten voor Nederland

De gevonden verschillen op het terrein van opleiding en professionalisering houden ons in Nederland een spiegel voor. De rijke professionele cultuur en kenniscirculatie in Zweden staat in schril contrast met de (nagenoeg verdwenen) NT2-discipline in Nederland. Vlaanderen staat daar tussenin. Gegeven de wezenlijke verschillen in politieke context (zie bijv., Crul & Schneider, 2010) en bovendien in sturingsfilosofie is het uiteraard niet mogelijk en evenmin wenselijk sterke kanten van de Zweedse en Vlaamse benadering rechtstreeks naar Nederland te vertalen. Binnen hun mogelijkheden en de bestaande wet- en regelgeving kunnen leraren, schoolleiders, opleiders, bestuurders en uiteindelijk politiek wel spreken over de wenselijkheid van een meer inclusieve benadering en vervolgens sturen op kwaliteit in onderwijs aan nieuwkomers.

Hieronder volgen de aanknopingspunten die vooral naar voren kwamen tijdens de consultatiebijeenkomst met betrokkenen in Nederland.

1. Een richtinggevend kader voor onderwijs en professionalisering.

Er is duidelijkheid nodig omtrent visie op onderwijs en kwaliteitskader voor professionals.

Het is essentieel breder te spreken over de wenselijkheid van een meer inclusieve benadering, omdat taalontwikkeling een meerjarige aanpak vergt. Zonder een gemeenschappelijke visie zal er geen helder zicht zijn op de rol van leraren in een eerste opvangfase en in de latere fasen als leerlingen specifieke steun nodig houden in vakonderwijs binnen heterogene klassen. Dan blijft het aanbod voor de afnemende scholen onhelder.

Wordt het onderwijs aan (gevluchte) nieuwkomers als apart afgebakend probleem gezien, dat via tijdelijke maatregelen voor deze specifieke categorie leerlingen opgelost moet worden, of wordt een inclusieve benadering gekozen? Is er sprake van een uniforme/categorale of individuele benadering van onderwijsbehoeften van nieuwkomers, waar een individuele intake bij hoort? Het is leerzaam te zien dat zowel Vlaanderen als Zweden een benadering kiezen waarbij leraren moeten kunnen werken in talig heterogene reguliere klassen bij het leren door alle vakken heen. Daarbij kan specialistisch personeel (T2-leraren, T1-ondersteuners, vervolgschoolcoaches) worden ingezet. Zweden ziet een schoolbreed taalbeleid als structureel noodzakelijk en niet als tijdelijke maatregel.

Aansluitend bij een visie op een gewenste pedagogisch-didactische benadering is de vraag welke professionals welke bekwaamheden nodig hebben en waar ze deze kunnen ontwikkelen in initiële of postinitiele professionalisering. We zien heel duidelijk dat het niet alleen gaat om T2-leraren die in een aparte setting werken, maar ook om de verbinding tussen T2 en leren in andere vakken. Een algemene tendens uit de consultatiebijeenkomst rond onze tussenrapportage was dat vooral reguliere leerkrachten in de lerarenopleidingen een sterkere basiscompetentie nodig hebben in het omgaan met diversiteit in heterogene groepen, maar daar wordt lokaal verschillend op ingespeeld door opleidingen; er zijn geen garanties.

Het verdient wat ons betreft daarom aanbeveling om te komen tot een gemeenschappelijk referentiekader voor de bekwaamheden van leraren die aan nieuwkomers lesgeven. Dat kan door veld en opleidingen samen ontwikkeld worden, aansluitend bij bestaande wetgeving op bekwaamheden en op passend onderwijs. We refereren hierbij graag aan het kwaliteitskader / competentieprofiel zoals dit voor het volwassenenonderwijs NT2 is opgesteld door de beroepsvereniging BVNT2. Ook de door Nuffic ontwikkelde kwaliteitsnorm voor vroeg vreemdetalenonderwijs en tweetalig onderwijs kan gezien worden als een voorbeeld dat richting geeft aan opzet en professionalisering op het gebied van dit type onderwijs. Nog een ander voorbeeld zijn de onderlinge afspraken tussen pabo's over hoe dyslexie in het opleidingsprogramma op te nemen.

2. Een doortastende aanpak ter doorvertaling van recente relevante didactieken naar professionalisering en onderwijspraktijk.

Het is opvallend dat centrale elementen in professionalisering in Zweden en Vlaanderen, zoals integratie van deelvaardigheden, inzet van moedertalen en talensensibilisering, en verbinding van tweede-taal didactiek aan leren in andere schoolvakken, geen gemeengoed zijn in het Nederlandse professionaliseringsaanbod. Gezien de internationale oriëntatie van Nederland op andere terreinen is dat bevreemdend. Het is goed mogelijk om de gevonden bronnen te bekijken op bruikbaarheid voor de Nederlandse professionaliseringspraktijk. De kwaliteit van onderwijs aan nieuwkomers is gebaat bij actuele, wetenschappelijk verankerde kennis.

Bovenstaande situatie lijkt ons een symptoom van een gebrekkige kenniscirculatie tussen veld, opleiding en wetenschap over de wenselijke richting van onderwijs aan nieuwkomers en de daarop aansluitende professionalisering. Het beeld dat vanuit het veld gegeven wordt van het huidige (initiële en postinitiële) professionaliseringsaanbod in Nederland is dat dit zeer beperkt van omvang, sterk versnipperd en niet duidelijk verankerd is in wetenschappelijke inzichten. Daar kan ook door experts met werkveld en besturen onderling een vorm voor gezocht worden, die vruchten afwerpt naar de professionalisering. Dat brengt ons tot de laatste aanbeveling.

3. Een structurele verbinding tussen wetenschap - opleiding- beleid - werkveld als motor van kennisontwikkeling

In de jaren '90 bestond er in Nederland een landelijke projectgroep NT2 die onderzoek, opleiding, professionalisering en didactiekontwikkeling vanuit een gezamenlijke visie aanstuurde (Teunissen (red.), 1997). Die is in 1997 opgeheven. Zowel in Vlaanderen als Zweden zien we een sterke verbinding tussen wetenschap, opleiding, nascholingsinstanties en werkveld, die met name in Zweden doorwerkt in een continue kwaliteitsontwikkeling van het onderwijs aan nieuwkomers. Daar zijn concrete vormen voor gevonden, zoals verbinding van professionalisering aan expertisecentra in het hoger onderwijs en gezamenlijke ontwikkeling van (wetenschappelijk onderbouwde) professionaliseringspakketten. In Nederland zijn slechts enkele universiteiten en hogescholen actief in professionalisering en is er allerm minst sprake van een landelijk gecoördineerde benadering. Belangrijke ontwikkelingen op thema's zoals inzet van meertaligheid worden niet breed geagendeerd. Dat draagt bij aan de onoverzichtelijkheid van het (schaarse) aanbod.

Het verder ontwikkelen van onderwijs aan meertalige leerlingen als specialistisch terrein vergt een nauwe, continue verbinding die in Nederland ernstig verzwakt blijkt, wanneer we deze vergelijken met de situatie in de jaren '90 (Teunissen 1997). Het ontwikkelen van een duidelijke richting vraagt om verbinding tussen deskundigen, en draagt tegelijkertijd bij aan een bestendige, hernieuwde opbouw van expertise (Appel & Kuiken, 2006). Dat werpt op termijn veel vruchten af, zo hebben we laten zien. We zien in Vlaanderen en Zweden interessante vormen van verbindingen die nadere bestudering vragen.

Concreet zou een korte maar krachtige verkenning door een kleine task force een constructie en taakstelling van een nieuwe alliantie op het gebied van NT2 en professionalisering kunnen opleveren. Zo'n alliantie dient uiteraard aan te sluiten bij bestaande vormen van uitwisseling tussen praktijk, opleidingen, intermediairs en wetenschap.

5.3. Ten slotte

We hebben onze beknopte studie als zeer leerzaam en inspirerend ervaren. Tegelijk is het onmogelijk om de contexten binnen zo'n kort tijdsbestek ten diepste te doorgronden. We zien dat er veel aanknopingspunten zijn om in internationaal verband naar kennisopbouw te streven. Praktijk-uitwisselingsprogramma's kunnen sterker aan wetenschappelijk onderzoek worden gekoppeld. Daarbij kunnen de opgebouwde contacten in Vlaanderen en Zweden worden benut, en kan het perspectief verbreed worden naar landen zoals Duitsland en landen met langer integratiebeleid, zoals Canada of Australië.

Literatuur

- Appel, R. & Kuiken, F. (2006) Nederlands als tweede taal. Geschiedenis van een jong vakgebied. In J. Coenen & M. Hoefnagel (red.) *Symposium NT2 revisited. 25 jaar Nederlands als tweede taal: de stand van zaken*. Cd-rom. Amsterdam: WAP.
- Åstrand, B. (2018) *Med undervisningsskicklighet i centrum - ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling. Slutbetänkande av Utredningen om en bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner*. SOU 2018: 17. Stockholm. (wetsvoorstel rond lerarenopleiding en professionalisering Zie in het bijzonder H. 12– over ZT2 leraren, moedertaalleraren en studiebegeleiders in T1)
- Axelsson, M. (2015). 'Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv'. In: N. Bunar (red.),– 81-138.
- Bigestans, A. & Kaya, A. (2016). Ett vidgat svenskämne och svenska för nyanlända. I E. Bergh Nestlog & N. Larsson (red.), *Svensk Lärares Årskrift 2015*. Svenska – ett inkluderande ämne (s. 7–21). Svenskläraryöreningen.
- Bogaert, N., & Vandenbranden, K. (2011). *Handboek Taalbeleid Secundair Onderwijs*. Leuven: Acco.
- Bunar, N. (2010). Nyanländas lärande – En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan. Vetenskapsrådets rapportserie 6: 2010.
- Bunar, N. (2017) *Newcomers. Hope in a cold climate* Stockholm, Läraryörbundet.
- Bunar, N. (red) (2015). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Crul, M., & Schneider, J. (2010). Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities. *Ethnic and Racial Studies*, 33:7, 1249-1268
- Cummins, J. (2018). Urban multilingualism and educational achievement: Identifying and implementing evidence-based strategies for school improvement. In P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens, & K. Maryns (Eds.) *The Multilingual Edge of Education* (pp. 67-90). London: Palgrave Macmillan
- Cummins, J., M. Early (2015). *Big Ideas for Expanding Minds: Teaching English Language Learners Across the Curriculum*. Rubicon Publishing/Pearson Education.
- Damhuis, R. (2016). Denken, doen en dialoog. Maak W&T compleet met taaldenkgesprekken. MeerTaal, 3(2).
- De Bruyne, L., Decroos, N., Hauben, M., & Sterckx, M. (2016). *Wegwijs in OKAN. Brochure voor het secundair onderwijs*. Opgehaald van CTenO: http://www.cteno.be/downloads/wegwijs_okan_webversie.pdf
- de Graaff, R. (2014, 24 (3)). Content and language integrated learning and immersion classrooms. *International Journal of Applied Linguistics*, 429 - 432.
- Depeet, V. (2017, november 22). Open interview Instituut Anneessens-Funck. (M. A. Van Popta, & A. P. Van Dalen, Interviewers)
- Derewianka (1990) *Exploring how texts work*. Newtown: Primary English Teaching Association
- Frijns, C. & S. Sierens, K. van Gorp, P. Van Avermaet, L. Sercu, M. Devlieger (2011) *'t Is goe, juf, die spreekt mijn taal! Wetenschappelijk rapport over talensensibilisering in de Vlaamse onderwijscontext* Praktijkgerichte literatuurstudies onderwijsonderzoek .Brussel, VOR.
- Garcia, O. & L. Wei (2013). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave MacMillan.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy and thinking: learning in the challenging zone*. Portsmouth NH: Heinemann.

- Gibbons, P. (2014). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Hajer, M. (2016b)– Zweden, gidsland? In M. Lieskamp *Onderwijs aan nieuwkomers*. Pica, Huizen p. 39-41.
- Hajer, M. en Meestringa, T. (2014) *Språkinriktad ämnesundervisning. En handbok*—. Ny reviderad upplaga Stockholm, Hallgren och Fallgren.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2015). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hajer, M., & Kerkhoff, A. (2016, juli 5). Taalonderwijs aan vluchtelingen en hun kinderen - opdracht voor opleiding en professionalisering. Opgehaald van Taallectoren: http://taallectoren.nl/images/achtergrondliteratuur/Verslag_Studiedag_5_juli_2016_Taalonderwijs_aan_vluchtelingen.pdf
- Hajer, M. & E. Norén (2017) Teachers' Knowledge about Language in Mathematics Professional Development Courses: From an Intended Curriculum to a Curriculum in Action. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education* 13(7b): 4087-4114.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6-30.
- Hedman, C. & U. Magnusson (2018) Similar or similar opportunities? Discourses on the school subject Swedish as a second language within the academic field in Sweden *Acta Didactica Norge* Vol. 12, Nr. 1, Art. 7
- Hyltenstam, K., M. Axelsson & I. Lindberg 2012. *Flerspråkighet - en forskningsöversikt*. Stockholm, Vetenskapsrådets rapportserie 2012:5.
- Janssens, R. (2013). *BRIO-taalbarometer(s): taalkennis en taalgebruik in Brussel*. Brussel: Brussels Informatie- Documentatie- en Onderzoekscentrum. Opgehaald van http://www.briobrusseel.be/assets/matrix_fiches/fiche_tb3_brio.pdf
- Kootstra, G. J., Dijkstra, T., & Starren, M. (2015). Second language acquisition. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*, Second Edition, Volume 21, 349–359.
- Lagradsremiss Utbildning för nyanlända elever – mottagande och skolgång - Regeringen 2014 (bevat verslag van inspraakprocedure– en overwegingen ter voorbereiding van de wetswijziging van 2016)
- Langenaeken, J., Vanherf, A., & Dewitte, P. (2017, november 22). Semigestructureerd interview Erasmushogeschool. (M. A. Van Popta, & A. P. Van Dalen, Interviewers)
- Lecocq, J. (2017, november 22). Semigestructureerd interview Huis van het GO! (M. A. Van Popta, & A. P. Van Dalen, Interviewers)
- Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. (2016). Onderzoeksprogramma. Den Haag: NRO.
- Nilsson, J., Bunar, N. (2015). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 0.1080/00313831.2015.1024160.
- OECD (2015). *Improving schools in Sweden: an OECD perspective*. Parijs, OECD.
- Onderwijscentrum Brussel. (2016, mei 25). *Groeiboek Anderstalige Nieuwkomers*. Opgehaald van Onderwijscentrum Brussel: http://www.onderwijscentrumbrussel.be/sites/www.onderwijscentrumbrussel.be/files/files/document/160525_%20Handleiding_Onderwijscentrum_A4-LR.pdf
- Onderwijsraad (2017) Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit Den Haag.
- Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (Eds.) (2017) *New perspectives on translanguaging and education*. London: Multilingual Matters.

- Polfliet, K. (2017, november 22). Semigestructureerd interview Portus Berkenboom bij OCB. (M. A. Van Popta, & A. P. Van Dalen, Interviewers)
- Proposition 2014/15:45. *Utbildning för nyanlända elever – mottagande och skolgång*.
- Ramaut, G., Sterckx, M., & Torfs, K. (2016). *Eerste hulp bij anderstalige nieuwkomers. Brochure voor het kleuteronderwijs*. Opgehaald van CTenO: http://www.cteno.be/downloads/an_brochure_ko.pdf
- Reath Warren, A. (2017) *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia: Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language education in Australia* Dissertation, Stockholm University.
- Rose, D. (2015). New developments in genre based literacy pedagogy. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald, *Handbook of Writing Research*, 2nd Edition. New York: Guilford.
- Schrijfgroep Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers. (2017) *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. Utrecht: POraad. Te downloaden via www.taallectoren.nl.
- Short, D. (2002). Newcomer programs. An educational alternative for secondary immigrant students. *Education and Urban Society* 34(2), p. 173-198.
- Skolinspektionen (2009). *Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Stockholm.
- Skolinspektionen (2013). *Asylsökande barns rätt till utbildning – Nationell sammanställning från flygande inspektion*. Stockholm.
- Skolinspektionen (2014a). *Kommunernas resursfördelning och arbete mot segregationens negativa effekter i skolväsendet*. Stockholm.
- Skolinspektionen (2014b). *Utbildningen för nyanlända elever*. Stockholm.
- Skolinspektionen (2015). *Utbildning för asylsökande barn och barn som vistas i landet utan tillstånd*.
- Skolinspektionen (2017) *Skolhuvudmännens mottagande av nyanlända elever i grundskolan. Utbildning så fort som möjligt*. Stockholm.
- Skolkommissionen. *Samling för skolan. Nationell strategi för kunskap och likvärdighet. Slutbetänkande av 2015 års skolkommission*. SOU 2017:35
- Skolverket (2013a). *Nyanlända elever i fokus*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013b) *Introduktionsprogrammet Språkintröduktion*. Skolverkets stödmaterial. Stockholm
- Skolverket (2014a). *Att bana väg för nyanländas lärande – mottagande och skolgång*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2014b). *Introduktionsprogram*, rapport 413. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2015a). *Lägesbedömning 2015*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2015b). Redovisning av plan för genomförande av insatser för att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända elever och vid behov för elever med annat modersmål än svenska. Dnr 2015:779.
- Skolverket (2015c) Redovisning av genomförandeplan för uppdrag om samverkan för bästa skola samt redovisning av hur arbetet genomförts hittills. Dnr 2015:778
- Skolverket (2016). *Allmänna råd om utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Fritzes. (de officiële leerplanrichtlijnen voor alle basisscholen)
- Skolverket (2017) Kartläggingsmaterial
<https://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/kartlaggningsmaterial-for-nyanlanda-elever>
- Skolverket (2017) *Elever och skolenheter i grundskolan läsåret 2016/17*
- Skolverket (2018) *Insatslista. Stöd för skolutveckling kring nyanlända och flerspråkiga elevers lärande*, Mars 2018. Opgehaald van www.skolverket.se/polopoly_fs/1.266648!/Insatslista%20mars%202018.pdf

- Skolverket 2014 Behovsinventering inför kompetensutvecklingsinsatser för kartläggning av nyanländas kunskaper
- Smit, J. (2013). *Scaffolding language in multilingual mathematics classrooms*. Utrecht: Utrecht University.
- Statens Offentliga utredningar (2017) Fler nyanlända elever ska uppnå behörighet till gymnasiet. Betänkande av Utredningen om elever som kommer till Sverige under grundskolans senare årskurser. SoU 2017:54.
- Sterckx, M., & Versteden, P. (2016). *Eerste hulp bij anderstalige nieuwkomers. Brochure voor het lager onderwijs*. Opgehaald van CTenO: http://www.cteno.be/downloads/ehban_lager_webversie_nov_2016.pdf
- Svensk Författningssamling (2016) Förordning om statsbidrag för fortbildning av lärare när det gäller svenska som andraspråk och kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare; 9 juni 2016 SFS 2016:709
- Teunissen, F. (red.) (1997) *Taalbeleid concreet. Nederlands als tweede taal en onderwijs in allochtone talen op multi-etnische scholen*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Tingbjörn, G. (2004). Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 743–761). Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet (2013). *Utbildning för nyanlända elever* (Ds 2013:6).
- Utbildningsdepartementet (2015a) Uppdrag att erbjuda stöd till skolhuvudmännen i deras arbete att kartlägga nyanlända elevers kunskaper U2015/1366/S
- Utbildningsdepartementet (2015b) Uppdrag att genomföra insatser för att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända elever och vid behov för elever med annat modersmål än svenska U2015/3356/S
- Utbildningsdepartementet (2017) Uppdrag att genomföra insatser för att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända barn och elever och vid behov för barn och elever med annat modersmål än svenska. Stockholm, U2017/00300/S
- Van Avermaet, P., S. Sierens (2014). Language diversity in education: evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, c. Leung & P. Van Avermaet, *Managing diversity in education: languages, policies, pedagogies* p. 204-220. Briston, Multilingual Matters.
- Van Avermaet, P. (2017, november 21). Open interview tijdens OKANS-studiedag. (M. A. Van Popta, & A. P. Van Dalen, Interviewers)
- Van Avermaet, P. (2017, oktober 6). Telefonisch oriënterend interview. (M. A. Van Popta, Interviewer)
- Van Avermaet, P., Derluyn, I., De Maeyer, S., Vandommele, G., Van Gorp, K., Pulinx, R., e.a. (2017, januari). *Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen. Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen in kaart brengen en kritisch analyseren*. Opgehaald van Onderwijs Vlaanderen: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=9679>
- Van Norden, S. (2014). Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs. Bussum: Coutinho.
- Vandenbranden, K. & M. Verhelst (2009) Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het Vlaamse onderwijs? In: J., Jaspers, *De klank van de stad. Stedelijke meertaligheid en interculturele communicatie*. 105-137, Leuven, Acco
- Vandenbranden, K. (2010). *Handboek Taalbeleid Basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Vandenbranden, K. (2017, juni 29). *De opvallende gelijkenissen tussen onthaalonderwijs anderstalige nieuwkomers en inclusief onderwijs*. Opgehaald van Duurzaam onderwijs:

- <https://duurzaamonderwijs.com/2017/06/29/de-opvallende-gelijkenissen-tussen-onthaalonderwijs-anderstalige-nieuwkomers-en-inclusief-onderwijs/>
- VanDommele, G. (2017, november 21). Open interview OKANS-studiedag. (A. P. Van Dalen, Interviewer)
- Versteden, P. (2017, november 21). Open interview OKANS-studiedag. (M. A. Van Popta, & A. P. Van Dalen, Interviewers)
- Vetenskapsrådet (2010) *Nyanlända och lärande - en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådets Rapportserie 6:2010
- Vlaamse Onderwijsraad. (2013, januari 24). *Advies over het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers*. Opgehaald van vl.or.be: http://www.vl.or.be/sites/www.vl.or.be/files/ar-ar-adv-011_0.pdf
- Vlaamse overheid, Onderwijs en vorming. (2006, juni 30). *Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het voltijds gewoon secundair onderwijs*. Opgehaald van Onderwijs Vlaanderen: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13123>
- Vlaamse overheid, Onderwijs en vorming. (2006, juni 30). *Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers*. Opgehaald van Onderwijs Vlaanderen: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13800>
- Vlaamse overheid, Onderwijs en vorming. (2007). *Lerarenopleiding. Wat een leraar moet kennen en kunnen*. Opgehaald van Vlaanderen: <http://eindtermen.vlaanderen.be/lerarenopleiding/>
- Vlaamse overheid, Onderwijs en vorming. (2016, juni 17). *141 extra vervolgschoolcoaches voor onthaalonderwijs anderstalige nieuwkomers & verdubbeling zomeraanbod Nederlands tweede taal*. Opgehaald van Onderwijs Vlaanderen: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/141-extra-vervolgschoolcoaches-voor-onthaalonderwijs-anderstalige-nieuwkomers-verdubbeling>
- Vlaamse overheid, Onderwijs en vorming. (n.d.). *Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers organiseren in het basisonderwijs*. Opgehaald van Onderwijs Vlaanderen: <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onthaalonderwijs-voor-anderstalige-nieuwkomers-organiseren-in-het-basisonderwijs>
- Vlaamse overheid. (n.d.). *Onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen (OKAN)*. Opgehaald van Vlaanderen: <https://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsaanbod/onthaalonderwijs-voor-anderstalige-kinderen-okan>
- Werkgroep Onderwijs en Integratie. (2010, november 29). PLATFORMTEKST opgemaakt door de werkgroepgroep Onderwijs en Integratie in het kader van de Staten-Generaal Inburgering en Integratie. Opgehaald van Steunpunt Diversiteit en Leren: http://old.steunpuntdiversiteitenleren.be/sites/default/files/platformtekst_staten_generaal_thema_onderwijs.pdf

Bijlagen

Bijlage A: geconsulteerde personen

Het analysekader is gelezen en van feedback voorzien door de volgende referenten:

- Jan Berenst (NHL Hogeschool)
- Annet Berntsen (Hogeschool Utrecht)
- Paula Bosch (Hogeschool van Amsterdam)
- Ada van Dalen (Marnix Academie)
- Maaïke Dalhuisen (CED-groep, Rotterdam)
- Anne Kerkhoff (Fontys Hogeschool)
- Maaïke Pulles (NHL Hogeschool)

Tijdens de consultatiebijeenkomst op 9 maart 2018 waren de volgende personen aanwezig:

- Sergio Baauw (Universiteit Utrecht)
- Jan Berenst (NHL Hogeschool)
- Boudien Bakker (LOWAN / PO-raad)
- Ada van Dalen (Marnix Academie)
- Maaïke Dalhuisen (CED-groep, Rotterdam)
- Jan Hendriks (Nederlandse School voor Onderwijsmanagement)
- Anne Kerkhoff (Fontys Hogeschool)
- Maaïke Pulles (NHL Hogeschool)
- Saskia Versloot (IJsselgroep Educatieve Dienstverlening)
- Jeroen van Wetten (Petrus Canisius College, Alkmaar)

In Vlaanderen zijn de volgende personen geïnterviewd:

- Judith Langenaeken (docent pedagogiek), Anouk Vanherf (docent Nederlands) en Pieter Dewitte (opleidingshoofd van de lerarenopleidingen primair en secundair onderwijs) aan de Erasmushogeschool Brussel.
- Drie ondersteuners van het Onderwijscentrum Brussel (OCB): Marijke Ceunen, Marthe Hofmans en Linde Gregoor, en Karin Polfliet (OKAN-coördinator / vervolgschoolcoach van Portus Berkenboom uit Sint-Niklaas).
- Jan Lecocq (pedagogisch begeleider) van het GO! Onderwijs voor de Vlaamse Gemeenschap.
- Piet van Avermaet van het Steunpunt Diversiteit en Leren (Universiteit Gent)
- Mie Sterckx, Goede Vandommele en Pandora Versteden van het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven).
- Valerie Depeet, OKAN-coördinator van Instituut Anneessens-Funck.

In Zweden zijn de volgende personen geïnterviewd:

- Karin Sandwall, manager van het Nationaal Expertisecentrum Zweeds als tweede Taal in Stockholm.
- Ulrika Dahl, chef van de afdeling generieke ondersteuning van Skolverket (de National Agency for Education in Stockholm), en haar collega's Camilla Holmberg en Lena Nagle.
- Anna Österlund, chef van de specifiek op kleinere, onervaren gemeenten gerichte ondersteuning

- Christina Hedman, opleidingschef voor Zweeds en Zweeds als tweede taal aan de universiteit Stockholm
- Marlene Öhberg, opleider voor Zweeds en Zweeds als tweede taal aan de universiteit Stockholm
- Anders Olsson en Gunilla Löfström (opleidingsdirecteur Malmö)
- Eva Britt Elfman en collega Sofia Lönnqvist van het regionaal professionaliseringscentrum (RUC) Malmö
- Helsingborg: informeel gesproken met Gertrud Ek, Ulf Hedén, Agneta Gullstrand
- Malmö: informeel gesproken met opleiders Manuela Lupsa, Maria Kouns en Karin Jönsson.

Bijlage B: het analysekader

Niveau 1: Aanbod / organisatie van de professionalisering

Organisatie van de professionalisering

- Hebben leraren een speciale bevoegdheid nodig om Zweeds respectievelijk Vlaams als tweede taal te geven?
- Voornamelijk vraaggestuurd of aanbodgestuurd aanbod? Structureel of incidenteel aanbod?
- Op welk overheidsniveau (landelijk, regionaal, gemeentelijk) vindt welke aansturing plaats door welke partijen plaats als het gaat om totstandkoming van het initiële en postinitieële aanbod?
- Wat is de rol van de beroepsgroep zelf (docenten, managers, vak- en beroepsverenigingen) bij het formuleren en bepalen van bekwaamheidseisen, curricula, en nascholingsbehoeftes.
- Zijn er kwaliteitsstandaarden waar het professionaliseringsaanbod aan moeten voldoen en wie controleert dat? Zijn er hier verschillen tussen initieel en postinitieel aanbod?
- Zijn er evaluatiegegevens omtrent omvang, inhoud en succes van professionaliseringsaanbod?
- Financiering van professionalisering: hoeveel kost de scholing en wie betaalt (zijn er financieringsregelingen)? School- en overheidsbeleid t.a.v. arbeidscontract en ruimte voor/ financiering van professionalisering.

Aanbod van de professionalisering

- Op wie is scholing op het gebied van nieuwkomersonderwijs gericht en/of is er verschillend professionaliseringsaanbod voor onderstaande verschillende groepen?
 - Reguliere leerkrachten van '1e jaars nieuwkomers'; Reguliere leerkrachten van doorstromende 'ouderejaars' nieuwkomers; Leerkrachten in de eerste opvang (taalschool, ISK, etc.); Schoolleiders; Andere begeleiders en/of onderwijsassistenten; Experts / coördinatoren in de school.
 - Voorschoolse educatie, primair onderwijs, voortgezet onderwijs, volwassenenonderwijs?
- Wat is de omvang (in ECTS of anderszins)
- Gebaseerd op een leidraad/gemeenschappelijke richtlijnen voor competenties t.b.v. nieuwkomersonderwijs? Zo ja, wat behelzen deze.
- Wie zijn de opleiders: Onderzoekers, ervaren docenten, praktijkdeskundigen, lerarenopleiders?
- In hoeverre is (online) professionaliseringsmateriaal beschikbaar, door wie wordt het aangeboden (overheid vs. commercieel), voor wie is het materiaal bedoeld, en hoe intensief wordt dit gebruikt, zelfstandig of aanvullend op gestuurd aanbod? Wat voor professionaliseringsmateriaal gaat het dan om?

Niveau 2: Opzet / vorm van professionalisering

- In hoeverre is externe kennisoverdracht gericht op zowel vakinhoud als vakdidactiek?
- Mate waarin er gedaan wordt aan 'experimenting' in de eigen praktijk, bijvoorbeeld door leraren zelf hun eigen lessen te laten ontwerpen en veranderingen te plannen? Hier vallen ook vormen van onderwijs onder zoals design research en lesson study (meerdere leraren die samen een les of een lessenserie ontwikkelen, om de beurt uitvoeren en steeds gezamenlijk evalueren).
- Mate waarin er gereflecteerd wordt op eigen lespraktijk en 'knowledge beliefs en attitudes'?
- Duur van de professionalisering?
- Collectieve of individuele deelname: In hoeverre is professionalisering gericht op individuen versus gericht op teams?

Niveau 3: Inhoud van professionalisering per thema

Thema 1: Intake

Professionalisering op het gebied van intake:

- Wie is verantwoordelijk voor dit aspect van nieuwkomersonderwijs: reguliere docenten, schoolleiders, specialisten binnen de school, of specialisten buiten de school? En hoe zien we dit terug in de professionalisering?
- Welke plek heeft scholing op het gebied van intake in de initiële opleidingen en welke in de post-initiële opleidingen?
- Welke onderdelen van intake worden hoe getraind. Denk hierbij aan eerste gesprek met leerling (en ouders), assessment van eerder opgedane kennis en vaardigheden, rekening houden met talige en culturele verschillen, betrekken van ouders, gebruik van intake-resultaten t.b.v. plaatsing in een groep en het blijven volgen/monitoren van leerlingen tijdens schoolloopbaan).
- Wat wordt gezien als belangrijke vakliteratuur bij professionalisering op dit gebied en welke theoretische oriëntatie is hierbij aan de orde? In hoeverre is wat er onderwezen wordt inderdaad consistent met wetenschappelijk onderzoek.
- Wat wordt genoemd/beschouwd als 'good practice' bij (scholing op het gebied van) intake/onthaal?

Contextbeschrijving

- Is er een landelijk besproken routine en wie is hierbij verantwoordelijk voor wat? Door wie wordt de intake gedaan? School of centraal georganiseerd? In hoeverre is er sprake van een brede intake waarin assessment een rol speelt en leerlingen over langere tijd worden gevolgd?
- Welke eerdere achtergrondkenmerken, onderwijservaringen, vormen van kennis (zoals taalkennis, inhoudelijke kennis, geletterdheid en gecijferdheid), motivatie en belangstelling van het kind worden bij de intake in beeld gebracht? Op welke manier wordt de kennis van nieuwkomerskinderen getest?
- Is er meertalig personeel / een tolk beschikbaar bij intakes?
- Welke 'diagnostic tools' (testmaterialen) zijn beschikbaar, en in hoeverre houden die testmaterialen rekening met talige en culturele verschillen?
- In hoeverre worden intake-resultaten gebruikt voor beslissingen over plaatsing in een groep of school?
- In hoeverre worden intake-resultaten gedeeld met nieuwe scholen in het geval van verhuizing van het nieuwkomerskind, bijvoorbeeld via een landelijk leerlingvolgsysteem?

Thema 2: verhouding tussen onderwijs in de tweede taal en de positie van moedertalen

Professionalisering op het gebied van dit thema:

- Zijn er richtlijnen op het gebied van interculturele educatie / competenties en omgaan met meertaligheid en diversiteit?
- Vindt scholing op het gebied van omgang met meertaligheid en diversiteit plaats?
- Zo ja, in welke fase van opleiding vindt die plaats (initieel of postinitieel), en voor wie is deze scholing bedoeld?
- Wat is de inhoud van professionalisering m.b.t.
 - De rol van de moedertaal t.b.v. het leren van de nieuwe taal;
 - De rol van taalontwikkeling (in de eigen taal vs. in een nieuwe taal) in relatie tot identiteits- en talentontwikkeling
 - De manier waarop meertaligheid en de moedertaal een plek in het onderwijs kan krijgen (i.e., didactiek)
 - Ontwikkelen van taalwetenschappelijke kennis over nieuwkomerstalen
- Wat wordt gezien als belangrijke vakliteratuur bij professionalisering op dit gebied en welke theoretische oriëntatie is hierbij aan de orde? In hoeverre is wat er onderwezen wordt inderdaad consistent met wetenschappelijk onderzoek.
- Wat wordt genoemd/beschouwd als 'good practice' bij (scholing op het gebied van) de verhouding tussen onderwijs in de tweede taal en de positie van moedertalen?

Contextbeschrijving

- In hoeverre zijn er landelijke beleidsuitspraken en standaarden waar scholen aan moeten voldoen met betrekking tot de mate waarin moet worden lesgegeven in de nieuw te leren taal (i.e., is er ruimte voor de thuistaal in het onderwijs, bijvoorbeeld als bron om nieuwe informatie te begrijpen en als brug naar de nieuwe taal; mag de thuistaal überhaupt gesproken worden op de scholen; hoeveel uur moet minimaal in de doeltaal [i.e., Zweeds respectievelijk Vlaams] worden lesgegeven; hoeveel uur mag er maximaal in de thuistaal worden lesgegeven)?
- In hoeverre wordt meertaligheid op school gezien als een verrijking, en in hoeverre als een 'deficit'? In hoeverre is er sprake van politieke gevoeligheden op dit gebied? (zowel in de school als in het land)
- In hoeverre worden leerlingen ondersteund bij het leren via een tweede taal met inzet van meertalige studiebegeleiding, in de persoon van een leerkracht of onderwijsassistent. In hoeverre zijn meertalige leermiddelen en methodieken beschikbaar en geaccepteerd in scholen? Vindt deze begeleiding plaats in de reguliere klas of in afzonderlijke taalklassen? In hoeverre is er wet- en regelgeving op dit gebied?

Thema 3: methodiek van tweede-taalonderwijs

Professionalisering op het gebied van dit thema:

- Vindt scholing op het gebied van dit thema plaats, zo ja, hoe en
- In welke fase van opleiding (initieel of postinitieel) komen welke inhoud en bod als het gaat om kennis van tweedetaalverwerving en tweedetaaldidactiek? In welke mate worden deze inhoud en uitgediept?
 - Integratie van taalontwikkeling en leren in alle vak- en vormingsgebieden
 - De manier waarop dit toegepast kan worden bij nieuwkomers
 - Relatie tussen expliciet (focus op vorm en regels) en impliciet taalonderwijs (focus op betekenisvolle contexten en van daaruit aandacht voor de vormen en regels die daarbij horen)
 - In hoeverre wordt er gebruik gemaakt van didactische stappen om geleidelijk van DAT naar CAT te gaan?
- In hoeverre zijn specialisten op het gebied van tweedetaalonderwijs beschikbaar om reguliere docenten op school te ondersteunen in hun ontwikkeling en professionalisering op dit gebied?
- Wat wordt gezien als belangrijke vakliteratuur bij professionalisering op dit gebied en welke theoretische oriëntatie is hierbij aan de orde? In hoeverre is wat er onderwezen wordt inderdaad consistent met wetenschappelijk onderzoek.
- Wat wordt genoemd/beschouwd als 'good practice' bij (scholing op het gebied van) de methodiek van tweede-taalonderwijs?

Contextbeschrijving

- In hoeverre is integratie van taalontwikkeling en leren in alle vak- en vormingsgebieden deel van schooltaalbeleid en -praktijk?
- In hoeverre wordt gerichte begeleiding en ondersteuning van de taalontwikkeling aan nieuwkomers geïntegreerd in het leren van inhoud? Of: als de nieuwkomersleerlingen taallessen krijgen in afzonderlijke taalklassen, in hoeverre wordt er bij dit taalonderwijs dan een link gelegd met de inhoud en het benodigde taalgebruik in de reguliere lessen.
- In hoeverre / hoe wordt de overgang van DAT naar CAT ondersteund? In hoeverre wordt er gebruik gemaakt van didactische stappen om geleidelijk van DAT naar CAT te gaan? (zie bijvoorbeeld de didactische stappen van Gibbons en dit document: www.slo.nl/downloads/2013/werken-aan-vaktaal-bij-de-talen.pdf)
- Is er sprake van een dominante visie in de scholen / in het land op de beste manier waarop het tweede-taalonderwijs kan worden bevorderd? Als die er is, zou vervolgens naar de aard van die visie kunnen worden gevraagd: in hoeverre gefocust op expliciet onderwijs van taalregels en in hoeverre op impliciet leren van taal via betekenisvolle contexten en inhoud? In hoeverre zijn er op dit punt verschillen tussen onderwijs in afzonderlijke taalklassen en onderwijs in 'reguliere' klassen?

Bijlage C: Een indruk van de inhoud van de lerarenopleiding Zweeds als Tweede taal voor het voortgezet onderwijs in Stockholm en Malmö

De wettelijk vastgelegde bevoegdheidseisen voor leraren Zweeds als tweede taal kennen diverse varianten. De websites van opleidingen geven voorbeelden van de meer of minder theorie dan wel praktijkgerichte invulling van dit kader. Ter illustratie geven we hier de namen van de deeltcursussen uit de lerarenopleiding ZT2 (voor het voortgezet onderwijs) uit Stockholm en vervolgens die in Malmö (de leerdoelen per cursus en literatuurlijsten zouden nader geanalyseerd kunnen worden wanneer daar interesse voor zou bestaan.)

Stockholm

Stockholms universiteit - instituut voor taaldidactiek (ISD), academisch jaar 2017-2018.
Vakcursussen binnen de Opleiding docent Zweeds als Tweede Taal (naast algemene onderwijskunde en stage):

1. Sociolinguïstische perspectieven op meertaligheid; 7,5 EC
 2. De grammatica van het Zweeds in vergelijkend perspectief; 7,5 EC
 3. De uitspraak van het Zweeds in vergelijkend perspectief; 6 EC
 4. De structuur van het Zweeds in didactisch perspectief; 3 EC
 5. Tweedetaaldidactiek en tweedetaalverwerving; 6 EC
 6. Taal- en vakgeïntegreerde werkwijzen; 6 EC
 7. Literatuurdidactiek in Zweeds als tweede taal; 3 EC
 8. Analyse en beoordeling van tweedetaalontwikkeling; 6 EC.
 9. Geletterdheid en tweedetaalverwerving van volwassenen en jongeren; 7,5 EC
 10. 10. Schrijfvaardigheid; 6 EC
- Verdieping in Zweeds als tweede taaldidactiek; 7,5 EC
- Tweedetaalvaardigheid in verschillende functionele contexten; 7,5

Malmö

Opzet van de **gecombineerde opleiding Zweeds en Zweeds als Tweede taal** in Malmö, cursusjaar 2017-2018.

Eerste semester

- Zweeds en leren: taal, ontwikkeling en leren; 15 EC
- Zweeds en leren: de wereld van tekst en jongeren; 15 EC

Tweede semester

- Pedagogisch leiderschap, sociale relaties en conflicthantering; 9EC
- Stage; 6EC
- Zweeds en leren, het analyseren, beoordelen en steunen van taalontwikkeling; 15EC

Derde semester

- Zweeds als tweede taal en leren: taal en cultuur; 15EC
- Zweeds als tweede taal en leren: communicatie, kennisontwikkeling en beoordeling; 15 EC

Vierde semester

- De organisatie van het schoolsysteem en ethische aspecten; 9 EC
- Stage; 6EC
- Zweeds als tweede taal en leren: taalstructuren, tweedetaalverwerving en het ontwikkelen van lees- en schrijfvaardigheid; 15EC

Vijfde semester

- Leren, beoordelen en becijfering 9 EC
- Zweeds als tweede taal en leren: interculturaliteit, meertaligheid en vakspecifieke schooltaal; 15 EC
- Stage; 6EC

Zesde semester

- Zweeds als tweede taal en leren: literatuurdidactische perspectieven en retorica; 15 EC
- Zweeds als tweede taal en leren, verdiepingsopdracht; 15 EC

Zevende semester

- Zweeds en leren: literatuur en culturele identiteit; 6EC
- Speciaalpedagogische perspectieven op ontwikkeling en leren; 9EC
- Zelfstandige specialisatieopdracht; 15 EC

Achtste semester

- Zweeds en leren: oudere teksten in een veranderlijke wereld; 15 EC
- Zweeds en leren: cultuur en taal in een veranderlijke wereld; 9EC
- Stage; 6EC

Negende semester

- Wetenschap en beprövad erfarenhet; 9EC
- Stage; 6EC
- Zweeds en leren: tekst, communicatie en verandering; 15 EC

Tiende semester

- Zweeds en leren, perspectief op oudere teksten; 15 EC
- Afstudeeropdracht in een verdiepingsvak; 15 EC

Bijlage D: Samenvattende parafrase van de algemene richtlijnen voor de opzet van onderwijs aan nieuwkomers

Skolverket 2016, '**Allmänna råd**', de officiële richtlijnen voor onderwijs aan nieuwkomers in de schoolplichtige leeftijd (7-16j). Deze tekst met 'algemene aanwijzingen' heeft een formele status. Het bevoegd gezag moet deze volgen.

Uitgangspunt is dat voor onderwijs aan nieuwkomers dezelfde criteria gelden als voor alle andere leerlingen, waar het gaat om onderwijsaanbod en de taak van de school om een antwoord op verschillen in startsituatie en behoeften te vinden ('skolans kompensatoriska uppdrag'). Daarnaast zijn er enkele bepalingen die zich specifiek op nieuwkomers richten, om hun uitgangsbasis te versterken bij het behalen van de onderwijsdoelen. Het betreft dan

- de plicht om te starten met een brede intake,
- de mogelijkheid voorbereidingsgroepen (eerste opvang) te organiseren en een aangepast rooster te volgen, 'Geprioriteerd rooster' (het schoolbestuur/BG mag besluiten een nieuwkomer in de basisschool meer lestijd in Zweeds of ZT2 toe te delen dan medeleerlingen in dezelfde jaarklas), die uren mogen in de plaats komen van een of meer andere (wisselende) vakken.
- Een derde specifieke mogelijkheid vormen de schakelprogramma's in het voortgezet onderwijs: Na de grundskola (voor IIn van 7-15) stromen vrijwel alle leerlingen (op vrijwillige basis) door naar het voortgezet onderwijs (dat met de algemene term Gymnasium wordt aangeduid). Daarbinnen bestaan vele programma's, van theoretisch, algemeen vormend tot beroepsgerichte. Relevant voor nieuwkomers is dat er diverse schakelcursussen tussen grundskola en dit 'gymnasium' bestaan, waarvan er één de nadruk op de Zweedse taal legt, op weg naar AVO of MBO-vervolgopleidingen, de 'Taalintroductie'.

In alle schoolvormen geldt dat, wanneer een leerling dat nodig heeft, de schoolleider studiebegeleiding via de moedertaal kan 'bestellen' bij de betreffende eenheid in de gemeentelijke dienst onderwijs.

De gemeente waar een leerling woonachtig is, moet zo snel mogelijk informatie over het onderwijs aanbieden en zorgen dat de leerling met onderwijs kan starten.

Het schoolbestuur (BG)

- moet zich ervan vergewissen dat de schoolleider van een locatie voldoende resources heeft om onderwijs aan nieuwkomers te verzorgen en zo nodig herbegroten.
- een langetermijnplanning hanteren voor opvang en voortgezette onderwijs van nieuwkomers.
- routines ontwikkelen om de langetermijnaanpak te evalueren en zo nodig maatregelen nemen.

De schoolleider moet

- regelmatig het BG informeren over behoeften aan resources om de nieuwkomers de condities te bieden zo ver mogelijk te komen in hun ontwikkeling op weg naar de onderwijsdoelen en specifiek waar extra resources nodig zijn.
- zorgen voor kwaliteitszorg rond eerste opvang en voortgezette ondersteuning in de locatie.

- de behoeften van leraren en overig personeel aan professionalisering rond eerste opvang en de voortgezette begeleiding van nieuwkomers analyseren en mogelijkheden voor een dergelijke professionalisering bieden. (Artikel 7)

Een tweede hoofdstuk in de algemene richtlijnen betreft de **intake en initiële beoordeling** van de startsituatie van leerlingen, dit ten behoeve van een plaatsing in jaarklas en onderwijsgroep.

De bepalingen luiden samengevat:

Het bestuur/BG moet

- garanderen dat de schoolleider betrokken is en kennisneemt van de intake, wanneer deze niet op de locatie zelf maar op een centrale opvang wordt uitgevoerd.
- de condities scheppen voor schoolleiders om leerlingen in de geschikte jaarklas te plaatsen en daar bij hen passend onderwijs te bieden zolang de intakefase nog loopt.

De schoolleider

- moet ervoor zorgen dat leraren en ander personeel zo spoedig mogelijk over de noodzaak voor intake, hoe en door wie die zal worden uitgevoerd.
- moet zorgen voor routines in het besluitproces over plaatsing in jaarklas en onderwijsgroep.
- ernaar streven dat de leerlingen bij de intake vanuit de sterkste taal kunnen laten zien wat ze kunnen en kennen.
- in die fase garanderen dat de nieuwkomer een geschikte plaatsing en aangepast onderwijs kan volgen.

Leraren en overig personeel

- moeten de intake doorvoeren en een afweging maken vanuit alle beschikbare inzichten waarmee de schoolleider een geschikte plaatsing kan bepalen.
- er op letten of er aanwijzingen zijn die erop duiden dat de nieuwkomer andere, speciale behoeften nodig heeft in zijn ontwikkeling en zo nodig aanbevelen daar nader naar te laten kijken.

Ook deze bepalingen worden in commentaren onderbouwd.

Opvallend is dat de schoolleider verantwoordelijk is voor een leerling, ook als deze onderwijs krijgt buiten het eigen schoolgebouw, bv in een centrale taalklas. De leerling en diens ouders/verzorgers moet altijd weten wie zijn/haar schoolleider is. De intake moet binnen twee maanden worden doorgevoerd en heeft als doel de leerling sterktes en vaardigheden te laten zien. Bij voorkeur gebeurt dat in de sterkste taal van een leerling, wat -na onderwijs in een andere taal dan de moedertaal - niet persé de moedertaal hoeft te zijn. Wanneer dat, door tekort aan moedertaalleerkrachten of tolken, niet mogelijk is en een andere taal wordt gebruikt, moet men zich ervan bewust zijn dat dat negatieve gevolgen kan hebben voor inschatting van de sterktes van een leerling. Daar moet bij plaatsing in de juiste jaarklas rekening mee worden gehouden. Naast inzicht in de kennis en vaardigheden is vooral de behoefte van leerlingen aan contact met leeftijdgenoten richtinggevend bij plaatsing (p.24) De verzamelde gegevens moeten bij vertrek van de leerling naar een andere locatie of gemeente zorgvuldig worden overgedragen.

Als een kind later in de basisschoolleeftijd is aangekomen, mag het twee jaar langer over de grondskola doen, ook al is het niet meer leerplichtig. Maar ook overstap naar schakelprogramma van het GY is mogelijk.

Het kan zijn dat specifieke behoeften worden opgemerkt en extra aanpassingen of 'särskilt stöd' nodig zijn, behoeften die er ook zouden zijn geweest als het kind van jongs af aan in Zweden was geweest. Daar moet dan nader onderzoek naar worden gedaan en een passend plan moet worden opgesteld, zo nodig ism speciaal onderwijs.

Het derde hoofdstuk behandelt de bepalingen voor het verzorgen van onderwijs aan nieuwkomers. Uitgangspunt zijn de algemene bepalingen omtrent wet op het onderwijs voor allen.

De schoolleider moet routines hebben om leerlingen wanneer die in een opvangklas zitten, zo snel mogelijk gedurende de hele lestijd in hun gewone jaarklas deelnemen.

Leraren en ander personeel moeten

- kennis en ervaring uitwisselen over een nieuwkomer om diens taal- en kennisontwikkeling in elk vak te kunnen volgen
- gezamenlijk onderwijs plannen en uitvoeren zodat een leerling vanuit een opvangklas zo spoedig mogelijk de hele schooldag in de gewone onderwijsgroep kan meedoen en de overgang tussen eerste opvang en regulier onderwijsgroep bevorderen/vergemakkelijken.

In de commentaren staat toegelicht dat het mogelijk is een deel van het onderwijs in een speciale groep te volgen, maar dat het NIET IS TOEGESTAAN alle onderwijs daar te volgen: minstens een, liefst meer vakken van meet af aan met de gewone groep worden gevolgd. Dit om 'delaktighet', betrokkenheid, te bevorderen, sociale integratie. Die is de verantwoordelijkheid van alle leerkrachten/schoolpersoneel. Onder wie schoolpsychologen en decanen. Uitdrukkelijk wordt gemeld dat het ontwikkelen van schooltaal lang duurt, 6-8 jaar waardoor een gemeenschappelijk taalontwikkende didactiek in alle vakgebieden nodig is (p.29) Taalontwikkeling is gebaat bij focus op inhoud en niet op geïsoleerde zinsstructuren en woorden zonder samenhang. Daarom geen te sterke nadruk op expliciet taalonderwijs. De schoolleider besluit over deelname aan ZT2 danwel Zweeds als moedertaal en inzet van studiebegeleiding via de moedertaal door de klassenassistenten. Deelname aan moedertaalles is vrijwillig daarentegen. Welk onderwijsmodel ook wordt gekozen, er is een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid en kwaliteitszorg nodig, die uitgaat van individuele behoeften van elke leerling.

Bij de keuze voor een (gedeeltelijk) start in een taalklas moet de overgang naar regulier onderwijs per vakgebied gepland worden., de taalkennis mag niet doorslaggevend zijn. (Prop.2014/15:45, s. 46-47) Leraren moeten daarom steeds blijven inschatten waar een kind zich bevindt en welke steun adequaat is. De studiebegeleiding via T1 kan dan de sleutel zijn. Aparte plaatsing van de klas, los van de reguliere klas wordt als negatief voor sociale integratie gezien.

Hoofdstuk 4 bespreekt de **onderwijstijd voor nieuwkomers**. De schoolleider moet daarin routines ontwikkelen en garanderen dat de beschikbare extra tijd ook tussen leerlingen goed verdeeld wordt. Het overig onderwijspersoneel moet advies over (veranderingen in) inzet van onderwijstijd adviseren.

Uitgangspunt is dat leerlingen alle vakken volgen met het gebruikelijke leerplan, op weg naar de doelen die voor allen gelden. De schoolleider kan beslissen de onderwijstijd in een of meer vakken tijdelijk toe te schuiven naar ZT2 of andere vakken, o.b.v. de intakegegevens.

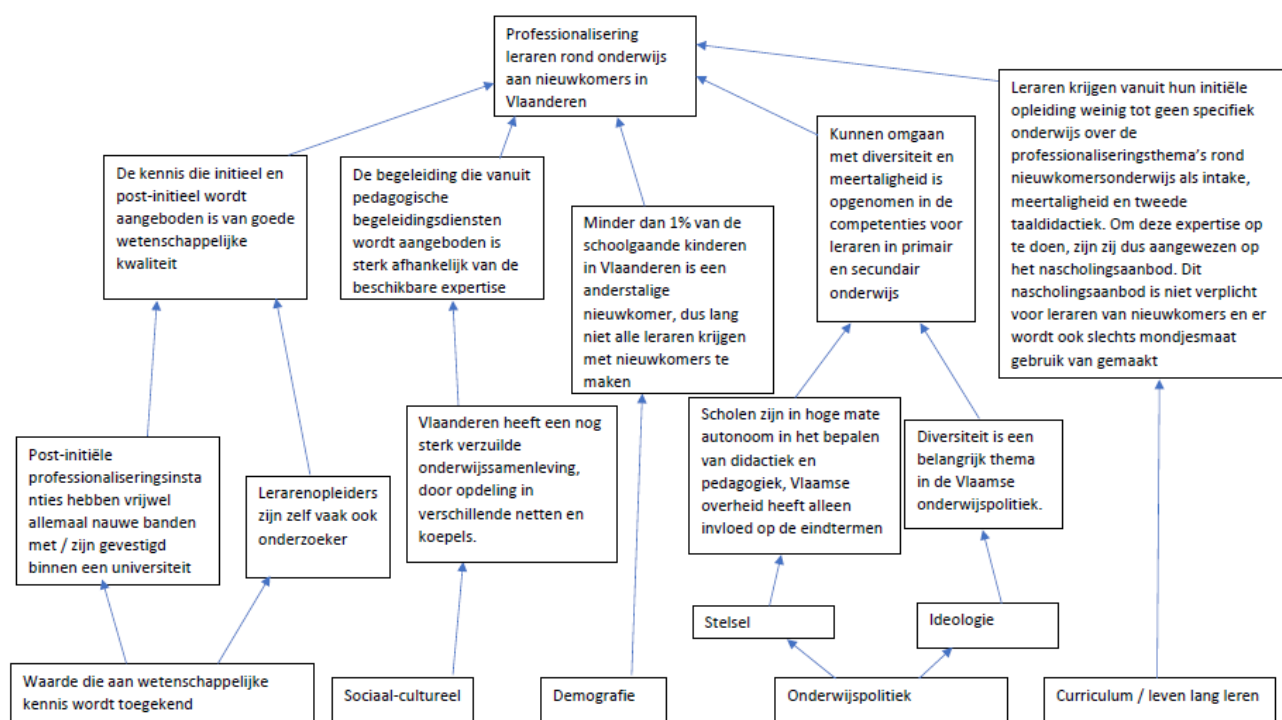
NB deze materie bespreek ik nu niet uitgebreid omdat het op hoofdlijnen voor competenties van personeel geen bijzondere consequenties lijkt te hebben.

Hoofdstuk 5 behandelt de richtlijnen voor de **tweede fase VO**, voor leerlingen van 16 jaar en ouder. De hoofdlijnen zijn dezelfde als voor de basisschool. Ook hier is de aanpak: starten met een intake waarin de leerling sterktes kan tonen, waarop verder gebouwd kan worden. Daarna is echter plaatsing gebruikelijk in een schakelprogramma (speciaal - parallel aan andere Mbo en VO-programma's) 'Språkintröskning', maar ook plaatsing in reguliere programma's is mogelijk met daarbij specifieke ondersteuning en extra ZT2. Sowieso moet het schakelprogramma zich niet moeten beperken tot taalonderwijs, maar z.s.m. meer vakgebieden, passend bij het toekomstperspectief van de leerling. De schoolleider moet hiervoor met elke leerling een plan opstellen. Voorkomen van een achterstandsperspectief is de bedoeling. Opgebouwde kennis laten zien via de eigen (of sterkste) taal, waarbij vooral ook de opgebouwde schoolse taalvaardigheden in beeld moeten komen (Skolverket 2013b) In het onderwijs is inzet van studiebegeleiding via T1 en deelname aan T1 als vak mogelijk en kan ZT2 als vak de plaats van ZT1 innemen. Daar gelden de bevoegdheidseisen zoals in de basisschool. Naast ZT2- en T1-leerkrachten wordt ook het belang van schoolpsychologen en studiebegeleiders/decanaten onderstreept. Alle reguliere leraren moeten binnen een schoolbrede aanpak bijdragen aan de ontwikkeling van de nieuwkomers. De wet geeft de mogelijkheid tot 'preparandutbildning', een soort toelatingscursus voor wie formeel geen VO-examen heeft gedaan, maar wel geschiktheid voor vervolgoopleidingen wil ontwikkelen en aantonen.

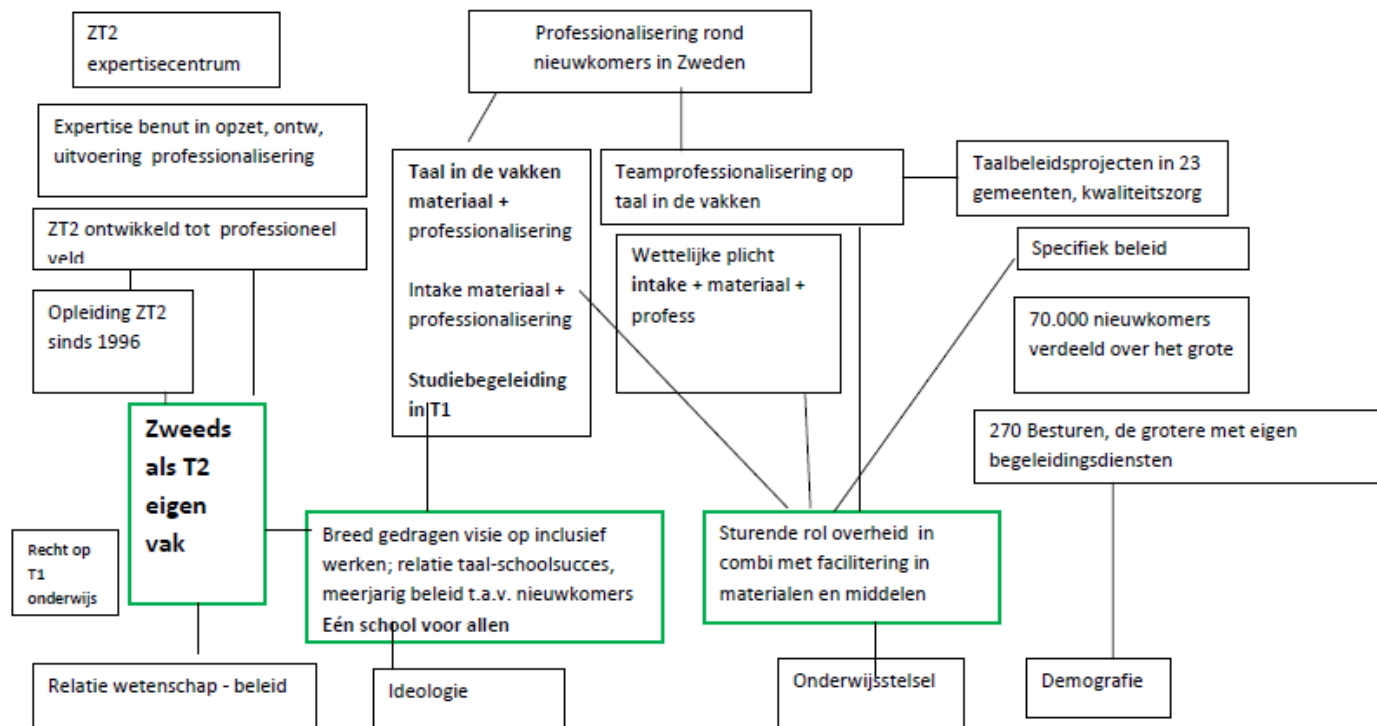
Bijlage E Factoren van invloed op het professionaliseringsaanbod

Bijgaande visualiseringen werden geschetst als tussenstap in de analyse (zie hoofdstuk 2) om factoren in beeld te brengen die van invloed bleken op de professionalisering rond onderwijs aan nieuwkomers in Vlaanderen en Zweden. Ze zijn in tussentijdse notities verwoord en aan de referentengroep voorgelegd.

Weergave tussentijdse analyse van relevante factoren en actoren in Vlaanderen:



Weergave tussentijdse analyse van relevante factoren en actoren in Zweden:



Bijlage F Samenvatting van de bespreking van de concept-rapportage met betrokkenen op 31 mei 2018

Op 31 mei 2018 heeft er in Utrecht een presentatie- en discussiemiddag plaatsgevonden waarop we onze bevindingen hebben gepresenteerd en bediscussieerd met betrokken experts uit Nederland en vier genodigde sprekers.

De genodigde sprekers waren:

- [Ulrika Dahl](#), Senior beleidsmedewerker National Agency for Education (Skolverket), Stockholm, Zweden. Zij presenteerde hoe professionalisering op het gebied van nieuwkomersonderwijs is georganiseerd en geïntensiveerd sinds 2015 in Zweden.
- [Goedele Vandommele](#), Coördinator voorschools, basisonderwijs en secundair onderwijs, Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven. Zij presenteerde hoe professionalisering op het gebied van nieuwkomersonderwijs is georganiseerd in Vlaanderen.
- [Erkan Gürsoy](#), Projectleider *ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Duisburg-Essen. Hij presenteerde onderzoek naar professionalisering op het gebied van in Nordrhein Westfalen, Duitsland, dat sterk gerelateerd is aan het huidige onderzoek.
- [Maurice Crul](#), Hoogleraar op het gebied van educatie, migratie en diversiteit, Vrije Universiteit Amsterdam. Hij gaf een perspectief op educatie en migratie in Europa, waarin hij in ging op verschillen tussen landen en de bevindingen uit het conceptrapport duidde in termen van internationale migratiecontext.

De ruim dertig andere aanwezigen waren:

Alessandra Corda (Hogeschool van Amsterdam); Annet Berntsen (Hogeschool Utrecht , NT2 in adult education, BVNT2); Ada van Dalen (Marnix Academie); Bas Boensma (ISK Nijmegen), Boudien Bakker (Lowan / PO-raad); Clementine Koopman (docent ISK in Purmerend); Conny Boendermaker (Windesheim Almere); Hanneke de Weger (NRO, kennisbenutting); Hans Bennis (Taalunie); Henk Frencken (ICLON, Leiden); Jan Berenst (NHL); Jan Hendriks (NSO- school of management education); Jantien Smit (SLO); Jeroen van Wetten (ISK schoolleider); Jet van Zandvoort; Karijn Helsloot (Studio Taalwetenschap); Mtinkheni Gondwe (Nuffic); Maaïke Dalhuizen (CED groep Rotterdam); Marianne Driessen (CINOP, Erasmus +); Marieke Denissen (CINOP, Erasmus +); Marieke Postma (Lowan); Marjan Bokhoven (Onderwijsadviseur & trainer Bureau ICE); Marleen Miedema (ISK schoolleider); Mieke Lafleur (Hogeschool Utrecht); Moniek Sanders (Onderwijsadviseur ABC Amsterdam, coördinatie netwerk nieuwkomers); Rita de Haas (ISK docent); Saskia Versloot (IJsselgroep, schoolbegeleider, LPTN) ; Sible Andringa (UvA, Dutch as L2 and multilingualism); Stijn Verbeek (Onderwijsraad); Tessa van Velzen (Sardes); Vital Hanssen (Fontys, lerarenopleider taal, post-hbo nieuwkomers)

De bijeenkomst startte met de presentatie van de onderzoeksopzet en uitkomsten door de onderzoekers, daarna gaven mevrouw Dahl en Vandommele hun bijdragen. Na een eerste besprekronde in werkgroepen gaven dhr. Gürsoy en Crul een breder Europees perspectief op vragen rond integratie en professionalisering van leraren. Hierop volgde een tweede besprekronde in werkgroepen. Van de gesprekken in de werkgroepen werden ter plekke verslagen gemaakt, terwijl bovendien aan deelnemers werd gevraagd na afloop schriftelijke reacties door te geven.

Tijdens de bijeenkomst stonden de volgende drie vragen centraal:

- In hoeverre worden discrepanties tussen Vlaanderen, Zweden en Nederland in aanpak van professionalisering van nieuwkomersonderwijs herkend?
- Welke lange-termijn doelen kunnen worden benoemd om professionalisering op het gebied van nieuwkomersonderwijs in Nederland structureel te versterken?
- Welke korte-termijn acties en mogelijkheden kunnen direct worden uitgevoerd om deze lange-termijn doelen te bereiken, en welke actoren zouden hierbij betrokken moeten worden?

Deze vragen werden besproken in subgroepen over twee discussierondes. De subgroepen wisselden van samenstelling tussen de twee discussierondes. Na afloop van de discussierondes vond een plenaire terugkoppeling plaats. De presentaties van de genodigde sprekers dienden om nadere verdieping en verrijking te geven aan de discussierondes.

Hieronder volgt per vraag een samenvatting van wat er besproken is op hoofdlijnen.

Vraag 1

In hoeverre worden discrepanties tussen Vlaanderen, Zweden en Nederland in aanpak van professionalisering van nieuwkomersonderwijs herkend?

Deze worden inderdaad herkend. Een beeld dat door veel deelnemers wordt beaamd is dat er lokaal wel veel expertise is in Nederland (Amsterdam, Utrecht), maar dat deze expertise niet iedereen in het land bereikt. Ook is er een groot verschil tussen de expertise van docenten in ISK's in Nederland in vergelijking met docenten in het reguliere onderwijs. Een belangrijke mogelijke oorzaak van deze stand van zaken is dat er geen duidelijke kwaliteitsstandaard is in Nederland die beschrijft waar goed onderwijs aan anderstalige leerlingen aan moet voldoen en welke competenties je als docent moet hebben om dit onderwijs te geven. Een andere oorzaak is dat er in het Nederlandse onderwijs een zeer sterke scheiding is tussen onderwijs in ISK's en regulier onderwijs. Deze scheidingen zijn minder strikt in Vlaanderen en zelfs geheel afwezig in Zweden.

Een ander punt dat benoemd wordt is het 'ad hoc' beleid van Nederland als het gaat om onderwijs aan anderstalige leerlingen. In Nederland zijn de laatste jaren veel beleidswijzigingen geweest op dit gebied; het beleid lijkt mee te schommelen met pieken en dalen in vluchtelingenstromen in plaats van dat er structureel beleid wordt gevoerd vanuit de realistische gedachte dat migratie en diversiteit een gegeven van alle tijden is. Die beleidsinstabiliteit heeft tot versnippering geleid en heeft er toe geleid dat het onderwerp 'NT2' nauwelijks nog aandacht krijgt op bijvoorbeeld de pabo. Dit in tegenstelling tot Vlaanderen, waar het NT2-veld altijd heeft bestaan sinds 1992 en zich op die manier ook heeft kunnen ontwikkelen. Hetzelfde geldt voor Zweden, waar decennialang is geïnvesteerd in onderzoek en opleiding op het gebied van Zweeds als tweede taal. Hierdoor was het voor scholen in Zweden niet al te ingewikkeld om de recente vluchtelingenstromen van 2015 het hoofd te bieden.

Vraag 2

Welke lange-termijn doelen kunnen worden benoemd om professionalisering op het gebied van nieuwkomersonderwijs in Nederland structureel te versterken?

Velen benoemen het belang van het ontwikkelen van een kwaliteitsstandaard waar docenten aan zouden voldoen als het gaat om nieuwkomersonderwijs, en op basis waarvan professionalisering ontwikkeld kan worden.

Een ander lange-termijn perspectief waar velen het over eens waren, was dat de scheiding tussen eerste opvang (taalklas, taalschool, ISK) en regulier onderwijs zoals deze in Nederland bestaan nader onder de loep genomen zou moeten worden. Er is uiteraard veel te zeggen voor een tijdelijke opvang voor nieuwkomers, zeker wanneer zij nog maar net zijn gearriveerd. Maar als de aparte opvang-periode langer duurt dan strikt noodzakelijk, missen nieuwkomerskinderen de kansen om te interacteren met niet-nieuwkomerskinderen. Deze interacties met hun leeftijdsgenoten bieden veel meer aanknopingspunten tot het leren van de nieuwe taal dan ze zouden hebben als ze niet in aanraking met hun niet-nieuwkomer-leeftijdsgenoten zouden komen, zoals nu veel gebeurt. Bovendien werkt het systeem van een (langdurige) aparte opvang segregatie in de hand.

Een belangrijke stap hierbij is ook kennisontwikkeling over het feit dat het proces van tweede taalontwikkeling lang duurt en het tijdspad van de eerste opvang overstijgt. Het verdient daarom aanbeveling om ook en vooral in het regulier onderwijs blijvende aandacht en ondersteuning te geven aan taalvaardigheidsontwikkeling. Dit zou in alle soorten opleidingen een belangrijk onderdeel moeten zijn (BA, post-hbo, nascholing).

Een interessant punt dat hierbij werd genoemd is dat in het voortgezet onderwijs een ISK over het algemeen gelinkt is aan een vmbo of mbo – het gebeurt zelden of nooit dat een ISK is gekoppeld aan een havo of vwo. Hierdoor wordt het extra moeilijk voor nieuwkomerskinderen om de stap richting havo of vwo te zetten. Uit onderzoek blijkt dan ook dat het gros van de anderstalige leerlingen in Nederland in het mbo-entree-onderwijs terecht komen (Crul, persoonlijke communicatie). Het is de vraag of dit een welkome stand van zaken is.

Met andere woorden, er is eigenlijk een paradigmaverandering nodig richting een educatief systeem waarin anderstalige migranten een vanzelfsprekendheid zijn. Het educatief systeem zou 'mobiliteits- en diversiteitsproof' moeten zijn. Hiertoe is nodig dat er niet alleen een minder strikte scheiding tussen ISK's/taalscholen en reguliere scholen komt, maar dat er ook gewerkt wordt aan de professionalisering van docenten, schoolleiders, en schoolbesturen, hierbij inzettend op een mindset waarbij niet meer vanuit achterstanden gedacht wordt, maar vanuit kansen. Professionalisering en opleiding moet dan ook blijvende aandacht besteden aan onderwerpen als taalgeïntegreerd onderwijs, impliciete overtuigingen, diversiteit, migratie, motivatie en identiteit bij anderstalige kinderen.

Een laatste lange-termijnpunt dat genoemd wordt is de scheidslijn die er in Nederland bestaat tussen opleiding en onderzoek op het gebied van taalonderwijs en tweede-taalverwerving. Het onderzoek en de theoretische onderbouwing vindt in belangrijke mate plaats op universiteiten, terwijl praktische aspecten en opleiding voornamelijk plaatsvindt op het HBO. Hierdoor hebben docenten die op het HBO worden opgeleid bijvoorbeeld niet altijd evenveel affiniteit met bijvoorbeeld theorie en onderzoek, terwijl dit juist belangrijke pijlers zijn van kennisontwikkeling en professionalisering. De mate van samenwerking tussen HBO en universiteiten is nog steeds voor verbetering vatbaar, en de scheiding tussen tweedegraads (HBO) en eerstegraads (universitair) is

wellicht een ongelukkige. Initiatieven zoals lectoraten dragen hier zeker aan bij, en zouden wellicht versterkt kunnen worden.

Vraag 3

Welke korte-termijn acties en mogelijkheden kunnen direct worden uitgevoerd om deze lange-termijn doelen te bereiken, en welke actoren zouden hierbij betrokken moeten worden?

Het idee van een taskforce die stappen zet in de richting van een kwaliteitsstandaard onderwijs aan anderstalige leerlingen in het PO en VO wordt door velen omarmd. Hierbij verdient het aanbeveling om aansluiting te vinden bij bestaande organisaties, zoals de beroepsvereniging NT2 (BVNT2), die een dergelijk competentieprofiel hebben ontwikkeld voor het volwassenenonderwijs. Hierbij verdient het ook aanbeveling om blijvende ontmoetingen tussen praktijk en wetenschap te organiseren.

Een punt dat door velen genoemd wordt is dat professionalisering niet alleen een top-down proces is, maar ook bottom-up. Zo wordt gesteld dat lokale initiatieven in Vlaanderen hoopvol zijn. Lokale overheden spelen hierin een belangrijke rol. In Nederland zijn de POVO-overleggen wellicht goede startpunten hiervoor, net als samenwerkingsverbanden voor samenwerking in de regio's. Ook onze gast uit Duitsland Erkan Gürsoy beaamt dit punt. Volgens hem zijn docenten en schoolleiders de belangrijkste agents of change. *Think global, act local*, is zijn devies. Hierbij past professionalisering die heel dicht op het team plaatsvindt. De goede voorbeelden gaan over begeleiding op schoolniveau. Het idee van de professionele leergemeenschap past hier goed bij.

Een ander punt dat benoemd wordt is het actiever met elkaar delen van effectieve en nuttige materialen. In Zweden is er bijvoorbeeld een online portal met professionaliseringsmateriaal. Aan de hand van zo'n portal is het mogelijk om niet alleen goede voorbeelden en nuttige materialen te delen, maar misschien ook theoretische kennis te verspreiden over tweedetaalverwerving en taaldidactiek. Dergelijke initiatieven zouden in Nederland vrij makkelijk en snel op te zetten moeten zijn, bijvoorbeeld door aan te sluiten bij bestaande websites en/of portals.

Evaluatie achteraf

Na afloop van de bijeenkomst hebben diverse deelnemers ook nog persoonlijk hun ideeën en suggesties op papier gezet aan de hand van een aantal vragen. De resultaten hiervan staan hieronder.

Vraag 1. Als ik hoor en lees hoe Zweden en Vlaanderen professionalisering aanpakken, denk ik dat we in Nederland moeten nadenken over:

- *'Tolken' in de klas, zoals in Zweden. Dus 1 op 1 ondersteuning in de klas zodat leerlingen snel mee kunnen doen.*
- *IQ tests in beste taal of non-verbaal verplicht onderdeel van intake meertalige leerling.*
- *Meer betrokkenheid en ondersteuning van de overheid. Autonomie van scholen is goed, maar een beetje sturing kan geen kwaad.*
- *Meer inclusie in de aanpak. Segregatie van nieuwkomers is niet nodig en werkt zelfs averechts. Afschaffen van schakel- en receptieklassen? Laat nieuwkomers direct meedoen in het reguliere onderwijs.*

- *Behandel nieuwkomerskinderen als gelijkwaardig aan niet-nieuwkomers en geef ze gelijke kansen. Laat ze niet allemaal in het mbo eindigen.*
- *Gratis taalexpertisecentrum waar we kennis breed delen. Waar alle NT2-docenten hun kennis halen en delen, waar taalbeleidskennis voor vakdocenten te halen en te delen is. De universiteiten brengen hier hun kennis.*
- *Opvangklassen altijd integreren met reguliere school, niet alleen bestuurlijk, maar écht.*
- *Hoe zo snel mogelijk in het curriculum op PABO's, en Lerarenopleidingen NT-2 en alfabetisering (dus echt voor analfabeten) in te bouwen.*
- *Een serieuze opleiding voor nt2 docenten die verplicht wordt om binnen het vak te kunnen werken.*
- *Versterking en uniformering van de intakes. Verder kunnen we weinig direct importeren, want de randvoorwaarden zijn in Nederland heel anders. Art. 13 en vrijheid van onderwijs staat centrale aansturing in de weg.*
- *Vooraf de doorvertaling van een inclusief meerjarig integratiemodel naar voorbeeld van Zweden.*

Vraag 2. Ik zou zelf nog wel meer willen weten over:

- *Hoe succesvol (qua uitstroom maar ook qua eindniveau's) zijn de verschillende modellen (NL, ZW, BE)?*
- *De praktische invulling van (meer) inclusief onderwijs en de mogelijkheden hiervan in Nederland (ander onderwijssysteem dan Zweden). De rol die hierin dan is weggelegd voor NT2 docenten en welke veranderingen er nodig zouden zijn binnen het regulier onderwijs om dit mogelijk te maken.*
- *Hoe Zweeds als tweede taal naast Zweeds voor Zweedssprekenden op school praktisch wordt vormgegeven. Interessant dat de twee vakken dezelfde eindtermen hebben - de ene moet dus meer uren krijgen. Zijn er verschillen tussen scholen, is er een landelijke norm?*
- *Hoe zij omgaan met leerlingen die niet voldoende of niet gealfabetiseerd zijn.*
- *Hoe kunnen we leerkrachten beter ondersteunen in de praktijk van de diverse scholen (nu blijven ze niet op die scholen werken).*

Vraag 3. Voor de lange termijn denk ik dat:

- *Ons onderwijssysteem leerlingen niet moet afrekenen op hun zwakste vak.*
- *Gemeenten en ministeries moeten weten dat VVE de taalproblemen van leerlingen niet oplost voor de rest van hun schooltijd.*
- *De overheid in moet grijpen zodat nieuwkomerskinderen niet alleen naar het mbo worden geleid, maar ook kansen krijgen om naar havo/vwo te gaan.*
- *Verplichte certificering voor NT2-docenten alleen een goed idee is als je 3 jaar onbevoegd voor de klas mag (met de verplichting om na 2 jaar te starten met een opleiding). Maak deze opleiding gratis. ISK docenten zijn zeer gemotiveerd om een opleiding te doen.*
- *Het NL-onderwijs een paradigma-shift nodig heeft. Nieuwkomers zullen een constante factor worden in het Nederlandse onderwijsveld. Dus zie het niet als iets incidentiels, maar benader het als iets structureels en maak daar een lange-termijn structureel beleid op.*
- *Er hard gewerkt moet worden aan de visie op nt2 onderwijs in Nederland, voornamelijk binnen reguliere scholen (en daarmee samenhangend de opleidingen en bovenal de politiek). ISK's hangen er vaak nog bij en worden in veel gevallen niet serieus genomen. Het besef dat het niet iets tijdelijks is moet groeien en tegelijkertijd moet daarbij de professionalisering op de schop worden genomen. Het is van belang om kennis over t2 onderwijs en taalontwikkelen lesgeven bij de juiste personen te krijgen.*
- *We niet moeten inzetten op professionalisering van leraren los van pilots/lokale experimenten met gemeenten en schoolbesturen, waarin modellen uitgetoetst worden.*
- *Actuele kennis vergroten bij besturen en directen én bij docenten pabo's.*

- *Groot probleem is ook doorstroom naar MBO. In Amersfoort zitten leerlingen bijvoorbeeld na 2 jaar ISK soms nog 2 jaar bij de MBO Entree voor anderstaligen. De studenten volgen geen vakken samen met regulier mbo. Betrek stakeholders mbo dus bij overleg. Het merendeel van de ISK-leerlingen stroomt momenteel uit naar MBO. Betrek ook stakeholders van de MBO-schakel, HBO-schakel, VAVO.*

Vraag 4. Welke mensen/instanties/ .. zouden op de korte termijn betrokken moeten worden bij het gesprek over versterking van professionalisering voor basis- en voortgezet onderwijs aan nieuwkomers?

- *VO- en PO-raad moeten zich sterk maken voor deze doelgroep.*
- *Inspectie moet aansluiten.*
- *De gemeente-ambtenaren van 'achterstandsbeleid'.*
- *De andere lectoraten bij de educatieve opleidingen (content-based learning).*
- *Laat zo snel mogelijk bestaande docenten NT-2 en Alfabetisering uit PO en VO-Taalklassen, (gast)lessen geven op PABO's en Lerarenopleidingen.*
- *Ministerie van onderwijs, directies reguliere scholen die een isk hebben, directies po, teamleiders, isk / po docenten, lerarenopleiders (nt2), isk leerlingen.*
- *Het lokaal niveau lijkt me dus cruciaal. De gemeentes samen met de schoolbesturen dus. Want als die niets zien in specifieke acties voor de nieuwkomers, en op welk moment van hun "acculturatie" in het Nederlands onderwijs (tijdens deelname aan ISK? Daarna?), dan weten we niet wie we moeten professionaliseren, waarom en hoe. Hierbij denk ik dat we het onderwijs niet kunnen professionaliseren, de leraren wel, maar dat dit pas zin heeft als de omgeving waarin de leraren werkzaam zijn de noodzaak daarvan inziet. De nazorg voor de nieuwkomers na instromen in het reguliere onderwijs lijkt me op dit moment eerder het probleem dan de competenties van ISK docenten. Een tweede probleem is 'veilige' vmbo-advisering aan nieuwkomers die havo of vwo aan zouden kunnen, als ze meer tijd/ondersteuning zouden krijgen. Deze twee zaken, gebrek aan nazorg en vmbo-advisering, houden elkaar in stand en leiden uiteindelijk tot segregatie ipv integratie.*
- *Bureau ICE wil erg graag betrokken worden bij het gesprek over de professionalisering voor beide sectoren en welke bijdrage wij vanuit onze jarenlange opgebouwde expertise hieraan kunnen leveren, ook in het aangaan van allianties*

Correspondentie-adres: maaike.hajer@hu.nl



