



Bouwen aan grenzeloos goed onderwijs in de Brainportregio

Een onderzoek naar de relatief hoge instroom van niet-Nederlandstalige leerlingen in het speciaal onderwijs én mogelijke oplossingen voor het gehele primair onderwijs

Colofon

Titel:

Bouwen aan grenzeloos goed onderwijs in de Brainportregio

Een onderzoek naar de relatief hoge instroom van niet-Nederlandstalige leerlingen in het speciaal onderwijs én mogelijke oplossingen voor het gehele primair onderwijs

Auteurs

dr. Martine Broekhuizen; dr. Fleur van Gils; dr. Esther Slot; dr. Ivana Brasileiro Reis Pereira; Jaël Kortekaas, MSc.; Lieselotte Oudega, MSc.

© Onderwijsadvies en Training, Universiteit Utrecht, juni 2024

Vormgeving cover en model

www.taluut.nl

Dankwoord

Onze dank voor gaat uit naar alle leden van de klankbordgroep SO (Hedwig Altink, Lieke Cools, Neeltje Cox, Lotte van Doorn, Mariël Franchamps, Willemien van Hout, Miriam Joosten, Mieke Lunenburg, Evi van Mol, Dorine Stegeman, Lonneke Strijbos, Najat Toub-Arssi, Kathleen Vaes, Ria Verkade, Juliette Vertregt, Erik Wissink, Esther Wouters, Diane van Zeeland), klankbordgroep PO (Erik Adema, Cathy Amendt, Judith Aust, Davey Baaten, Anne van Buul, Fleur Dekker, Fleurine Duisters, Jutta Ebben, Sylvia Huijsmans, Marijke van Mill, Iris Schellekens, Esther Segers) en ons klankbord van onderzoekers binnen de Universiteit Utrecht (Elma Blom, Elise de Bree, Rianne Francot, Paul Leseman en Cathy van Tuijl). Deze klankbordgroepen hebben op verschillende momenten in het onderzoeksproces meegedacht en zo een waardevolle bijdrage geleverd aan de totstandkoming van dit rapport. Ook willen we Frederike Groothoff, Marieke Postma, Jantien Smit, Lianne Stolte en Edda Veerman bedanken voor de inzicht gevende gesprekken aan het begin van het project.

Voor de dataverzameling binnen deelonderzoek A1 willen we specifiek onze dank uitspreken aan de orthopedagogen en schoolpsychologen die het dossieronderzoek hebben verricht om de leerlingvragenlijsten in te vullen. Zonder deze intensieve bijdrage was het niet mogelijk geweest om dit deelonderzoek uit te voeren.

Voor de dataverzameling binnen deelonderzoek A2 willen we specifiek het Samenwerkingsverband Helmond-Peelland PO, Samenwerkingsverband PO Eindhoven en Samenwerkingsverband PO de Kempen bedanken voor hun belangrijke rol bij het verspreiden van de vragenlijst onder de reguliere basisscholen in de Brainportregio.

Voor deelonderzoek B willen we alle geïnterviewden voor de nationale good practices en contactpersonen voor de regionale good practices hartelijk danken voor hun onmisbare bijdrage aan dit deelonderzoek. Jullie kennis en expertise is van onschatbare waarde voor meertalige leerlingen in Nederland. We hopen dat we hier een inkijkje in hebben kunnen geven in het rapport en daarnaast in de casebeschrijvingen in Bijlage B en C.

Ten slotte willen we onze opdrachtgevers SSOE (in het bijzonder Hilbert de Vries) en Brainport Development bedanken voor hun vertrouwen en de fijne, constructieve samenwerking. Wij hopen dat wij met dit rapport een bijdrage kunnen leveren aan de belangrijke missie waar zij al lange tijd mee bezig zijn: bouwen aan grenzeloos goed onderwijs in de Brainportregio.

Inhoudsopgave

Introductie	6
1.1. Inleiding	6
1.1.1 Huidige Onderzoek	7
1.1.2 Klankbordgroepen	7
1.1.3 Leeswijzer	8
1.2. Theoretisch Kader	8
1.2.1 Speciaal Onderwijs in Nederland	8
1.2.2 Mogelijke Verklaringen Hoge Instroom Kinderen met een Migratieachtergrond	9
Deelonderzoek A1	16
2 Instroom niet-Nederlandstalige leerlingen in het SO	16
2.1 Inleiding	16
2.2 Methode	16
2.2.1 Procedure	16
2.2.2 Participanten	17
2.2.3 Vragenlijst	17
2.2.4 Analyse	18
2.3 Resultaten	18
2.3.1 Cluster 3	18
2.3.2 Cluster 2	26
2.4 Conclusie en Discussie	33
2.4.1 Steekproef	33
2.4.2 Ontwikkelingsniveau bij Instroom	33
2.4.3 Taalbeheersing	34
2.4.4 Systeemkenmerken	34
2.4.5 Onderwijsverleden	34
2.4.6 Ondersteuningsverleden	35
2.4.7 Doorverwijzing	35
2.4.8 Passendheid SO	36
Deelonderzoek A2	38
3 Onderwijs en ondersteuning in het PO	38
3.1 Inleiding	38
3.2 Methode	38
3.2.1 Procedure	38
3.2.2 Participanten	40
3.3 Resultaten	43
3.3.1 Overtuigingen en Competentiegevoelens Multicultureel Onderwijs	43
3.3.2 Taalpraktijken en Talenbeleid	45
3.3.3 Meertalig Onderwijs in de Praktijk	48
3.3.4 Gedrags- en Leerproblemen in de Klas	51
3.3.5 Traumasensitief Onderwijs	53
3.3.6 Basis- en Aanvullende Ondersteuning	54
3.3.7 Nieuwkomersonderwijs en NT2-ondersteuning	58
3.3.8 Samenwerking met Ouders	61
3.3.9 Ervaren Werkbeleving en Steun	65
3.3.10 Mogelijke Factoren Uitstroom Reguliere PO	66
3.4 Conclusie en discussie	69
3.4.1 Overtuigingen en Competentiegevoelens Multicultureel Onderwijs	69
3.4.2 Taalpraktijken en Talenbeleid	69
3.4.3 Meertalig Onderwijs in de Praktijk	69
3.4.4 Gedrags- en Leerproblemen in de Klas	70
3.4.5 Traumasensitief Onderwijs	70

3.4.6	Basis-en Aanvullende Ondersteuning	70
3.4.7	Nieuwkomersonderwijs en NT2-Ondersteuning	71
3.4.8	Samenwerking met Ouders	71
3.4.9	Ervaren Werkbeleving en Steun	72
3.4.10	Mogelijke Factoren Uitstroom Reguliere PO	72
Deelonderzoek B		74
4	Succesvol onderwijs voor meertalige leerlingen	74
4.1	Introductie	74
4.2	Literatuurstudie	74
4.2.1	Klasniveau	74
4.2.2	Schoolniveau	77
4.2.3	Bovenschools Niveau	79
4.3	Methode	80
4.3.1	Selectie Nationale Good Practices	80
4.3.2	Interviews en Analyse	82
4.4	Bouwstenen en Randvoorwaarden	82
4.4.1	Bouwsteen 1: Inclusieve Grondhouding en Visie	83
4.4.2	Bouwsteen 2: Van Visie naar Beleid	85
4.4.3	Bouwsteen 3: Kennis en Expertise	87
4.4.4	Bouwsteen 4: Landingsstrip voor Nieuwkomers	90
4.4.5	Bouwsteen 5: Meertalige Didactiek	95
4.4.6	Randvoorwaarde: Integrale Zorg	101
4.4.7	Randvoorwaarde: Personele Inzet	104
4.5	Regionale Good Practices	105
4.5.1	Selectie Regionale Good Practices	105
4.5.2	Schriftelijke Interviews en Analyse	106
4.5.3	Ervaren Uitdagingen	106
4.5.4	Benodigde Essentiële Middelen	107
Conclusie & Aanbevelingen		110
5	Conclusie en Aanbevelingen	110
5.1	Kernpunten Deelonderzoek A1 en A2	110
5.1.1	Instroom niet-Nederlandstalige Leerlingen in het SO (A1)	110
5.1.2	Onderwijs en Ondersteuning niet-Nederlandstalige Leerlingen in het PO (A2)	111
5.2	Aanbevelingen	112
5.3	Suggesties voor Vervolgonderzoek	115
Literatuurlijst en bijlagen		118
6	Literatuurlijst	118
7	Bijlagen	130
7.1	Bijlage A: Codeboom Interviews	130
7.2	Bijlage B: Nationale Good Practices	133
7.3	Bijlage C: Regionale Good Practices	142

A large, irregular yellow shape with jagged edges, resembling a splash or a torn piece of paper, set against a solid blue background. The shape is positioned in the center of the page, with its top edge near the top of the image and its bottom edge near the bottom. The word 'Introductie' is centered within this yellow shape.

Introductie

Introductie

1.1. Inleiding

In Nederland is de afgelopen jaren het aantal kinderen met een migratieachtergrond die deelnemen aan Speciaal Onderwijs (SO) fors toegenomen (CBS, 2022). Op cluster 2 scholen, voor dove en slechthorende kinderen of kinderen met ernstige spraak/taalmoeilijkheden, is de groei zo groot dat de verhoudingen zijn omgedraaid: in schooljaar '11/'12 had 35% van de leerlingen een migratieachtergrond en 65% een Nederlandse achtergrond en in '20/'21 was dit verschoven naar 60% leerlingen met een migratieachtergrond en 40% leerlingen met een Nederlandse achtergrond (CBS, 2022). In dezelfde periode is ook in het cluster 3 en 4 onderwijs het aantal leerlingen met een migratieachtergrond in het SO landelijk gegroeid met 8% (CBS, 2022).

Het blijkt een internationale trend te zijn dat kinderen met een migratieachtergrond zijn overgerepresenteerd in het SO (Cooc & Kiru, 2018; Cruz & Rodl, 2018; Gabel et al., 2009; Klingner et al., 2005; Sullivan, 2011). Uit dit onderzoek blijkt dat hierin vaak de culturele maar ook taalkundige achtergrond van leerlingen een rol speelt. Vooral in Amerika wordt er al jaren veel onderzoek gedaan naar dit fenomeen, wat heeft geleid tot meerdere beleidsnota's, standpuntverklaringen en federale mandaten om het probleem te agenderen en op te lossen (Cruz & Rodl, 2018). Deze overrepresentatie van cultureel en taalkundig diverse studenten in het SO is namelijk niet alleen een indicator van onderwijsongelijkheid, maar houdt ook onderwijsongelijkheid in stand (Cooc & Kiru, 2018; Cruz & Rodl, 2018; Gabel et al., 2009; Sullivan, 2011; Sullivan & Artiles, 2011). Het is daarom belangrijk te onderzoeken wat aan deze hoge instroom van leerlingen met een migratieachtergrond in het SO ten grondslag ligt om zo te ontdekken hoe deze verminderd kan worden.

Alhoewel de overrepresentatie van kinderen met een migratieachtergrond in het SO een internationale trend is, is de omvang en aard van het probleem zeer context-afhankelijk (Cruz & Rodl, 2018). In verschillende landen en zelfs verschillende regio's betreft de overrepresentatie andere etnisch-culturele groepen en kunnen weer andere factoren daarin meespelen. In het huidige onderzoek wordt specifiek de situatie in de Brainportregio onderzocht. Deze regio, bestaande uit 21 gemeenten, staat internationaal bekend als een toonaangevende kennis- en innovatieregio met de bijbehorende hoge mate van industriële en hoogtechnologische bedrijvigheid.

In de Brainportregio is net als in de rest van Nederland sprake van een structurele groei van het SO. Uit onderzoek van The Next School (2022) blijkt echter dat deze structurele groei tussen '16/'17 en '20/'21 ruim 1.5 keer zo groot is in vergelijking met de landelijke trend. In hetzelfde onderzoek kwam naar voren dat het overgrote merendeel van de kinderen die instroomden in het SO (83%) een migratieachtergrond heeft. Vooral het aantal kinderen met een eerste generatie migratieachtergrond is in het SO in de Brainportregio harder gegroeid dan in de rest van Nederland (The Next School, 2022).

Onderwijsadvies & Training van de Universiteit Utrecht is gevraagd om onderzoek te doen naar de mogelijke onderliggende factoren van deze hoge instroom in het SO van kinderen met een niet-Nederlandstalige achtergrond. Ook is gevraagd om mee te denken over hoe het reguliere primair onderwijs (PO) in de Brainportregio zo kan worden inrichten dat kinderen met een niet-Nederlandstalige achtergrond de juiste ondersteuning krijgen. Dit is namelijk de plek waar leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond in eerste instantie, wanneer nodig met aanvullende ondersteuning, een plek moeten kunnen vinden.

1.1.1 Huidige Onderzoek

Om inzicht te krijgen in de mogelijke onderliggende factoren van de hoge instroom in het SO van kinderen met een niet-Nederlandstalige achtergrond in de Brainportregio zijn twee deelonderzoeken opgezet. Het **eerste deelonderzoek (A1)** is een inventarisatiestudie waarmee we via dossieronderzoek meer inzicht wilden krijgen in de groep niet-Nederlandstalige leerlingen die instroomt in het SO in de Brainportregio. Meer specifiek wilden we doorgronden wat voor type kinderen instromen met wat voor soort problematieken en ondersteuningsbehoeften. Om dit in kaart te brengen hebben orthopedagogen en schoolpsychologen van cluster 2 en cluster 3 scholen voor alle niet-Nederlandstalige leerlingen die bij hen op school zijn ingestroomd in de schooljaren 22/'23, 21/'22 of 20/'21, een vragenlijst ingevuld op basis van het leerlingdossier. Wanneer te veel leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond waren ingestroomd in relatie tot de beschikbare capaciteit voor het onderzoek, is een random steekproef van leerlingen getrokken. In totaal is voor 79% van de cluster 3 leerlingen (N = 71) en 51% van de cluster 2 leerlingen (N = 53) die binnen de selectiecriteria vielen een vragenlijst ingevuld. De twee cluster 4 scholen in de regio zijn niet meegenomen in dit onderzoek; op één school was onvoldoende capaciteit voor het benodigde dossieronderzoek en op de andere school gaven ouders van de enige leerling die aan de selectiecriteria voldeed geen toestemming.

In het **tweede deelonderzoek (A2)** hebben we onderzocht hoe op dit moment in de Brainportregio het onderwijs en de geboden ondersteuning aan leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond in het reguliere PO wordt vormgegeven. Dit hebben we in kaart gebracht via een vragenlijstonderzoek onder Intern Begeleiders (IB'ers, N = 60) en leerkrachten (N = 77) over thema's als multicultureel en meertalig onderwijs, de aanwezige aanvullende en 'Nederlands als tweede taal' (NT2) ondersteuning binnen de school en de ervaren samenwerking met ouders. Ook hebben we bevraagd wat deze onderwijsprofessionals als de meest belangrijke factoren zien waardoor leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond soms niet goed meekomen in het reguliere PO, zowel op kind-, gezin- als schoolniveau.

Naast het analyseren van de huidige situatie, is ons gevraagd om in een **derde deelonderzoek (B)** aspecten van succesvol onderwijs voor meertalige leerlingen te identificeren en illustreren in de vorm van bouwstenen voor het reguliere PO. Om dit doel te bereiken is allereerst een literatuurstudie uitgevoerd. Vervolgens zijn er acht Nederlandse good practice scholen en bovenschoolse organisaties en samenwerkingen geselecteerd en geïnterviewd. Op basis van deze gegevens is een model ontworpen welke de Brainportregio kan gebruiken om verbeteringen in het onderwijs aan meertalige leerlingen in de regio te realiseren. Tot slot zijn er ook regionaal scholen en organisaties geïdentificeerd als good practice, om te laten zien welke elementen er al in de regio worden geïmplementeerd en zo van elkaar te kunnen leren.

1.1.2 Klankbordgroepen

Om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de wensen en behoeften van de onderwijspraktijk in de Brainportregio, hebben wij twee klankbordgroepen ingesteld. Allereerst de **klankbordgroep SO**, waarin een groot deel van de (ortho)pedagogen en schoolpsychologen zaten die hebben meegewerkt aan deelonderzoek A1. Deze klankbordgroep heeft bijvoorbeeld meegedacht over de vragenlijst die is ontwikkeld voor het dossieronderzoek binnen deelonderzoek A1. Daarnaast zijn de eerste bevindingen met hen besproken, om zo de resultaten meer kwalitatief te kunnen duiden. In hoofdstuk 2, over deelonderzoek A1, wordt in meer detail de rol van deze klankbordgroep besproken.

Ten tweede was er een **klankbordgroep PO**, waarin initieel tien leerkrachten, schoolleiders en orthopedagogen met een speciale interesse in onderwijs aan leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond zaten. Daarnaast namen twee projectleiders NT2-onderwijs en internationalisering van twee verschillende grote schoolbesturen deel. Deze klankbordgroep heeft in het najaar van 2023 in een online sessie en daarna per e-mail meegedacht over de vragenlijst die is ontwikkeld binnen deelonderzoek A2. Daarnaast zijn in het voorjaar van 2024 met een deel van hen de belangrijkste

bevindingen van zowel deelonderzoek A1, A2 én B besproken. Op deze manier konden zij meedenken over wat de besproken resultaten betekenen voor het onderwijs en de ondersteuning van kinderen met een niet-Nederlandstalige achtergrond in de Brainportregio. Bij deze bijeenkomst waren ook een lerarenopleider van Hogeschool de Kempel en een vertegenwoordiger vanuit Samenwerkingsverband Helmond-Peelland aanwezig.

Ten slotte hebben we ook binnen de Universiteit Utrecht een klankbord gerealiseerd, door onderzoekers van de afdeling Pedagogiek te consulteren met expertise op het gebied van taalontwikkeling, meertaligheid, educatieve partnerschappen en onderwijsongelijkheid (prof. dr. Elma Blom, prof. dr. Elise de Bree, dr. Rianne Francot, prof. dr. Paul Leseman en dr. Cathy van Tuijl). Zij hebben meegelezen met het onderzoeksvoorstel, input geleverd voor de ontwikkeling van de vragenlijsten binnen deelonderzoek A1 en A2, meegedacht over de te selecteren good practices binnen deelonderzoek B en meegelezen met een aantal onderdelen van het rapport.

1.1.3 Leeswijzer

Deze onderzoeksrapportage is als volgt ingedeeld. Allereerst vervolgen we het huidige hoofdstuk met een *algemeen theoretisch kader*, ter inleiding op de verschillende thema's die in deelonderzoek A1, A2 en B aan bod komen. Vervolgens bespreken we in **hoofdstuk 2** de opzet en resultaten van *deelonderzoek A1*, het inventarisatieonderzoek dat zich richt op het in beeld brengen van de groep van niet-Nederlandstalige leerlingen die instroomt in het SO in de Brainportregio. In **hoofdstuk 3** presenteren we de opzet en resultaten van *deelonderzoek A2*, het vragenlijstonderzoek waarmee we het huidige onderwijs en de geboden ondersteuning aan leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond in het reguliere PO in kaart brengen. In **hoofdstuk 4** presenteren we eerst een *literatuurstudie* die is gebruikt om kenmerken van succesvol onderwijs aan meertalige leerlingen te identificeren. Vervolgens bespreken we de opzet en resultaten van *deelonderzoek B*, waarin acht Nederlandse good practice scholen en bovenschoolse organisaties zijn geïnterviewd. Hieruit is een model voortgekomen dat de Brainportregio kan gebruiken om verbeteringen in het onderwijs aan meertalige leerlingen in de regio te realiseren. Hoofdstuk 4 sluit af met twaalf regionale good practices om te laten zien welke elementen al worden geïmplementeerd in de regio en zo van elkaar te kunnen leren. Tot slot presenteren we in **hoofdstuk 5** de belangrijkste *conclusies en aanbevelingen* van de drie deelonderzoeken tezamen en doen we *suggesties voor vervolgonderzoek*.

1.2. Theoretisch Kader

1.2.1 Speciaal Onderwijs in Nederland

In Nederland is het SO op scholen georganiseerd aan de hand van vier clusters. Onder cluster 1 valt onderwijs aan kinderen met een visuele beperking, onder cluster 2 vallen scholen die onderwijs organiseren aan dove en slechthorende kinderen of kinderen met ernstige spraak/taalmoeilijkheden of een taalontwikkelingsstoornis (TOS), onder cluster 3 vallen scholen voor kinderen die moeilijk leren, een lichamelijke of verstandelijke beperking hebben of langdurig ziek zijn, en op cluster 4 scholen kunnen kinderen terecht met ernstige gedragsproblemen, met psychiatrische stoornissen of met stoornissen in het autistisch spectrum (PO-Raad, n.d.). Cluster 1 en 2 scholen zijn landelijk georganiseerd terwijl cluster 3 en 4 scholen onderdeel zijn van samenwerkingsverbanden passend onderwijs. Dit houdt in dat bij cluster 1 en 2 scholen de instelling bepaalt of een kind in aanmerking komt voor een plek, terwijl bij cluster 3 en 4 het samenwerkingsverband (SWV) in de regio besluit of een kind wordt toegelaten (Rijksoverheid, n.d.a). Binnen deze samenwerkingsverbanden werken reguliere scholen en scholen uit het SO samen om er zo voor te zorgen dat er voor alle leerlingen een passende plek is in de regio (Rijksoverheid, n.d.b). Zo wil de overheid ervoor zorgen dat alle leerlingen een plek krijgen op een school die past bij hun kwaliteiten en mogelijkheden, het doel van Passend Onderwijs (Rijksoverheid, n.d.c).

Het Passend Onderwijs in Nederland is zo ingericht dat er eerst op een reguliere school wordt gekeken wat voor ondersteuning een kind nodig heeft om op de reguliere school te kunnen blijven. Scholen hebben hierin een zorgplicht (Rijksoverheid, n.d.c). Zij bieden elk kind basisondersteuning en extra begeleiding als dat nodig blijkt. Voor elk kind dat extra ondersteuningsbehoefte heeft wordt er op de reguliere school een ontwikkelingsperspectief (OPP) opgesteld. Hierin staat de verwachte uitstroombestemming van de leerling, de onderbouwing van de verwachte uitstroombestemming, waaronder de belemmerende en bevorderende factoren, en een beschrijving van de te bieden ondersteuning en begeleiding (Inspectie van het Onderwijs, n.d.). Als een kind niet meer voldoende ondersteund kan worden op de reguliere school en leerkrachten en/of ouders vermoeden dat het kind beter op z'n plek is binnen het SO kunnen zij een verzoek indienen bij een instelling zelf, voor cluster 1 en 2, of bij een SWV, voor cluster 3 en 4. In het laatste geval adviseert het SWV ouders en scholen, beslist over de toelating en geeft een toelaatbaarheidsverklaring (TLV) af indien het kind naar hun mening beter past in het SO. Er bestaan drie bekostigingscategorieën bij het toewijzen van een TLV: categorie 'laag' (1), categorie 'midden' (2) en categorie 'hoog' (3). In 2022 had 80% van de leerlingen in het SO in Nederland een TLV categorie 'laag', 11% een TLV categorie 'midden' en 9% een TLV categorie 'hoog' (The Next School, 2022).

In de Brainportregio is het opvallend dat de groei van het SO vooral hoger is in de groepen zeer moeilijk lerende kinderen (ZMLK; cluster 3) en zeer moeilijk opvoedbare kinderen (ZMOK; cluster 4). In vergelijking met 2017, is het aantal SO-leerlingen in de Brainportregio in 2021 in cluster 3 met 83% gegroeid (cf. Nederland 42%) en in cluster 4 met 11% (cf. Nederland 5%; The Next School, 2022). In het cluster 2 onderwijs is de groei volgens het rapport van The Next School minder groot dan gemiddeld in Nederland (6% vs. 20%), al verschilt dit wel duidelijk per school (met bijvoorbeeld een groei van 22% voor de Taalbrug Junior in Eindhoven). Wat betreft de bekostigingscategorie zien we dat de categorie 'midden' in deze periode harder is gestegen dan in de rest van Nederland (van 9% naar 14% vs. van 9% naar 11% in Nederland).

1.2.2 Mogelijke Verklaringen Hoge Instroom Kinderen met een Migratieachtergrond

Zoals benoemd in de inleiding, heeft 83% van de kinderen die tussen '16/'17 en '20/'21 instroomden in het SO in de Brainportregio een migratieachtergrond, waarbij vooral het aantal kinderen met een eerste generatie migratieachtergrond harder is gegroeid dan in de rest van Nederland (The Next School, 2022). Vanuit zowel internationale als nationale literatuur komen er een aantal factoren naar voren die de hoge instroom van leerlingen met een migratieachtergrond in het SO kunnen verklaren. In de volgende secties worden deze verklaringen besproken en mogelijke oplossingen en aanbevelingen vanuit voorgaand onderzoek benoemd. Dit literatuuronderzoek heeft bijgedragen aan de opzet van de verschillende deelonderzoeken, bijvoorbeeld voor de ontwikkeling van de vragenlijsten voor deelonderzoek A1 en A2 en het meer specifieke literatuuronderzoek (en de hieruit voortvloeiende selectiecriteria) voor de good practices in deelonderzoek B.

Overeenkomsten blootstellingsachterstand en taalstoornis

Het vermoeden van een taalstoornis kan een sterke rol spelen in de doorverwijzing naar het SO. In de literatuur komt naar voren dat bepaalde kenmerken in de ontwikkeling van meertalige kinderen het lastig maken om een taalstoornis te onderscheiden van een taalachterstand in deze populatie kinderen. De taalontwikkeling van een meertalig kind wordt namelijk beïnvloed door blootstelling aan de verschillende talen (Paradis, 2010), de sociale context (Kohnert, 2010; Paradis, 2010) en in hoeverre de talen van elkaar verschillen (Bedore et al., 2008). Deze drie factoren hebben invloed op de snelheid en volgorde van taalverwerving (Bedore et al., 2008) en de taalkundige vaardigheden per taal (Kohnert, 2010). De taal waaraan het kind het meest is blootgesteld is de dominante taal (Genesee et al., 2004). Daarnaast kan het zijn dat bepaalde taalkundige vaardigheden van een kind alleen aanwezig zijn in de tweede taal, terwijl andere vaardigheden weer sterker zijn in de eerste taal (Kohnert, 2010). Ook maken meertalige kinderen gebruik van meertalige associaties (*cross-language associations*; Kohnert,

2010). Deze meertalige associaties kunnen ervoor zorgen dat vaardigheden in de ene taal competenties in de andere taal versterken (Duarte, 2015), maar het kan ook zo zijn dat talen interfereren met elkaar (Blom et al., 2012).

Kenmerkend voor een taalstoornis is dat de symptomen niet kunnen worden verklaard door tekortkomingen in niet-taalkundige domeinen of een andere stoornis (De Jong et al., 2010; Paradis, 2010). Ook zijn de taalverwervingsmechanismen niet verschillend dan in normaal ontwikkelende kinderen, ze zijn alleen defect in bepaalde domeinen (Paradis, 2010). Het zijn dus vooral taalkundige tekortkomingen die wijzen op een taalstoornis. Deze tekortkomingen overlappen deels met de kenmerken van tweetalige kinderen die een blootstellingsachterstand hebben, vooral gedurende de eerste jaren van meertalige ontwikkeling (Paradis, 2008; Paradis, 2010). Zo hebben kinderen met een taalstoornis bijvoorbeeld de meeste moeite met morfologie en verbale kennis (Blom & Boerma, 2017; Jong et al., 2010; Leonard, 2014; Morgan et al., 2013; Paradis, 2010; Verhoeven et al., 2011), maar ook meertalige kinderen maken vaak fouten binnen deze domeinen (Boerma et al., 2017; Morgan et al., 2013; Verhoeven et al., 2011). Op bepaalde vlakken lijkt een taalstoornis wel te onderscheiden van meertalige ontwikkeling bij kinderen, bijvoorbeeld wat betreft werkwoordmorfologie (De Jong et al., 2010), vorming van voltooid deelwoorden (Boerma et al., 2017) en taalverwerking (Blom & Boerma, 2017).

Om een blootstellingsachterstand beter te kunnen onderscheiden van een taalstoornis zijn er in de bovengenoemde studies een aantal aanbevelingen gedaan. Ten eerste is het van belang om nader te onderzoeken wat de specifieke kenmerken zijn van een taalstoornis, in zowel eentalige als meertalige kinderen (Blom & Boerma, 2017; De Jong et al., 2010). Vervolgens is het essentieel dat de ontwikkeling van meertalige kinderen vergeleken wordt met andere meertalige kinderen (Bedore et al., 2008; De Jong et al., 2010; Kohnert, 2010; Marinis et al., 2017; Morgan et al., 2013). Morgan et al. (2013) ontdekten dat wanneer meertalige kinderen worden beoordeeld op een taalstoornis aan de hand van een norm gebaseerd op gegevens van eentalige kinderen met een taalstoornis, 60% van de meertalige kinderen een misdiagnose zou krijgen. Normaal ontwikkelende meertalige kinderen zouden de normgroep moeten zijn om te kunnen vaststellen wanneer een meertalig kind kenmerken vertoont van een taalstoornis.

Daarnaast is het belangrijk om alle talen mee te nemen in de beoordeling van een kind op een blootstellingsachterstand of taalstoornis (Bedore et al., 2008; Boerma et al., 2017; Kohnert, 2010). In een meertalig kind zal de onderliggende stoornis namelijk naar voren komen in alle talen (Kohnert, 2010; McNeilly, 2019). Door in kaart te brengen wat de dominante taal is van het kind, hoe lang en veel het kind aan elke taal is blootgesteld, in hoeverre de talen op elkaar lijken en hoe de talen elkaar beïnvloeden, zal een beoordeling nauwkeuriger zijn (Bedore et al., 2008; Kohnert, 2010; Paradis, 2010). Als laatst adviseert Kohnert (2010) om gebruik te maken van zowel directe als indirecte meetinstrumenten om een beoordeling vast te stellen. Directe meetinstrumenten meten de taalvaardigheden van een kind, in zowel schooltaal als moedertalen (Kohnert, 2010). Indirecte meetinstrumenten betreffen gesprekken met familieleden en leerkrachten om zo een goed beeld te krijgen van de sociale context van het kind (Kohnert, 2010; Paradis, 2010). Boerma en Blom (2017) ontdekten dat ouderlijke rapporten wat betreft de vroege taalontwikkeling van hun kind een taalstoornis goed voorspelden, zowel voor eentalige als meertalige kinderen.

Bias in toetsing

Wanneer wordt vermoed dat een kind een stoornis heeft, wordt er vaak een toets of test bij het kind afgenomen om een diagnose te stellen. Eerder onderzoek beargumenteert dat de meetinstrumenten die worden gebruikt om een diagnose vast te stellen niet nauwkeurig en valide zijn bij kinderen van alle achtergronden, omdat deze meetinstrumenten zijn gebaseerd op Westerse ontwikkelingsnormen, waardes en kennis (Kim & Zabelina, 2015; Kiowa et al., 2013). Hierdoor ontstaat het gevaar dat toetsen een taal- of culturele-bias hebben (Kim & Zabelina, 2015; McNeilly, 2019). Uiterwijk en Vallen (2005) geven als voorbeeld dat een kind met een niet-Nederlandse achtergrond wellicht niet bekend is met

het figuratieve gebruik van het woord zilver in 'zilveren bruiloft', dat werd gebruikt in een vraag van de CITO-toets. Ook ander onderzoek van Nijenhuis et al. (2016) vond een klein effect van een taalbias in een veelgebruikte IQ-test in Nederland.

Om ervoor te zorgen dat meetinstrumenten wel nauwkeurig en valide zijn bij kinderen van alle achtergronden is het belangrijk om te ontdekken welke geen bias hebben en deze vervolgens in te zetten. In de literatuur komt naar voren dat instrumenten die niet zijn gebaseerd op taalkennis maar juist taalverwerking meten, meer accuraat zijn in het onderscheiden van een taalstoornis in zowel eentalige als meertalige kinderen (Boerma et al., 2015; Boerma et al., 2016; Engel et al., 2008). Voorbeelden zijn de Quasi-Universale Nonwoord Repetitietaak, dat het fonologische kortetermijngeheugen meet (QU-NWRT; Chiat, 2015; Boerma et al., 2015), de Snijders-Oomen Niet-verbale intelligentietest test (SON-R; Tellegen & Laros, 1993) en het Meertalig Assessment Instrument voor Narratieven, dat verhaalbegrip en taalproductie vaststelt (MAIN; Gagarina et al., 2012; Boerma et al., 2016). Ook zijn er toetsen specifiek voor meertalige kinderen die taalbegrip meten zonder taalproductie element, zoals de Kleurboek Methode (zie Pinto & Zuckerman, 2019). Verder beargumenteren onderzoekers zoals Kaufman (2005, 2010, 2015) en Kim en Zabelina (2015) dat het aanvullen van gestandaardiseerde toetsen met een meer creatieve opdracht of toets-element helpt om bias te verminderen. Een toetsingspraktijk welke wordt afgeraden in de literatuur is het toepassen van 'norm accommodatie'; het interpreteren van toetsresultaten aan de hand van toets-normen die behoren tot jongere leeftijdsgroepen, zoals vaak wordt gedaan bij nieuwkomersleerlingen (Le Pichon et al., 2023). Dit zorgt voor een vertekend beeld van de academische prestaties van deze leerlingen, wat gevolgen heeft voor hun verdere schoolloopbaan (Le Pichon et al., 2023).

Daarnaast pleit eerder onderzoek voor alternatieve manieren van toetsing. Een voorbeeld is dynamische toetsing, dat actief, interactief en responsief is (Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001; McNeilly, 2019; Poehner & Lantolf, 2005). Poehner & Lantolf (2005) leggen in hun artikel uit dat dynamische toetsing een combinatie is van toetsing en instructie, waarbij de focus niet zozeer ligt op het meten van prestatie maar juist meer op het begrijpen en bevorderen van de vaardigheden die ten grondslag liggen aan de prestatie. Meerdere studies toonden aan dat dynamisch toetsen een effectieve en nauwkeurige manier is om kinderen met taalproblemen te onderscheiden van normaal ontwikkelende kinderen (Peña et al., 2001; Petersen et al., 2018) en het is daarom een veelbelovende aanpak om bias in toetsing te voorkomen (McNeilly, 2019; Poehner & Lantolf, 2005). En andere manier van alternatieve toetsing is het gebruiken van cultureel responsieve instrumenten waarbij het van belang is dat de opgedane kennis en vaardigheden van kinderen binnen en buiten de schoolcontext goed in kaart worden gebracht (Kirova & Hennig, 2013; Laher & Cockcroft, 2017; Nortvedt et al., 2020). Verder ligt er bij deze vorm van toetsing een focus op de sterke punten van kinderen, in plaats van de tekortkomingen, wordt leren meer beschouwd als een sociaal en contextueel proces en wordt er rekening gehouden met de diverse culturele en taalkundige achtergronden van de leerlingen (Kirova & Hennig, 2013; Laher & Cockcroft, 2017; Nortvedt et al., 2020).

Bias in verwijzings-, beoordelings- en plaatsingspraktijken

Een andere mogelijke verklaring is dat kinderen met een migratieachtergrond mogelijk eerder worden doorverwezen naar het SO. Leerkrachten spelen een belangrijke rol in de eerste identificatie van leerlingen met een achterstand en initiëren vaak het verwijzings-proces. Het kan voor leerkrachten moeilijk zijn om onderscheid te maken in leer-en gedragsverschillen die cultuurspecifiek zijn of die wijzen op een stoornis, vooral wanneer de leerling en leerkracht niet dezelfde culturele achtergrond hebben (Artiles et al., 2002; Gay, 2002a; Molet, 2013; Voltz et al., 2003). Dit kan mogelijk leiden tot het eerder doorverwijzen van kinderen met een migratieachtergrond. Hetzelfde mechanisme kan uiteraard ook spelen bij deskundigen van samenwerkingsverbanden of speciaal onderwijsinstellingen die beoordelen of een kind in aanmerking komt voor een plek binnen het SO.

In de literatuur wordt de potentie van cultureel responsief onderwijs benoemd als inclusieve onderwijsvorm, wat kan worden gezien als een vroege interventie voorafgaand aan het verwijzings-

proces. Cultureel responsief onderwijs draait om het erkennen en betrekken van de culturele kennis, ervaringen en perspectieven van leerlingen in curriculum en instructie en het begrijpen hoe deze het leerproces beïnvloeden (Gay, 2002). Deze vorm van onderwijs vereist allereerst een verandering in attitudes. Het is belangrijk dat leerkrachten zich bewust zijn van hun eigen culturele normen, waarden en gedrag en tegelijkertijd beseffen dat de waarden, tradities, communicatietechnieken en leerstijlen van leerlingen worden beïnvloed door hun culturele achtergrond (Gay, 2002a; Gay, 2002b; Gay, 2015). Ook dienen culturele verschillen te worden gezien als aanwinst, in plaats van tekortkomingen, en hoge verwachtingen voor alle leerlingen dienen de norm te zijn (Gay, 2002b; Gay, 2015; Vavrus, 2008). Naast een verandering in attitudes is er ook een verandering in praktijken nodig. Een multicultureel curriculum houdt bijvoorbeeld in dat alle culturen gerepresenteerd zijn in lesmethodes, boeken of plaatjes die in het klaslokaal hangen (Gay, 2002a; Gay, 2002b). Daarnaast is het voor de instructie belangrijk dat deze cultureel congruent is, wat betekent dat er rekening wordt gehouden met de verschillende manieren waarop leerlingen leren (Gay, 2015; Klingner et al., 2005) en dus verschillende instructiewijzen worden gebruikt. Ook is het belangrijk voor leerkrachten om verschillende perspectieven te betrekken in de les (Gay, 2002b) en warme, interpersoonlijke relaties met de leerlingen te bewerkstelligen (Gay, 2002a; Gay, 2002b). Verder is het samenwerken met de families essentieel, om zo het gevoel van een leer-gemeenschap te creëren waarbij het belang vooropstaat dat alle kinderen en hun culturele achtergrond gezien en gehoord worden (Gay, 2015; Klingner et al., 2005). Vorig onderzoek toont aan dat cultureel responsief onderwijs de motivatie en betrokkenheid van leerlingen bevordert, een kritisch bewustzijn stimuleert en bijdraagt aan een positieve etnisch-culturele identiteit en houding naar anderen (Bui & Fagan, 2013; Byrd, 2016; Choi, 2013; Hubert, 2013; Martell, 2013; Rodriguez et al., 2004). Daarnaast wordt door deze vorm van onderwijs ook het bewustzijn van leerkrachten vergroot over de manier waarop leren en gedrag door cultuur worden beïnvloed (VOLTZ et al., 2003). Op deze manier kan cultureel responsief onderwijs bijdragen aan het verminderen van bias en het creëren van gelijke kansen voor alle kinderen ongeacht de culturele achtergrond.

Families met een migratieachtergrond maken minder gebruik van jeugdhulp

In het onderzoek van the Next School (2022) kwam naar voren dat in de Brainportregio kinderen met een migratieachtergrond relatief minder vaak gebruik maken van jeugdhulp. Jeugdhulp ondersteunt families bij problemen in het gezin maar ook bij gedrags- of psychische problemen van kinderen (Rijksoverheid, n.d.d). Het blijkt een landelijke trend in Nederland dat kinderen met een (niet-westerse) migratieachtergrond minder gebruik maken van preventieve of lichtere vormen van opvoedondersteuning, alhoewel ze wel weer meer in aanraking komen met jeugdbescherming en jeugdreclassering (Bellaart et al., 2016; CBS, 2021; Gilsing et al., 2018; Tierolf et al., 2017; Verhulp et al., 2013). Het blijkt wel dat dit sterk verschilt per etnisch-culturele groep en dat vooral Turkse en Marokkaanse families ondervertegenwoordigd zijn (Tierolf et al., 2017). Als problemen niet in een vroegtijdig stadium worden aangepakt bestaat het risico op escalatie (Tierolf et al., 2017). Als gevolg kan het zijn dat kinderen sneller in aanraking komen met zwaardere vormen van ondersteuning, zoals jeugdbescherming, jeugdreclassering of speciaal onderwijs.

In de literatuur worden een aantal mogelijke oorzaken genoemd. Zo is er ten eerste een gebrek aan kennis -en vertrouwen bij migrantengezinnen wat betreft het Nederlandse (jeugdzorg-) systeem (Magnée & Benda, 2021). Verder belemmeren culturele- en taalbarrières het bereik en de toegankelijkheid van jeugdhulp (Bellaart et al., 2016; Magnée & Benda, 2021). Daarnaast sluit het aanbod van jeugdhulp niet altijd goed aan bij de behoeften van migrantengezinnen, waar vaak culturele verschillen aan ten grondslag liggen (Bellaart et al., 2016; Magnée & Benda, 2021).

De school kan een belangrijke rol spelen in het dichten van de kloof tussen jeugdhulp en migrantengezinnen. Ten eerste kan de school kennis en vertrouwen bij ouders vergroten door hen in te lichten over lichtere vormen van hulp en eventuele zorgen weg te nemen (Bellaart et al., 2016). Ten tweede is de school een belangrijke schakel in het signaleren en doorverwijzen van kinderen (Bellaart

et al., 2016). Eerder onderzoek toont aan dat migrantenouders minder goed lijken te zijn in het identificeren van (emotionele) problemen bij hun kinderen (Verhulp et al., 2013). De school zou in een vroegtijdig stadium problemen kunnen herkennen en ouders kunnen doorverwijzen naar een lichtere vorm van ondersteuning. Door hierin nauw samen te werken met jeugdhulp instanties kan zo het bereik worden verbeterd en de toegankelijkheid worden vergroot (Bellaart et al., 2016; Tierolf et al., 2017). Ook andere onderzoeken tonen aan dat een actieve benadering en integrale samenwerking het gebruik van jeugdhulp onder migrantenfamilies bevordert (Bellaart et al., 2016; Magnée & Benda, 2021; Schapiro et al., 2018).

Migratie-gerelateerde traumatische gebeurtenissen

Kinderen met een eerste generatie migratieachtergrond worden op jonge leeftijd regelmatig blootgesteld aan traumatische gebeurtenissen, zowel voor, tijdens, als na de migratie (Cohodes et al., 2021). Voorbeelden van traumatische gebeurtenissen na de migratie, waar kinderen met een de tweede generatie migratieachtergrond ook mee in aanraking komen, zijn discriminatie-ervaringen, taalbarrières en intergenerationeel conflict (Kirmayer et al., 2011). Het blijkt dat de verhoogde stressniveaus die zij ervaren door het migratie-gerelateerde trauma niet alleen invloed hebben op het cognitief functioneren en de academische prestaties (Kaplan et al., 2016), maar ook gedrags- en neurobiologische gevolgen kunnen hebben voor hun ontwikkeling (Cohodes et al., 2021; Kim, 2018). Hierdoor hebben kinderen met een migratieachtergrond een verhoogd risico op zowel externaliserende als internaliserende problematiek (Cohodes et al., 2021). Ook blijkt dat er overlap bestaat in symptomen die gerelateerd zijn aan post-traumatische stress stoornis (PTSS) en ADHD (Daud & Rydelius, 2009; Hussain et al., 2008). In beide gevallen laten de kinderen symptomen zien zoals onoplettendheid, hyperactiviteit en impulsiviteit (Daud & Rydelis, 2009), waardoor kinderen met een migratieachtergrond risico lopen om een misdiagnose te ontvangen.

Voor kinderen die traumatische gebeurtenissen hebben meegemaakt, is recentelijk het onderwijsconcept traumasensitief onderwijs ontwikkeld. Op traumasensitieve scholen wordt voornamelijk aandacht besteed aan het schoolklimaat, leerkracht-leerling relaties en zelfregulatie van leerlingen (Honsinger & Brown, 2019). Wat betreft het schoolklimaat is het belangrijk dat leerlingen zich veilig, ondersteund en bekwaam voelen (Hurless & Kong, 2021; McConnico et al., 2016). Ook is het belangrijk dat kinderen het gevoel hebben dat ze keuzevrijheid en controle hebben (McConnico et al., 2016). Verder geven positieve, warme, consistente en voorspelbare leerkracht-leerling relaties de kinderen een gevoel van veiligheid, liefde, en vertrouwen (Honsinger & Brown, 2019; McConnico et al., 2016). Ook zijn goede relaties met de families erg belangrijk (Honsinger & Brown, 2019; Hurless & Kong, 2021; McConnico et al., 2016). Dit versterkt het gevoel van sociaal-emotionele verbinding van leerlingen en maakt hen veerkrachtiger (McConnico et al., 2016). Daarnaast is het belangrijk dat er actief wordt gewerkt aan emotionele zelfregulatie, zelfvertrouwen en coping-vaardigheden van kinderen (Honsinger & Brown, 2019; McConnico et al., 2016). Bovenal is het belangrijk dat leerkrachten zich bewustzijn van de mogelijke impact van traumatische gebeurtenissen en dat zij voldoende kennis en vaardigheden hebben wat betreft traumasensitieve praktijken en interculturele competenties om deze groep kinderen goed te kunnen ondersteunen (Honsinger & Brown, 2019; Hurless & Kong, 2021; McConnico et al., 2016).

Gebrek aan NT2-expertise, methode en begeleiding op reguliere scholen

In een onderzoek dat werd uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (Bisschop et al., 2022) kwam naar voren dat er knelpunten zijn op reguliere scholen in het organiseren van onderwijs aan leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond, zoals te weinig NT2-expertise en een gebrek aan goede methoden en materialen. Hierdoor kan het zijn dat reguliere basisscholen denken dat zij een kind met een migratieachtergrond niet voldoende kunnen ondersteunen, waardoor het doorverwijzingsproces (te) vroeg in gang wordt gezet.

Om kinderen met een migratieachtergrond goed te kunnen ondersteunen wordt in de literatuur verwezen naar het enorme belang van meertalig onderwijs. Deze onderwijsvorm heeft veel overlap met cultureel responsief onderwijs, alhoewel de focus bij meertalig onderwijs vooral ligt op de taalkundige achtergrond van leerlingen. Meertalig onderwijs houdt in dat de thuishalen van leerlingen betrokken worden in het curriculum, zowel bij instructie als toetsing en dat er in het algemeen een positieve houding is ten opzichte van alle talen (Attar et al., 2022; Bialystok, 2016; Herzog-Punzenberger et al., 2017; Krumm & Reich, 2013). Op scholen die meertalig onderwijs implementeren worden alle talen geaccepteerd, gewaardeerd en gerespecteerd. Eerder onderzoek toont aan dat deze vorm van onderwijs zowel cognitieve als sociaal-emotionele voordelen heeft. Het betrekken van de thuishalen van leerlingen in het curriculum zorgt er allereerst voor dat zij hun taalvaardigheden verder kunnen ontwikkelen wat betreft de schooltaal en thuistaal (Bosma et al., 2022; Cummins, 2013; Hajer & Spee, 2017; Hoff, 2006). Verder kunnen leerlingen nauwkeuriger worden beoordeeld (Attar et al., 2020), begrijpen zij de inhoud beter (Duarte, 2019; Duarte, 2020) en zijn ze meer gemotiveerd (Creese & Blackledge, 2010). Het waarderen van alle talen vergroot daarnaast het gevoel van zelfvertrouwen, eigenwaarde en acceptatie van leerlingen (Le Pichon & Kambel, 2022; Ticheloven et al., 2019).

Kwaliteit SO in Nederland bekend onder migrantenfamilies

Een laatste mogelijke verklaring voor de hogere instroom van leerlingen met een migratieachtergrond in het SO is dat ouders van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften mogelijk bewust kiezen om naar Nederland te verhuizen vanwege de kwaliteit van het Nederlandse (speciaal) onderwijs. In internationale ranglijsten staat de kwaliteit van het onderwijs in Nederland vaak in de top 20 en ook het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (n.d.) en de OECD (2022) geven aan dat Nederland internationaal gezien inderdaad bovengemiddeld presteert. Het is mogelijk dat dit een beweegreden is voor ouders om werk te zoeken of aan te nemen in Nederland. In het onderzoek van the Next School (2022) kwam naar voren dat sommige ouders al voor aankomst in Nederland contact zoeken met SO-scholen of het Autisme netwerk om te inventariseren of er een onderwijsplek is voor hun kind.

Deelonderzoek A1

Instroom niet-
Nederlandstalige
leerlingen in het SO

Deelonderzoek A1

2 Instroom niet-Nederlandstalige leerlingen in het SO

2.1 Inleiding

In deelonderzoek A1 hebben we via een inventarisatieonderzoek getracht inzicht te krijgen in de groep niet-Nederlandstalige leerlingen die instroomt in het SO in de Brainportregio. Specifiek wilden we doorgronden wat voor type kinderen dit zijn met wat voor soort problematieken en ondersteuningsbehoeften. Dit hebben we in kaart gebracht via een vragenlijstonderzoek, waarbij orthopedagogen en schoolpsychologen voor de niet-Nederlandstalige leerlingen die bij hen op school zijn ingestroomd in de schooljaren 22/'23, 21/'22 of 20/'21 een vragenlijst hebben ingevuld.

2.2 Methode

2.2.1 Procedure

Om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van de doelgroep werd in afstemming met de betrokken onderzoekers van de afdeling Pedagogiek een lijst van te bevragen onderwerpen samengesteld. Deze lijst werd vervolgens voorgelegd aan de klankbordgroep SO tijdens een online bijeenkomst in juni 2023. Voor deze klankbordgroep SO zijn orthopedagogen en schoolpsychologen van acht SO-scholen uit de Brainportregio (i.e., MBS Eindhoven, Antoon van Dijkschool, De Rungraaf, De Hilt, Taalbrug Junior – locatie Eindhoven en Helmond, Prins Willem Alexanderschool en De Groote Aard) en contactpersonen van de drie samenwerkingsverbanden uit de regio (i.e., SWV PO Eindhoven, SWV Helmond-Peelland PO en SWV PO De Kempen) uitgenodigd. Door de onderwerpen en conceptvragen met de klankbordgroep SO te bespreken, wilden we nagaan of de vragenlijst in te vullen zou zijn op basis van dossieronderzoek en of er vragen zouden missen om een goed inzicht te krijgen in de doelgroep. Op basis van de input vanuit de klankbordgroep SO werd de vragenlijst aangescherpt en geprogrammeerd in de online survey tool Qualtrics. Twee schoolpsychologen uit de klankbordgroep SO vulden deze online vragenlijst ter proef in en op basis van hun feedback werd de vragenlijst gefinaliseerd.

Voordat de vragenlijsten over de leerlingen konden worden ingevuld, was het noodzakelijk dat ouders werden geïnformeerd. De contactpersonen op de scholen kregen een informatiebrief en bezwaarformulier toegestuurd die zij onder de betreffende ouders verspreidden. Alle ouders kregen ten minste twee weken de tijd om bezwaar tegen deelname aan het onderzoek te maken door dit mondeling of schriftelijk aan te geven bij de leerkracht van het kind of een andere onderwijsprofessional op de school. Ook de onderwijsprofessionals die de vragenlijsten over de leerlingen invulden kregen een informatiebrief en moesten voor het invullen van de eerste vragenlijst een toestemmingsformulier voor hun deelname aan het onderzoek ondertekenen. Van half oktober 2023 tot aan de kerstvakantie konden de onderwijsprofessionals de online vragenlijsten op basis van de leerlingdossiers invullen. De vragenlijsten voor cluster 2 scholen stonden nog tot half januari open, omdat zij pas later konden starten. Na de periode van dataverzameling zijn de vragenlijsten geanalyseerd en zijn de eerste resultaten eind februari 2024 met de klankbordgroep SO besproken om deze zo meer kwalitatief te kunnen duiden. De bevindingen zijn ook toegelicht aan en kort besproken met de klankbordgroep PO in maart 2024. De Facultair Ethische Toetsingscommissie van de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht heeft de opzet van deelonderzoek A1 goedgekeurd, inclusief de methode van dataverzameling, de ontwikkelde vragenlijst, de informatiebrieven, het bezwaarformulier en het toestemmingsformulier.

2.2.2 Participanten

In totaal hebben onderwijsprofessionals van zes scholen vragenlijsten voor leerlingen ingevuld, zie Tabel 1. De twee cluster 4 scholen in de regio (De Rungraaf en De Hilt) zijn niet meegenomen in dit onderzoek; op één school was onvoldoende capaciteit voor het benodigde dossieronderzoek en op de andere school gaven de ouders van de enige leerling die aan de selectiecriteria voldeed geen toestemming.

In afstemming met de opdrachtgever en klankbordgroep SO, kwamen we tot de onderstaande selectiecriteria waaraan leerlingen moesten voldoen om betrokken te worden in het onderzoek:

- De leerling is niet-Nederlandstalig (i.e., een leerling die thuis met beide ouders geen Nederlands spreekt, oftewel waarvan het Nederlands niet de moedertaal is van beide ouders);
- De leerling is ingestroomd op de huidige SO-school in schooljaar 22/'23, 21/'22 of 20/'21;
- De leerling had een leeftijd van 4 tot en met 9 jaar bij instroom op de huidige SO-school.

In Tabel 1 is aangegeven voor hoeveel leerlingen vragenlijsten werden ingevuld op de zes deelnemende scholen. Vragenlijsten werden ingevuld voor 71 cluster 3 leerlingen en voor 53 cluster 2 leerlingen. Het uitgangspunt hierbij was dat scholen voor zoveel mogelijk leerlingen vragenlijsten invulden. Wanneer de betreffende orthopedagoog of schoolpsycholoog niet voldoende tijd beschikbaar had om voor alle leerlingen die onder de selectiecriteria vielen een vragenlijst in te vullen, is een willekeurige steekproef van leerlingen getrokken. Wanneer vervolgens bezwaar voor deelname van één van de geselecteerde leerlingen werd gemaakt, werd een volgende leerling willekeurig gekozen. Van de totale populatie van leerlingen die onder de selectiecriteria vielen is voor 79% van de cluster 3 leerlingen en 51% van de cluster 2 leerlingen een vragenlijst ingevuld.

Tabel 2.1
Steekproef

School	Cluster	Aantal leerlingen	Totaal per cluster
Antoon van Dijkschool	3	10	71
De Groote Aard	3	5	
MBS	3	35	
Prins Willem Alexanderschool	3	21	
Taalbrug Junior - Eindhoven	2	38	53
Taalbrug Junior - Helmond	2	15	
		124	

2.2.3 Vragenlijst

Voorafgaand aan de afstemming met de klankbordgroep SO, werd in samenspraak met de betrokken onderzoekers van de afdeling Pedagogiek een conceptvragenlijst opgesteld met vier hoofdonderwerpen: achtergrondkenmerken leerling, systeemkenmerken leerling, plaatsing SO en doorverwijzingsredenen. Met de klankbordgroep SO werd besproken of de vragenlijst op basis van dossieronderzoek kon worden ingevuld en of er belangrijke onderwerpen of vragen misten om een goed inzicht in de doelgroep te krijgen. Zo gaf de klankbordgroep SO bijvoorbeeld aan dat er diepgaander ingegaan zou kunnen worden op de inschatting van het ontwikkelingsniveau door niet alleen het sociaal-emotionele en cognitieve domein te bevragen, maar ook werkhouding hierin mee te nemen. Daarnaast gaven ze over de systeemkenmerken aan dat er grote verschillen bestaan tussen niet-Nederlandstalige leerlingen. Zij vonden het daarom belangrijk om in het onderzoek te bevragen

wat de reden van de ouders was om naar Nederland te migreren (als kenniswerker/expat, vluchteling of arbeidsmigrant). Op deze manier zouden verschillende groepen leerlingen met elkaar vergeleken kunnen worden. Ook noemden de leden van de klankbordgroep een aantal veelgebruikte aanbieders in de regio voor externe ondersteuning die konden worden opgenomen in de vragenlijst. Ten slotte werd benoemd dat het voor sommige vragen lastig kon zijn om een passend antwoord te geven, gezien de vaak complexe en genuanceerde situatie. Daarom is besloten om na elke set van vragen de respondenten de mogelijkheid te geven om (hun antwoorden op) de voorgaande vragen toe te lichten.

De onderwerpen in de definitieve vragenlijst waren: achtergrondkenmerken leerling, waaronder onder andere ontwikkelingsniveau van de leerling en taalniveau van de leerling werden bevraagd; systeemkenmerken, waaronder migratieachtergrond, gezinssamenstelling, opleidingsniveau van ouders/verzorgers en contact met ouders/verzorgers werden bevraagd; plaatsing SO, waaronder instroom, eerdere ondersteuning van de leerling en doorverwijzing van de leerling werden bevraagd; doorverwijzingsredenen en afsluitende vragen. Om een goed inzicht te krijgen in de instromende leerlingen, is aan de start van de vragenlijst aangegeven dat we de situatie ten tijde van instroom op de SO-school bevragen, tenzij anders vermeld. De definitieve vragenlijst is op te vragen bij de onderzoekers.

2.2.4 Analyse

Om de data inzichtelijk weer te kunnen geven zijn beschrijvende analyses uitgevoerd. Op basis van deze analyses kunnen percentages met elkaar worden vergeleken, maar de verschillen tussen deze percentages zijn niet statistisch getoetst. Het is daarom op basis van het huidige onderzoek niet mogelijk om te concluderen dat er *significante* verschillen zijn tussen de twee onderzochte clusters of tussen groepen leerlingen met een verschillende migratieachtergrond of migratiereden. Voor het doen van statistische toetsen is een relatief grote steekproef nodig, die voor verschillende mogelijke vergelijkingen niet werd bereikt in dit onderzoek. Dit kwam enerzijds door het totaal aantal leerlingen waarvoor de vragenlijst is ingevuld en anderzijds door het missen van informatie, bijvoorbeeld over de migratiereden. Meer kwalitatief zijn wel combinaties van variabelen bekeken, waardoor diepgaander inzicht werd verkregen in de steekproef. Ook wordt in de conclusie en discussie een voorzichtige, kwalitatieve, vergelijking tussen cluster 2 en 3 gemaakt. We presenteren in de volgende sectie eerst de resultaten voor cluster 3 en vervolgens cluster 2, omdat cluster 3 de grootste groep leerlingen en een groter aantal scholen betreft.

2.3 Resultaten

2.3.1 Cluster 3

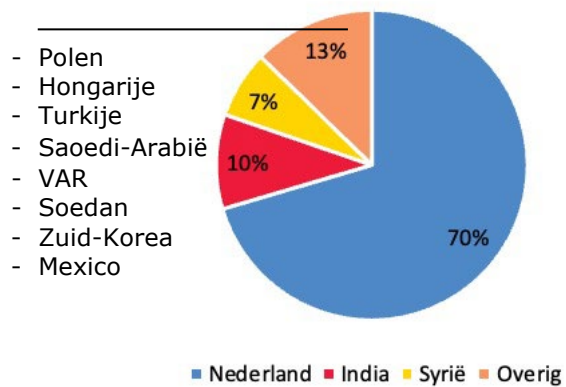
Steekproef

Binnen onze steekproef volgden 71 leerlingen cluster 3 onderwijs. Deze groep bestond voor 72% uit jongens en voor 28% uit meisjes. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen bij instroom in het SO was afgerond 6 jaar.

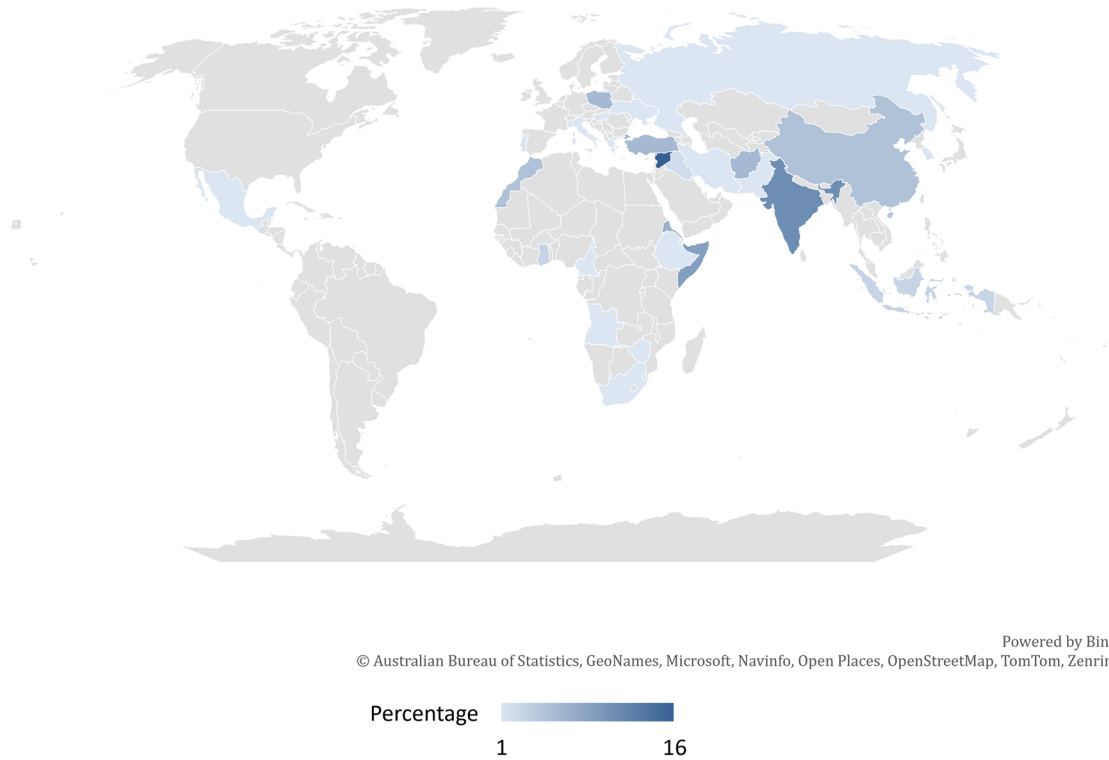
Het grootste deel van de leerlingen in de steekproef, namelijk 70%, is in Nederland geboren (zie Figuur 2.1). Dit is opvallend en een hoger percentage dan verwacht. Het grootste deel van de leerlingen in de steekproef valt dus niet in de categorie nieuwkomers. Veelvoorkomende herkomstlanden van leerlingen die wel in deze categorie vallen zijn India en Syrië. Veelvoorkomende herkomstlanden van de ouders van de leerlingen (> 5%) van meest voorkomend naar minder voorkomend zijn Syrië, India, Eritrea, Somalië, Afghanistan, Polen, Turkije, China en Marokko (zie Figuur 2.2). We hebben ook

gevraagd of de ouders als kenniswerkers, arbeidsmigranten of vluchtelingen konden worden beschouwd, oftewel de reden van migratie. De reden voor migratie is voor 63% van de gezinnen onbekend, hier is dus te weinig data over om een goed beeld van de populatie te kunnen geven. Van de gezinnen is van 72% bekend dat zij voornemens zijn duurzaam in Nederland te blijven.

Figuur 2.1: Geboorteland leerlingen



Figuur 2.2: Geboortelanden ouders



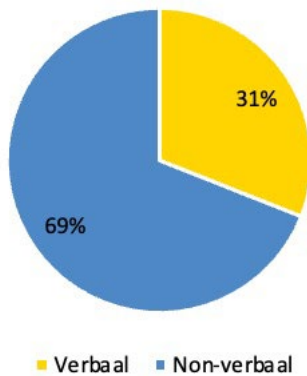
Ontwikkelingsniveau bij instroom

Bij 79% van de leerlingen is bij plaatsing in het SO een test voor het sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau afgenomen. De meest gebruikte test was de Vineland Screener (76%). Het sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau van de leerlingen werd voor 1% op niveau geschat, voor 27% beneden het niveau en voor 72% ver beneden het niveau passend bij de leeftijd.

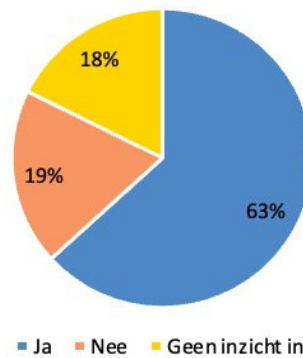
Bij 96% van de leerlingen werd een test voor het cognitief niveau (IQ-test) afgenomen bij plaatsing in het SO. De veruit meest gebruikte IQ-test was de SON-R 2-8 (63%), gevolgd door de Bayley-III (13%). Andere IQ-tests die zijn gebruikt waren de WPPSI-IV, WPPSI-III, WISC-V, SON-R 6-40, BSID-II en de WNV-NL. Door de grote verscheidenheid in gebruikte tests en de bijbehorende scoreschalen was het niet mogelijk een gemiddeld cognitief niveau voor de onderzochte steekproef te bepalen. Een ruime meerderheid van de IQ-tests was non-verbaal (zie Figuur 2.3). Hoewel voor de meerderheid van de

leerlingen de score gezien werd als een adequate weergave van het cognitieve niveau van de leerling, was dit voor ongeveer één op de vijf de leerlingen niet het geval (zie Figuur 2.4). Uit de gegeven toelichtingen bleek dat een niet adequate weergave van het cognitieve niveau voornamelijk kwam doordat in de non-verbale IQ-testen taal niet wordt meegenomen en het IQ daarom werd overschat in vergelijking tot het schools functioneren van de leerling in de praktijk.

Figuur 2.3: Type IQ-test



Figuur 2.4: Adequaatheid resultaat IQ-test



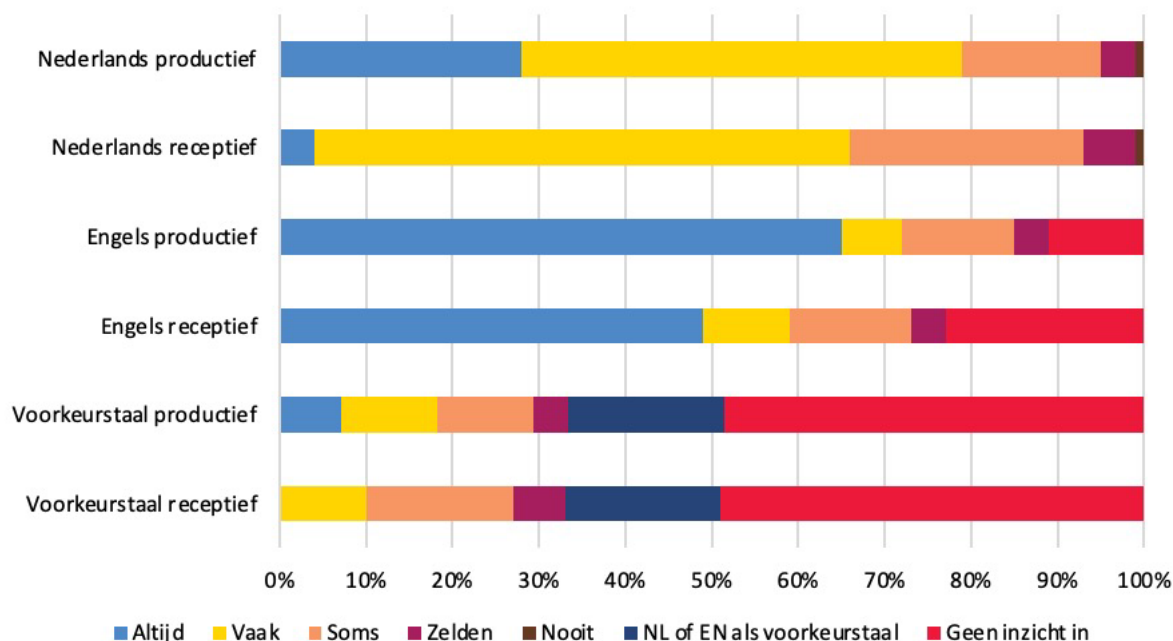
Taalbeheersing

Het grootste deel van de leerlingen uit de steekproef had op het moment van instromen moeite om de Nederlandse en Engelse taal te spreken en begrijpen (zie Figuur 2.5). Van de leerlingen had 79% altijd of vaak moeite om het Nederlands te spreken en 66% altijd of vaak moeite om het Nederlands te begrijpen. Van de leerlingen had 72% altijd of vaak moeite om het Engels te spreken en 59% altijd of vaak moeite om het Engels te begrijpen.

Voor ongeveer de helft van de leerlingen was geen zicht op hun beheersing van de voorkeurstaal. Bij 48% van de leerlingen was geen zicht op het vermogen van de leerling om diens voorkeurstaal te spreken en bij 49% van de leerlingen was geen zicht op het vermogen om diens voorkeurstaal te begrijpen. Wanneer apart gekeken werd naar de data voor leerlingen ingestroomd in het schooljaar 22/'23 kwam hier hetzelfde beeld uit. Kennis over beheersing van de voorkeurstaal lijkt recentelijk dus niet verbeterd te zijn ten opzichte van leerlingen die in eerdere schooljaren zijn ingestroomd.

Van het totaal aantal leerlingen had 18% altijd tot vaak moeite om de voorkeurstaal te spreken en 10% vaak moeite om de voorkeurstaal te begrijpen. Inspectie van de antwoorden op de open vragen bracht naar voren dat over het algemeen sprake was van ernstigere taalproblematiek dan een blootstellingsachterstand, zoals bijvoorbeeld selectief mutisme.

Figuur 2.5: Mate van moeite die de leerling ondervindt in het spreken (productief) dan wel begrijpen (receptief) van verschillende talen



Systeemkenmerken

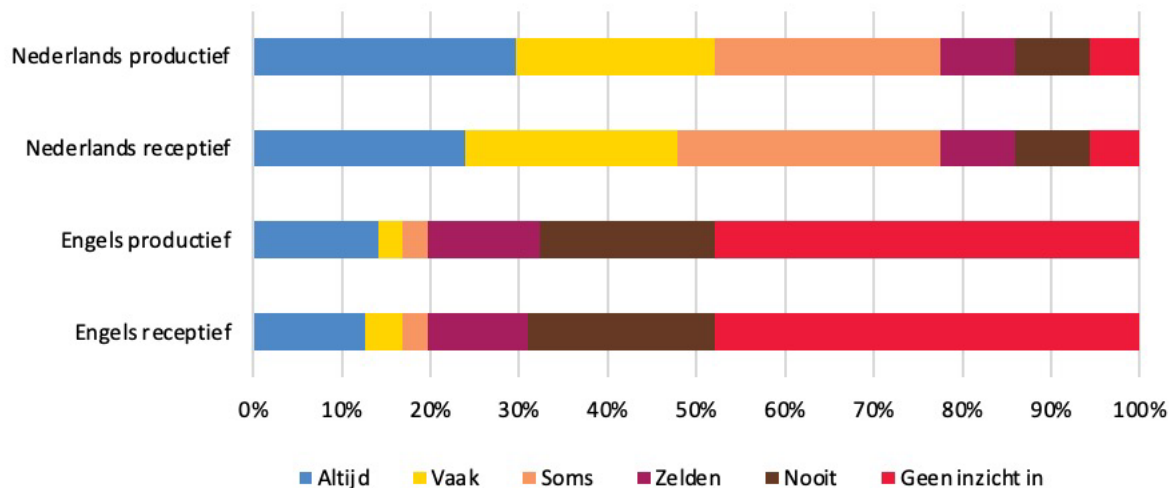
Voor 66% van de leerlingen was het opleidingsniveau van de ouders onbekend. Van 16% van de leerlingen was het hoogst behaalde opleidingsniveau van (één van) de ouder(s) een hbo-bachelor en/of master, wo-bachelor en/of master, of doctorsgraad of vergelijkbare opleiding in land van herkomst, van 10% een voortgezet secundair onderwijs of postsecundair (niet hoger) onderwijs (zoals mbo) of vergelijkbare opleiding in land van herkomst, en van 8% geen onderwijs, basisonderwijs of lager secundair onderwijs (zoals vmbo-b/k, vmbo-g/t en havo- of vwo-onderbouw) of vergelijkbare opleiding in land van herkomst.

De samenwerking met de ouders werd over het algemeen als positief ervaren. Voor 6% van de leerlingen werd dit beoordeeld als zeer goed, voor 56% als goed, voor 28% als voldoende, voor 4% als matig, en voor 6% als onvoldoende. Ook de kwaliteit van ondersteuning die ouders de leerling thuis kunnen bieden werd over het algemeen positief beoordeeld. De kwaliteit van de ondersteuning bij het dagelijks functioneren door ouders in de thuissituatie werd voor 4% van de leerlingen beoordeeld als zeer goed, voor 45% als goed, voor 38% als voldoende, voor 4% als matig, voor 2% als onvoldoende, en voor 7% van de leerlingen was hier geen inzicht in. De kwaliteit van de ondersteuning bij schoolse vaardigheden door ouders in de thuissituatie werd voor 9% van de leerlingen als zeer goed beoordeeld, voor 35% als goed, voor 32% als voldoende, voor 9% als matig, voor 4% als onvoldoende, en voor 11% van de leerlingen was hier geen inzicht in.

De Nederlandse taalbeheersing van de ouders van leerlingen uit de steekproef was over het algemeen zwak (zie Figuur 2.6). Ongeveer de helft van de ouders had vaak tot altijd moeite met het spreken dan wel begrijpen van het Nederlands. Van bijna de helft van de ouders was niet bekend of zij het Engels beheersten, maar er is wel een grotere groep ouders die nooit of zelden moeite had met communicatie in het Engels dan wel in het Nederlands. Een nadere analyse, waarbij beide variabelen werden gecombineerd, laat zien dat met het grootste deel van de ouders communicatie in het Engels of Nederlands in zekere mate mogelijk was. Slechts 10% van de ouders had zowel in het Nederlands als in het Engels vaak tot altijd moeite met zowel spreken als begrijpen. Uit inspectie van de antwoorden

op de open vragen kwam naar voren dat het contact met ouders als redelijk positief werd ervaren, met enkele negatieve uitschieters. Wel bleek dat de indruk van ouders over de capaciteiten van de leerling soms positiever was dan de indruk die de school had.

Figuur 2.6: Mate van moeite die de ouder(s) ondervindt/ondervinden in het spreken (productief) dan wel begrijpen (receptief) van verschillende talen



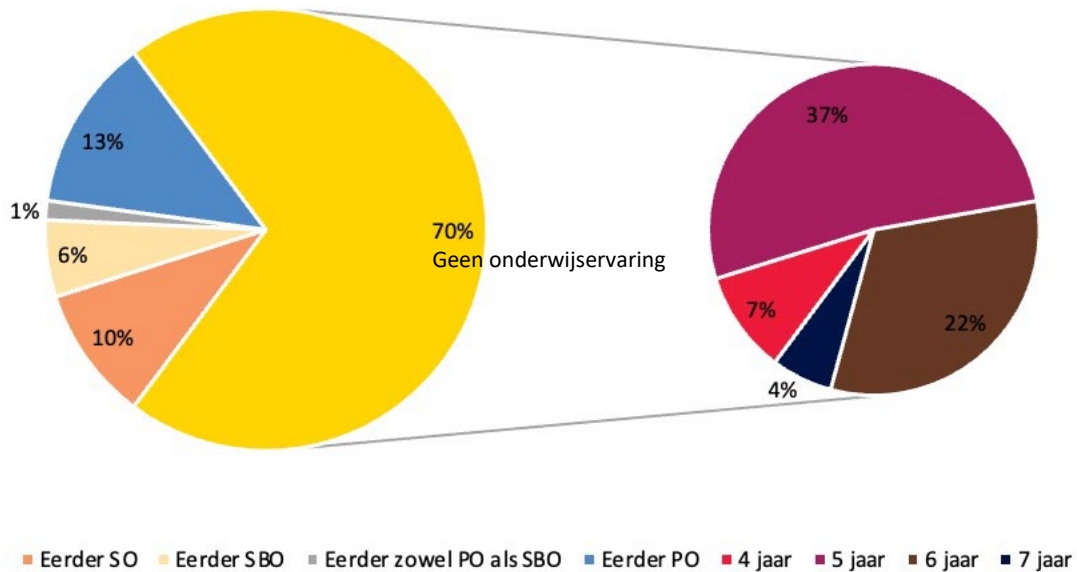
Onderwijsverleden

Van de leerlingen heeft 77% een vorm van voorschoolse opvang genoten, 13% heeft geen vorm van voorschoolse opvang genoten en van 10% was dit onbekend. Van de leerlingen heeft 64% een vorm van voorschoolse educatie genoten, 35% heeft geen vorm van voorschoolse educatie genoten en voor 1% was dit onbekend.

Uit het onderzoek bleek dat 86% van de leerlingen op de cluster 3 scholen voorafgaand aan hun verwijzing naar de huidige SO-school niet naar het reguliere PO gingen (zie Figuur 2.7). Een deel van deze leerlingen ging voor plaatsing op de huidige SO-school naar een SBO-school (6%) of een andere SO-school (10%). De overige leerlingen (70%) volgden geen vorm van onderwijs voor hun plaatsing op de huidige SO-school. Een klein deel van hen was nog niet leerplichtig (i.e., de 4-jarige leerlingen; 7%), maar er stroomden ook een heel aantal 5-, 6- en 7-jarige leerlingen in op de cluster 3 scholen.

Dit later instromen in het onderwijs viel voor deze leerlingen, op één na, niet toe te schrijven aan migratie. Daarnaast hebben al deze leerlingen, op één na, wel een vorm van (Nederlandse) voorschoolse opvang en/of voorschoolse educatie genoten voor plaatsing in het SO. Het merendeel van deze leerlingen (54%) heeft een toelaatbaarheidsverklaring (TLV) laag toegewezen gekregen.

Figuur 2.7: Eerdere onderwijservaring van leerlingen



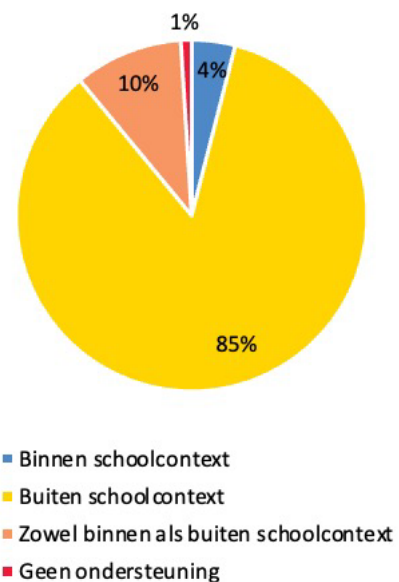
Ondersteuningsverleden

Van alle leerlingen heeft 99% eerder een vorm van ondersteuning ontvangen. Het grootste deel van de leerlingen uit de steekproef kreeg eerdere ondersteuning buiten de schoolcontext (zie Figuur 2.8).

Van de leerlingen die ondersteuning kregen binnen de schoolcontext, duurde deze ondersteuning voor 90% van de leerlingen langer dan een half jaar en voor 10% een half jaar of korter. Van de leerlingen die ondersteuning kregen buiten de schoolcontext, duurde deze ondersteuning voor 98% langer dan een half jaar, voor 1% een half jaar of korter en voor 1% was dit onbekend.

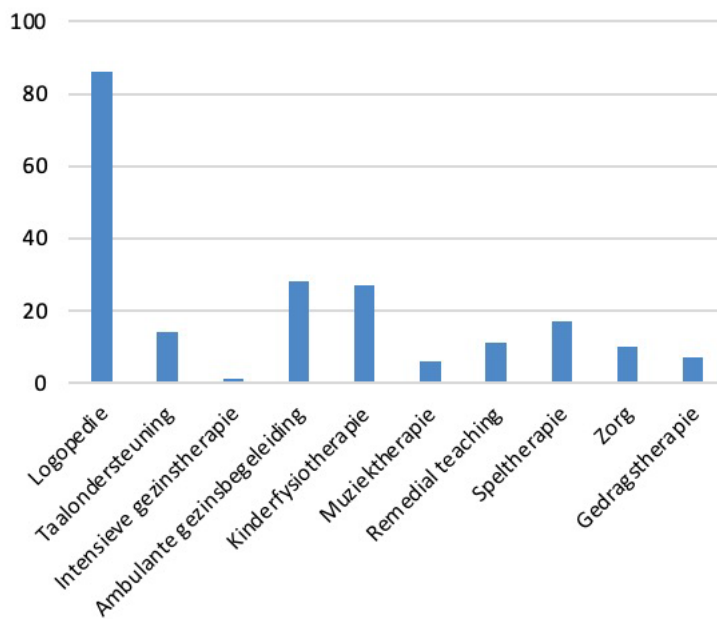
De grootste aanbieder van ondersteuning buiten de schoolcontext was Lunetzorg (43%), gevolgd door ORO/KDC Binderen (11%), Kentalis (8%), Fiore (4%) en Tomteboe (3%). In 3% van de gevallen was de aanbieder onbekend en in 28% van de gevallen ging het om overige externe aanbieders. Opvallend was dat 18% van deze overige externe aanbieders in India zat.

Figuur 2.8: Context van



Figuur 2.9 toont het percentage leerlingen dat een bepaald type ondersteuning heeft ontvangen. Een ruime meerderheid van de leerlingen (86%) heeft logopedie als ondersteuning ontvangen.

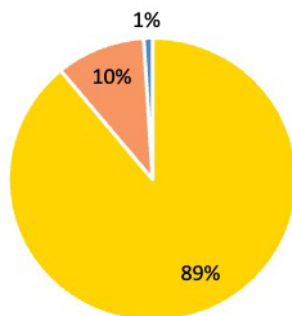
Figuur 2.9: Typen eerder ontvangen ondersteuning



Doorverwijzing

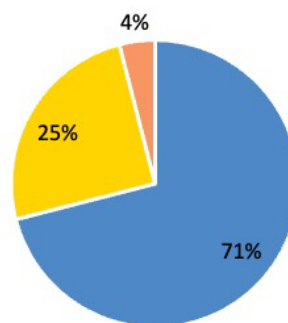
Voor een ruime meerderheid van de leerlingen kwam het initiatief voor de plaatsing op het SO van de ouders en de doorverwijzende instantie gezamenlijk (zie Figuur 2.10). Het is opvallend dat een grote meerderheid van de leerlingen doorverwezen wordt vanuit een zorginstelling (zie Figuur 2.11), zoals een behandelgroep.

Figuur 2.10: Initiatiefnemer plaatsing SO



- Gezaamenlijk
- Ouders/verzorgers
- Doorverwijzende instantie

Figuur 2.11: Type doorverwijzende instantie

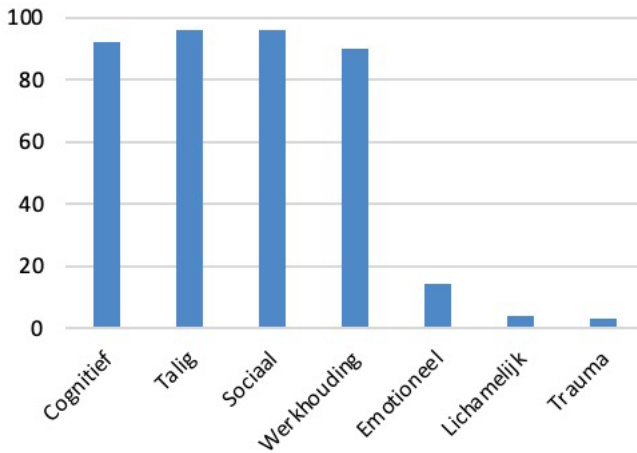


- Zorginstelling
- School/SWV
- Ouders/verzorgers

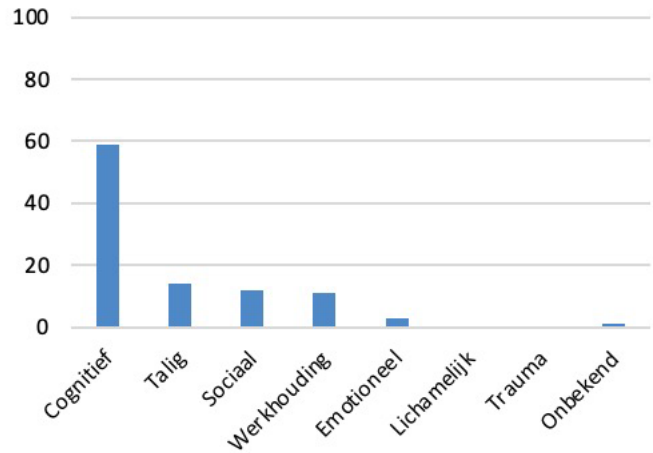
Figuur 2.12 toont het percentage leerlingen voor een aantal mogelijke doorverwijzingsredenen. Het valt op dat zowel het cognitief functioneren, het talig functioneren, het sociaal functioneren als de werkhouding bij meer dan 90% van de leerlingen één van de doorverwijzingsredenen is. Het talig functioneren is samen met het sociaal functioneren de meest voorkomende doorverwijzingsreden. Een ruime meerderheid van 82% van de leerlingen heeft vier doorverwijzingsredenen, 11% drie, 3%

twee, en 4% vijf. De meest voorkomende combinatie van doorverwijzingsredenen, cognitief functioneren, sociaal functioneren, talig functioneren en werkhouding, kwam voor bij 79% van de leerlingen. Wanneer we kijken naar de primaire doorverwijzingsreden is dit in iets meer dan de helft van de gevallen het cognitief functioneren (zie Figuur 2.13). Echter uit de open vragen kwam naar voren dat er soms twijfels zijn of het cognitief functioneren echt het grootste probleemgebied van de betreffende leerlingen is, omdat de cognitieve prestaties ook beïnvloed worden door het talige functioneren van de leerling.

Figuur 2.12: Percentage leerlingen per doorverwijzingsreden



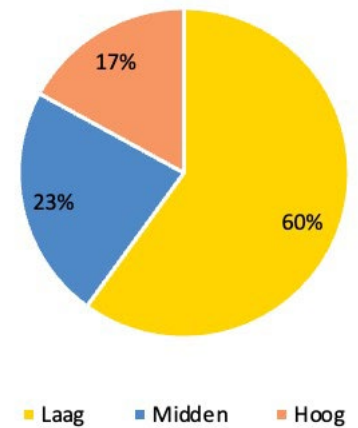
Figuur 2.13: Percentage leerlingen per primaire doorverwijzingsreden



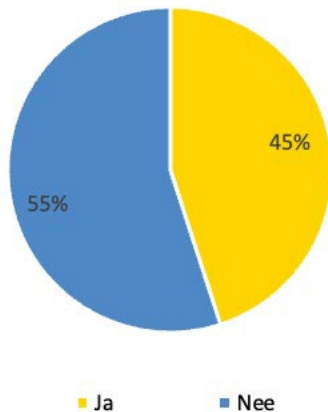
Het merendeel van de leerlingen stroomt in met een TLV laag (zie Figuur 2.14).

Wanneer we kijken naar de diagnoses van de leerlingen valt het op dat een meerderheid van de leerlingen geen officiële diagnose heeft ontvangen (zie Figuur 2.15). Van de leerlingen met een diagnose had het merendeel een enkele diagnose (25% van alle leerlingen), maar ook een dubbele diagnose kwam regelmatig voor (17% van alle leerlingen). Wanneer we kijken naar het type diagnoses (zie Figuur 2.16), zien we dat de meest voorkomende diagnose een verstandelijke beperking/globale ontwikkelingsachterstand was (27%), gevolgd door ASS (23%). Bij 10% van de leerlingen was er een gecombineerde diagnose ASS en verstandelijke beperking/globale ontwikkelingsachterstand. Bij een klein deel van de leerlingen werd de diagnose taalontwikkelingsstoornis vastgesteld (3%).

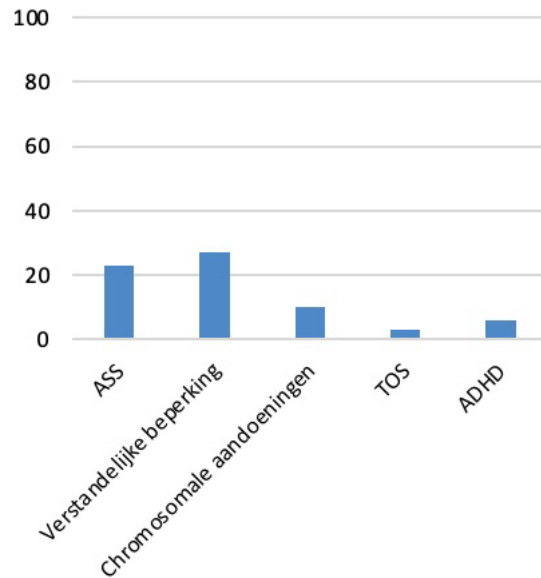
Figuur 2.14: Type TLV



Figuur 2.15: Leerlingen met diagnose



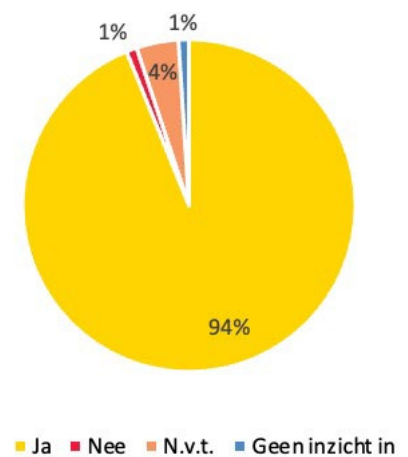
Figuur 2.16: Percentage leerlingen per diagnose



Passendheid SO

Voor bijna alle leerlingen gaven de onderwijsprofessionals aan het SO een passende plek te vinden (zie Figuur 2.17). We hebben ook gevraagd of onderwijsprofessionals terugstroom naar het reguliere PO als een mogelijke optie werd gezien. Voor 80% van de leerlingen werd terugstroom niet als mogelijkheid gezien, voor 1% wel, voor 16% was hier geen inzicht in en voor 3% was dit niet van toepassing, omdat zij op het moment van invullen van de vragenlijst waren doorgestroomd naar een VSO of SBO. De dossiers van deze leerlingen waren nog beschikbaar, omdat het een VSO en SBO betrof waar zeer nauw mee werd samengewerkt. Voor slechts 1% werd terugstroom wel als mogelijkheid gezien. Een ruime meerderheid van de leerlingen (80%) ontwikkelde zich naar verwachting ten opzichte van het opgestelde ontwikkelingsperspectief (OPP), 13% beneden verwachting en 7% boven verwachting.

Figuur 2.17: Passendheid



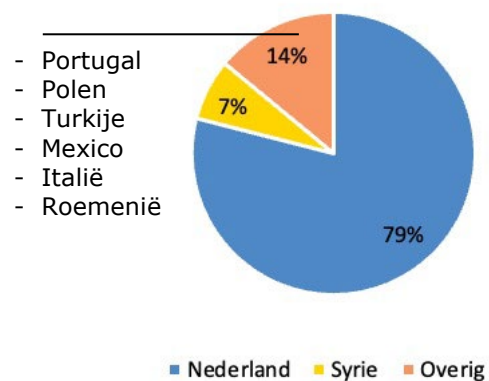
2.3.2 Cluster 2

Steekproef

In onze steekproef zaten 53 leerlingen binnen het cluster 2 onderwijs, waarvan 70% jongens en 30% meisjes. Ten tijde van hun instroom in het SO waren de leerlingen gemiddeld 5 jaar oud.

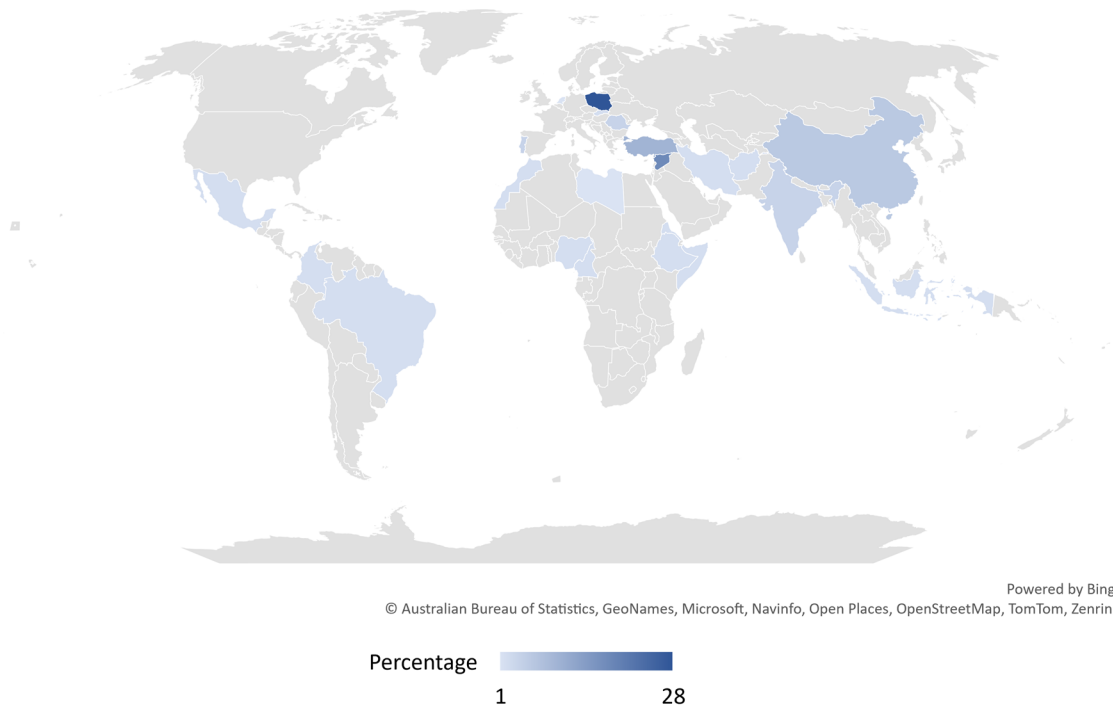
Opvallend is dat het merendeel van de leerlingen in Nederland is geboren (79%; zie Figuur 2.18), wat een hoger percentage is dan verwacht. Dit suggereert dat de meerderheid van de leerlingen niet als nieuwkomers kan worden geclassificeerd. Onder de leerlingen die wel als nieuwkomers worden beschouwd, is Syrië een veelvoorkomend land van herkomst. De meest voorkomende landen van herkomst van de ouders van de leerlingen (> 5%),

Figuur 2.18: Geboorteland leerlingen



gerangschikt van meest naar minder voorkomend, zijn Polen, Syrië, Turkije, China, Roemenië, Portugal en India (zie Figuur 2.19). Het is opmerkelijk dat voor 66% van de gezinnen de reden voor migratie onbekend is, waardoor het moeilijk is om een volledig beeld van de populatie te krijgen. Van 45% van de gezinnen is bekend dat ze van plan zijn om langdurig in Nederland te blijven.

Figuur 2.19: Geboortelanden

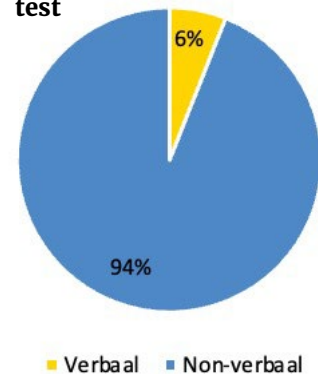


Ontwikkelingsniveau bij instroom

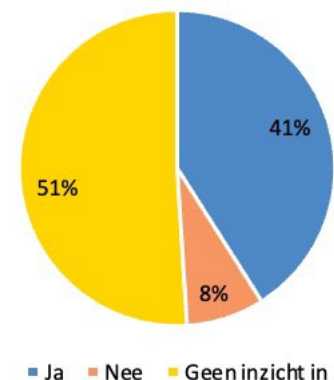
Bij 92% van de leerlingen is bij plaatsing in het SO geen test voor het sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau afgenomen. Los van een test werd het sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau van de leerlingen door de ondewrijspedagogen voor 32% op niveau geschat, voor 47% beneden het niveau en voor 4% ver beneden het niveau passend bij de leeftijd. Daarnaast werd voor 17% van de leerlingen aangegeven dat hier geen inzicht in was.

Bij alle leerlingen werd een test voor het cognitief niveau (IQ-test) afgenomen bij plaatsing in het SO. De veruit meest gebruikte IQ-test was de SON-R 2-8 (92%) en in lijn hiermee was 94% van de IQ-tests non-verbaal (zie Figuur 2.20). Voor twee op de vijf leerlingen werd de score gezien als een adequate weergave van het cognitieve niveau van de leerling (zie Figuur 2.21), in de helft van de gevallen had de respondent hier geen inzicht in. Door 19% van de respondenten is aangegeven dat er ook een taaltest werd afgenomen bij de betreffende leerling. Zo werden de Schlichting Test voor Taalproductie, CELF en PPVT enkele keren genoemd als afgenomen tests.

Figuur 2.20: Type IQ-test



Figuur 2.21: Adequaatheid resultaat IQ-test

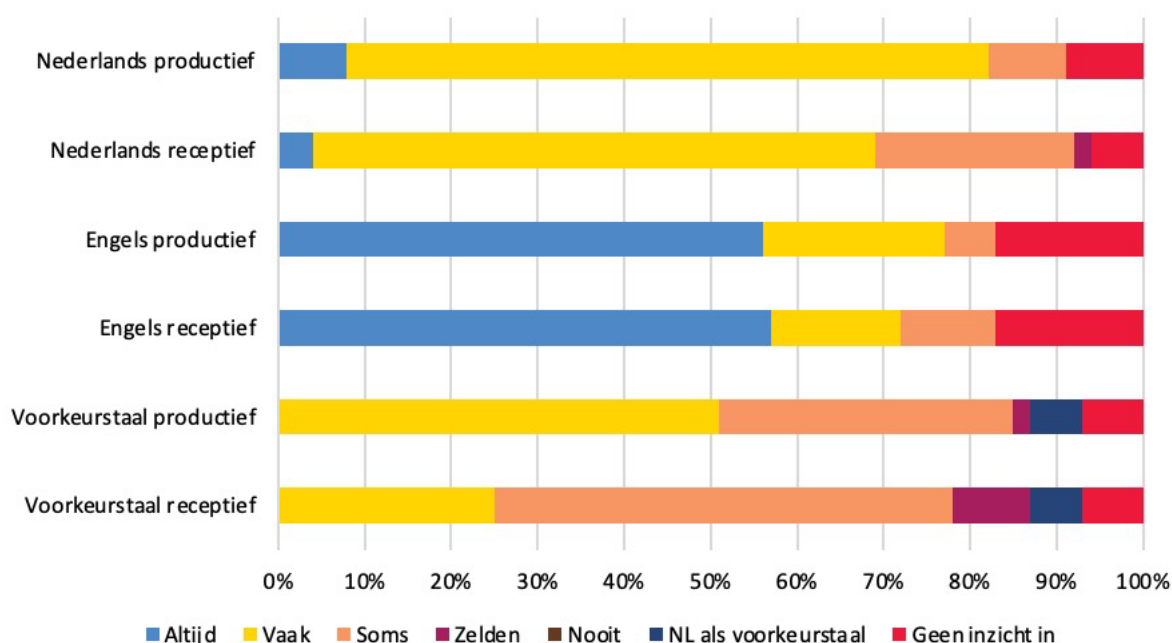


Taalbeheersing

Een aanzienlijk deel van de leerlingen in de steekproef ervaarde op het moment van instromen moeilijkheden bij het spreken en begrijpen van zowel de Nederlandse als de Engelse taal (zie Figuur 2.22). Van de leerlingen had 83% vaak of altijd moeite met het spreken van het Nederlands, en 69% had vaak of altijd moeite met het begrijpen ervan. Wat betreft het Engels, had 77% van de leerlingen vaak of altijd moeite met spreken en 72% met begrijpen.

Bovendien had een meerderheid van de leerlingen soms tot vaak moeite met het spreken (34% en 51%) en begrijpen (53% en 25%) van hun voorkeurstaal. Uit inspectie van de open vragen bleek dat er over het algemeen problemen waren met alle gesproken talen. Soms lijkt er een voorkeur te zijn voor een bepaalde taal, maar dit varieert per leerling en kan zowel Nederlands als een thuistaal zijn.

Figuur 2.22: Mate van moeite die de leerling ondervindt in het spreken (productief) dan wel begrijpen (receptief) van verschillende talen



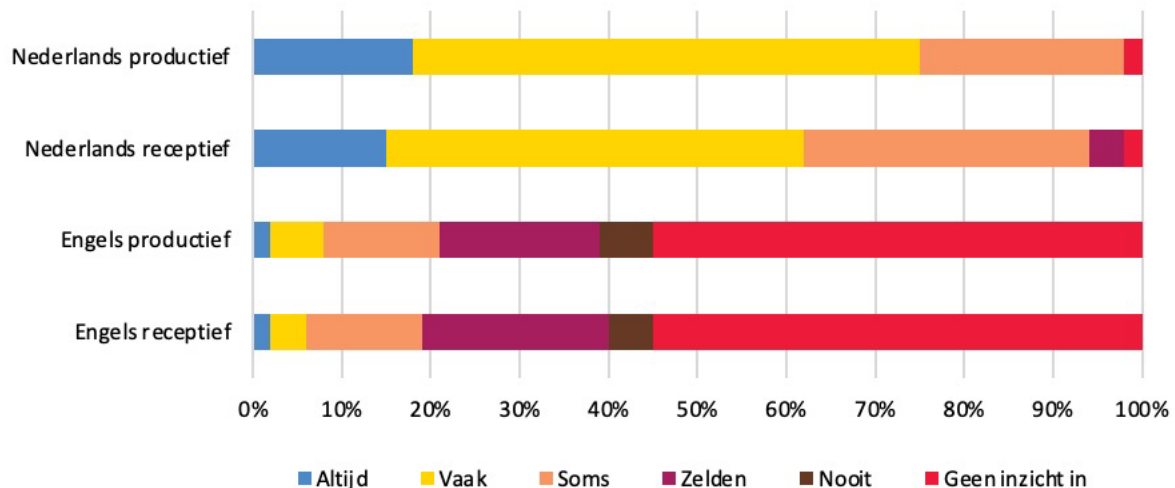
Systeemkenmerken

Voor 81% van de leerlingen was het opleidingsniveau van de ouders onbekend. Van 11% van de leerlingen was het hoogst behaalde opleidingsniveau van (één van) de ouder(s) een hbo-bachelor en/of master, wo-bachelor en/of master, of doctorsgraad of vergelijkbare opleiding in land van herkomst, van 4% een voortgezet secundair onderwijs of postsecundair (niet hoger) onderwijs (zoals mbo) of vergelijkbare opleiding in land van herkomst, en van 4% geen onderwijs, basisonderwijs of lager secundair onderwijs (zoals vmbo-b/k, vmbo-g/t en havo- of vwo-onderbouw) of vergelijkbare opleiding in land van herkomst.

Over het algemeen werd de samenwerking met ouders als positief ervaren. Voor 35% van de leerlingen werd dit als goed beoordeeld, voor 25% als voldoende, voor 6% als matig, voor 2% als onvoldoende. Voor de overige 32% was hier geen inzicht in. Ook werd de kwaliteit van de ondersteuning die ouders thuis bieden overwegend positief beoordeeld. Zo werd de ondersteuning bij dagelijkse activiteiten voor 42% als goed beoordeeld, voor 13% als voldoende, voor 7% als matig, en voor 38% was hier geen inzicht in. De ondersteuning bij schoolse vaardigheden werd voor 21% als goed beoordeeld, voor 15% als voldoende, voor 15% als matig, voor 2% als onvoldoende, en voor 47% was hier geen inzicht in.

De Nederlandse taalvaardigheid van de ouders van leerlingen uit de steekproef was over het algemeen zwak (zie Figuur 2.23). De meeste ouders ervoeren vaak tot altijd moeite met het spreken (75%) en begrijpen (62%) van het Nederlands. Voor meer dan de helft van de ouders was het onbekend of zij Engels beheersten, maar een grotere groep ouders leek minder moeite te hebben met communiceren in het Engels dan in het Nederlands. Een nadere analyse, waarbij beide variabelen werden gecombineerd, laat zien dat met de meeste ouders communicatie in het Engels of Nederlands in zekere mate mogelijk was. Slechts 6% van de ouders had vaak tot altijd moeite met zowel spreken als begrijpen in het Nederlands en het Engels.

Figuur 2.23: Mate van moeite die de ouder(s) ondervindt/ondervinden in het spreken (productief) dan wel begrijpen (receptief) van verschillende talen

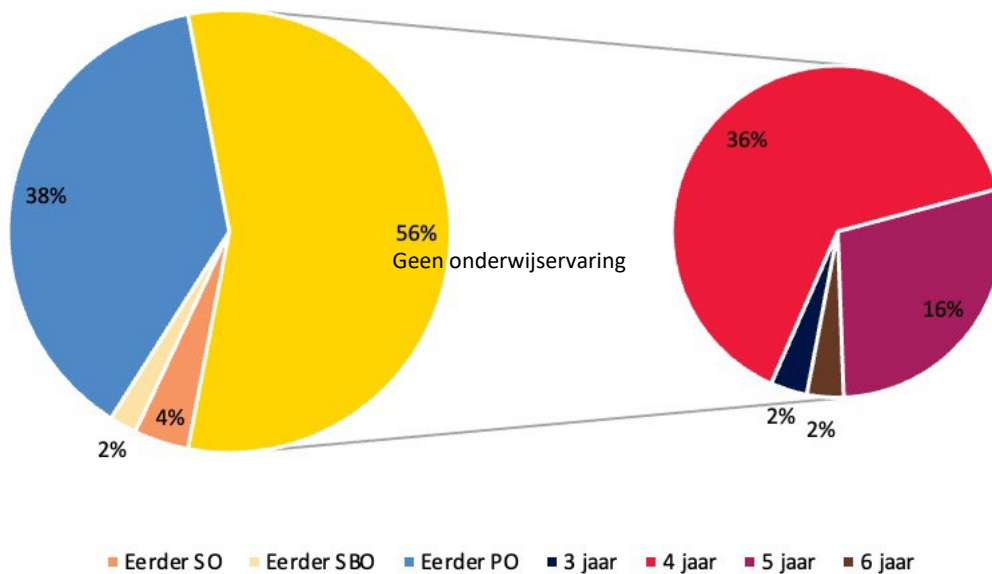


Onderwijsverleden

Van de leerlingen in het cluster 2 onderwijs heeft 91% een vorm van voorschoolse opvang genoten, 7% heeft geen voorschoolse opvang gehad en van 2% was dit onbekend. Wat betreft voorschoolse educatie heeft 91% van de leerlingen dit gehad en 9% heeft geen voorschoolse educatie gehad.

Uit het onderzoek bleek dat 62% van de leerlingen op de cluster 2 scholen vóór hun verwijzing naar de huidige SO-school niet naar het reguliere PO gingen (zie Figuur 2.24). Een deel van deze leerlingen ging voor plaatsing op de huidige SO-school naar een SBO-school (2%) of andere SO-school (4%), terwijl de overige leerlingen (56%) geen enkele vorm van onderwijs volgden voordat ze op de huidige SO-school werden geplaatst. De meerderheid van hen was nog niet leerplichtig (i.e., de 3- en 4-jarige leerlingen; 38%). Het na de leerplichtige leeftijd instromen in het onderwijs viel, op één leerling na, niet toe te schrijven aan migratie. Al deze leerlingen hebben wel een vorm van Nederlandse voorschoolse opvang en/of voorschoolse educatie genoten voor plaatsing in het SO.

Figuur 2.24: Eerdere onderwijservaring van leerlingen



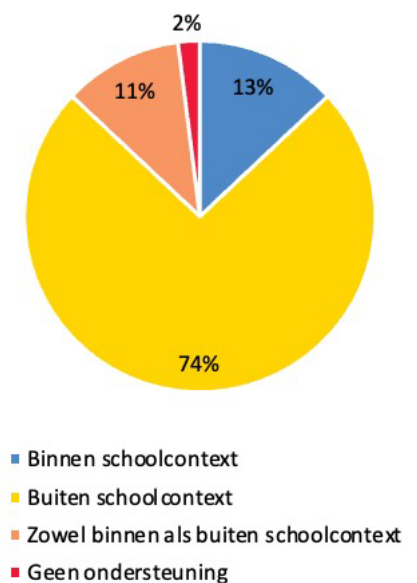
Ondersteuningsverleden

Bijna alle leerlingen (98%) hebben eerdere ondersteuning gekregen. Het merendeel van de leerlingen uit de steekproef ontving deze ondersteuning buiten de schoolcontext (zie Figuur 2.25).

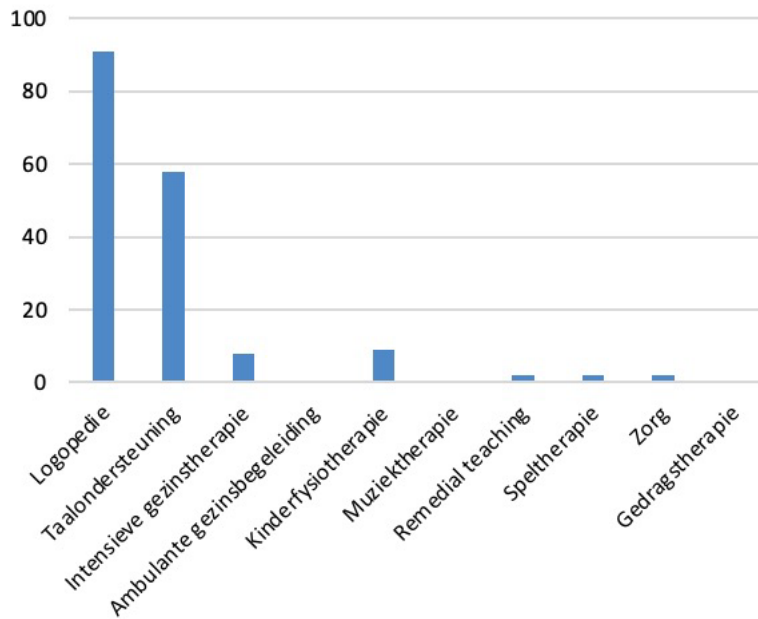
Van de leerlingen die ondersteuning kregen binnen de schoolcontext, duurde deze ondersteuning voor 92% van de leerlingen langer dan een half jaar en voor 8% was het onbekend. Van de leerlingen die ondersteuning kregen buiten de schoolcontext, duurde deze ondersteuning voor 91% langer dan een half jaar en voor 9% een half jaar of korter. De voornaamste aanbieder van ondersteuning buiten de schoolcontext was Kentalis (74%). Andere vermelde aanbieders waren kleine logopediepraktijken.

Figuur 2.26 toont het percentage leerlingen dat een bepaald type ondersteuning heeft ontvangen. Een ruime meerderheid van de leerlingen heeft logopedie (91%) of een andere vorm van taalondersteuning (58%) ontvangen.

Figuur 2.25: Context van ondersteuning



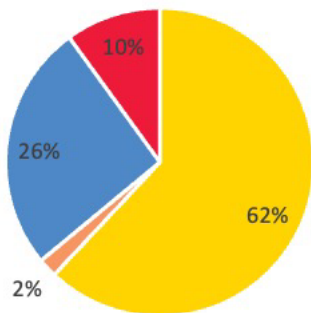
Figuur 2.26: Typen eerder ontvangen ondersteuning



Doorverwijzing

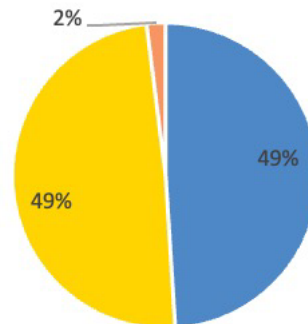
Voor het merendeel van de leerlingen was de plaatsing op het SO een gezamenlijke beslissing van de ouders en de doorverwijzende instantie (zie Figuur 2.27). Bijna alle leerlingen werden doorverwezen vanuit een zorginstelling of een school/samenwerkingsverband (zie Figuur 2.28).

Figuur 2.27: Initiatiefnemer plaatsing SO



- Gezamenlijk
- Ouders/verzorgers
- Doorverwijzende instantie
- Onbekend

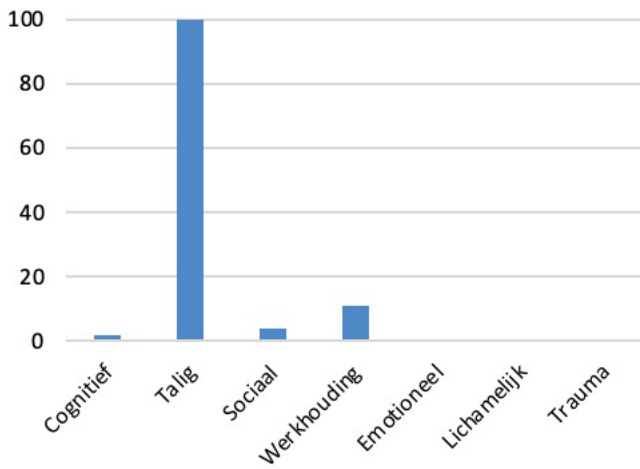
Figuur 2.28: Type doorverwijzende instantie



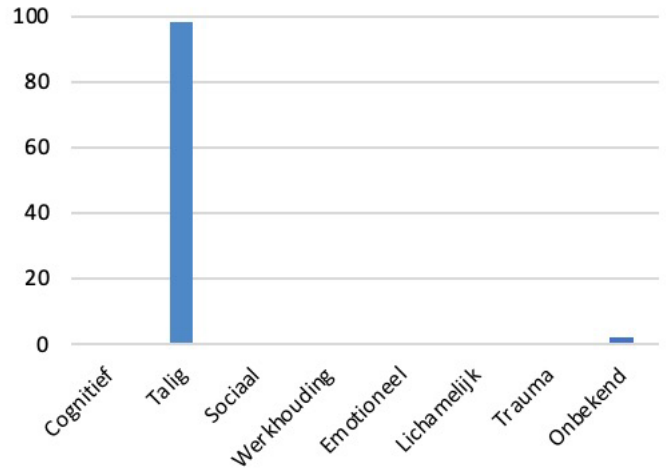
- Zorginstelling
- School/SWV
- Ouders/verzorgers

Figuur 2.29 illustreert het percentage leerlingen voor de verschillende mogelijke doorverwijzingsredenen. Voor alle leerlingen was het talig functioneren (één van) de doorverwijzingsreden(en) en voor de 98% voor wie dit bekend was, was het ook de primaire doorverwijzingsreden (zie Figuur 2.30). Een ruime meerderheid van 87% van de leerlingen heeft één doorverwijzingsreden, 9% twee en 4% drie. In 87% van de gevallen was het talig functioneren de enige doorverwijzingsreden. In 8% van de gevallen was het een combinatie van talig functioneren en werkhouding.

Figuur 2.29: Percentage leerlingen per doorverwijzingsreden

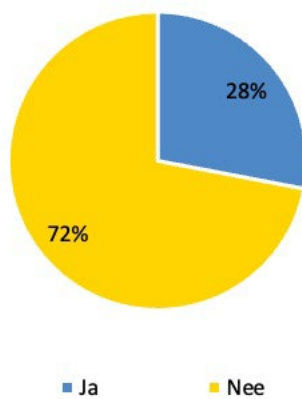


Figuur 2.30: Percentage leerlingen per primaire doorverwijzingsreden

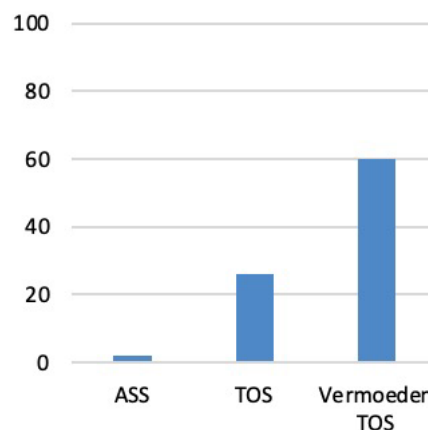


Bij het bekijken van de diagnoses van de leerlingen bleek dat het overgrote deel van hen geen officiële diagnose heeft ontvangen (zie Figuur 2.31). De leerlingen die een diagnose hadden, kregen een enkele diagnose. Wanneer gekeken wordt naar het type diagnoses (zie Figuur 2.32), blijkt dat de meest voorkomende diagnose een taalontwikkelingsstoornis (TOS) is (26%). Echter, in veel meer gevallen was er een vermoeden van TOS (60%). Bij 79% van de leerlingen met een TOS diagnose werd de TOS vastgesteld in zowel het Nederlands als de thuistaal, bij 7% niet, en bij 14% was dit onbekend. Bij het vaststellen van een TOS werden in 43% van de gevallen de Simea-richtlijnen gebruikt, bij 7% niet en voor 50% was het onbekend.

Figuur 2.31: Leerlingen met diagnose

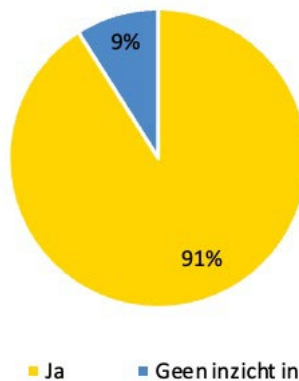


Figuur 2.32: Percentage leerlingen per diagnose



Passendheid SO

Bijna alle onderwijsprofessionals gaven aan dat het SO een passende plek is voor de leerlingen (zie Figuur 2.33). Voor 9% van de leerlingen werd terugstroom als een mogelijke optie gezien, voor 8% niet, en voor het overgrote merendeel (83%) hadden de onderwijsprofessionals hier geen inzicht in. Van de leerlingen ontwikkelde 42% zich naar verwachting ten opzichte van het opgestelde ontwikkelingsperspectief (OPP), 11% bleef achter op de verwachtingen en 2% presteerde boven verwachting. Voor de overige 45% was hier geen inzicht in.

Figuur 2.33: Passendheid

2.4 Conclusie en Discussie

In deze conclusie en discussie worden de resultaten van deelonderzoek A1 samengevat en worden de resultaten voor cluster 2 en 3 leerlingen met elkaar vergeleken. Tevens is de reflectie van de klankbordgroep SO op verschillende bevindingen opgenomen in deze conclusie en discussie.

2.4.1 Steekproef

De leerlingen stromen op relatief jonge leeftijd het SO in. De leerlingen in cluster 2 hebben een iets jongere gemiddelde leeftijd bij instroom (5 jaar) dan cluster 3 (6 jaar). Het merendeel van de leerlingen in beide clusters is in Nederland geboren. Wanneer leerlingen niet in Nederlands zijn geboren, zijn de meest voorkomende geboortelanden (> 5%) in cluster 3 India en Syrië en in cluster 2 alleen Syrië. De klankbordgroep SO bevestigt dat veel van de leerlingen die de afgelopen jaren zijn ingestroomd in het SO in Nederland zijn geboren. Zij geven echter wel aan dat dit lijkt te gaan verschuiven en dat er een grotere toestroom van leerlingen die in het buitenland zijn geboren wordt verwacht.

Het meest voorkomende herkomstland van de ouders van de leerlingen in cluster 2 is Polen. Ouders van cluster 3 leerlingen zijn regelmatig afkomstig uit vluchtelingenlanden zoals Eritrea, Somalië en Afghanistan, terwijl dit in cluster 2 nauwelijks voorkomt.

2.4.2 Ontwikkelingsniveau bij Instroom

In cluster 2 werden bijna geen testen afgenomen om het sociaal-emotionele ontwikkelingsniveau te bepalen bij plaatsing op de SO-school. Voor het merendeel van de cluster 3 leerlingen werd wel een test afgenomen. Het sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau werd door de onderwijsprofessionals zwakker ingeschat voor leerlingen in cluster 3 dan in cluster 2.

Voor het bepalen van het cognitieve ontwikkelingsniveau bij plaatsing in het SO is de SON-R 2-8 de meest gebruikte IQ-test in beide clusters. In cluster 2 waren bijna alle afgenomen IQ-tests non-verbaal, tegenover een iets minder grote, maar nog steeds ruime meerderheid aan non-verbale IQ-tests in cluster 3. Voor een groter deel van de cluster 2 leerlingen in vergelijking met cluster 3 leerlingen, was er geen inzicht in de adequaatheid van de IQ-test. Voor die leerlingen waarvoor de onderwijsprofessionals wel een inschatting konden maken, bleek de IQ-test voor een ruime meerderheid een adequate weergave van het cognitieve ontwikkelingsniveau in zowel cluster 2 als 3. Opvallend is dat onderwijsprofessionals uit cluster 3 aangaven dat het ontbreken van de talige component in de IQ-test niet altijd als positief wordt gezien, omdat dit kan leiden tot een overschatting van het IQ.

De klankbordgroep SO was niet verbaasd over het percentage waarvoor de IQ-test geen adequaat beeld gaf en vond dit percentage zelfs laag. Zij gaven aan geregeld bedenkingen te hebben bij de representativiteit van de IQ-score in vergelijking met de werkelijke capaciteiten van de leerlingen in de dagelijkse praktijk. Naast een te hoge inschatting door het ontbreken van de talige component, gaven ze aan dat de culturele sensitiviteit van IQ-testen niet optimaal is. In het cluster 2 onderwijs werden er naast een IQ-test ook taaltests zoals de Schlichting Test voor Taalproductie, CELF en PPVT afgenomen.

2.4.3 Taalbeheersing

Het percentage leerlingen dat vaak tot altijd moeite heeft met het spreken en begrijpen van de Nederlandse taal is in zowel in cluster 2 als 3 hoog en nagenoeg gelijk. Daarnaast is beheersing van het Engels in beide clusters laag. In cluster 2 is er voor maximaal 17% van de leerlingen geen inzicht in de beheersing van een taal, terwijl dit in cluster 3 oploopt tot 49%. Hieruit blijkt dat er in cluster 2 veel meer inzicht is in de taalbeheersing van leerlingen, vooral met betrekking tot hun thuistalen. Alhoewel er in cluster 2 meer middelen zijn voor dergelijk onderzoek, kan cluster 3 op dit gebied mogelijk iets leren van de praktijk van cluster 2. Kleine aanpassingen kunnen wellicht al leiden tot een beter inzicht in de taalbeheersing van leerlingen.

De klankbordgroep SO en specifiek de logopedisten geven aan dat het inderdaad lastig is om een goed inzicht te krijgen in de beheersing van de thuistaal. Wel geven ze aan dat er veel ontwikkelingen gaande zijn om het inzicht hierin te kunnen verbeteren. Daarnaast gaf de klankbordgroep SO aan dat de taalbeheersing bij cluster 3 leerlingen vaak een onderdeel van de problematiek is, maar dat dit wel meer secundair is, waardoor dit minder goed in kaart wordt gebracht. Dit is in lijn met de bevindingen wat betreft de primaire doorverwijzingsredenen voor cluster 3 leerlingen.

2.4.4 Systeemkenmerken

In beide clusters is weinig inzicht in de achtergrond van, communicatie met en ondersteuning door ouders. In cluster 2 lijkt dit een nog iets groter punt van aandacht te zijn. De onderwijsprofessionals ervaren over het algemeen geen verschil in de samenwerking met en ondersteuning van ouders tussen de clusters; ze zijn hier in beide clusters overwegend positief over. De klankbordgroepen SO en PO zijn enigszins bezorgd over het feit dat er zo weinig inzicht is in de systeemkenmerken. Ondanks dat ze denken dat hier winst op te behalen valt, geven ze aan dat het door de privacy-gevoeligheid voor onderwijsprofessionals soms lastig is om een goed inzicht te krijgen in, bijvoorbeeld, de achtergrond van ouders.

De kennis van de Nederlandse taal bij de ouders lijkt in beide clusters beperkt. Ongeveer de helft van de ouders van leerlingen in cluster 3 en meer dan de helft in cluster 2 kan niet goed communiceren in het Nederlands. Hoewel ouders dan vaak wel in staat zijn om in het Engels te communiceren, blijkt een klein deel van de ouders niet vaardig genoeg in beide talen. Ondanks dat het positief is dat ouders vaak ten minste één van beide talen voldoende beheersen om (basaal) te communiceren, vraagt dit wel van onderwijsprofessionals dat zij flexibel moeten zijn om (ook) in het Engels te communiceren. De klankbordgroep SO herkent dit beeld en geeft aan dat ouders, ondanks dat ze vaak al langere tijd in Nederland wonen, over het algemeen zeer beperkt Nederlands spreken. Het komt volgens de klankbordgroep dan ook geregeld voor dat oudere kinderen tolken voor hun ouders, wat niet altijd wenselijk is en zelfs een risico kan vormen in de vertaling van woorden die kinderen niet (vaak) gebruiken.

2.4.5 Onderwijsverleden

In beide clusters heeft een ruime meerderheid van de leerlingen deelgenomen aan een vorm van voorschoolse opvang en/of voorschoolse educatie. Verder heeft een opmerkelijk groot deel van de leerlingen in beide clusters (cluster 3 70% en cluster 2 56%) voor de plaatsing op de huidige SO-school

geen ander onderwijs gevolgd. Daarnaast bleek uit het onderzoek dat een groot deel van de leerlingen die geen ander onderwijs had gevolgd wel een leerplichtige leeftijd had, waarbij de instroomleeftijd hoger was voor cluster 3 dan voor cluster 2 leerlingen. Dit roept de vraag op of de leerlingen voor instromen op de SO-school thuiszaten of dat zij op andere manieren werden opgevangen, zoals in de zorg. Enerzijds valt te concluderen dat de huidige situatie verontrustend is, aangezien deze leerlingen dus niet de kans hebben gekregen om te proberen of zij in een reguliere setting tot hun recht zouden kunnen komen. Anderzijds is het ook mogelijk dat deze leerlingen vanwege hun specifieke ondersteuningsbehoeften niet worden toegelaten binnen het reguliere onderwijs en via omwegen later instromen in het SO.

De klankbordgroep SO gaf aan te herkennen dat veel leerlingen pas later instromen op de SO-scholen en vooraf geen regulier onderwijs hebben genoten. Ze gaven aan dat leerlingen voor plaatsing op de SO-school vaak naar behandelgroepen gaan, die hen vervolgens doorverwijzen naar het SO. Ondanks dat ze beamen dat geen van hun leerlingen in het reguliere PO had kunnen instromen, zouden ze het wel goed vinden dat SO-scholen al vroeger worden betrokken bij de ontwikkeling van de leerling. Dit kan door leerlingen vroeger in te laten stromen in het SO of door betrokken te worden bij het aanbod in de zorginstelling, zodat ook de educatieve ondersteuning op een vroege leeftijd wordt gewaarborgd en geen grotere ontwikkelingsachterstanden worden opgelopen. De situatie rond de instroom van leerlingen zou in een vervolgonderzoek nader in kaart gebracht moeten worden om na te gaan welke rol zorginstellingen hierin spelen.

2.4.6 Ondersteuningsverleden

In beide clusters hebben zo goed als alle leerlingen eerdere ondersteuning gehad. Een ruime meerderheid genoot deze ondersteuning buiten de schoolcontext. Dit is logisch gezien een groot deel van de leerlingen geen eerdere vorm van onderwijs volgde. Het percentage leerlingen dat voor de instroom in het SO wel binnen de schoolcontext ondersteuning had ontvangen was iets groter in cluster 2 dan 3.

Het overgrote deel van de ondersteuning, zowel binnen als buiten de schoolcontext en in beide clusters, was langdurig. De ondersteuning buiten de schoolcontext werd in cluster 2 voornamelijk verzorgd door Kentalis. In cluster 3 waren er meerdere aanbieders (waaronder Kentalis), maar Lunetzorg verzorgde het grootste deel van de ondersteuning. Wat betreft de soorten ondersteuning was er een vergelijkbaar beeld als het beeld van de aanbieders: Cluster 2 leerlingen volgden logopedie of een andere vorm van taalondersteuning, terwijl er meer verschillende ondersteuningstypen werden aangeboden aan cluster 3 leerlingen. Ook in cluster 3 ontvingen echter veel leerlingen logopedie.

2.4.7 Doorverwijzing

Voorafgaand aan het onderzoek verwachtten we dat een groot deel van de leerlingen werd doorverwezen vanuit een school (of het samenwerkingsverband), maar in overeenstemming met de bevindingen over het onderwijsverleden blijkt dat leerlingen veelvuldig worden doorverwezen vanuit een zorginstelling. Voor cluster 2 leerlingen is dit in de helft van de gevallen en voor cluster 3 betreft dit een grote meerderheid van de leerlingen. Als aanvulling op de reflectie van de klankbordgroep SO over het onderwijsverleden, gaven ze over de doorverwijzing aan dat het voor de onderwijsprofessionals niet altijd duidelijk is op basis waarvan zorgprofessionals hun advies voor verwijzing naar het SBO of SO baseren. Momenteel lopen er projecten voor informatievoorziening over (verschillende) ondersteuningsmogelijkheden en doorverwijzing naar het SO voor anderstalige ouders. Een goede (en vroegtijdige) afstemming tussen de zorg- en onderwijsinstellingen lijkt hierbij essentieel.

Voor het grootste deel van de leerlingen wordt, zowel in cluster 2 als cluster 3, gezamenlijk door ouders en de verwijzende instantie het initiatief genomen voor de plaatsing in het SO. Daarnaast wordt een substantieel deel van de cluster 2 leerlingen geplaatst in het SO op het initiatief van de verwijzende

instantie. Ondanks dat het een relatief klein percentage betreft, neemt een groter deel van de ouders in cluster 3, vergeleken met cluster 2, zelf het initiatief tot plaatsing in het SO.

Alle cluster 2 leerlingen hadden het talig functioneren als doorverwijsreden. Ook voor cluster 3 leerlingen was het talig functioneren vaak een doorverwijsreden, maar daarnaast werden ook het cognitief en sociaal functioneren en de werkhouding van de leerling genoemd als doorverwijsredenen. De clusters verschillen in het aantal doorverwijsredenen dat een leerling heeft: In cluster 2 heeft het grootste deel van de leerlingen 1 doorverwijsreden, terwijl dat er 4 zijn voor het grootste deel van cluster 3 leerlingen. Dit is in overeenstemming met het profiel van het cluster 2 en cluster 3 onderwijs. Het cognitief functioneren is de meest genoemde primaire doorverwijzingsreden voor cluster 3 leerlingen, waarna in gelijke mate talig functioneren, sociaal functioneren en werkhouding de primaire doorverwijzingsredenen zijn.

Hoewel het aantal leerlingen met een diagnose in cluster 3 hoger is dan in cluster 2, heeft de meerderheid van de leerlingen in zowel cluster 2 als 3 geen diagnose. De leerlingen met een diagnose hadden voornamelijk enkele diagnoses. In cluster 2 betrof het alleen (een vermoeden van) een taalontwikkelingsstoornis (TOS). In cluster 3 werd een grotere verscheidenheid aan diagnoses gerapporteerd, zoals een verstandelijke beperking of globale ontwikkelachterstand, ASS, chromosomale aandoeningen, ADHD en TOS, wat in lijn is met de bevindingen over doorverwijsredenen en het profiel van het cluster 3 onderwijs. Bij de diagnose (vermoeden van) TOS valt het op dat er bijna dubbel zo veel vermoedens zijn dan daadwerkelijke diagnoses. De betrokken onderzoekers vanuit de afdeling Pedagogiek geven aan dat dit past bij het Nederlandse beleid waarin al op jonge leeftijd een diagnose (vermoeden van TOS) wordt afgegeven en dat deze niet altijd wordt bevestigd op oudere leeftijd, omdat dan de TLV leidend is.

2.4.8 Passendheid SO

Voor zo goed als alle leerlingen, in zowel cluster 2 als cluster 3, vonden de onderwijsprofessionals het SO een passende plek. Terugstroom naar het reguliere onderwijs werd dan ook maar voor een heel klein aantal leerlingen als mogelijkheid gezien. Verder ontwikkelde het overgrote merendeel van de leerlingen zich naar verwachting ten opzichte van het OPP.

Deelonderzoek A2

**Onderwijs en
ondersteuning in het PO**

Deelonderzoek A2

3 Onderwijs en ondersteuning in het PO

3.1 Inleiding

In deelonderzoek A2 hebben we onderzocht hoe op dit moment in de Brainportregio het onderwijs en de geboden ondersteuning aan leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond in het reguliere PO wordt vormgegeven. Dit hebben we in kaart gebracht via een vragenlijstonderzoek onder Intern Begeleiders (IB'ers) en leerkrachten over thema's als multicultureel en meertalig onderwijs, de aanwezige aanvullende- en NT2-ondersteuning binnen de school en de ervaren samenwerking met ouders. Ook hebben we bevraagd wat deze onderwijsprofessionals als meest belangrijke factoren zien waardoor leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond soms niet goed meekomen in het reguliere PO, zowel op kind-, gezin- als schoolniveau. De resultaten van dit deelonderzoek leveren mogelijke aanknopingspunten op voor het doorontwikkelen van het onderwijs en de ondersteuning van anderstalige leerlingen in de Brainportregio.

3.2 Methode

3.2.1 Procedure

Ontwikkeling vragenlijst

Op basis van het theoretisch kader in hoofdstuk 1.2 en de literatuurstudie voor deelonderzoek B (hoofdstuk 4) hebben we een lijst van thema's samengesteld die belangrijk waren om op te nemen in de vragenlijst. Bij deze thema's hebben we vervolgens zoveel mogelijk bestaande vragenlijsten gezocht en deze waar nodig ingekort of aangepast. Wanneer we geen vragenlijsten konden vinden die voldoende passend waren, hebben we zelf vragen geformuleerd. Tijdens dit proces hebben verschillende betrokken onderzoekers vanuit de afdeling Pedagogiek input geleverd, bijvoorbeeld door ons te wijzen op relevante bestaande vragenlijsten en kritisch mee te lezen met de formulering van de zelf geformuleerde vragen.

De volledige conceptversie van de vragenlijst hebben we voorgelegd tijdens een online bijeenkomst met de klankbordgroep PO in oktober 2023 (zie hoofdstuk 1.1.3 voor meer informatie over deze klankbordgroep). In deze sessie stond de vraag centraal of we nu de meest belangrijke thema's hadden opgenomen in de vragenlijst of dat er nog belangrijke thema's werden gemist. Daarnaast konden ze aangeven of er nog thema's waren die volgens hen minder interessant waren om te bevragen of die we minder uitgebreid konden bevragen. Op basis van deze input hebben we de definitieve vragenlijst ontwikkeld die vervolgens is geprogrammeerd in de online surveytool Qualtrics.

Hieronder is de lijst met thema's die in de vragenlijst zijn opgenomen weergegeven. De specifieke opgenomen vragen zijn terug te vinden in de resultatensectie.

- Multicultureel onderwijs
- Taalpraktijken en talenbeleid
- Meertalig onderwijs
- Gedrags- en leerproblemen in de klas
- Traumasensitief onderwijs
- Basis-, aanvullende- en NT2-ondersteuning binnen de school
- Nieuwkomersonderwijs en NT2-ondersteuning
- Samenwerking met ouders
- Ervaren werkbeleving en steun

- Mogelijke factoren uitstroom reguliere PO

In de vragenlijst is een deel van de vragen alleen gericht op IB'ers (m.n. op schoolniveau) en een deel van de vragen alleen op leerkrachten (m.n. op klasniveau). Een deel van de vragen zijn zowel aan IB'ers als leerkrachten gesteld, zodat kon worden bekeken of zij hetzelfde of verschillend over bepaalde zaken dachten.

Dataverzameling

De dataverzameling voor deelonderzoek A2 is half november 2023 gestart en de vragenlijst is direct na de kerstvakantie gesloten. Om er zeker van te zijn dat alle scholen in de Brainportregio de vragenlijst zouden ontvangen, hebben we ervoor gekozen om de dataverzameling primair via de drie samenwerkingsverbanden te laten verlopen. Zij hebben een door ons opgestelde e-mail met daarin een uitleg over het onderzoek doorgestuurd naar de schoolleiders van de scholen die onder hun samenwerkingsverband vallen (SWV Helmond-Peelland PO en SWV PO De Kempen) of de schoolbesturen die onder het samenwerkingsverband vallen (SWV PO Eindhoven). Aan deze e-mail voor schoolleiders was ook een door ons opgestelde informatiemail voor IB'ers en leerkrachten met daarin de link naar de vragenlijst toegevoegd. De schoolleiders zijn gevraagd of zij deze informatiemail wilden doorsturen aan de IB'er en maximaal vijf leerkrachten binnen hun school. Voor het selecteren van de leerkrachten hadden we voor de schoolleiders de volgende criteria opgesteld:

- Maximaal één leerkracht per klas
- Minimaal één jaar werkzaam op de school, voor twee of meer dagen per week
- De leerkracht heeft groepsverantwoordelijkheid
- De leerkracht staat niet (alleen) voor een taalklas (ook voor een reguliere klas)

Wanneer er meerdere IB'ers op een school aanwezig waren, is gevraagd of de IB'er die het beste zicht heeft op de hierboven genoemde thema's de vragenlijst wilde invullen. Wanneer er geen IB'er aanwezig of beschikbaar zijn, mocht de schoolleider ook zelf de vragenlijst invullen voor de betreffende school.

Na deze initiële mailing hebben de samenwerkingsverbanden half december 2023 nog een herinnering gestuurd. Daarnaast is aandacht aan het onderzoek besteed tijdens het congres Grenzeloos Goed Onderwijs en hebben we ook aan de klankbordgroep PO en enkele sleutelfiguren in de regio gevraagd of zij de vragenlijst onder de aandacht wilden brengen bij hun directe collega's of samenwerkingsrelaties. Op deze wijze hebben we geprobeerd om een zo hoog mogelijke respons te realiseren en daarmee een zo representatief mogelijk beeld te verkrijgen van het onderwijs en de geboden ondersteuning aan leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond in het reguliere PO in de Brainportregio.

Aan het begin van de vragenlijst was een informatiebrief en toestemmingsformulier opgenomen. Dit formulier kon digitaal worden ondertekend in Qualtrics. De opzet van deelonderzoek A2, inclusief de methode van dataverzameling, ontwikkelde vragenlijst, informatiebrief en het bijbehorende toestemmingsformulier, zijn goedgekeurd door de Facultair Ethische Toetsingscommissie van de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht.

3.2.2 Participanten

In totaal hebben 77 leerkrachten, 44 IB'ers en 16 schoolleiders de vragenlijst ingevuld¹. In lijn met onze wervingsstrategie waren vrijwel alle deelnemers verbonden aan een reguliere basisschool. Eén leerkracht en één schoolleider werkten op een internationale school. In Tabel 3.1 is weergegeven hoe de onderwijsprofessionals zijn verspreid over de verschillende samenwerkingsverbanden en hoeveel unieke scholen hebben bijgedragen aan het onderzoek. Wanneer we dit afzetten tegen het totale aantal scholen per samenwerkingsverband, hebben we een responspercentage van 31% voor SWV Helmond-Peelland PO, 75% voor SWV PO de Kempen en 25% voor SWV PO Eindhoven bereikt. Deze percentages liggen in lijn der verwachting voor een dergelijk type vrijblijvend vragenlijstonderzoek voor SWV PO Helmond-Peelland en SWV PO Eindhoven en zijn zelfs zeer hoog te noemen voor SWV PO de Kempen. Opvallend is dat 20 respondenten (van 15 verschillende scholen) niet wisten onder welk samenwerkingsverband hun school valt. Voor 16 respondenten hebben we dit vervolgens weten te achterhalen aan de hand van het brin-nummer.

Tabel 3.1

Verdeling leerkrachten en IB'ers/schoolleiders over samenwerkingsverbanden

Samenwerkingsverband	Leerkracht (aantal scholen)	IB'er/schoolleider	Totaal aantal unieke scholen ^a
SWV PO Helmond-Peelland	22 (11)	23	28
SWV PO de Kempen	28 (16)	22	29
SWV PO Eindhoven	23 (11)	15	19
Weet ik niet	4	0	
Totaal	77	60	76

Noot. ^a Van een aantal scholen heeft alleen één of meer leerkrachten en geen IB'er/schoolleider de vragenlijst ingevuld, vandaar dat het totale aantal scholen in deze kolom hoger is dan het aantal IB'ers/schoolleiders.

In Tabel 3.2 staan de door de IB'er/schoolleider gerapporteerde beschrijvende statistieken van de deelnemende scholen weergegeven. Ondanks dat we niet kunnen toetsen hoe representatief de huidige steekproef is voor de Brainportregio, laat Tabel 3.2 zien dat er een grote variatie aan scholen heeft deelgenomen aan het onderzoek. Van relatief grote tot relatief kleine scholen, scholen in en buiten de stad en scholen met meer homogene en meer diverse leerlingpopulaties. Opvallend is dat bijna de helft van de IB'ers/schoolleiders aangaf geen inschatting te kunnen maken van het percentage leerlingen bij hen op school met ouders met een laag opleidingsniveau. Ze konden wel een inschatting maken van het aantal leerlingen met een multiculturele of andere culturele achtergrond (gemiddeld 24%) en of leerlingen thuis (bijna) geen Nederlands spraken met hun ouders (gemiddeld 19%).

De vraag over de achtergrond van de leerlingen die thuis (bijna) geen Nederlands spreken wat betreft migratiereden was door 78% van de IB'ers/schoolleiders correct ingevuld. Sommige respondenten hadden percentages ingevuld die niet optelden tot 100%, waardoor we deze antwoorden niet konden meenemen in de analyses. Verder is ook gevraagd uit welke landen de (ouders van) leerlingen die thuis (bijna) geen Nederlands spreken komen. Voor de kinderen van kenniswerkers/expats werden India, Turkije, China, Rusland en Brazilië het vaakst genoemd, voor de kinderen van arbeidsmigranten Polen, Turkije, Roemenië, Marokko en China, en voor de kinderen van vluchtelingen Syrië, Oekraïne, Eritrea, Afghanistan en Turkije.

¹ Voor sommige scholen hadden meer dan één IB'er of een IB'er een schoolleider de vragenlijst ingevuld. In deze gevallen is de vragenlijst die het meest compleet was ingevuld geselecteerd. De 60 ingevulde vragenlijsten door IB'ers/schoolleiders betreffen dus 60 unieke scholen.

Tabel 3.2*Beschrijvende statistieken deelnemende scholen (gerapporteerd door IB'ers/schoolleiders)*

	<i>N</i>	Bereik	<i>% / M (SD)</i>
Grootte school (%)	60	-	
< 100 leerlingen			6.7
101 – 300 leerlingen			65
301 – 500 leerlingen			18.3
> 500 leerlingen			10
Omgeving school (%)	60	-	
Stad			21.7
Dorp < 2km vanaf stad			31.7
Dorp > 2km vanaf stad			46.6
% leerlingen met ouders met laag opleidingsniveau (beide ouders max. VMBO of MBO 1/2 of vergelijkbaar)	35	2-80	25.6 (19.3)
% leerlingen met multi- of andere culturele achtergrond	59	0-100	24.2 (24.6)
% leerlingen dat thuis (bijna) geen Nederlands spreekt	59	0-100	19.0 (23.3)
% kenniswerkers/expats	47	0-54	4.9 (10.6)
% arbeidsmigranten	47	0-41	5.8 (8.9)
% vluchtelingen	47	0-70	5.2 (11.3)
% ouders met 2 ^e of 3 ^e generatie migratieachtergrond	47	0-49	4.5 (1.1)
% anders	47	0-5.2	0.4(1.1)

In Tabel 3.3 zijn de beschrijvende statistieken voor de deelnemende leerkrachten weergegeven. Deze tabel laat zien dat er een grote variatie tussen leerkrachten is wat betreft ervaringsjaren en of zij in de onder-, midden- of bovenbouw werkzaam zijn. Een aantal leerkrachten in de steekproef heeft naast het zijn van leerkracht nog een aanvullende functie. De meest voorkomende aanvullende functies zijn bouwcoördinator (10.4%), NT2-coördinator (9.9%) en taalcoördinator (6.5%).

Qua achtergrond zien we dat 100% van de leerkrachten zich met een Nederlandse etnisch-culturele achtergrond identificeert. Wat betreft de leerlingen in de klas zien we wel een grote variatie in achtergronden; gemiddeld heeft 39% van de leerlingen een multiculturele of andere culturele achtergrond en gemiddeld spreekt 29% van de leerlingen thuis (bijna) geen Nederlands. Hierbij moet worden opgemerkt dat deze gemiddelde percentages waarschijnlijk hoger zijn dan de daadwerkelijke gemiddelde percentages in de Brainportregio. Dit wordt bevestigd door de lagere gemiddelde percentages op schoolniveau die worden gerapporteerd door de IB'ers/schoolleiders. Een verklaring hiervoor is dat leerkrachten met een relatief kleine groep leerlingen met een multiculturele of niet-Nederlandstalige achtergrond in de klas zich waarschijnlijk minder aangesproken voelden om de vragenlijst in te vullen.

Tabel 3.3*Beschrijvende statistieken deelnemende leerkrachten*

	<i>N</i>	Bereik	<i>% / M (SD)</i>
Ervaringsjaren in het PO	77	-	
< 5 jaar			14.3%
6 – 15 jaar			37.7%
16 – 25 jaar			33.8%
> 25 jaar			14.2%
Werkzaam in...	77	-	
Onderbouw (groep 1-2)			24.7%
Middenbouw (groep 3-5)			45.4%
Bovenbouw (groep 6-8)			46.7%
Etnisch-culturele achtergrond	77	-	
Nederlands			100%
Anders			0%
Ook leerkracht binnen een taalklas	77	-	11.7%
% leerlingen in de klas met multi- of andere culturele achtergrond	77	2-100	39.0 (28.8)
% leerlingen in de klas dat thuis (bijna) geen Nederlands spreekt	77	2-100	29.7(26.4)

In Tabel 3.4 zijn de beschrijvende statistieken voor de deelnemende IB'ers/schoolleiders weergegeven. Ook deze tabel laat zien dat er een grote variatie tussen IB'ers/schoolleiders is wat betreft ervaringsjaren. Een aantal IB'ers in de steekproef heeft naast het zijn van IB'er nog een aanvullende functie. De meest voorkomende aanvullende functies zijn remedial teacher (11.4%), NT2-coördinator (9.9%), taalcoördinator (9.9%) en schoolcoach (9.9%). Ook bij de IB'ers/schoolleiders was de steekproef zo goed als homogeen wat betreft etnisch-culturele achtergrond, waarbij op één respondent na iedereen zich met een Nederlandse etnisch-culturele achtergrond identificeert.

Tabel 3.4*Beschrijvende statistieken deelnemende IB'ers/ schoolleiders*

	<i>N</i>	<i>%</i>
Ervaringsjaren in het PO	60	
< 5 jaar		3.3%
6 – 15 jaar		20%
16 – 25 jaar		40%
> 25 jaar		36.7%
Etnisch-culturele achtergrond	60	
Nederlands		98.3%
Anders		1.7%

3.3 Resultaten

In deze sectie zijn per thema voor de in de vragenlijst opgenomen schalen en/of zelf-geformuleerde vragen de resultaten van beschrijvende analyses gerapporteerd. Wanneer relevant zijn ook relaties met achtergrondvariabelen, zoals het percentage leerlingen met een multiculturele of anderstalige achtergrond in de klas of op school onderzocht en gerapporteerd. Deze relaties geven meer inzicht in hoe het onderwijs en de ondersteuning in de Brainportregio is vormgegeven op scholen met verschillende leerlingpopulaties. Daarnaast ondersteunen de gevonden verbanden, wanneer deze in de verwachte richting zijn, de validiteit van de gebruikte vragenlijstschalen en zelf geformuleerde vragen. In andere woorden, dat we met de vragenlijst ook echt hebben gemeten wat we wilden meten.

Voor de leesbaarheid van de resultatensectie is ervoor gekozen om aan de deelnemende IB'ers en schoolleiders te refereren als IB'ers. De 16 schoolleiders die de vragenlijst hebben ingevuld, hebben dit namelijk alleen gedaan wanneer de IB'er niet aanwezig of beschikbaar was. Wanneer relevant, hebben we voor de vragen die zowel door IB'ers en leerkrachten zijn ingevuld ook een vergelijking gemaakt tussen deze twee groepen.

3.3.1 Overtuigingen en Competentiegevoelens Multicultureel Onderwijs

Overtuigingen multicultureel onderwijs

Om de overtuigingen op de scholen ten aanzien van multicultureel onderwijs in kaart te brengen zijn zes items gebruikt vanuit de Teacher Cultural Beliefs Scale (TCBS, Hachfeld et al., 2011), waarbij in lijn met het onderzoek van Alhanachi (2023) "ik" is veranderd in "onze school". In het huidige onderzoek waren we namelijk, net als Alhanachi, meer geïnteresseerd in het perspectief van leerkrachten en IB'ers op de overtuigingen die op school leven dan in de overtuigingen van één specifieke professional. Daarnaast is het risico op sociaal wenselijke antwoorden bij deze formulering minder groot, omdat professionals niet over hun eigen overtuigingen hoeven te rapporteren, maar over hun perspectief op de algemene overtuigingen en houdingen op school. De zes items, inclusief beschrijvende statistieken, staan weergegeven in Tabel 3.5. De items werden beantwoord op een vijf-puntsschaal: Helemaal niet eens (1), niet zo eens (2), neutraal (3), eens (4), volledig eens (5).

De eerste drie items richten zich op het belang van het leren over en rekening houden met verschillende culturele achtergronden en de laatste drie items op het belang van het benadrukken van overeenkomsten tussen mensen met verschillende culturele achtergronden. In lijn met ander onderzoek (Slot et al., 2018) laten de resultaten van een exploratieve factoranalyse echter zien dat de items kunnen worden samengevoegd tot één schaal. Deze schaal verklaart 53% van de variantie en heeft een hoge interne consistentie ($\alpha = .82$). Dit betekent dat professionals die hoog scoren op 'het belang van het leren over en rekening houden met verschillen', ook vaak hoger scoren op 'het belang van het benadrukken van overeenkomsten' (en vice versa).

In Tabel 3.5 is te zien dat de gemiddelde scores op de individuele vragen en de totale schaal rond de vier ligt, wat betekent dat onderwijsprofessionals het gemiddeld genomen eens zijn met deze stellingen. Het bereik en de standaardafwijkingen laten echter zien dat er ook onderwijsprofessionals zijn die het hier (helemaal) niet mee eens zijn. We vonden geen verschil tussen leerkrachten en IB'ers. Wanneer we de schaal correleren met het percentage leerlingen met een multiculturele achtergrond op school (gerapporteerd door IB'ers) of in de klas (gerapporteerd door leerkrachten), zien we zoals verwacht dat hoe hoger het percentage leerlingen met een multiculturele achtergrond is, hoe hoger professionals over het algemeen scoren op multiculturele overtuigingen (IB'ers $r = .28$; leerkrachten $r = .25$).

Tabel 3.5*Beschrijvende statistieken overtuigingen multicultureel onderwijs (N = 137)*

	Bereik	M (SD)
1. Bij ons op school vinden we het belangrijk om te leren over verschillende normen en waarden die mensen uit verschillende culturen kunnen hebben.	1 – 5	4.24 (0.85)
2. Als we bij ons op school advies geven aan ouders vinden we het belangrijk om rekening te houden met hun culturele achtergrond.	1 – 5	3.84 (0.84)
3. Als we bij ons op school een oudergesprek hebben met ouders met een migratieachtergrond besteden we tijd aan het begrijpen van en het verplaatsen in hun perspectief.	1 – 5	4.15 (0.65)
4. Bij ons op school vinden we het belangrijk om de overeenkomsten tussen leerlingen van verschillende culturele achtergronden te benadrukken en te ondersteunen.	1 – 5	3.88 (0.85)
5. Om eventuele conflicten tussen leerlingen van verschillende culturele achtergronden op te lossen, vinden we het bij ons op school belangrijk om leerlingen aan te moedigen het probleem op te lossen door te zoeken naar 'common ground'.	1 – 5	3.69 (0.85)
6. Bij ons op school wordt het belangrijk gevonden dat leerlingen leren dat mensen van verschillende culturele achtergronden vaak veel gemeenschappelijk hebben.	1 – 5	4.03 (0.83)
Totaal	1.00 – 5.00	3.97 (0.60)

Competentiegevoelens cultureel responsief lesgeven

De competentiegevoelens van leerkrachten ten aanzien van cultureel responsief lesgeven zijn in kaart gebracht met elf items ontleend aan de Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Scale (Siwatu, 2007; Alhanachi, 2023). De elf items, inclusief beschrijvende statistieken, staan weergegeven in Tabel 3.6. De items werden beantwoord op een vijf-puntsschaal: Helemaal niet vaardig (1) niet erg vaardig (2), neutraal (3), tamelijk vaardig (4), zeer vaardig (5).

In lijn met het eerdergenoemde onderzoek laat een exploratieve factoranalyse zien dat alle items behoren tot één schaal. Deze schaal verklaart 40% van de variantie en heeft een hoge interne consistentie ($\alpha = .84$). In Tabel 3.6 is te zien dat er wel behoorlijke verschillen zijn in de gemiddelde scores op de individuele items. Waar het gemiddelde rond de 4 (tamelijk vaardig) ligt voor de eerste vijf items, wordt gemiddeld lager gescoord op de volgende zes items (niet erg vaardig tot neutraal). Dit patroon laat zien dat leerkrachten zichzelf gemiddeld hoger beoordeelden op meer algemene items over het bewerkstelligen van positieve relaties, het hebben van aandacht voor (en het gebruiken van) de diverse culturele achtergronden en het creëren van een gemeenschapsgevoel. Op meer specifieke aspecten van cultureel responsief lesgeven, zoals het gebruiken van uitdrukkingen in de moedertaal van leerlingen en het gebruiken van posters en uitstallingen die een verscheidenheid aan culturen weergeven, beoordeelden ze zichzelf lager. Niettemin laten het bereik en de standaardafwijkingen van alle items zien dat er veel variatie is tussen leerkrachten in hoe vaardig zij zichzelf op de voorbeelden van cultureel responsief lesgeven zien.

Wanneer we deze schaal correleren met het percentage leerlingen met een multiculturele achtergrond in de klas, zien we zoals verwacht dat hoe hoger het percentage leerlingen met een multiculturele achtergrond, hoe hoger leerkrachten over het algemeen scoorden op competentiegevoelens ten aanzien van cultureel responsief lesgeven ($r = .42$).

Tabel 3.6*Beschrijvende statistieken competentiegevoelens cultureel responsief lesgeven (N = 77)*

	Bereik	M (SD)
1. Ik bewerkstellig positieve relaties met ouders met een andere culturele achtergrond.	2 – 5	4.00 (0.71)
2. Ik creëer een gemeenschapsgevoel wanneer mijn klas bestaat uit leerlingen met verschillende culturele achtergronden.	2 – 5	4.23 (0.69)
3. Ik maak gebruik van de diverse culturele achtergronden van mijn leerlingen om leren meer betekenisvol te maken.	2 – 5	3.74 (0.82)
4. Ik heb er aandacht voor dat de manier van communiceren van leerlingen thuis kan verschillen van de regels die gelden op school.	2 – 5	4.04 (0.68)
5. Ik zorg ervoor dat ik informatie heb over de culturele achtergronden van mijn leerlingen.	2 – 5	3.56 (0.80)
6. Ik leer mijn leerlingen hoe hun (tweede) cultuur heeft bijgedragen aan wetenschap, kunst en cultuur (bijv. het Arabische getalsysteem of poëzie uit diverse werelddelen)	1 – 5	2.56 (0.94)
7. Ik gebruik uitdrukkingen in de moedertaal van anderstalige leerlingen, bijvoorbeeld om leerlingen te groeten of te prijzen.	1 – 5	2.27 (1.07)
8. Ik gebruik posters, uitstallingen, etc. die een verscheidenheid aan culturen weergeven, om mijn klaslokaal vorm te geven.	1 – 5	2.52 (1.29)
9. Ik heb er aandacht voor dat gestandaardiseerde toetsen mogelijk bias bevatten ten opzichte van niet-Nederlandstalige leerlingen (waardoor ze mogelijk minder accuraat de vaardigheden van deze leerlingen in kaart kunnen brengen).	1 – 5	2.97 (1.11)
10. Ik pas onderwijsmateriaal aan zodat verschillende culturele groepen beter vertegenwoordigd zijn.	1 – 5	2.66 (1.07)
11. Ik bekijk het curriculum kritisch om te bepalen of negatieve stereotypen versterkt worden.	1 – 5	2.91 (1.11)
Totaal	1.91 – 4.27	3.22 (0.60)

3.3.2 Taalpraktijken en Talenbeleid

Tolerantie ten aanzien van het gebruik van thuistalen

Om de tolerantie van onderwijsprofessionals ten aanzien van het gebruik van thuistalen in kaart te brengen is een schaal van Van Der Wildt et al. (2015) gebruikt. Hierbij gaat het om welke talen op school mogen worden gesproken door leerlingen van wie de thuistaal niet het Nederlands is. In plaats van het meten van de tolerantie van individuele professionals ten aanzien van het gebruik van thuistalen, hebben we er wederom voor gekozen om te vragen wat het perspectief van professionals is op deze tolerantie op schoolniveau. De vijf items, inclusief beschrijvende statistieken, staan weergegeven in Tabel 3.7. De items werden beantwoord op een vijf-puntsschaal: nooit (1), bijna nooit (2), soms (3), vaak (4), bijna altijd (5).

In lijn met het eerdergenoemde onderzoek (Van Der Wildt et al., 2015)) laat een exploratieve factoranalyse zien dat alle items behoren tot één schaal. Deze schaal verklaart 67% van de variantie en heeft een hoge interne consistentie ($\alpha = .87$). In Tabel 3.7 is te zien dat er grote verschillen zijn in gemiddelde scores op de individuele items. Waar ouders gemiddeld genomen vaak hun thuistaal mogen spreken in de school of op het schoolplein, mogen leerlingen dit minder vaak, het minst vaak in het klaslokaal en tijdens het werken in kleine groepen. Het bereik en de standaardafwijkingen laten

niettemin zien dat er veel variatie is tussen professionals in hoe tolerant zij zijn ten aanzien van meertaligheid.

Wanneer we deze schaal correleren met het percentage leerlingen met een anderstalige achtergrond op school (gerapporteerd door IB'ers) of in de klas (gerapporteerd door leerkrachten), zien we zoals verwacht dat hoe hoger het percentage anderstalige leerlingen, hoe hoger professionals over het algemeen scoorden op tolerantie ten aanzien van het gebruik van thuistalen (IB'ers $r = .41$; leerkrachten $r = .45$).

Tabel 3.7

Beschrijvende statistieken tolerantie ten aanzien van het gebruik van thuistalen (N = 137)

Leerlingen mogen een andere taal dan het Nederlands gebruiken...	Bereik	M (SD)
1. ... om leerstof aan een andere leerling uit te leggen.	1 – 5	3.10 (1.16)
2. ... op het schoolplein.	1 – 5	3.24 (1.23)
3. ... tijdens het werken in kleine groepen.	1 – 5	2.61 (1.16)
4. ... in het klaslokaal.	1 – 5	2.58 (1.07)
5. Ouders mogen in school of op het schoolplein hun thuistaal spreken	1 – 5	4.05 (1.12)
Totaal	1.00 – 5.00	3.11 (0.94)

Talenbeleid

Om het talenbeleid op scholen in kaart te brengen, zijn verschillende gesloten en open vragen gesteld. Onder een talenbeleid verstaan wij dat er afspraken zijn gemaakt over hoe wordt omgegaan met anders- en/of meertaligheid. Denk hierbij aan de rol van thuistalen binnen het onderwijs en wanneer welke talen mogen worden gebruikt.

De eerste vraag die aan IB'ers is gesteld is of er een schoolbreed talenbeleid binnen de school is welke is vastgelegd in een document. Daarnaast is gevraagd of er op school een werkgroep is rond het talenbeleid en/ of NT2-ondersteuning. In Tabel 3.8 zijn de antwoorden op deze twee vragen weergegeven. Deze resultaten laten zien dat er op bijna driekwart van de scholen geen schoolbreed talenbeleid is vastgelegd. Wel is er op twee derde van de scholen een werkgroep rond het talenbeleid en/of de NT2-ondersteuning.

De resultaten van een tweezijdige *t*-toets laat zien dat op scholen waar wel een schoolbreed talenbeleid is, het percentage anderstalige leerlingen significant hoger is dan op scholen zonder schoolbreed talenbeleid ($p < .05$). Hetzelfde geldt voor de aanwezigheid van een werkgroep rond het talenbeleid en/of NT2-ondersteuning. Dit betekent dat op scholen waar dit het meest urgent is, het waarschijnlijker is dat er een talenbeleid en/of een werkgroep is rond het talenbeleid en/of NT2-ondersteuning. We zien in de data echter ook dat er scholen zijn met een hoog percentage anderstalige leerlingen, maar geen schoolbreed talenbeleid en/of geen werkgroep rond het talenbeleid en/of NT2-ondersteuning.

Tabel 3.8*Talenbeleid in relatie tot percentage anderstalige leerlingen*

	Is er een schoolbreed talenbeleid welke is vastgelegd in een document?	% anderstalige leerlingen <i>M (SD)</i>	Is er een werkgroep rond het talenbeleid en/of NT2-ondersteuning?	% anderstalige leerlingen <i>M (SD)</i>
Ja	13	39.8 (30.8)	40	24.6 (26.4)
Nee	44	12.4 (16.5)	18	8.4 (9.0)
Weet ik niet	3	-	2	-

We hebben ook gevraagd, wanneer er een schoolbreed talenbeleid is, welke aspecten hierin zijn opgenomen. Van de 13 IB'ers die hadden aangegeven dat er een schoolbreed talenbeleid is, gaven er 12 aan dat in dit plan is opgenomen hoe de ondersteuning en professionalisering van leerkrachten op het gebied van NT2-ondersteuning wordt vormgegeven, 10 welke rol de thuista(a)l(en) van leerlingen heeft/hebben binnen het onderwijs, 7 hoe het contact tussen de leerkrachten en anderstalige leerkrachten worden gefaciliteerd en 6 welke talen waar en wanneer (mogen) worden gebruikt. Aspecten die minder vaak waren opgenomen zijn hoe contact tussen leerlingen met verschillende thuishalen kan worden bevorderd (2 IB'ers) en hoe meertaligheid een plek krijgt in het volgen (monitoren) en evalueren van leerlingen (4 IB'ers).

Onafhankelijk van of het talenbeleid daadwerkelijk was vastgelegd in een document of meer impliciet bleef, hebben we ook aan alle IB'ers zeven stellingen voorgelegd over de rol van het 'talenbeleid' binnen de school. Deze zeven stellingen, inclusief beschrijvende statistieken, staan weergegeven in Tabel 3.9. De stellingen werden beantwoord op een vijf-puntsschaal: nooit (1), bijna nooit (2), soms (3), vaak (4), bijna altijd (5).

De gegevens in Tabel 3.9 laten zien dat er soms tot vaak met andere leerkrachten wordt overlegd over de manier waarop de Nederlandse taalvaardigheid van de leerlingen het best kan worden ontwikkeld. Bijna nooit worden ouders gestimuleerd om te participeren in het talenbeleid en ook wordt het talenbeleid relatief weinig besproken op personeelsvergaderingen. Op de andere stellingen wordt rond de 'soms' gescoord. Het bereik en de standaardafwijkingen laten niettemin zien dat er veel variatie is in hoeverre deze praktijken plaatsvinden op scholen. Zoals verwacht, scoorden scholen die een in een document vastgelegd schoolbreed talenbeleid hadden gemiddeld wat hoger op de meeste van deze stellingen dan scholen die het talenbeleid niet hadden vastgelegd in een document. Op vraag vijf en zes (Tabel 3.9) was echter geen verschil tussen deze twee groepen.

Tabel 3.9*Beschrijvende statistieken stellingen over talenbeleid (N = 60)*

Op deze school...	Bereik	M (SD)
1. ... wordt het talenbeleid besproken op personeelsvergaderingen.	1 – 5	2.58 (1.15)
2. ... worden inzichten uit nascholingen geïntegreerd in het talenbeleid.	1 – 5	2.90 (1.23)
3. ... worden nieuwe leerkrachten geïntroduceerd aan het talenbeleid.	1 – 5	2.75 (1.27)
4. ... wordt de visie op het talenbeleid vertaald in duidelijke, concrete doelen.	1 – 5	2.83 (1.25)
5. ... worden ouders gestimuleerd om te participeren aan de ontwikkeling van een talenbeleid.	1 – 5	2.18 (1.19)
6. ...wordt er met andere leerkrachten overlegd over de manier waarop we de Nederlandse taalvaardigheid van de leerlingen het best kunnen ontwikkelen.	1 – 5	3.58 (1.10)
7. worden acties uit het talenbeleid door meerdere personen uitgevoerd.	1 – 5	3.15 (1.35)

3.3.3 Meertalig Onderwijs in de Praktijk

Om in kaart te brengen hoe meertalig onderwijs wordt vormgegeven in de praktijk, hebben we verschillende vragen gesteld aan IB'ers en/of leerkrachten. Allereerst hebben we gevraagd welk schoolcijfer zij hun eigen *kennis en expertise* zouden geven over het verwerven van het *Nederlands als tweede taal*. Zowel leerkrachten ($M = 5.9$, $SD = 1.68$) als IB'ers ($M = 6.2$, $SD = 1.41$) gaven zichzelf hiervoor gemiddeld een (magere) voldoende, waarbij het bereik van een 2 tot een 10 liep. Wanneer we deze cijfers correleren met het percentage leerlingen met een anderstalige achtergrond op school (gerapporteerd door IB'ers) of in de klas (gerapporteerd door leerkrachten), zien we zoals verwacht dat hoe hoger het percentage anderstalige leerlingen, hoe hoger het cijfer dat professionals zichzelf gaven (IB'ers $r = .36$; leerkrachten $r = .42$).

Vervolgens is aan de leerkrachten gevraagd naar de *mate van extra taalsteun* die beschikbaar is of wordt gesteld voor anderstalige leerlingen, zowel tijdens de reguliere lessen als bij het vaststellen van het onderwijsniveau en/of leerpotentieel. Hiertoe beantwoordden zij de zes stellingen die zijn weergegeven in Tabel 3.10. Ook deze stellingen werden beantwoord op een vijf-puntsschaal: nooit (1), zelden (2), soms (3), vaak (4), heel vaak (5).

De statistieken in Tabel 3.10 laten zien dat er relatief vaker gebruik wordt gemaakt van afbeeldingen en figuren, het inzetten van pre-teaching/herhaling en het gebruik van eenvoudige taal. Waar minder gebruik van wordt gemaakt (bijna nooit tot soms) is het inzetten van de thuistaal/talen in de klas (bijvoorbeeld via digitale middelen als vertaalsoftware, woordenlijsten, woordenboeken, etc.).

Tabel 3.10*Beschrijvende statistieken mate van extra taalsteun (N = 77)*

Ik zorg waar nodig voor extra taalsteun voor leerlingen met een andere thuistaal dan Nederlands door het...	Bereik	M (SD)
1. ... Inzetten van de thuistaal/talen (bijvoorbeeld via digitale middelen als vertaalsoftware, woordenlijsten, woordenboeken, etc.)	1 – 5	2.48 (1.18)
2. ... Gebruiken van meer eenvoudige taal	1 – 5	3.70 (1.11)
3. ... Verminderen van tijdsdruk	1 – 5	3.36 (1.00)
4. ... Gebruik van afbeeldingen en figuren	1 – 5	4.01 (1.02)
5. ... Inzetten van leerlingen die dezelfde thuistaal hebben, bijvoorbeeld via een taalmaatjes-systeem	1 – 5	3.00 (1.14)
6. ... Inzetten van pre-teaching/herhaling	1 – 5	3.90 (0.91)
7. ... Inzetten van specifieke methodes gericht op het verwerven van de Nederlandse taal	1 – 5	2.95 (1.36)

Ook is aan de leerkrachten gevraagd of en zo ja hoe ze *rekening houden met de behoeften van anderstalige leerlingen* in hun lespraktijk. Hiertoe beantwoordden zij zes de stellingen in Tabel 3.11 die zijn ontleend aan de vragenlijst die is gebruikt in het Validiv project (Van Der Wildt et al., 2015). Ook deze stellingen werden beantwoord op een vijf-puntsschaal: nooit (1), zelden (2), soms (3), vaak (4), heel vaak (5). De beschrijvende statistieken in Tabel 3.11 laten zien dat relatief minder vaak de verschillen en overeenkomsten tussen de door de leerlingen gesproken talen in de groep worden besproken en dat leerkrachten ook niet zo vaak aan anderstalige leerlingen vragen om iets te vertellen over die andere talen, bijvoorbeeld in een presentatie of door iets mee te nemen. Wat leerkrachten wel soms tot vaak doen is het zodanig ontwerpen van leeractiviteiten dat zij bijdragen aan een versterkte beheersing en begrip van de Nederlandse taal en dat er tegelijkertijd aan taal- en (zaak)vakdoelen in het taalonderwijs wordt gewerkt door (zaak)vak- en/of thematisch onderwijs met elkaar te verweven. De focus ligt dus vooral op de Nederlandse taalverwerving. Het bereik en de standaardafwijkingen laten wel zien dat er veel variatie is in hoeverre leerkrachten deze zaken toepassen in hun onderwijspraktijk.

Een exploratieve factoranalyse laat zien dat, ondanks de verschillende praktijken die in de stellingen zijn opgenomen, de vragen wel kunnen worden samengevoegd tot één schaal. Deze schaal verklaart 51% van de variantie en heeft een hoge interne consistentie ($\alpha = .81$). Wanneer we deze schaal correleren met het percentage leerlingen met een anderstalige achtergrond in de klas, zien we zoals verwacht dat hoe hoger het percentage anderstalige leerlingen, hoe hoger leerkrachten over het algemeen scoorden op praktijken waarin rekening wordt gehouden met de behoeften van anderstalige leerlingen ($r = .43$).

Tabel 3.11*Beschrijvende statistieken rekening houden behoeften van anderstalige leerlingen (N = 77)*

	Bereik	M (SD)
1. ...Ik praat met leerlingen over de verschillende talen die zij zelf gebruiken en die worden gebruikt door andere leerlingen in de groep.	1 – 5	3.21 (0.94)
2. ...Ik bespreek met leerlingen de verschillen en overeenkomsten tussen talen die door leerlingen in de groep worden gesproken	1 – 5	2.91 (0.95)
3. ...Ik vraag aan leerlingen die andere talen dan het Nederlands kunnen om iets te vertellen over die talen, bijvoorbeeld in een presentatie of door iets mee te nemen.	1 – 5	2.86 (0.87)
4. ...Ik stimuleer contact tussen Nederlandstalige en niet-Nederlandstalige leerlingen, bijvoorbeeld via een buddy-systeem.	1 – 5	3.32 (1.04)
5. ...Ik ontwerp leeractiviteiten zodanig dat zij bijdragen aan een versterkte beheersing en begrip van de Nederlandse taal.	1 – 5	3.69 (1.10)
6. ...Ik werk tegelijkertijd aan taal- en (zaak)vakdoelen door mijn taalonderwijs en mijn (zaak)vak- en/of thematisch onderwijs met elkaar te verweven.	1 – 5	3.68 (1.16)
Totaal	1.00-5.00	3.28 (0.73)

Verder hebben we gevraagd of, en zo ja hoe vaak, leerkrachten *specifieke methodieken/aanpakken gericht op NT2-leerlingen* gebruikten in hun onderwijs. Hiervoor gebruikten ze een vijf-puntsschaal: nooit (1), zelden (2), soms (3), vaak (4), heel vaak (5). Wanneer leerkrachten de methodiek/aanpak niet kenden, konden ze dit ook aangeven. De tien methodieken/aanpakken waarvoor dit is uitgevraagd zijn weergegeven in Tabel 3.12.

In Tabel 3.12 is te zien dat het gebruiken van klankgebaren en praatplaten de meest bekende methodieken/aanpakken zijn en dat deze gemiddeld soms (tot vaak) worden ingezet. De Viertakt van Verhallen en klankonderwijs zijn daarna het meest bekend en worden, wanneer bekend, ook soms (tot vaak) ingezet. Relatief minder bekend zijn 'de Bovenkamer' en 'Zien is Snappen' van Josée Coenen, Wereld vol Woorden en Total Physical Response; minder dan 50% van de leerkrachten kenden deze methodieken/aanpakken. Het bereik en de standaardafwijkingen laten een grote variatie in de frequentie zien waarin leerkrachten de voor hen bekende methodieken/aanpakken inzetten.

Tabel 3.12*Beschrijvende statistieken methodieken/aanpakken NT2-leerlingen (N = 77)*

Methodiek/ aanpak	N 'methodiek onbekend'	N ingevuld	Bereik	M (SD)
Klankonderwijs	34	43	1 – 5	3.01 (1.52)
TPR: Total Physical Response	41	36	1 – 5	2.64 (1.31)
De Bovenkamer (Josée Coenen)	52	25	1 – 5	1.52 (1.09)
Zien is Snappen (Josée Coenen)	44	33	1 – 5	2.06 (1.44)
Wereld vol Woorden	42	35	1 – 5	2.17 (1.47)
Horen Zien en Schrijven	36	41	1 – 5	2.02 (1.31)
Logo 3000, Logo groep 3 en Logo groep 4-5	34	43	1 – 5	2.72 (1.56)
De Viertakt van Verhallen	25	52	1 – 5	3.46 (1.29)
Klankgebaren	16	61	1 – 5	3.30 (1.27)
Praatplaten (bijv. van 'actief leren lezen')	16	61	1 – 5	3.16 (1.36)

Ten slotte is er aan zowel leerkrachten als IB'ers gevraagd wat hen (en hun school) zou kunnen helpen om het *onderwijsniveau en leer- en ontwikkelingspotentieel van anderstalige leerlingen (nog) beter vast te kunnen stellen en te kunnen monitoren* (zoals via toetsen en een leerlingvolgsysteem). We weten namelijk uit de literatuur en praktijk dat dit een behoorlijke uitdaging kan zijn.

Leerkrachten en IB'ers noemden een aantal strategieën en hulpmiddelen die hen kunnen helpen. Ten eerste noemden 29 respondenten aangepaste toetsen, zoals anderstalige en/of non-verbale toetsen, als belangrijk hulpmiddel. Andere strategieën en hulpmiddelen die werden genoemd zijn het aanpassen van de norm van huidige toetsen, meer ondersteuning bieden tijdens de toets en/of toetsen op maat én het vinden of ontwikkelen van passende screeningsinstrumenten voor de doelgroep. Ten tweede gaven 26 respondenten aan dat professionalisering van het team zou kunnen helpen, vooral op het gebied van kennis en expertise over tweede taalverwerving. Ten derde werd door 15 respondenten meer menskracht, geld en tijd genoemd. Ten slotte noemden 13 participanten het inzetten van (meer) externe en/of interne specialisten op het gebied van tweede taalverwerving.

3.3.4 Gedrags- en Leerproblemen in de Klas

Naast de kennis en expertise op het gebied van het verwerven van Nederlands als tweede taal, waren we ook benieuwd naar de *kennis en expertise* van leerkrachten op het gebied van *gedrags- en leerproblemen bij leerlingen*. Dergelijke problematiek speelt namelijk vaak een belangrijke rol bij leerlingen (dus ook anderstalige leerlingen) die niet goed kunnen meekomen in het reguliere PO. Allereerst hebben we leerkrachten gevraagd welk schoolcijfer zij hun eigen kennis en expertise zouden geven over leerproblemen (zoals dyslexie, dyscalculie), gedragsproblemen (zoals externaliserend en internaliserend probleemgedrag), autismespectrumstoornissen, en trauma/hechting bij leerlingen. Leerkrachten gaven zichzelf een ruime voldoende voor hun kennis en expertise over leerproblemen ($M = 7.4$, $SD = 0.93$, bereik 4 – 9), gedragsproblemen ($M = 7.3$, $SD = 1.14$, bereik 2 – 9), en autismespectrumstoornissen ($M = 7.2$, $SD = 1.30$, bereik 4 – 10). Voor hun kennis en expertise over trauma/hechting bij leerlingen geven ze zichzelf een (magere) voldoende ($M = 6.2$, $SD = 1.36$).

We hebben leerkrachten ook gevraagd om een grove inschatting te geven hoeveel procent van de leerlingen in hun klas een aanvullende ondersteuningsbehoefte heeft (bijvoorbeeld aanvullende ondersteuning door remedial teaching of vanuit de IB'er, maar ook aan een arrangement vanuit het samenwerkingsverband). Van de 74 leerkrachten die vanaf dit punt de vragenlijst nog hebben ingevuld, hebben 45 van hen hier een inschatting op gegeven ($M = 22.01$, $SD = 22.11$, bereik 0% – 80%). Wanneer we dit percentage correleren met de hiervoor genoemde schoolcijfers, zien we dat er geen significante relaties bestaan tussen het percentage leerlingen met een aanvullende ondersteuningsbehoefte in de klas en de kennis en expertise van leerkrachten op het gebied van leerproblemen, gedragsproblemen, autismespectrumstoornissen, en trauma/hechting bij leerlingen.

Competentiegevoelens gedrags- en leerproblemen

Naast schoolcijfers over hun kennis en expertise hebben we leerkrachten ook gevraagd naar hun competentiegevoelens (i.e., self-efficacy) ten aanzien van gedrags- en leerproblemen in de klas. Hiervoor zijn zeven vragen uit een langere vragenlijst van Span, Abbring, en Meijer (1985) gebruikt. Deze zeven vragen, inclusief beschrijvende statistieken, staan weergegeven in Tabel 3.13. De stellingen zijn beantwoord op een vijf-puntsschaal: Helemaal mee oneens (1), mee oneens (2), een beetje mee oneens/ een beetje mee eens (3), mee eens (4), helemaal mee eens (5). Van de zeven items gaan drie items over effectief kunnen omgaan met gedragsproblemen (item 1, 4, en 6) en vier items over het effectief omgaan met leerproblemen (item 2, 3, 5 en 7). De resultaten van een exploratieve factoranalyse laten echter zien dat de vragen kunnen worden samengevoegd tot één schaal. Deze schaal verklaart 38% van de variantie en de interne consistentie is voldoende ($\alpha = .70$).

In Tabel 3.13 is te zien dat de gemiddelde scores op de individuele vragen en de totale schaal tussen de drie en vier liggen, wat betekent dat gemiddeld genomen leerkrachten tussen neutraal en mee eens

scoren op deze stellingen. Het bereik en de standaardafwijkingen laten zien dat er wel variatie tussen leerkrachten is in hoe competent zij zich voelen ten aanzien van het omgaan met gedrags- en leerproblematiek. Wanneer we de schaal correleren met het percentage leerlingen met een aanvullende ondersteuningsbehoefte in de klas, zien we dat hoe hoger het percentage leerlingen met een aanvullende ondersteuningsbehoefte, hoe hoger leerkrachten scoorden op competentiegevoelens ten aanzien van gedrags- en leerproblemen ($r = .30$). Dit kan te maken hebben met dat deze leerkrachten meer ervaring hebben in de omgang met kinderen met gedrags- en leerproblemen, waardoor ze meer vaardigheden opdoen, maar het kan ook zo zijn dat meer ervaren en/of vaardige leerkrachten worden ingezet op groepen waar meer leerlingen met een aanvullende ondersteuningsbehoefte zitten. Hier kunnen we op basis van het huidige onderzoek geen uitspraken over doen.

Tabel 3.13

Beschrijvende statistieken competentiegevoelens ten aanzien van gedrags- en leerproblemen (N = 74)

	Bereik	M (SD)
1. Als ik het echt probeer kan ik met de meest moeilijke leerlingen overweg.	1 – 5	4.19 (0.77)
2. Mijn eigen invloed op leerling prestaties is, als ik andere factoren meeweeg, niet erg groot. (<i>hercodeerd</i>)	1 – 5	4.04 (0.79)
3. Ik kan bijna alle leerproblemen aardig oplossen.	2 – 5	3.38 (0.77)
4. Ik raak ontmoedigd als ik een leerling zie terugvallen in probleemgedrag. (<i>hercodeerd</i>)	1 – 5	3.54 (0.91)
5. Ik ben in staat om zelfs een slecht gemotiveerde leerling met succes te onderwijzen.	2 – 5	3.59 (0.64)
6. Ik ben goed in het verminderen van probleemgedrag van kinderen.	2 – 5	3.82 (0.61)
7. Als mijn leerlingen sneller dan gebruikelijk leren dan is dat meestal omdat ik de instructie effectief heb ingericht.	1 – 5	3.35 (0.78)
Totaal	2.29 – 5.00	3.70 (0.45)

3.3.5 Traumasensitief Onderwijs

We hebben leerkrachten ook gevraagd in hoeverre verschillende kenmerken van traumasensitief onderwijs aanwezig zijn in de klas, zie Tabel 3.14. Deze stellingen zijn zelf-geformuleerd op basis van kenmerken van traumasensitief onderwijs in de literatuur (zie o.a. de literatuurstudie voor deelonderzoek B). Denk hierbij aan het creëren van een veilige en respectvolle omgeving die leerlingen in staat stelt om veilige relaties op te bouwen met volwassenen en medeleerlingen, hun emoties en gedrag te reguleren en schools te leren. Leerkrachten hebben de geformuleerde stellingen beantwoord op een vijf-puntsschaal: nooit (1), zelden (2), soms (3), vaak (4), heel vaak (5).

In Tabel 3.13 is te zien dat de gemiddelde scores op de individuele items rond de vier liggen, wat betekent dat gemiddeld genomen deze kenmerken volgens leerkrachten vaak aanwezig zijn in de klas. Ondanks dat de stellingen verschillende domeinen van traumasensitief onderwijs afdekken (en als gevolg divers van aard zijn), laten de resultaten van een exploratieve factoranalyse zien dat de items kunnen worden samengevoegd tot één schaal die 50% van de variantie verklaart. De interne consistentie van de schaal is ook hoog ($\alpha = .85$). Het bereik en de standaardafwijkingen laten zien dat er wel wat variatie is in hoeverre deze kenmerken volgens leerkrachten aanwezig zijn in de klas, maar het gemiddelde is duidelijk hoger (en de variatie lager) dan voor veel van de andere schalen.

Wanneer we de schaal correleren met het percentage leerlingen met een aanvullende ondersteuningsbehoefte in de klas, zien we dat hoe hoger het percentage leerlingen met een aanvullende ondersteuningsbehoefte, hoe hoger leerkrachten scoorden op traumasensitief onderwijs in de klas ($r = .26$). Dit kan wederom te maken hebben met dat leerkrachten meer ervaring met kinderen met een aanvullende ondersteuningsbehoefte hebben, waardoor ze meer leerkrachtvaardigheden opdoen, maar het kan ook zijn dat meer ervaren en/of vaardige leerkrachten worden ingezet op groepen waar meer leerlingen met een aanvullende ondersteuningsbehoefte zitten. Hier kunnen we op basis van het huidige onderzoek geen uitspraken over doen.

Tabel 3.14

Beschrijvende statistieken traumasensitief onderwijs in de klas (N = 73)

	Bereik	M (SD)
1. Verwachtingen worden op een duidelijke, beknopte en positieve manier gecommuniceerd.	3 – 5	4.32 (0.55)
2. De sterke punten en interesses van leerlingen worden aangemoedigd en meegenomen.	2 – 5	4.11 (0.72)
3. Activiteiten zijn op een voorspelbare en emotioneel veilige manier gestructureerd.	3 – 5	4.32 (0.62)
4. Er zijn mogelijkheden voor leerlingen om te oefenen met het reguleren van emoties en het aanpassen van gedrag.	2 – 5	3.86 (0.75)
5. Er wordt gebruik gemaakt van positieve gedragsondersteuning.	2 – 5	4.27 (0.61)
6. Informatie wordt op verschillende manieren gepresenteerd en het leren wordt op verschillende manieren beoordeeld.	2 – 5	3.82 (0.71)
7. Er zijn mogelijkheden voor leerlingen om te leren hoe effectief met anderen om te gaan.	2 – 5	3.88 (0.67)
8. Er zijn mogelijkheden voor leerlingen om te leren hoe opdrachten te plannen en op te volgen.	2 – 5	3.84 (0.73)
Totaal	2.50 – 5.00	4.05 (0.47)

3.3.6 Basis- en Aanvullende Ondersteuning

Om de aanwezige basis- en aanvullende ondersteuning binnen de school in kaart te brengen, hebben IB'ers verschillende vragen ingevuld die hieronder zijn opgedeeld in vier onderwerpen: geboden basisondersteuning, intake, ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband en de samenwerking met ketenpartners.

Geboden basisondersteuning

In Tabel 3.15 zijn vier elementen van de basisondersteuning weergegeven waarvan de IB'ers konden aangeven of zij dit als onvoldoende (1), matig (2), voldoende (3), goed (4) of zeer goed (5) beoordeelden voor hun school. De beschrijvende statistieken laten zien dat alle IB'ers (of schoolleiders) hun school minimaal een voldoende gaven op deze vier gebieden en zichzelf gemiddeld als goed beoordeelden. Wanneer we alleen de IB'ers selecteren ($N = 43$), zien we dat de gemiddelden nauwelijks verschillen, en zelfs ietsjes hoger uitvallen, dus het lijkt niet uit te maken of deze vragen zijn ingevuld door een IB'er of schoolleider.

Tabel 3.15

Beschrijvende statistieken geboden basisondersteuning ($N = 59$)

	Bereik	M (SD)
1. De schoolleiding faciliteert dat er een (warme) overdracht van leerlingen plaatsvindt van voorschool/kinderopvang naar basisonderwijs, van basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs en van basisonderwijs naar een mogelijke andere vorm van (speciaal) onderwijs.	3 – 5	4.10 (0.66)
2. De schoolleiding faciliteert binnen de school een ononderbroken leerlijn van leerlingen door veel aandacht te hebben voor, en ruimte te geven aan, een goede overdracht van leerlingen tussen leerjaargroepen.	3 – 5	4.14 (0.71)
3. De schoolleiding evalueert jaarlijks of de basisondersteuning die op school wordt geboden aan leerlingen (bijv. op het gebied van lezen/spellen, meer- en hoogbegaafdheid, taak-/werkgedrag en executieve functies) tegemoetkomt aan de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen en past het beleid hierop aan.	3 – 5	4.10 (0.64)
4. De schoolleiding faciliteert de professionalisering van het schoolteam gericht op principes van handelingsgericht werken (HGW) én dat het schoolteam op een systematische manier handelingsgericht werkt.	3 – 5	4.08 (0.65)

Intake

Voor het kunnen bieden van goede ondersteuning en passend onderwijs is het belangrijk om een volledig en accuraat beeld van een leerling te hebben. We hebben IB'ers gevraagd om specifiek in te zoomen op de intake met ouders van leerlingen met een anderstalige en/of migratieachtergrond en aan te geven hoe hun beeld na de intake met ouder(s) is over de aspecten weergegeven in Tabel 3.16. Dit konden ze aangeven op een vijf-puntsschaal: geen beeld (1), onvolledig beeld (2), redelijk beeld (3), bijna volledig beeld (4), volledig beeld (5). In Tabel 3.16 is te zien dat IB'ers van sommige aspecten een beter beeld hebben dan van andere aspecten. Daarnaast laten het bereik en de standaardafwijking zien dat er veel variatie tussen IB'ers (en daarmee scholen) is in hoe volledig het beeld is dat zij van deze aspecten hebben.

Gemiddeld genomen wordt het laagst gescoord op het beeld dat IB'ers hebben van culturele verschillen en overeenkomsten in opvattingen over onderwijs en opvoeding die van invloed kunnen

zijn op het leren en de ontwikkeling van de leerlingen. Ook over welke taal/talen de leerling spreekt en wanneer en bij wat voor soort activiteiten deze talen worden gesproken hebben de IB'ers gemiddeld genomen geen volledig beeld. Hetzelfde geldt voor eventuele eerdere ervaringen van leerlingen die van invloed kunnen zijn op het leren en de ontwikkeling van de leerling (zoals vlucht- of migratie-ervaringen), de ondersteuning die thuis kan worden geboden bij schoolse vaardigheden en de sterke en minder sterke kanten van de leerling op zowel cognitief als sociaal-emotioneel gebied.

Tabel 3.16*Beschrijvende statistieken verschillende aspecten intake (N = 57)*

	Bereik	M (SD)
1. Welke taal/talen er thuis worden gesproken (en bij meerdere talen ook door wie en in welke verhouding)	2 – 5	3.89 (0.82)
2. Wanneer en bij wat voor soort activiteiten deze talen worden gesproken (oftewel, het taalaanbod in de thuistaal/thuistalen)?	1 – 5	3.30 (1.00)
3. Welke taal/talen de leerling spreekt en wat ongeveer het niveau van de leerling in deze taal/talen is.	1 – 5	3.11 (0.84)
4. De eerdere ervaringen van leerlingen binnen het onderwijs, voorschoolse educatie en kinderopvang (in Nederland en/of een ander land).	1 – 5	3.44 (0.91)
5. Andere eerdere ervaringen van leerlingen die van invloed kunnen zijn op het leren en de ontwikkeling van de leerling (zoals vlucht- of migratie-ervaringen).	1 – 5	3.11 (0.94)
6. De mogelijke aanvullende ondersteuning die een leerling of gezin heeft ontvangen (zoals logopedie of speltherapie).	2 – 5	3.42 (0.89)
7. De gezinssituatie van de leerling (zoals samenstelling, stabiliteit, emotionele veiligheid, etc.)	2 – 5	3.44 (0.93)
8. De ondersteuning die thuis bij schoolse vaardigheden en taken (bijvoorbeeld huiswerk) wordt geboden.	1 – 5	3.05 (0.92)
9. De sterke en minder sterke kanten van de leerling wat betreft cognitieve vaardigheden, werkhouding en executief functioneren.	1 – 5	3.25 (0.97)
10. De sterke en minder sterke kanten van de leerling wat betreft sociaal-emotionele vaardigheden.	1 – 5	3.18 (0.98)
11. Culturele verschillen en overeenkomsten in opvattingen over onderwijs en opvoeding die van invloed kunnen zijn op het leren en de ontwikkeling van de leerling.	1 – 5	2.74 (0.92)

Verder is gevraagd welke *toetsinstrumenten* worden gebruikt om het *taalniveau van nieuwkomers en/of leerlingen met NT2-behoeften* te evalueren, zie Tabel 3.17. De meest gebruikte instrumenten waren de DMT en AVI. Ook relatief veelgebruikt zijn de signaleringstoetsen van de gebruikte leesmethode. We hadden ook nog een open antwoordcategorie en hier werd 7 keer de IEP (12%) en 5 keer de TAK (9%) genoemd.

Tabel 3.17

Gebruikte toetsinstrumenten evaluatie taalniveau NT2-leerlingen (N = 57)

	N	%
CITO/Boom begrijpend lezen	28	49
Grafementoets	12	21
DMT	49	86
PI-dictee	30	53
AVI	45	79
CITO woordenschat	11	19
Toetsen van Wereld vol Woorden	3	5
CITO/Boom Spelling	27	47
Signaleringstoetsen van leesmethode	36	63

Ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband

Ook hebben we IB'ers gevraagd hoe zij de ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband ervaren. Hiervoor hebben we zes stellingen geformuleerd die zowel de kwantiteit van de ondersteuning (item 1), de kwaliteit van de ondersteuning (item 2, 3 en 4) als de kwaliteit van het contact (item 5 en 6) dekken. Deze stellingen zijn beantwoord op een vijf-puntsschaal: Helemaal mee oneens (1), mee oneens (2), een beetje mee oneens/ een beetje mee eens (3), mee eens (4), helemaal mee eens (5). Daarnaast was er de optie 'weet ik niet'. In Tabel 3.18 staan de beschrijvende statistieken weergegeven.

Een exploratieve factoranalyse laat zien dat alle items behoren tot één schaal. Deze schaal verklaart 71% van de variantie en heeft een hoge interne consistentie ($\alpha = .92$). In Tabel 3.18 is te zien dat de gemiddelde scores op de individuele items tussen de score 3 en 4 liggen, wat betekent dat de IB'ers het gemiddeld genomen met de stellingen een 'beetje mee oneens/ eens' tot 'mee eens' zijn. Het bereik en de standaardafwijkingen laten niettemin zien dat er veel variatie is tussen hoe IB'ers de ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband ervaren. Daarnaast valt op dat tien IB'ers bij drie of meer vragen 'weet ik niet' hebben ingevuld. Dit betekent dat zij geen goed beeld van de ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband hebben. Deze tien IB'ers waren verspreid over de drie samenwerkingsverbanden, dus er lijkt op dit punt geen verband met een specifiek samenwerkingsverband te zijn.

Wanneer we de drie samenwerkingsverbanden vergelijken op de totale score, zien we wel dat de gemiddelde score het laagste is voor SWV PO Eindhoven. Hierbij moet worden opgemerkt dat het bereik wel laat zien dat er ook binnen het SWV PO Eindhoven IB'ers (of schoolleiders) zijn die de ondersteuning als ondersteunend ervaren en dat er bij de andere twee samenwerkingsverbanden ook IB'ers (of schoolleiders) zijn die de ondersteuning als minder ondersteunend ervaren.

Tabel 3.18*Beschrijvende statistieken ondersteuning Samenwerkingsverband (N = 53)*

	<i>N</i> 'weet ik niet'	<i>N</i> ingevuld	Bereik	<i>M</i> (<i>SD</i>)
1. Vanuit het samenwerkingsverband is voldoende ondersteuning mogelijk voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben (bijvoorbeeld via een arrangement).	6	53	1 – 5	3.42 (1.01)
2. De extra ondersteuning die leerlingen vanuit het samenwerkingsverband ontvangen sluit goed aan bij de ondersteuningsbehoeften van de betreffende leerlingen.	11	48	1 – 5	3.46 (0.99)
3. De extra ondersteuning die leerlingen vanuit het samenwerkingsverband ontvangen helpt de betreffende leerlingen om goed te kunnen functioneren binnen het reguliere PO.	9	50	1 – 5	3.26 (0.94)
4. De ondersteuning die leerkrachten en de school vanuit het samenwerkingsverband ontvangen voor het werken met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften sluit goed aan bij de behoeften van de leerkrachten en de school.	10	49	1 – 5	3.33 (1.05)
5. Het contact tussen de leerkrachten en het samenwerkingsverband over de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben verloopt soepel.	12	47	1 – 5	3.02 (1.15)
6. Het contact tussen de school en het samenwerkingsverband over de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben verloopt soepel.	10	49	1 – 5	3.49 (1.06)
Totaal	10	49	1.00 – 4.80	3.33 (0.90)
SWV Helmond-Peelland PO		20	2.00 – 4.80	3.60 (0.60)
SWV PO de Kempen		18	2.00 – 4.50	3.50 (0.84)
SWV PO Eindhoven		11	1.00 – 4.50	2.55 (1.08)

Samenwerking met ketenpartners

Naast het samenwerkingsverband hebben we ook gevraagd in welke mate er op school met andere ketenpartners wordt samengewerkt, zie Tabel 3.19. Hiervoor gebruikten IB'ers een vijf-puntsschaal: nooit (1), zelden (2), soms (3), vaak (4), heel vaak (5). We vragen hier niet naar een precieze frequentie (i.e., hoe vaak is 'vaak'), maar het geeft wel een idee van de partners waar vaker en minder vaak mee wordt samengewerkt. Tabel 3.19 laat zien dat relatief het vaakst wordt samengewerkt met kinderdagverblijven en voorscholen, de buitenschoolse opvang, de bibliotheek en logopedisten, gevolgd door de GGD/GGZ, gezinsondersteuning, onderzoeks- of hulpverleningsinstellingen, de gemeente en de hogescholen in de regio.

Ook hebben we bekeken of de mate van samenwerking samenhangt met de twee kenmerken van de schoolpopulatie: Het percentage leerlingen met een multiculturele achtergrond en het percentage leerlingen met ouders met een laag opleidingsniveau (beide ouders max. VMBO of MBO 1/2). Zoals verwacht, wordt significant meer samengewerkt met LOWAN ondersteuning onderwijs nieuwkomers wanneer het percentage leerlingen met een multiculturele achtergrond hoger is ($r = .41$). Verrassend was dat er minder vaak wordt samengewerkt met kinderdagverblijven en voorscholen wanneer het percentage leerlingen met een multiculturele achtergrond hoger is ($r = -.38$). Daarnaast vonden we dat er meer wordt samengewerkt met logopedisten (en audiologen) wanneer het percentage leerlingen met ouders met een laag opleidingsniveau hoger is ($r = .46$). Alle andere correlaties waren niet significant.

Tabel 3.19

Beschrijvende statistieken samenwerking met ketenpartners (N = 53)

Ketenpartners	Bereik	M (SD)
Kinderdagverblijven, voorscholen	1 – 5	4.44 (0.77)
Buitenschoolse opvang	1 – 5	4.12 (1.08)
Bibliotheek	1 – 5	4.15 (0.78)
Buurtteams	1 – 5	2.58 (0.95)
Gemeente	1 – 5	3.69 (0.97)
GGD/GGZ	1 – 5	3.88 (0.81)
Onderzoeks- of hulpverleningsinstellingen	1 – 5	3.83 (0.83)
Gezinsondersteuning	1 – 5	3.69 (0.88)
Logopedisten (en audiologen)	1 – 5	4.20 (0.66)
Huisarts	1 – 5	2.54 (0.84)
Kentalis	1 – 5	3.22 (0.77)
Speciaal onderwijsschool binnen cluster 2	1 – 5	2.71 (0.81)
Speciaal onderwijsschool binnen cluster 3/4	1 – 5	2.64 (0.83)
Vluchtelingenwerk	1 – 5	2.36 (1.13)
LOWAN ondersteuning onderwijs nieuwkomers	1 – 5	2.53 (1.06)
Pedagogische Academie de Kempel en/of Fontys	1 – 5	3.80 (1.08)

We hebben de IB'ers ook gevraagd of er nog problemen en/of ondersteuningsbehoeften zijn waarvoor geen ketenpartner beschikbaar is, en zo ja, welke dit zijn. Zij noemden een aantal problemen en/of ondersteuningsbehoeften waarvoor zij het gevoel hadden dat er geen ketenpartner beschikbaar is. Hierbij werden NT2-ondersteuning op een reguliere basisschool, ondersteuning van ouders zelf, kinderen bij wie meervoudige problematiek speelt (zoals taal- én gedragsproblematiek) en specifieke stoornissen (zoals TOS of DCD) het vaakst genoemd. Eén participant benoemde dat er behoefte is aan laagdrempeliger advies, bijvoorbeeld iemand vanuit het SBO die even mee kan sparren.

3.3.7 Nieuwkomersonderwijs en NT2-ondersteuning

Nieuwkomersonderwijs

Allereerst hebben we in kaart gebracht hoeveel leerkrachten op dit moment één of meer nieuwkomers in de klas hebben. Hiermee bedoelen we kinderen die korter dan één jaar deelnemen aan het regulier PO in Nederland. Van de 73 leerkrachten die deze vraag hebben ingevuld, allen werkzaam in het regulier PO, bleken er 27 (37%) één of meer nieuwkomers in de klas hebben. Het merendeel hiervan (N = 13) had maar één nieuwkomer leerling in de klas. Twee leerkrachten hadden respectievelijk 20 en 25 nieuwkomerleerlingen in de klas.

Aan IB'ers is gevraagd of op de school waar zij werken nieuwkomersonderwijs wordt gegeven. Van de 57 IB'ers die deze vraag hebben ingevuld, gaven 26 IB'ers (46%) aan dat er geen nieuwkomersonderwijs werd verzorgd, 5 IB'ers (9%) dat nieuwkomersonderwijs wordt verzorgd in een

aparte nieuwkomersklas voor minimaal drie dagdelen per week (type 3), 12 IB'ers (21%) dat nieuwkomers een aangepast aanbod krijgen terwijl zij deel uitmaken van de reguliere klas (type 4) en 2 IB'ers (4%) dat ze beide aanbieden. Daarnaast zijn er 12 IB'ers (21%) die aangaven dat er wat anders voor nieuwkomers wordt aangeboden. Hierbij werd het vaakst genoemd dat nieuwkomerleerlingen eerst nieuwkomersonderwijs op een andere basisschool volgden voor zij instroomden op de huidige school.

Ook hebben we aan de 31 IB'ers op de scholen waar nieuwkomersonderwijs wordt gegeven gevraagd hoe er zicht wordt gehouden op de ontwikkeling van nieuwkomers. Hierbij mochten ze meerdere opties aankruisen. In totaal gaven 23 IB'ers aan dat het algemene leerlingvolgsysteem wordt gebruikt, 2 IB'ers gebruiken een specifiek leerlingvolgsysteem voor nieuwkomers, 6 IB'ers gebruiken een OPP voor elke nieuwkomer en 6 IB'ers gebruiken een handelingsplan voor elke nieuwkomer. Verder hebben we deze 31 IB'ers gevraagd of er voor het houden van zicht op de ontwikkeling van nieuwkomers gebruikt wordt gemaakt van leerlijnen specifiek gericht op nieuwkomers. Hierbij gaven 9 IB'ers aan dat ze hier gebruik van maakten, waarvan 4 gebruik maakten van de leerlijnen van LOWAN en de anderen van de leerlijnen van specifieke NT2-methodes.

De 14 IB'ers die aangaven dat op hun school nieuwkomers een aangepast aanbod krijgen terwijl zij deel uitmaken van de reguliere klas (type 4) is gevraagd welke typen extra begeleiding worden geboden, zowel voor het Nederlandse taalonderwijs als voor de overige vakken. Voor het Nederlandse taalonderwijs worden 'individuele instructie van de eigen leerkracht binnen de klas' en 'individueel lesaanbod om zelfstandig aan te werken binnen de klas' het vaakst genoemd, gevolgd door 'instructie met groep nieuwkomersleerlingen door de eigen leerkracht binnen de klas' en 'instructie met groep nieuwkomersleerlingen door iemand anders dan de eigen leerkracht buiten de klas'. Voor de overige vakken valt op dat er duidelijk minder extra begeleiding wordt gegeven. 'Individuele instructie van de eigen leerkracht binnen de klas' wordt het vaakst genoemd.

NT2-ondersteuning

Om meer in het algemeen de aanwezig NT2-ondersteuning op scholen in kaart te brengen, is aan alle IB'ers gevraagd hoe vaak gebruik wordt gemaakt van de volgende typen extra begeleiding voor een leerling met NT2-behoefte die *geen nieuwkomer* is (oftewel een leerling die in Nederland geboren is, maar die van huis uit weinig tot geen Nederlandse taalinput heeft ontvangen). Dit hebben we wederom uitgevraagd voor het Nederlandse taalonderwijs en voor de overige vakken. In Tabel 3.20 staan de typen extra begeleiding weergegeven, inclusief de beschrijvende statistieken. De IB'ers konden voor ieder type extra begeleiding aangeven of deze nooit (1), minder dan 1 keer per week (2), 1 keer per week (3), 2 of 3 keer per week (4), of (bijna) elke dag (5) wordt aangeboden. Op het gebied van het Nederlandse taalonderwijs zien we dat 'individuele instructie van de eigen leerkracht binnen de klas' gemiddeld tussen de 1 en 3 per week wordt aangeboden en 'individueel lesaanbod om zelfstandig aan te werken binnen de klas' gemiddeld 1 keer per week. De overige typen extra ondersteuning worden gemiddeld minder dan 1 keer per week tot 1 keer per week gegeven, al is er wel veel variatie tussen de scholen. Voor alle typen begeleiding geldt dat sommige scholen dit nooit (1) en andere scholen dit (bijna) elke dag (5) aanbieden. Voor de overige vakken zien we een vergelijkbaar patroon, waarbij in het algemeen alle typen extra ondersteuning gemiddeld iets minder vaak worden gebruikt dan voor het Nederlandse taalonderwijs.

Tabel 3.20*Beschrijvende statistieken aanwezige typen NT2-ondersteuning (N = 55)*

	Nederlandse taalonderwijs		Overige vakken	
	Bereik	M (SD)	Bereik	M (SD)
1. Individueel lesaanbod om zelfstandig aan te werken binnen de klas	1-5	3.02 (1.41)	1-5	2.64 (1.41)
2. Individuele instructie van de eigen leerkracht binnen de klas	1-5	3.75 (1.22)	1-5	3.29 (1.38)
3. Individuele instructie van iemand anders dan de eigen leerkracht binnen de klas	1-5	2.69 (1.21)	1-5	2.36 (1.31)
4. Individuele instructie van iemand anders dan de eigen leerkracht buiten de klas	1-5	2.89 (1.23)	1-5	2.58 (1.21)
5. Instructie met groep leerlingen met aanvullende behoeften op het gebied van de Nederlandse taal door de eigen leerkracht binnen de klas	1-5	2.71 (1.65)	1-5	2.55 (1.60)
6. Instructie met groep leerlingen met aanvullende behoeften op het gebied van de Nederlandse taal door iemand anders dan de eigen leerkracht binnen de klas	1-5	2.13 (1.44)	1-5	2.17 (1.41)
7. Instructie met groep leerlingen met aanvullende behoeften op het gebied van de Nederlandse taal door iemand anders dan de eigen leerkracht buiten de klas	1-5	2.75 (1.33)	1-5	2.45 (1.40)

Ook hebben we IB'ers gevraagd in welke mate expertiseontwikkeling in NT2-ondersteuning wordt gefaciliteerd op de school. Hiertoe vulden ze de stellingen beschreven in Tabel 3.21 in, die konden worden beantwoord op een vijf-puntsschaal: Onvoldoende (1), matig (2), voldoende (3), goed (4), zeer goed (5). Gemiddeld genomen zien we dat de schoolleiding tussen een voldoende en goed scoort op het faciliteren van professionalisering voor individuele leerkrachten (zoals een cursus of opleiding). Voor het faciliteren van de andere typen professionalisering scoren ze rond de voldoende, waarbij de standaardafwijking en het bereik wederom laten zien dat er grote verschillen zijn in de ervaringen van IB'ers.

Tabel 3.21*Beschrijvende statistieken facilitering expertiseontwikkeling NT2-ondersteuning (N = 56)*

<i>De schoolleiding faciliteert dat het schoolteam expertise ontwikkelt op het gebied van NT2-ondersteuning, door...</i>	Bereik	M (SD)
1. Het organiseren van professionalisering voor individuele leerkrachten (zoals een cursus of opleiding).	1 – 5	3.43 (1.09)
2. Het realiseren van een leergemeenschap binnen de school (rondom vragen als wat werkt goed/ minder goed, wat kan beter)	1 – 5	3.09 (1.21)
3. Het realiseren van uitwisseling tussen scholen (bijvoorbeeld materialen en hulpmiddelen, maar ook ervaringen over wat goed/minder goed werkt)	1 – 5	3.09 (1.03)
4. Het faciliteren van structurele, professionele begeleiding omtrent lesgeven aan NT2-leerlingen door een externe expert	1 – 5	2.86 (1.14)

We hebben ook gevraagd of er nog andere manieren werden ervaren waarop de schoolleiding faciliteert dat het schoolteam expertise ontwikkelt op het gebied van NT2-ondersteuning. Verschillende IB'ers noemden in deze vraag dat er coaching wordt ingezet door NT2-experts binnen de school. Enkele anderen benoemden dat NT2 als speerpunt is opgenomen in het jaarplan en/of dat er informatie wordt gegeven op bijvoorbeeld studiedagen. Ook gaven meerdere respondenten aan dat de expertiseontwikkeling op het gebied van NT2-ondersteuning niet zozeer door de schoolleiding wordt gefaciliteerd, maar dat het binnen de stichting wordt georganiseerd. Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld voor ondersteuning of informatie terecht bij specialisten van de nieuwkomersklas of een NT2-expertisecentrum binnen dezelfde stichting.

Overgang van nieuwkomers- naar regulier onderwijs

Ten slotte hebben we voor dit thema aan IB'ers gevraagd om specifiek te focussen op de overgang van leerlingen van nieuwkomersonderwijs naar regulier onderwijs. Hiervoor hebben we ze gevraagd om de stellingen in Tabel 3.22 in te vullen die wederom konden worden beantwoord op een vijf-puntsschaal: Onvoldoende (1), matig (2), voldoende (3), goed (4), zeer goed (5). Gemiddeld genomen zien we dat de IB'ers ervaren dat er goed zorg wordt gedragen voor een warme en gedetailleerde overdracht van de nieuwkomersleerling. Voor de begeleiding van leerkrachten, het continue monitoren van de ontwikkeling van de nieuwkomersleerling en regelmatig contact met de nieuwkomersinstelling/school wordt duidelijk lager gescoord (rond voldoende). De standaardafwijking en het bereik laten echter zien dat IB'ers grote verschillen rapporteren tussen hoe goed de overgang tussen nieuwkomersonderwijs en regulier onderwijs wordt vormgegeven voor nieuwkomersleerlingen.

Tabel 3.22

Beschrijvende statistieken overgang nieuwkomers- naar regulier onderwijs (N = 50)

<i>Wanneer een leerling vanuit het nieuwkomersonderwijs doorstroomt naar onze school wordt er zorggedragen voor...</i>	Bereik	M (SD)
1. ... een warme en gedetailleerde overdracht van de nieuwkomersleerling	1 – 5	4.18 (0.75)
2. ...begeleiding van de leerkrachten die de nieuwkomersleerling in hun klas krijgen.	1 – 5	3.10 (1.22)
3. ...continue monitoring van de ontwikkeling van de nieuwkomersleerling (vanaf het moment van instroom in het nieuwkomersonderwijs tot het moment van uitstroom naar het voortgezet onderwijs).	1 – 5	3.16 (1.20)
4.... regelmatig contact tussen de nieuwkomersinstelling/school en de reguliere school.	1 – 5	3.28 (1.23)

3.3.8 Samenwerking met Ouders

Om de ervaren samenwerking met ouders in kaart te brengen, hebben we vragen gesteld over de ervaren ouder-leerkracht relatie en ervaren ouderbetrokkenheid. Deze vragen hebben we apart gesteld voor de drie groepen anderstalige leerlingen: Kenniswerkers/ expats, overige arbeidsmigranten en vluchtelingen. Wanneer een leerkracht één of meer leerlingen in de klas hadden die tot een groep behoorden, kregen ze de vragen voor deze groep te zien. IB'ers kregen deze vragen te zien wanneer 5% of meer van de leerlingen op school tot deze groep behoorden. Daarnaast hebben we gevraagd naar de activiteiten die voor alle ouders worden georganiseerd en hoe de communicatie met ouders plaatsvindt.

Ouder-leerkracht relatie

In Tabel 3.23 (leerkrachten) en 3.24 (IB'ers) staan de vijf stellingen weergegeven die we hebben voorgelegd over de ervaren ouder-leerkracht relatie voor de drie groepen anderstalige leerlingen, inclusief de beschrijvende statistieken voor de individuele items. Deze stellingen zijn ontleend aan verschillende vragenlijsten, waarbij is geprobeerd om items mee te nemen die iets zeggen over in hoeverre onderwijsprofessionals op één lijn zitten met ouders (item 1 en 2) en items die iets zeggen over de kwaliteit van de band (item 3, 4 en 5). De stellingen zijn beantwoord op een vijf-puntsschaal: Helemaal mee oneens (1), mee oneens (2), een beetje mee oneens/ een beetje mee eens (3), mee eens (4), helemaal mee eens (5).

Ondanks de twee verschillende aspecten van de ouder-leerkracht relatie die we hebben meegenomen, laten exploratieve factoranalyses zien dat de vijf vragen kunnen worden samengevoegd tot één schaal. Deze schaal verklaart 57% van de variantie voor kenniswerkers, 52% van de variantie voor arbeidsmigranten en 48% van de variantie voor vluchtelingen. Daarnaast heeft de schaal een hoge interne consistentie ($\alpha = .80$ voor kenniswerkers, $\alpha = .75$ voor arbeidsmigranten en $\alpha = .72$ voor vluchtelingen).

In Tabel 3.23 is te zien dat er verschillen zijn in de gemiddelde scores op de individuele items. Waar leerkrachten gemiddeld genomen tussen een drie (een beetje mee oneens/ een beetje mee eens) en een vier (mee eens) scoorden voor de eerste drie items voor alle doelgroepen, zien we dat het gemiddelde tussen de twee (mee oneens) en drie (een beetje mee oneens/ een beetje mee eens) ligt voor de hercodeerde items 4 en 5 voor de vluchtelingen en in mindere mate ook voor de arbeidsmigranten. Dit betekent dat ze met deze twee doelgroepen gemiddeld genomen de grootste communicatie/taalbarrières lijken te ervaren. Het bereik en de standaardafwijkingen laten niettemin zien dat er veel variatie tussen leerkrachten is in hoeverre zij communicatie/taalbarrières met ouders ervaren. Wanneer we Tabel 3.24 bekijken, zien we voor IB'ers grotendeels dezelfde patronen, waarbij zij de communicatie/taalbarrières zelfs nog iets groter lijken te ervaren. Ook onder IB'ers is er echter veel variatie in hoeverre zij communicatie/taalbarrières met ouders ervaren.

Wanneer we kijken naar de gemiddelde scores op de totale schaal, zien we voor zowel leerkrachten als IB'ers dat zij de ouder-leerkracht relatie gemiddeld genomen het meest positief ervaren met kenniswerker-ouders. Hierop volgend komt de groep arbeidsmigranten-ouders en ten slotte de vluchtelingenouders. Hierbij moet worden opgemerkt dat de gemiddelde scores voor alle drie de groepen ver onder de score vier uitkomen, dus voor alle groepen zijn er nog mogelijkheden om de ouder-leerkracht relatie te versterken. Daarnaast laten het bereik en de standaardafwijkingen zien dat er variatie tussen leerkrachten en IB'ers bestaat in hoe zij de ouder-leerkracht relatie ervaren voor deze drie groepen.

Wanneer we de gemiddelde scores vergelijken voor de groep leerkrachten en IB'ers, zien we dat de leerkrachten de ouder-leerkracht relatie gemiddeld genomen als iets meer positief ervaren voor alle drie de groepen in vergelijking met de IB'ers.

Tabel 3.23*Beschrijvende statistieken ervaren ouder-leerkracht relatie door leerkrachten*

	Kennisswerkers (N = 30)		Arbeidsmigranten (N = 45)		Vluchtelingen (N = 36)	
	Bereik	M (SD)	Bereik	M (SD)	Bereik	M (SD)
1. Ik heb vergelijkbare opvattingen als de ouders over het getoonde gedrag van de kinderen.	3 - 5	3.83 (0.60)	3 - 5	3.49 (0.73)	2 - 5	3.53 (0.70)
2. Ik heb vergelijkbare opvattingen als ouders over wat de kinderen kunnen bereiken.	2 - 5	3.60 (0.68)	2 - 5	3.36 (0.80)	1 - 4	3.19 (0.75)
3. Ik heb het gevoel dat ouders mij begrijpen en vertrouwen.	3 - 5	3.97 (0.49)	3 - 5	3.80 (0.69)	2 - 5	3.64 (0.68)
4. Ik heb moeite om met sommige ouders te communiceren. (<i>hercodeerd</i>)	2 - 5	3.27 (0.94)	2 - 5	2.91 (0.92)	1 - 5	2.69 (1.11)
5. Ik ervaar dat een taalbarrière, waarbij de ouders en ik elkaars taal niet begrijpen, mijn relatie met de ouders bemoeilijkt. (<i>hercodeerd</i>)	1 - 5	3.20 (0.92)	1 - 5	3.02 (0.89)	1 - 5	2.61 (1.10)
Totaal	2.80 – 4.40	3.57 (0.51)	2.80 – 4.40	3.32 (0.59)	2.00 – 4.80	3.13 (0.63)

Tabel 3.24*Beschrijvende statistieken ervaren ouder-leerkracht relatie door IB'ers*

	Kennisswerkers (N = 34)		Arbeidsmigranten (N = 46)		Vluchtelingen (N = 34)	
	Bereik	M (SD)	Bereik	M (SD)	Bereik	M (SD)
1. Ik heb vergelijkbare opvattingen als de ouders over het getoonde gedrag van de kinderen.	2 - 5	3.53 (0.71)	2 - 5	3.43 (0.62)	1 - 5	3.26 (0.75)
2. Ik heb vergelijkbare opvattingen als ouders over wat de kinderen kunnen bereiken.	2 - 5	3.32 (0.84)	2 - 5	3.28 (0.69)	2 - 4	3.26 (0.62)
3. Ik heb het gevoel dat ouders mij begrijpen en vertrouwen.	2 - 5	3.68 (0.68)	2 - 5	3.67 (0.70)	2 - 5	3.47 (0.71)
4. Ik heb moeite om met sommige ouders te communiceren. (<i>hercodeerd</i>)	2 - 5	2.97 (0.87)	2 - 5	2.67 (0.76)	1 - 4	2.23 (0.78)
5. Ik ervaar dat een taalbarrière, waarbij de ouders en ik elkaars taal niet begrijpen, mijn relatie met de ouders bemoeilijkt. (<i>hercodeerd</i>)	1 - 5	2.94 (0.92)	1 - 5	2.37 (0.85)	1 - 4	2.15 (0.75)
Totaal	2.80 – 4.40	3.29 (0.63)	2.80 – 4.40	3.09 (0.50)	1.80 – 3.80	2.87 (0.47)

Activiteiten en communicatie

We hebben IB'ers ook gevraagd naar de activiteiten die voor ouders worden georganiseerd en hoe de communicatie met ouders plaatsvindt, zie Tabel 3.25 voor de aan verschillende bestaande vragenlijsten ontleende vragen die zijn beantwoord op een vijf-puntsschaal: nooit (1), soms (2), regelmatig (3), vaak (4), heel vaak/altijd (5). De beschrijvende statistieken laten zien dat de meest gebruikte vormen van communicatie zijn een app (of een ander medium) om met ouders te delen wat kinderen gedurende de schoolweek doen en het organiseren van korte individuele gesprekken. Ook worden ouders gemiddeld genomen regelmatig tot vaak betrokken als begeleider bij verschillende activiteiten, zoals uitstapjes, sportevenementen of een theaterbezoek en wordt de stem van de (formele) ouderraad meegenomen in de activiteiten en het organisatiebeleid. Wat gemiddeld genomen relatief weinig gebeurt (nooit tot soms) is het organiseren van groepsdiscussies of themabijeenkomsten voor ouders, bijvoorbeeld over opvoedingskwesties of de ontwikkeling van kinderen en het organiseren van huisbezoeken. Opvallend hierbij is dat het bereik laat zien dat sommige scholen dit wel vaak tot heel vaak organiseren. Ook voor de andere vragen is aan het bereik en de standaardafwijkingen te zien dat er veel variatie is in de activiteiten die voor ouders worden georganiseerd en hoe de communicatie met ouders plaatsvindt.

Tabel 3.25

Beschrijvende statistieken activiteiten voor en communicatie naar ouders (N = 56)

	Bereik	M (SD)
1. We organiseren groepsdiscussies of themabijeenkomsten voor ouders, bijvoorbeeld over opvoedingskwesties of de ontwikkeling van kinderen.	1 – 5	1.79 (0.93)
2. We gaan op huisbezoek bij gezinnen die hun kind inschrijven of hun kind willen inschrijven bij onze school.	1 – 5	1.45 (1.13)
3. We gebruiken een app of een ander medium om met ouders te delen wat kinderen gedurende de schoolweek doen.	1 – 5	4.18 (1.05)
4. We organiseren korte individuele gesprekken met ouders om te bespreken hoe het met hun kind gaat.	1 – 5	4.04 (1.03)
5. We betrekken ouders als begeleider bij verschillende activiteiten, zoals uitstapjes, sportevenementen of een theaterbezoek.	1 – 5	3.82 (1.03)
6. We nemen de stem van een (formele) ouderraad (of iets dergelijks) op in onze activiteiten en organisatiebeleid.	1 – 5	3.73 (1.29)
7. We organiseren bijeenkomsten voor alle ouders om ouders beter te leren kennen.	1 – 5	2.61 (1.09)
8. We geven ouders informatie over hoe zij hun kinderen thuis kunnen helpen met leeractiviteiten of huiswerk.	1 – 5	3.25 (0.98)
9. We geven ouders informatie over het onderwijs bij ons op school en hoe zich dit verhoudt tot het Nederlandse onderwijssysteem.	1 – 5	3.20 (1.11)

Ervaren ouderbetrokkenheid

We hebben ook gevraagd naar de mate waarin ouders van leerlingen met een anderstalige en/of migratieachtergrond meegaan in de door de school geïnitieerde activiteiten en communicatie, oftewel hoe betrokken ze zijn bij de school. Ook deze vraag hebben we weer gesteld voor de drie groepen ouders. Meer specifiek stelden we de vraag: "Hoe ervaart u gemiddeld genomen de mate van ouderbetrokkenheid van deze drie groepen op school?", waarbij ze konden antwoorden op een vijf-puntsschaal: Niet tot nauwelijks betrokken bij de school (1), weinig betrokken bij de school (2), soms wel, soms niet betrokken bij de school (3), behoorlijk betrokken bij de school (4), zeer betrokken bij de school (5). De gemiddelde scores zijn weergegeven in Tabel 3.26. Net als bij de ouder-leerkracht

relatie, zien we dat de ouderbetrokkenheid het hoogst wordt ervaren bij de kenniswerker-ouders, volgend door arbeidsmigranten-ouders en ten slotte vluchtelingenouders. Hierbij moet worden opgemerkt dat de gemiddelde scores voor alle drie de groepen relatief laag zijn (rond de score 3; soms wel, soms niet betrokken bij de school), dus voor alle drie de groepen zijn er nog mogelijkheden om de ouderbetrokkenheid te versterken. Daarnaast laten het bereik en de standaardafwijkingen zien dat er variatie tussen leerkrachten en IB'ers bestaat in hoe zij de ouderbetrokkenheid relatie ervaren voor deze drie groepen.

Tabel 3.26*Beschrijvende statistieken ervaren ouderbetrokkenheid*

	Kenniswerkers			Arbeidsmigranten			Vluchtelingen		
	<i>N</i>	Bereik	<i>M (SD)</i>	<i>N</i>	Bereik	<i>M (SD)</i>	<i>N</i>	Bereik	<i>M (SD)</i>
Leerkrachten	30	2 - 5	3.27 (0.91)	43	1 - 4	2.93 (0.80)	36	1 - 5	2.58 (0.97)
IB'ers	34	2 - 5	3.47 (0.90)	46	1 - 4	2.83 (0.68)	34	1 - 5	2.79 (0.91)

3.3.9 Ervaren Werkbeleving en Steun

We hebben leerkrachten ook gevraagd naar de ervaren betrokkenheid van collega's op school en naar hun werkbeleving. Om de ervaren betrokkenheid van collega's in kaart te brengen hebben we vijf stellingen voorgelegd die zijn ontleend aan een vragenlijst die is gebruikt binnen het Validiv project (Van Der Wildt et al., 2015), zie Tabel 3.27. Deze stellingen zijn beantwoord op een vijf-puntsschaal: Helemaal mee oneens (1), mee oneens (2), een beetje mee oneens/ een beetje mee eens (3), mee eens (4), helemaal mee eens (5). De resultaten van een exploratieve factoranalyse laten zien dat de vijf stellingen kunnen worden samengevoegd tot één schaal. Deze schaal verklaart 72% van de variantie en de interne consistentie is zeer goed ($\alpha = .90$).

In Tabel 3.27 is te zien dat de gemiddelde scores op de stellingen en de totale schaal tussen de vier en vijf liggen, wat betekent dat leerkrachten gemiddeld tussen 'mee eens' en 'helemaal mee eens' scoren op deze stellingen. Het bereik en de standaardafwijkingen laten zien dat er variatie tussen leerkrachten is in de ervaren betrokkenheid van collega's.

Tabel 3.27*Beschrijvende statistieken ervaren betrokkenheid collega's (N = 73)*

	Bereik	<i>M (SD)</i>
1. Onder collega's zoeken we samen naar nieuwe en andere methoden om ons onderwijs te versterken.	1 – 5	4.01 (0.95)
2. Het overleggen met collega's betekent voor mij een grote steun.	2 – 5	4.32 (0.71)
3. Van mijn collega's ondervind ik belangstelling voor datgene waarmee ik in de klas bezig ben.	2 – 5	4.01 (0.91)
4. Ik kan bij mijn collega's terecht om problemen te bespreken.	1 – 5	4.33 (0.77)
5. Ik krijg voldoende ondersteuning van collega's wanneer ik een nieuwe methode of aanpak moet toepassen.	2 – 5	4.12 (0.76)
Totaal	1.60 – 5.00	4.16 (0.70)

Wat betreft de ervaren werkbeleving hebben we vijf stellingen opgesteld die ontleend zijn aan verschillende vragenlijsten. Zie Tabel 3.28 voor de stellingen en beschrijvende statistieken. Ook deze stellingen werden beantwoord op een vijf-puntsschaal: Helemaal mee oneens (1), mee oneens (2), een beetje mee oneens/ een beetje mee eens (3), mee eens (4), helemaal mee eens (5). De eerste drie vragen gaan over de ervaren werkbeleving binnen de organisatie en stelling 4 en 5 over de persoonlijk ervaren werkstress. De resultaten van een exploratieve factoranalyse laten zien dat stelling 1 t/m 3 inderdaad één schaal vormen ($\alpha = .76$, vraag 1 hercodeerd) en stelling 4 en 5 een andere schaal ($\alpha = .89$). Deze twee schalen verklaren samen 78% van de variantie. De gemiddelde score voor ervaren werkbeleving binnen de organisatie is 3.97 ($SD = .75$, bereik = 2.00 – 5.00) en de gemiddelde score voor persoonlijk ervaren werkstress is 2.79 ($SD = 1.05$, bereik = 1.00 -5.00). Dit betekent dat de ervaren werkbeleving binnen de organisatie gemiddeld genomen positief is, maar dat er nog wel variatie tussen leerkrachten is. Voor de persoonlijk ervaren werkstress is het plaatje iets minder positief, aangezien leerkrachten het met deze stellingen gemiddeld ‘een beetje mee oneens/ een beetje mee eens’ zijn. De correlatie (r) tussen de twee schalen is .28, wat betekent dat hoe hoger de ervaren werkbeleving binnen de organisatie is, hoe lager de persoonlijk ervaren werkstress.

Tabel 3.28*Beschrijvende statistieken ervaren werkbeleving (N = 73)*

	Bereik	M (SD)
1. Ik voel mij in mijn werk ondergewaardeerd.	1 – 5	2.10 (1.07)
2. Ik word betrokken bij beslissingen en beleidsvorming van mijn organisatie.	2 – 5	3.74 (0.83)
3. Ik heb een goede relatie met mijn leidinggevende en directie.	2 – 5	4.27 (0.80)
4. Ik voel me overbelast door alle taken.	1 – 5	2.81 (1.08)
5. Ik ervaar regelmatig stress op mijn werk.	2 – 5	2.78 (1.13)

3.3.10 Mogelijke Factoren Uitstroom Reguliere PO

Ten slotte hebben we leerkrachten en IB'ers gevraagd naar hun perspectief op verschillende mogelijke factoren waarom leerlingen met een migratieachtergrond en/of anderstalige achtergrond niet altijd goed kunnen meekomen in het reguliere PO. Deze factoren zijn ontleend aan het theoretisch kader uit hoofdstuk 1 en gesprekken met de klankbordgroep PO. In de eerste vraag focusten we ons op mogelijke factoren binnen het kind, diens gezin en directe omgeving, inclusief de eerdere onderwijservaring. In Tabel 3.29 staan de stellingen en beschrijvende statistieken weergegeven. Deze stellingen werden beantwoord op een vijf-puntsschaal: nooit (1), zelden (2), soms (3), vaak (4), bijna altijd (5). Aangezien we benieuwd waren of leerkrachten en IB'ers hier een andere kijk op hadden, zijn de gemiddelden apart voor deze twee groepen weergegeven, inclusief of het verschil statistisch significant ($p < .05$) was.

De resultaten in Tabel 3.29 laten zien dat zowel volgens leerkrachten als IB'ers onvoldoende begrip van de Nederlandse taal en onvoldoende taalproductievaardigheid gemiddeld soms tot vaak een rol spelen. Daarnaast lijkt onvoldoende ondersteuning thuis een relatief belangrijke factor te zijn. Volgens leerkrachten speelt onvoldoende betrokkenheid van ouders/verzorgers bij school iets vaker een rol dan volgens IB'ers. Wat verder opvalt is dat een diagnose ASS (en PTSS) zelden een factor lijkt te zijn, terwijl in de klankbordgroep PO werd aangegeven dat dit mogelijk regelmatig een rol speelt. Meer algemene gedragsmatige en emotionele problematiek op kindniveau werden wel wat vaker genoemd. Het kan dus zijn dat deze problematiek wel een rol speelt, maar dat er zelden sprake is van een daadwerkelijke diagnose. Voor alle factoren moet worden opgemerkt dat de variatie behoorlijk hoog was met standaardafwijkingen rond de 1 en een bereik van 1 (nooit) tot 5 (bijna altijd) soms 4 (vaak). Dit betekent dat er variatie is in hoe vaak respondenten vinden dat deze factoren een rol spelen.

Tabel 3.29

Beschrijvende statistieken mogelijke factoren uitstroom reguliere PO op het niveau van het kind, diens gezin en directe omgeving.

	Leerkrachten (N = 72)		IB'ers (N = 56)		p
	M	SD	M	SD	
<i>Wanneer een leerling met een migratieachtergrond en/of anderstalige achtergrond niet goed meekomt in het reguliere basisonderwijs, is er sprake van...</i>					
1. ... weinig of niet passende onderwijservaring in land van herkomst.	2.58	1.02	2.71	1.02	.48
2. ... onvoldoende begrip van de Nederlandse taal.	3.69	.97	3.34	1.12	.06
3. ... onvoldoende taalproductievaardigheid in de Nederlandse taal (spreken, schrijven).	3.69	.90	3.39	1.04	.08
4. ... onvoldoende ondersteuning in de thuisomgeving bij het dagelijks functioneren.	3.17	.92	3.02	1.09	.29
5. ... onvoldoende ondersteuning in de thuisomgeving bij schoolse vaardigheden.	3.32	.87	3.18	1.01	.29
6. ... onvoldoende betrokkenheid van ouders/verzorgers bij de school.	2.83	.79	2.48	.99	.02
7. ... culturele verschillen van ouders/verzorgers in opvattingen over opvoeding en onderwijs.	2.78	.83	2.57	1.01	.10
8. ... een onstabiele gezinssituatie.	2.68	.85	2.64	.92	.67
9. ... een matige werkhouding.	2.81	.90	2.65	.97	.42
10. ... een sociaal-emotioneel functioneren dat beneden het niveau passend bij de leeftijd is.	2.56	.77	2.79	.95	.11
11. ... een cognitief functioneren dat beneden het niveau passend bij de leeftijd is.	2.85	.90	3.07	1.06	.21
12. ... een diagnose posttraumatische stressstoornis (PTTS).	2.17	.96	2.23	.99	.76
13. ... een diagnose autismespectrumstoornis (ASS).	2.17	.90	2.13	.97	.50
14. ... een diagnose taalontwikkelingsstoornis (TOS).	2.53	.99	2.59	.87	.93
15. ... gedragsmatige problematiek op kindniveau.	2.68	.90	2.70	.95	.93
16. ... emotionele problematiek op kindniveau.	2.75	.87	2.86	.94	.44
17. ... overige problematiek op kindniveau dat leren hindert.	2.79	.89	2.59	.99	.30

Naast de stellingen is de respondenten ook gevraagd of er nog andere factoren gerelateerd aan het kind in diens gezin en directe omgeving en (onderwijs) geschiedenis zijn die, naar hun idee, mogelijk een rol speelden bij de hogere instroom van kinderen met een migratieachtergrond en/of anderstalige achtergrond in het SO in de Brainportregio. Vrijwel al deze open antwoorden overlaptten met de stellingen in Tabel 3.29. Twee respondenten noemden nog wel hechtingsproblematiek als aparte factor en drie respondenten refereerden aan mogelijke trauma's van kinderen en/of ouders.

In de tweede en laatste vraag focusten we ons op mogelijke knelpunten binnen het reguliere PO waardoor leerlingen met migratieachtergrond en/of anderstalige achtergrond niet altijd goed kunnen meekomen. In Tabel 3.30 staan de knelpunten en beschrijvende statistieken weergegeven, wederom voor leerkrachten en IB'ers apart, om te bekijken of leerkrachten en IB'ers hier een andere kijk op hadden. We vroegen specifiek of de betreffende knelpunten een rol speelden bij de respondent op

school. De vragen werden beantwoord op een vijf-puntsschaal: Helemaal mee oneens (1), mee oneens (2), een beetje mee oneens/ een beetje mee eens (3), mee eens (4), helemaal mee eens (5).

De resultaten in Tabel 3.30 laten zien dat onvoldoende kennis en vaardigheden bij leerkrachten over traumasensitief onderwijs, gebrek aan nauwkeurige, meertalige toetsinstrumenten en gebrek aan alternatieve manieren van toetsing, zoals cultureel responsieve meetinstrumenten of dynamische toetsing, worden ervaren als belangrijkste knelpunten. Ook de andere genoemde knelpunten werden echter door veel van de respondenten herkend, met gemiddelde scores boven de 3. Voor alle knelpunten geldt dat de variatie wederom behoorlijk hoog was met standaardafwijkingen rond de 1 en een bereik van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens) voor alle knelpunten. Dit betekent dat sommige respondenten aangeven dat een knelpunt helemaal niet speelt bij hen op school, en anderen juist dat een knelpunt een sterke rol speelt.

Tabel 3.30

Beschrijvende statistieken knelpunten binnen het reguliere onderwijs in relatie tot uitstroom.

	Leerkrachten (N = 71)		IB'ers (N = 56)		p
	M	SD	M	SD	
1. Onvoldoende kennis en bewustzijn bij leerkrachten over op welke manier leren en gedrag door cultuur worden beïnvloed.	3.10	.91	3.13	.88	.85
2. Onvoldoende kennis en vaardigheden bij leerkrachten wat betreft NT2-ondersteuning.	3.18	.99	3.25	1.03	.69
3. Onvoldoende kennis en vaardigheden bij leerkrachten wat betreft meertalig onderwijs.	3.34	.88	3.36	.92	.87
4. Onvoldoende kennis en vaardigheden bij leerkrachten wat betreft multicultureel onderwijs.	2.99	.92	3.29	.93	.07
5. Onvoldoende kennis en vaardigheden bij leerkrachten wat betreft traumasensitief onderwijs.	3.45	.89	3.78	.88	.04
6. Gebrek aan nauwkeurige, meertalige toetsinstrumenten, waardoor het leer- en ontwikkelingspotentieel van deze leerlingen onvoldoende in kaart kan worden gebracht.	3.52	1.05	3.64	1.05	.55
7. Gebrek aan alternatieve manieren van toetsing, zoals cultureel responsieve meetinstrumenten of dynamische toetsing.	3.68	.97	3.73	1.04	.78
8. Onvoldoende/ontoereikende meertalige onderwijsmethoden en materialen.	3.32	1.03	3.38	1.04	.76
9. Onvoldoende/ontoereikende cultureel responsieve onderwijsmethoden en materialen.	3.31	1.02	3.39	1.06	.56

Op de open vraag of er nog andere knelpunten zijn waardoor deze leerlingen niet altijd goed kunnen meekomen binnen het reguliere PO werden veel antwoorden gegeven die overlappen met de knelpunten in Tabel 3.30. Daarnaast werden door acht respondenten de hoge werkdruk bij leerkrachten en door zes respondenten het personeelstekort in het onderwijs genoemd. Deze knelpunten hadden we bewust niet in onze lijst opgenomen, omdat deze knelpunten een gegeven zijn en hier anders wellicht relatief veel aandacht naar uit zou gaan. Het feit dat relatief veel respondenten dit toch zelf opschrijven, geeft aan dat dit een prangend probleem is.

3.4 Conclusie en discussie

In dit deelonderzoek hebben we geprobeerd in kaart te brengen hoe het onderwijs en de geboden ondersteuning aan leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond in het reguliere PO wordt vormgegeven. Hiertoe hebben 77 leerkrachten en 60 IB'ers (of schoolleiders) in de Brainportregio een vragenlijst ingevuld. Ondanks dat we niet kunnen toetsen hoe representatief de huidige steekproef is voor de gehele Brainportregio, heeft er een grote variatie aan scholen deelgenomen aan het onderzoek. Van relatief grote tot kleine scholen, scholen in en buiten de stad, en scholen met meer homogene en meer diverse leerlingpopulaties. Op het niveau van de onderwijsprofessional is er een grote variatie qua ervaringsjaren. Wat wel opvalt is dat, op één na, alle professionals zich met de Nederlandse etnisch-culturele achtergrond identificeren.

3.4.1 Overtuigingen en Competentiegevoelens Multicultureel Onderwijs

Allereerst hebben we de overtuigingen en houdingen ten aanzien van multicultureel onderwijs die op school leven in kaart gebracht. Gemiddeld genomen antwoorden onderwijsprofessionals hier vrij positief op, al zijn er ook professionals die een minder positieve houding ten aanzien van multicultureel onderwijs hebben. Verder zien we dat hoe hoger het percentage leerlingen met een multiculturele achtergrond is, hoe positiever professionals over het algemeen waren over de overtuigingen ten aanzien van multicultureel onderwijs op school. Op basis van dit onderzoek kunnen we niet zeggen of de overtuigingen van de onderwijsprofessionals op school meebewegen met de schoolpopulatie óf dat professionals met een meer positieve houding ten aanzien van multicultureel onderwijs ervoor kiezen om op meer diverse scholen te werken.

Wat betreft de competentiegevoelens van leerkrachten ten aanzien van cultureel responsief lesgeven zien we dat leerkrachten zichzelf, zoals verwacht, gemiddeld hoger scoorden op meer algemene items over het bewerkstelligen van positieve relaties, het hebben van aandacht voor diverse culturele achtergronden en het creëren van een gemeenschapsgevoel. Op meer specifieke aspecten van cultureel responsief lesgeven, zoals het gebruiken van uitdrukkingen in de moedertaal van leerlingen en het gebruiken van posters en uitstallingen die een verscheidenheid aan culturen weergeven, scoorden ze lager. Ook voor deze schaal zien we dat hoe hoger het percentage leerlingen met een multiculturele achtergrond in de klas is, hoe hoger leerkrachten scoorden op competentiegevoelens ten aanzien van cultureel responsief lesgeven.

3.4.2 Taalpraktijken en Talenbeleid

Wat betreft de tolerantie ten aanzien van het gebruik van thuistalen op school, zien we dat ouders gemiddeld genomen vaak hun thuistaal mogen spreken in de school of op het schoolplein. Leerlingen mogen dit gemiddeld minder vaak, het minst vaak in het klaslokaal en tijdens het werken in kleine groepen, al zijn er ook zeker scholen waar onderwijsprofessionals toleranter zijn in dit opzicht. Verder vonden we, zoals verwacht (en gehoopt), dat hoe hoger het percentage anderstalige leerlingen was, hoe hoger onderwijsprofessionals over het algemeen scoorden op de tolerantie ten aanzien van het gebruik van thuistalen die bij hen op school leeft.

Wat betreft het talenbeleid valt op dat op bijna driekwart van de scholen geen schoolbreed talenbeleid is vastgelegd. Wel is er op twee derde van de scholen een werkgroep rond het talenbeleid en/of de NT2-ondersteuning. Ook zien we dat op scholen met een grotere anderstalige populatie, het vaker voorkomt dat er een talenbeleid is en/of een werkgroep rond het talenbeleid en/of NT2-ondersteuning. Opvallend is dat ouders bijna nooit worden gestimuleerd om bij te dragen aan het talenbeleid en ook wordt het talenbeleid relatief weinig besproken op personeelsvergaderingen.

3.4.3 Meertalig Onderwijs in de Praktijk

Over hoe meertalig onderwijs wordt vormgegeven in de praktijk hebben we verschillende vragen gesteld. Wat betreft hun eigen kennis en expertise over het verwerven van het Nederlands als tweede

taal, gaven zowel leerkrachten als IB'ers zichzelf gemiddeld een magere voldoende. We zien wederom wel dat hoe hoger het aantal leerlingen met een anderstalige achtergrond op school of in de klas, hoe hoger het cijfer dat professionals zichzelf gaven.

Wat betreft de mate van extra taalsteun die beschikbaar is of wordt gesteld, zien we dat gemiddeld vaak gebruik wordt gemaakt van afbeeldingen en figuren, het inzetten van pre-teaching en herhaling, en het gebruik van eenvoudige taal. Van het inzetten van de thuistaal/talen (bijvoorbeeld via digitale middelen als vertaalsoftware of het inzetten van leerlingen die dezelfde thuistaal hebben) wordt gemiddeld genomen veel minder gebruik gemaakt. Ook wat betreft het rekening houden met de behoeften van anderstalige leerlingen, zien we dat leerkrachten relatief minder vaak de verschillen en overeenkomsten tussen door de leerlingen gesproken talen in de groep bespreken en dat ze ook niet zo vaak aan anderstalige leerlingen vragen om iets te vertellen over die andere talen. Wat leerkrachten vaker doen is het zodanig ontwerpen van leeractiviteiten dat zij bijdragen aan een versterkte beheersing en begrip van de Nederlandse taal en dat er tegelijkertijd aan taal- en (zaak)vakdoelen in het taalonderwijs wordt gewerkt. De focus ligt dus vooral op de Nederlandse taalverwerving.

3.4.4 Gedrags- en Leerproblemen in de Klas

Leerkrachten geven zichzelf een ruime voldoende voor hun kennis en expertise over zowel leerproblemen, gedragsproblemen als autismespectrumstoornissen bij leerlingen. Voor hun kennis en expertise over trauma/hechting bij leerlingen geven ze zichzelf een (magere) voldoende. Wat betreft hun competentiegevoelens ten aanzien van gedrags- en leerproblemen, zien we dat ze zich gemiddeld matig tot redelijk competent voelen, maar er is wel variatie tussen leerkrachten. Positief is dat leerkrachten hoger scoorden qua competentiegevoelens wanneer het percentage leerlingen met een aanvullende ondersteuningsbehoefte hoger is.

3.4.5 Traumasesitief Onderwijs

We hebben ook gevraagd naar de aanwezigheid van verschillende kenmerken van traumasensitief onderwijs in de klas, zoals het creëren van een veilige en respectvolle omgeving die leerlingen in staat stelt om veilige relaties op te bouwen, hun emoties en gedrag te reguleren en schools te leren. Volgens de bevraagde leerkrachten zijn deze kenmerken gemiddeld genomen vaak aanwezig. Hierbij zien we dat leerkrachten hoger scoorden op traumasensitief onderwijs wanneer het percentage leerlingen met een aanvullende ondersteuningsbehoefte in de klas hoger is. Of dit komt doordat meer ervaren en/of vaardige leerkrachten worden ingezet op deze groepen, of dat deze leerkrachten meer ervaren worden door het werken met een moeilijker doelgroep, kunnen we op basis van het huidige onderzoek niet zeggen.

3.4.6 Basis- en Aanvullende Ondersteuning

Wat betreft de geboden basisondersteuning geven alle IB'ers hun school minimaal een voldoende. We hebben ook specifiek gevraagd naar de intake en of hierin een volledig en accuraat beeld van een leerling wordt verkregen. Hierbij viel op dat gemiddeld het laagst werd gescoord op het beeld dat IB'ers hebben van culturele verschillen en overeenkomsten in opvattingen over onderwijs en opvoeding die van invloed kunnen zijn op het leren en de ontwikkeling van de leerlingen. Ook over welke ta(a)l(en) de leerling spreekt en wanneer en bij wat voor soort activiteiten deze ta(a)l(en) wordt/worden gesproken hebben ze gemiddeld genomen geen volledig beeld. Hetzelfde geldt voor eerdere ervaringen van leerlingen die van invloed kunnen zijn op het leren en de ontwikkeling van de leerling (zoals vlucht- of migratie-ervaringen) en de ondersteuning die thuis wordt geboden bij schoolse vaardigheden.

Wat betreft de geboden ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband valt allereerst op dat 20 respondenten van 15 verschillende scholen niet wisten onder welk samenwerkingsverband hun school viel. Ook als we kijken naar de ervaringen van IB'ers met de geboden ondersteuning door het

samenwerkingsverband voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, zien we dat er volgens IB'ers nog verbetering mogelijk is op alle elementen die we hebben bevraagd. Wanneer we de drie samenwerkingsverbanden in de Brainportregio vergelijken, zien we dat het SWV PO Eindhoven gemiddeld het laagste scoort, al laat het bereik van de scores zien dat er ook binnen het SWV PO Eindhoven IB'ers zijn die de ondersteuning als meer ondersteunend ervaren en dat er bij de andere twee samenwerkingsverbanden ook IB'ers zijn die de ondersteuning als minder ondersteunend ervaren. In het algemeen lijkt op dit vlak dus nog zeker winst te behalen. Wat betreft de samenwerking met andere ketenpartners zien we dat relatief het vaakst wordt samengewerkt met kinderdagverblijven en voorscholen, de buitenschoolse opvang, de bibliotheek en logopedisten, gevolgd door de GGD/GGZ, gezinsondersteuning, onderzoeks- of hulpverleningsinstellingen, de gemeente en hogescholen in de regio.

3.4.7 Nieuwkomersonderwijs en NT2-Ondersteuning

Van de leerkrachten die de vragenlijst hadden ingevuld, bleek meer dan een derde één of meer nieuwkomers in de klas te hebben. Daarnaast is aan de IB'ers gevraagd of op de school waar zij werken nieuwkomersonderwijs wordt gegeven. Hierbij gaf bijna de helft aan dat er geen nieuwkomersonderwijs werd verzorgd, ongeveer een tiende dat onderwijs wordt verzorgd in een aparte nieuwkomersklas voor minimaal drie dagdelen per week (type 3), twee tiende dat nieuwkomers een aangepast aanbod krijgen terwijl zij deel uitmaken van de reguliere klas (type 4) en twee tiende dat er wat anders wordt aangeboden voor nieuwkomers. Aan de IB'ers op de scholen waar nieuwkomersonderwijs wordt gegeven is gevraagd hoe er zicht wordt gehouden op de ontwikkeling van nieuwkomers. Sommige IB'ers gaven hierbij specifieke strategieën aan, zoals het gebruiken van een OPP of handelingsplan voor elke nieuwkomer, maar de meesten refereerden aan het algemene leerlingvolgsysteem. Ongeveer een derde maakt gebruik van leerlijnen die specifiek gericht zijn op nieuwkomers, zoals de leerlijnen van het LOWAN.

Wat betreft de geboden NT2-ondersteuning voor leerlingen die geen nieuwkomer meer zijn, blijkt dat de meeste ondersteuning binnen de klas door de eigen leerkracht plaatsvindt, al is er wel variatie tussen scholen op dit gebied. Ten aanzien van de expertiseontwikkeling in NT2-ondersteuning, zien we dat de schoolleiding volgens IB'ers gemiddeld voldoende tot goed scoort op het faciliteren van professionalisering voor individuele leerkrachten. Op zaken als het realiseren van een leergemeenschap binnen de school, uitwisseling tussen scholen, en het faciliteren van structurele en professionele begeleiding omtrent lesgeven aan NT2-leerlingen, scoren ze duidelijk lager.

Wat betreft de overgang van nieuwkomers naar het regulier onderwijs zien we dat er volgens IB'ers gemiddeld goed zorg wordt gedragen voor een warme en gedetailleerde overdracht van de nieuwkomersleerling. Voor de begeleiding van leerkrachten, het continue monitoren van de ontwikkeling van de nieuwkomersleerling en regelmatig contact met de nieuwkomersinstelling/school, wordt duidelijk lager gescoord.

3.4.8 Samenwerking met Ouders

Voor de samenwerking met ouders hebben we voor de drie groepen anderstalige leerlingen (kennisswerkers/ expats, overige arbeidsmigranten en vluchtelingen) apart vragen gesteld over de ervaren ouder-leerkracht relatie en ervaren ouderbetrokkenheid. Voor de ervaren ouder-leerkracht relatie, zien we voor zowel leerkrachten als IB'ers dat zij deze gemiddeld genomen het meest positief ervaren met kenniswerker-ouders. Hierop volgend komt de groep arbeidsmigranten-ouders en ten slotte de vluchtelingenouders. Voor alle drie de groepen is er nog wel een sterke verbetering van de ouder-leerkracht relatie mogelijk en daarnaast zijn er grote verschillen tussen individuele leerkrachten en IB'ers in hoe zij de ouder-leerkracht relatie ervaren voor deze drie groepen. Leerkrachten ervaren de ouder-leerkracht relatie gemiddeld genomen als iets meer positief dan IB'ers, wat kan komen doordat zij wat dichterbij de ouders staan.

Wat betreft de ervaren ouderbetrokkenheid zien we dat deze ook het meest positief wordt gewaardeerd voor kenniswerker-ouders, gevolgd door arbeidsmigranten-ouders en ten slotte vluchtelingenouders. Voor alle drie de groepen zijn de scores echter relatief laag, dus ook hier liggen nog mogelijkheden voor versterking. Wat betreft de activiteiten die voor ouders worden georganiseerd en hoe de communicatie met ouders plaatsvindt, zien we grote verschillen tussen scholen in hoe ze dit aanpakken.

3.4.9 Ervaren Werkbeleving en Steun

Ten aanzien van de ervaren steun door collega's en werkbeleving zien we dat leerkrachten over de ervaren steun behoorlijk tevreden zijn, al is er variatie tussen leerkrachten. Ook over de werkbeleving binnen de organisatie zijn de leerkrachten behoorlijk positief. Op persoonlijk niveau lijken ze wel wat meer werkstress te ervaren. Niettemin laat een relationele analyse zien dat hoe hoger de ervaren werkbeleving binnen de organisatie is, hoe lager de persoonlijk ervaren werkstress.

3.4.10 Mogelijke Factoren Uitstroom Reguliere PO

Ten slotte hebben we leerkrachten en IB'ers gevraagd naar hun perspectief op verschillende mogelijke factoren waarom leerlingen met een migratieachtergrond en/of anderstalige achtergrond niet altijd goed mee kunnen komen in het reguliere PO. Hieruit bleek op het niveau van het kind en het gezin dat onvoldoende begrip van de Nederlandse taal en onvoldoende taalproductievaardigheid gemiddeld soms tot vaak een rol spelen en ook onvoldoende ondersteuning thuis lijkt een relatief belangrijke factor te zijn. Wat betreft de uitgevraagde mogelijke knelpunten binnen het reguliere PO worden onvoldoende kennis en vaardigheden bij leerkrachten over traumasensitief onderwijs, gebrek aan nauwkeurige, meertalige toetsinstrumenten en gebrek aan alternatieve manieren van toetsing, zoals cultureel responsieve meetinstrumenten of dynamische toetsing ervaren als de meest belangrijkste knelpunten. Ook de andere genoemde knelpunten werden echter door veel van de respondenten herkend, al gold voor alle knelpunten dat ze op sommige scholen helemaal niet en op andere scholen juist een hele grote rol speelden.

Deelonderzoek B

**Succesvol onderwijs
voor meertalige
leerlingen**

Deelonderzoek B

4 Succesvol onderwijs voor meertalige leerlingen

4.1 Introductie

Het doel van deelonderzoek B is om aspecten van succesvol onderwijs voor meertalige leerlingen te identificeren en illustreren. Dit kan helpen om het reguliere onderwijs beter in te richten voor een meertalige doelgroep. In dit deelonderzoek gebruiken we vooral de term ‘meertalige leerlingen’ en niet ‘leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond’, omdat we ervan overtuigd zijn dat dit het uiteindelijke doel is: Goed onderwijs waarin leerlingen zowel het Nederlands goed leren beheersen als de kans krijgen om hun thuistalen in te zetten en verder te ontwikkelen.

Om het hierboven genoemde doel te bereiken is allereerst, voortbouwend op het theoretisch kader in hoofdstuk 1, een literatuurstudie uitgevoerd om kenmerken van succesvol onderwijs aan meertalige leerlingen te identificeren. Vervolgens zijn er, op basis van de bevindingen van de literatuurstudie, acht Nederlandse good practice scholen en bovenschoolse organisaties en samenwerkingen geselecteerd en geïnterviewd. Hieruit is een model voortgekomen dat de Brainportregio kan gebruiken om verbeteringen in het onderwijs aan meertalige leerlingen in de regio te realiseren. Tot slot zijn er ook regionaal scholen en organisaties geïdentificeerd als good practice, om te demonstreren wat er al gebeurt in de regio en om van elkaar te kunnen leren.

4.2 Literatuurstudie

Onderstaand theoretisch kader is in grote lijn gebaseerd op eerder verschenen praktijkgerichte rapportages over de kenmerken van succesvol nieuwkomersonderwijs (Bisschop et al., 2022; Van Popta, 2022; Schrijfgroep LPTN, 2017) dan wel meertalig onderwijs (Duarte, 2020; De Graaf et al., 2019; Van Praag et al., 2017; Veerman et al., 2023) in de Nederlandse taalcontext. Waar relevant is deze informatie aangevuld met informatie uit overige (wetenschappelijke) literatuur. De geïdentificeerde succesvolle elementen zijn ondergebracht in de drie niveaus waarop de elementen werkzaam zijn: klasniveau, schoolniveau en bovenschools niveau.

4.2.1 Klasniveau

Meertalige didactiek

Om effectief onderwijs te kunnen bieden aan leerlingen met een migratieachtergrond is het belangrijk om af te stappen van een eentalige blik op onderwijs waarbij de focus ligt op het zo veel mogelijk gebruiken van de dominante taal (Duarte, 2020; Meier, 2018; Reljić et al., 2014; Van Praag et al., 2017; Veerman et al., 2023). Het is belangrijk om talen niet te beschouwen als losstaande entiteiten, maar in te zien dat taal een middel is om tot communicatie en begrip te komen en dat hierbij alle talen kunnen worden gebruikt (Duarte, 2020). Dit betekent dus een breuk met het veelgebruikte taalbadmodel, waarbinnen leerlingen worden “ondergedompeld” in een omgeving waar enkel Nederlands wordt gesproken (Van Praag et al., 2017; Veerman et al., 2023).

Een succesvolle meertalige didactiek geeft ruimte aan alle talen in de vorm van een geïntegreerde aanpak die toepasbaar is in alle klassen met alle talen (Van Praag et al., 2017). Hierbij is het ook belangrijk om een open leeromgeving te creëren waar aandacht is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling (Bisschop et al., 2022; Schrijfgroep LPTN, 2017; Van Popta, 2022) en waar leerlingen zich vrij voelen om gebruik te maken van hun volledige talige repertoire (Veerman et al., 2023). Dit leidt niet alleen tot positieve leerresultaten voor alle leerlingen (De Graaf et al., 2019; Duarte, 2020;

Veerman et al., 2023), maar ook tot een beter klassenklimaat (Veerman et al., 2023). Meertalig onderwijs versterkt onder leerlingen het gevoel erbij te horen op school (Veerman et al., 2023), onder andere doordat ze zich geaccepteerd en gewaardeerd voelen (Le Pichon & Kambel, 2022; Ticheloven et al., 2019). Onderzoek toont aan dat het gevoel erbij te horen op school van groot belang is voor zowel de sociaal-emotionele ontwikkeling als academische prestatie van leerlingen (Faircloth & Hamm, 2005; Georgiades et al., 2013; Korpershoek et al., 2020; OECD, 2017). Succesvol meertalig onderwijs kan worden bewerkstelligd door middel van onderstaande elementen.

Taalsensibilisering

Taalsensibilisering houdt het actief stimuleren van een positieve houding ten overstaan van meertaligheid in (Benschop et al., 2021; Sierens & Van Avermaet, 2010). Belangrijke elementen van taalsensibilisering zijn het aanwakkeren van taalbewustzijn, waarbij leerlingen bewust worden gemaakt van de verschillende talen die zij zelf gebruiken en die worden gebruikt door anderen in hun omgeving, en taalvergelijking, waarbij de verschillen en overeenkomsten binnen en tussen talen expliciet worden besproken (Benschop et al., 2021; De Graaf et al., 2019; Duarte, 2020; Veerman et al., 2023).

Functioneel meertalig leren

Voor leerlingen met een migratieachtergrond zijn alle (deels) bekende talen een belangrijke bron van informatie voor het verwerven van zowel de Nederlandse taal als nieuwe vakkennis (Bisschop et al., 2022; Schrijfgroep LPTN, 2017; Van Popta, 2022). Functioneel meertalig leren (Sierens & Avermaet, 2012) houdt in dat gebruik wordt gemaakt van vaardigheden in de thuistaal van leerlingen voor het aanleren van Nederlandse taalvaardigheden en nieuwe vakkennis. Binnen functioneel meertalig leren kunnen leerlingen gebruik maken van “translanguaging”, wat inhoudt dat leerlingen door de schooldag heen gebruik kunnen maken van hun thuistaal en eventuele andere talen die leerlingen (deels) spreken (Bonacina-Pugh et al., 2021; García & Wei, 2014).

Volgens het didactisch model van Vanherf (2021) zijn er drie vormen van functioneel meertalig leren die variëren in niveau van meertalige ondersteuning. Bij incidentele, spontane ondersteuning vraagt een leerkracht af en toe aan leerlingen de betekenis van een woord in hun thuistaal. Bij intentionele, eenvoudige ondersteuning krijgen leerlingen de mogelijkheid om zo nu en dan te overleggen of een presentatie te maken in hun thuistaal. Bij intentionele, complexe ondersteuning worden taalmaatjes ingezet of worden leerlingen gestimuleerd begrippen thuis te bespreken met hun ouders in hun voorkeurstaal als voorbereiding op een les (Vanherf 2021, Veerman et al., 2023).

Het inzetten van de thuistaal voor het aanleren van taal- en vakkennis kan in de praktijk worden gebracht als een vorm van “scaffolding” (Van de Pol et al., 2010; Vygotsky, 1987; Wood et al., 1976), ofwel het bieden van steun die een leerling helpt een taak uit te voeren die de leerling zonder deze steun niet zou kunnen uitvoeren. Scaffolding is een vorm van differentiatie (Deunk et al., 2018; Tomlinson, 2001; Tomlinson et al., 2003), wat inhoudt dat materiaal in verschillende vormen wordt aangeboden aansluitend bij de cognitieve behoeften van individuele leerlingen in de klas. Dit is essentieel binnen het geven van onderwijs aan leerlingen met een migratieachtergrond vanwege de bijzonder grote diversiteit in eerdere onderwijservaring en (Nederlandse) taalbeheersing en geletterdheid binnen deze populatie (Bisschop et al., 2022; Schrijfgroep LPTN, 2017; Van Popta, 2022).

Betekenisvol taalonderwijs

Binnen het bieden van taalonderwijs is het belangrijk om de intrinsieke motivatie en nieuwsgierigheid van leerlingen aan te wakkeren (Schrijfgroep LPTN, 2017). Dit kan door het bieden van betekenisvol en contextrijk taalonderwijs. Een voorbeeld hiervan is taalgericht vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2015). Er wordt dan gelijktijdig naar zowel vakdoelen als taaldoelen toegewerkt. Als resultaat bevordert een leerkracht dan niet alleen de vakinhoudelijke kennis, maar ook de taalontwikkeling van leerlingen (Hajer & Meestringa, 2015). Om dit te faciliteren zijn drie onderdelen belangrijk: taalsteun, interactiemogelijkheden, en een betekenisvolle context (Herder & Pleumeekers, 2022). Daarnaast

blijken bepaalde didactische strategieën binnen taalonderwijs, zoals het gebruiken van woordenlijsten en eenvoudige zinsstructuren, het stimuleren van plezier in taal en niet de focus leggen op taalfouten maar juist het uitproberen aanmoedigen, ook bevorderend voor de afname van traumaklachten zoals het plotseling terugdenken aan gebeurtenissen en ervaren van intense emoties van leerlingen met een migratieachtergrond (Petit et al., 2024). Verder toont hetzelfde onderzoek aan dat de behoeften in taalopdrachten en didactiek verschillen tussen anderstaligen leerlingen en Nederlandstalige leerlingen, maar dat veel en vaak lezen bevorderlijk is voor een groei in begrijpend lezen en spelling voor alle leerlingen (Petit et al., 2024).

Interactie met Nederlandstaligen

Het is voor leerlingen met een migratieachtergrond belangrijk om veel blootgesteld te worden aan Nederlandse taalinput en ook zelf voldoende te oefenen met Nederlandse taalproductie (Schrijfgroep LPTN, 2017; Van Popta, 2022). Hiervoor is het bieden van mogelijkheden voor interactie met Nederlandstaligen zowel binnen de lessen (onder andere als onderdeel van taalgericht vakonderwijs; Hajer & Meestringa, 2015) als buiten de lessen zeer belangrijk. Het is binnen deze interactiemomenten niet nodig de focus veel op de vorm van de taalproductie te leggen. Het gaat er vooral om dat de leerling in staat is zich verstaanbaar en begrijpelijk uit te drukken (Schrijfgroep LPTN, 2017; Van Popta, 2022).

Doorzetten ontwikkeling in moedertaal

Het verwerven van een tweede taal is makkelijker wanneer leerlingen hun moedertaal goed beheersen (Cummins, 1980; Loewen, 2003). Cummins (1981) verklaart dit door te wijzen op de gemeenschappelijk onderliggende taalvaardigheden die aanwezig zijn in onze hersenen waardoor goede basisvaardigheden in de thuistaal helpen bij het ontwikkelen van een tweede taal. Daarnaast bevordert instandhouding van de thuistaal gevoelens van acceptatie, veiligheid en thuishoren op school bij de leerlingen (Ticheloven et al., 2019; Van Praag et al., 2017). Om deze redenen is het essentieel om, waar mogelijk, leerlingen te ondersteunen om hun moedertaal verder te ontwikkelen. Dit kan bijvoorbeeld door interactie tussen leerlingen met dezelfde thuistaal te stimuleren, door middel van taalmaatjes, of kinderen boeken te laten lezen in hun thuistaal door een meertalige bibliotheek te implementeren (Veerman et al., 2023).

Aangepaste toetsing

Omdat het lastig kan zijn het denkniveau van een leerling die het Nederlands nog niet goed beheerst in te schatten is het inzetten van de thuistaal bij evaluaties aan te raden waar dit mogelijk is (Bisschop et al., 2022; Schrijfgroep LPTN, 2017; Van Popta, 2022). Waar dit niet mogelijk is, zijn andere toetsaccommodaties aan te raden, waaronder het gebruik van eenvoudige taal, het verminderen van tijdsdruk, het gebruik van woordenboeken, het bijvoegen van een woordenlijst en het gebruik van afbeeldingen en figuren (de Backer, 2020; Veerman et al., 2023). Ook alternatieve vormen van toetsing, die in de literatuur als waardevol voor meertalige leerlingen naar voren komen, kunnen worden ingezet. Voorbeelden zijn dynamisch toetsen (Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001; McNeilly, 2019; Poehner & Lantolf, 2005), waarbij toetsing en instructie nauw met elkaar verweven wordt, of cultureel responsief toetsen (Kirova & Hennig, 2013; Laher & Cockcroft, 2017; Nortvedt et al., 2020), waarbij rekening gehouden wordt met cultuur-gerelateerde verschillen in het uitdrukken, aantonen en verwerven van kennis en vaardigheden. Voorbeelden van niet-talige, cultuur-responsieve toetsen zijn de SON-R (IQ-test; Tellegen & Laros, 1993), de QU-NWRT (Quasi-Universale Nonwoord Repetitietaak; Boerma et al., 2015; Chiat, 2015), de MAIN (Meertalige Assessment Instrument voor Narratieven; Boerma et al., 2016; Gagarina et al., 2012) en de Kleurboek Methode (Pinto & Zuckerman, 2019).

Bredere didactische en pedagogische context

Gedetailleerd monitoren en individuele leerlijnen

Leerlijnen omvatten doelen en tussendoelen voor het ontwikkelen van een bepaalde schoolse vaardigheid (Strijker, 2010). De bijzonder grote diversiteit in eerdere onderwijservaring en (Nederlandse) taalbeheersing en geletterdheid van leerlingen met een migratieachtergrond maakt het

werken met individuele leerlijnen essentieel voor deze doelgroep (Bisschop et al., 2022; Schrijfgroep LPTN, 2017; Van Popta, 2022). Het op de juiste manier aansluiten bij de individuele behoeften van leerlingen wordt makkelijker wanneer er goed zicht is op het niveau waarop een leerling verschillende vaardigheden beheerst. Om deze reden is het accuraat en met regelmaat monitoren van het niveau van de leerling een belangrijke voorwaarde voor het bieden van succesvol onderwijs aan leerlingen met een migratieachtergrond (Veerman et al., 2023).

Cultureel responsief onderwijs

Cultureel responsief onderwijs (Gay, 2002; Gay, 2015; Gay 2018) houdt in dat in het onderwijs rekening gehouden wordt met en gebruik gemaakt wordt van de diverse culturele achtergronden binnen de klas. De diversiteit aan talen en culturen die leerlingen de school binnenbrengen wordt erkend en gezien als aanwinst (Gay, 2002; Gay, 2015; Veerman et al., 2023). Ook worden de culturen van leerlingen, en daarmee hun verschillende ervaringen en perspectieven, betrokken in het curriculum en tijdens instructie (Gay, 2002). Daarnaast zijn leerkrachten zich ervan bewust dat leren en gedrag door cultuur worden beïnvloed en passen hun lessen hier op aan (Gay, 2015). Denk hierbij bijvoorbeeld aan het gebruiken van een verscheidenheid aan lespraktijken om de verschillende leerstijlen van leerlingen tegemoet te komen. Ook het gebruiken van verschillende teksten, materialen en ervaringen kan helpen om voor leerlingen de relevantie van de schoolkennis te vergroten. Binnen deze vorm van onderwijs staat het belang voorop dat alle kinderen met hun culturele en talige achtergrond gezien, gehoord en gewaardeerd worden. Dit heeft niet alleen invloed op de motivatie en betrokkenheid van leerlingen, maar ook op hun sociaal-emotionele ontwikkeling (Bui & Fagan, 2013; Byrd, 2016; Choi, 2013; Hubert, 2013; Martell, 2013; Rodriguez et al., 2004).

Traumasensitief onderwijs

Veel leerlingen met een migratieachtergrond zijn in hun leven blootgesteld aan traumatische gebeurtenissen (Cohodes et al., 2021). Deze traumatische gebeurtenissen kunnen voor of tijdens de migratie hebben plaatsgevonden, maar ook na de migratie in de vorm van discriminatie of cultuur- en taalbarrières (Kirmayer et al., 2011). Het is belangrijk om rekening te houden met deze mogelijke trauma's van leerlingen met een migratieachtergrond door het bieden van traumasensitief onderwijs (Craig, 2015), ofwel onderwijs dat rekening houdt met de invloed van trauma op de ontwikkeling van kinderen. Dit houdt onder andere in dat een veilig klas- en schoolklimaat wordt gecreëerd, er gebruik wordt gemaakt van positieve gedragsondersteuning en dat er een warme relatie is met familieleden. Recent onderzoek van Petit et al. (2024) toont aan dat zowel een traumasensitieve aanpak als duidelijk beleid omtrent deze aanpak het welbevinden van leerlingen bevordert. Ook blijkt uit dit onderzoek dat traumaklachten afnemen als scholen een tolk beschikbaar hebben voor anderstalige leerlingen, een pedagogische aanpak hebben hoe om te gaan met pesten en contact en interactie tussen anderstaligen en Nederlandstalige leerlingen stimuleren. Daarnaast zorgt de traumasensitieve scholing van leerkrachten voor een groei in grammatica, woordenschat en rekenvaardigheid van leerlingen, vooral voor leerlingen met een migratieachtergrond (Petit et al., 2014).

4.2.2 Schoolniveau

Ouderbetrokkenheid

Voor leerlingen met een migratieachtergrond is het zeer belangrijk om de ouders bij het onderwijs te betrekken en te beschouwen als educatief partner (Bisschop et al., 2022; Schrijfgroep LPTN; 2017; Van Popta, 2022; Veerman et al., 2023). De ouders zijn een belangrijke bron van informatie over de culturele en sociaal-emotionele achtergrond van het kind (Van Popta, 2022; Veerman et al., 2023). Daarnaast zijn de ouders essentieel voor het monitoren en voortzetten van de ontwikkeling van de leerling in diens moedertaal of moedertalen (Schrijfgroep LPTN, 2017; Van Popta, 2022). Ook kunnen ouders bijdragen aan het Nederlandstalige onderwijs van hun kind door aanstaande lessen in de thuistaal voor te bespreken (Veerman et al., 2023). Het actief verwelkomen van ouders op school, bijvoorbeeld door het aanbieden van laagdrempelige culturele activiteiten, is een effectieve manier om de ouderbetrokkenheid binnen de school te stimuleren (Veerman et al., 2023).

Houding van onderwijsprofessionals

Voor onderwijsprofessionals die lesgeven binnen een multiculturele en meertalige context is het bezitten van een sensitieve houding ten aanzien van diversiteit een vereiste (Riemersma et al., 2021). Deze professionals worden gekenmerkt door een open blik, een kritisch bewustzijn, een vermogen om te reflecteren op eigen visies en competenties, kennis van culturele en talige diversiteit, een onbevooroordeelde en leergierige houding, een passie voor het werken in een diverse context en bekwaamheid in interculturele communicatie (Riemersma et al., 2021; Schrijfgroep LPTN, 2017; Thijs et al., 2009; Tiekstra et al., 2022; Van Robaey, 2014). Daarnaast is het belangrijk dat onderwijsprofessionals de nadruk leggen op de capaciteiten en mogelijkheden van het kind en niet op de tekorten (Veerman et al., 2023). Dit wordt in de literatuur ook wel vermogensgericht denken genoemd (asset-based pedagogy; zie bijvoorbeeld Arias, 2018; Brion, 2023; Lopez, 2017, 2023). Een belangrijke voorwaarde voor een vermogensgerichte pedagogiek en didactiek zijn het stellen van hoge verwachtingen voor alle leerlingen (Lopez, 2023). Aangezien internationaal onderzoek aantoont dat de houdingen en overtuigingen van onderwijsprofessionals hun gedrag en lespraktijken beïnvloeden (Schroedler & Fischer, 2020; Harrison & Lakin, 2018; Gkaintartzi et al., 2015), ligt in een diverse context een diversiteit-sensitieve houding ten grondslag aan een inclusieve en cultuursensitieve leeromgeving.

Teamprofessionalisering

Om succesvol les te kunnen geven aan leerlingen met een migratieachtergrond is het belangrijk dat alle docenten over voldoende kennis en vaardigheden beschikken omtrent (tweede) taalverwerving en -ontwikkeling (De Graaf et al., 2019). Het blijkt dat de NT2-scholing van leerkrachten groei in begrijpend lezen en spelling van anderstalige leerlingen bevordert (Petit et al., 2024). Onderwijsprofessionals zouden dus binnen de school voldoende mogelijkheden moeten krijgen om zich te ontwikkelen op deze gebieden (Schrijfgroep LPTN, 2017; Van Popta, 2022). Hierbij is het van belang dat deze professionele ontwikkeling duurzaam en structureel plaatsvindt. Zo ontstaat er een lerend klimaat binnen de school. Hierbij wordt ook sterk geadviseerd om expertise buiten de school te benutten (Schrijfgroep LPTN, 2017; zie ook Expertise-uitwisseling, 4.2.3). Door sterke professionele begeleiding te bieden kan het handelingsvermogen omtrent het lesgeven aan meertalige leerlingen bij docenten worden versterkt (Van Praag, 2017). Het handelingsvermogen van een docent omvat het vermogen om te reflecteren op eerdere handelingen, toekomstige handelingen te overwegen en beslissingen te nemen over hoe in het moment te handelen binnen een bepaalde situatie (Priestley et al., 2015). Dit handelingsvermogen is essentieel voor het succesvol lesgeven aan een meertalige populatie (Duarte, 2020).

Taalbeleidsplan

De implementatie van een succesvolle meertalige didactiek binnen de school valt of staat met het hebben van een duidelijke gezamenlijke visie op de rol van taal binnen het onderwijs (Van Praag et al., 2017; Veerman et al., 2023). Om bovengenoemde aspecten structureel een plaats te geven binnen de school is het van belang om deze een systematische, praktische invulling te geven in een schoolbreed gedragen taalbeleidsplan, samengesteld in overleg met het volledige schoolteam (Schrijfgroep LPTN, 2017). Een sterk taalbeleidsplan omvat duidelijke afspraken over welke talen waar en wanneer (mogen) worden gebruikt; hoe contact tussen leerlingen met verschillende thuistalen kan worden bevorderd; hoe de werving, ondersteuning en professionalisering van docenten vormgegeven wordt; en hoe meertaligheid een plek krijgt in de evaluatie van leerlingen (De Graaf et al., 2019). Een duidelijk taalbeleid vergemakkelijkt communicatie naar ouders en leerlingen. Dit zorgt vervolgens voor meer ouderbetrokkenheid (Veerman et al., 2023) en een sterkere algemene sociale cohesie (Van Praag et al., 2017).

Brede intake

De brede intake is een systematische aanpak waarin, door middel van gesprekken met ouders en de leerling, een compleet en betrouwbaar beeld wordt gevormd van het huidige onderwijsniveau, de ontwikkeling en het leerpotentieel van de leerling (Schrijfgroep LPTN, 2017). Drie aspecten zijn in deze aanpak van belang. Ten eerste worden per domein de vaardigheden van de leerling in kaart gebracht

om zo onder andere een taalachterstand goed te kunnen onderscheiden van een leerachterstand. Naast toetsing zijn ook observaties en gesprekken met ouders hierin essentieel. Ten tweede wordt er niet alleen gekeken naar de cognitieve vaardigheden maar is er ook aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en thuissituatie van de leerling. Als laatste wordt er een ontwikkelingsperspectief opgesteld voor de korte en lange termijn (Schrijfgroep LPTN, 2017). Om het beeld zo compleet en betrouwbaar mogelijk te maken helpt het als zowel de leerling als ouders tijdens de intake zo veel mogelijk gebruik kunnen maken van hun moedertaal/moedertalen (Bisschop et al., 2022; Schrijfgroep LPTN, 2017; Van Popta, 2022). Daarnaast werkt een brede intake het meest effectief als er binnen de school één centraal, meertalig instrument wordt gebruikt en de informatie wordt gekoppeld aan een digitaal leerlingvolgsysteem. Zo kan er goed op de in de intake verworven informatie worden voortgebouwd en gaan er geen gegevens verloren wanneer een leerling verhuist (Schrijfgroep LPTN, 2017).

4.2.3 Bovenschools Niveau

Co-professionele samenwerking met ketenpartners

Co-professionele samenwerking (McKean et al., 2016) houdt in dat individuen uit verschillende personeelscategorieën (vaak werkzaam bij verschillende organisaties) samenwerken op het gebied van complexe zorgvragen die betrekking hebben op meerdere levensgebieden. Door samen te werken met ketenpartners kunnen scholen intern zorgvragen vervullen waar dat zonder deze externe capaciteit en expertise niet mogelijk was geweest. Een sterke, structurele samenwerking tussen scholen en ketenpartners op het gebied van zorg is van algemeen belang voor de ondersteuning van leerlingen met een migratieachtergrond met een aanvullende zorgbehoefte (van Loenen & de Haan, 2021). Waar mogelijk kan het waardevol zijn deze steun beschikbaar te maken in de thuistaal van de leerling (Veerman et al., 2023).

Expertise-uitwisseling

Naast samenwerking op het gebied van zorg is samenwerking op het gebied van Nederlands als tweede taal (NT2) onderwijs van groot belang. Veel scholen hebben geen interne expertise op dit gebied (Maarse et al., 2017). Om deze reden is het essentieel dat deze kennis aanwezig is in de regio en dat deze kennis structureel uitgewisseld kan worden met scholen waar hier behoefte aan is (Bisschop et al., 2022; Maarse et al., 2017; Schrijfgroep LPTN, 2017; Van Popta, 2022;). Ook het uitwisselen van materialen en hulpmiddelen kan van grote waarde zijn (Veerman et al., 2023).

Gezamenlijke kwaliteitszorg

Omdat bij de ondersteuning van leerlingen met een migratieachtergrond vaak meerdere organisaties en instanties betrokken zijn, is het van groot belang dat er ook op regionaal niveau zorg wordt gedragen voor de kwaliteit van deze gezamenlijke ondersteuning. Dit houdt onder andere het vinden van samenwerkingspartners in, als ook het maken van duidelijke en duurzame afspraken omtrent de kwaliteit van het onderwijs, en het verzamelen van voldoende (financiële) middelen (Maarse et al., 2017).

Meerjarenmodel

Wat betreft onderwijs aan nieuwkomers wordt het opstellen van een meerjarig model geadviseerd (Schrijfgroep LPTN, 2017). Zo'n meerjarig model zal ongeveer 5 jaar beslaan, afhankelijk van de leeftijd van de nieuwkomer op het moment van instromen. De nieuwkomersleerling krijgt gedurende deze periode de tijd om de overstap te maken van voornamelijk NT2-gericht onderwijs naar volledige deelname aan het reguliere onderwijs. In deze periode verschuift de focus ook langzaam van het aanleren van dagelijkse algemene taalvaardigheden (DAT), het vermogen om te kunnen communiceren over concrete alledaagse ervaringen, naar het aanleren van cognitieve academische taalvaardigheden (CAT), het vermogen om mondeling en schriftelijk te kunnen communiceren over abstracte concepten binnen de context van een schoolvak. Het meerjarenmodel bestaat uit drie fasen:

1. Eerste opvang: In de eerste opvang ligt de focus op het verwerven van DAT binnen een aangepast lesprogramma (Schrijfgroep LPTN, 2017). Uit de literatuur komt geen eenduidig antwoord naar voren of eerste opvang binnen een reguliere klas met voornamelijk Nederlandstalige leerlingen of een aparte nieuwkomersvoorziening de voorkeur heeft, al is het wel van belang dat de benodigde ondersteuning voor de nieuwkomersleerling aanwezig is (Bisschop et al., 2022). Verder wordt geadviseerd om direct contact en interactie te bewerkstelligen tussen de nieuwkomersleerling en Nederlandstalige leerlingen, bijvoorbeeld door de nieuwkomersleerling voor bepaalde vakken (i.e., handvaardigheid, gym of rekenen) mee te laten doen met de reguliere groep (Schrijfgroep LPTN, 2017). Deze interactie bevordert de ontwikkeling van DAT. Daarnaast kan er op deze manier gezorgd worden voor een geleidelijke overgang van de eerste opvang naar de instapfase (Bisschop et al, 2022; Maarse et al., 2017; Schrijfgroep LPTN, 2017).
2. Instapfase: In de instapfase wordt begonnen met gedeeltelijke deelname aan het reguliere lesprogramma met behulp van uitgebreide taalsteun. In deze fase wordt ook begonnen met het ontwikkelen van CAT (Schrijfgroep LPTN, 2017).
3. In de doorgroefase neemt de nieuwkomersleerling bijna volledig deel aan het reguliere lesprogramma en wordt verder gewerkt aan het ontwikkelen van CAT met aanvullende taalsteun waar nodig (Schrijfgroep LPTN, 2017).

4.3 Methode

4.3.1 Selectie Nationale Good Practices

Voor het selecteren van de good practices is gebruik gemaakt van bovenstaande literatuurstudie. We hebben tevens gesproken met verschillende experts die zich bezighouden met onderwijs aan kinderen met een anderstalige achtergrond. Zij hebben ook good practices voorgedragen, die we vervolgens hebben getoetst aan de hand van onderstaande selectiecriteria:

- I. Er moet sprake zijn van een, bij voorkeur evidence-informed, implementatie van één, of bij voorkeur meerdere, succesvol(le) element(en) uit bovenstaand theoretisch kader;
- II. Er moet sprake zijn van een bepaalde mate van systematisch en planmatig werken binnen de school of bovenschoolse organisatie(s) met betrekking tot deze succesvolle elementen;
- III. De good practice is vermeld in één van onze interviews met inhoudelijke experts en/of genoemd in de gebruikte (inter)nationale literatuur; en
- IV. Er is een gebalanceerde representatie van de verschillende succesvolle elementen en niveaus waarop deze werkzaam zijn in de totale selectie van good practices.

In Tabel 4.1 staan de good practices die op basis van bovenstaande selectiecriteria geselecteerd zijn. In Bijlage B staat van elke good practice een uitgebreidere casebeschrijving.

Tabel 4.1

Nationale good practices

Good practice	Niveau	Omschrijving	Kenmerken
De Globe	School	Nieuwkomersschool in Vlaardingen met predicaat Excellente School (sinds januari 2022).	Gedetailleerde monitoring van zowel cognitieve als sociaal-emotionele ontwikkeling. Een nazorgmedewerker die ondersteuning biedt aan de nieuwe leerkracht. Een opleidingstraject gericht op de meertalige leerling.

Internationale Taalklas Haarlem/Adviescentrum HaarlemTaal	School, bovenschools	Taalschool in Haarlem met een expertisecentrum op het gebied van nieuwkomersonderwijs.	Brede intake door middel van gesprekken, observaties en toetsen. Een op maat gemaakt lesaanbod. Een adviescentrum dat trainingen biedt aan onderwijsprofessionals op reguliere scholen.
St. Janschool	School	Taalvriendelijke basisschool in Amsterdam met een gemengde leerlingpopulatie en zeer goede leerresultaten vergeleken met scholen met dezelfde weging.	Een taalvriendelijke school waar alle talen worden betrokken in het onderwijs. Stimulerende gesprekstechnieken waar interactie centraal staat. Hoge verwachtingen.
Taalschool Utrecht	School	Nieuwkomersschool in Utrecht met 1-2 jaar traumasensitief en taalintensief onderwijs.	Brede intake, waarin zowel ondersteuning aan leerling als ouders wordt besproken. Een traumasensitief geschoold team. Een overstapkaart die handvaten biedt bij de nazorg. Een expertisecentrum dat nieuwkomersspecialisten opleidt op reguliere scholen.
Stichting Wereldkidz	Bovenschools	Stichting met 30+ basisscholen in Bunnik, de Bilt, Stichtse Vecht, Utrechtse Heuvelrug, Veenendaal en Zeist met een eigen expertisecentrum op het gebied van nieuwkomers.	Nieuwkomersconsulenten die kennis delen over nieuwkomersonderwijs, ondersteuning bieden aan onderwijsprofessionals en meedenken over beleid. Een kinddosier waarmee de ontwikkeling van het kind wordt gevolgd.
International School Utrecht (ISU)/Rainbow Class	School	Een internationale school in Utrecht met een klas waar passend onderwijs wordt geboden aan internationale leerlingen.	Een taalteam dat ondersteuning biedt binnen de klas en meedenkt over een meertalige aanpak. Een klas voor leerlingen met intensieve extra ondersteuningsbehoeften waar zij in de Engelse taal een aangepast aanbod krijgen.

T-Primair	Bovenschools	Overkoepelende overlegtafel van de Tilburgse schoolbesturen die het onderwijs voor nieuwkomers coördineert en verzorgt.	Nieuwkomersklassen op reguliere basisscholen om thuisnabij onderwijs te kunnen bieden. Didactisch Leeftijd Equivalent (DLE) kaarten om de ontwikkeling van kinderen te monitoren. Traumasensitief onderwijs. Groepsdoorbroken werken.
Merlin TPO School	School	Tweetalig Primair Onderwijs in Eemnes met het International Primary Curriculum (IPC).	IPC taken, waar onderzoek doen centraal staat. Focus op meertaligheid, wat wordt ondersteund door een bovenschools taalbeleid dat ze willen uitdragen in de regio.

4.3.2 Interviews en Analyse

De interviews met de hierboven genoemde good practices zijn gehouden aan de hand van een interviewleidraad. De volgende brede onderwerpen kwamen aan bod tijdens de interviews:

- Definitie van de doelgroep en omschrijving van de geboden vormen van ondersteuning
- Aanleiding en onderbouwing voor de geboden vormen van ondersteuning
- Effectiviteit van de geboden vormen van ondersteuning
- Sterke punten, hindernissen en randvoorwaarden van de geboden vormen van ondersteuning

De interviews duurden 60 tot 90 minuten en zijn opgenomen en getranscribeerd. Vervolgens zijn de interviews gecodeerd, zowel deductief op basis van bovenstaand theoretisch kader als inductief op basis van aanvullende thema's die in de interviews naar voren kwamen. Dit resulteerde in de codeboom in Bijlage A. De frequentie geeft het aantal interviews weer waarin de code werd genoemd. Deze codeboom vormde de basis voor de hieronder geformuleerde bouwstenen en randvoorwaarden.

4.4 Bouwstenen en Randvoorwaarden

Na analyse van het theoretisch kader en de good practice interviews zijn vijf bouwstenen geïdentificeerd voor succesvol meertalig onderwijs. Hoewel ze op elkaar voortbouwen, vindt er ook interactie tussen de (aangrenzende) bouwstenen plaats. Het is dus niet alleen een lineair stappenplan, maar ook een cyclisch proces. Zeker voor de bouwstenen 'van visie naar beleid' en 'kennis en expertise' zien we een cyclisch proces, waarbij vanuit een visie en specifiek beleid bepaalde kennis en expertise wordt opgedaan wat weer bijdraagt aan het aanscherpen van zowel de visie als het beleid. Naast de vijf bouwstenen zijn ook twee randvoorwaarden geformuleerd die nodig zijn om de bouwstenen effectief te kunnen implementeren. De vijf bouwstenen in combinatie met de twee randvoorwaarden dragen bij aan hoogwaardig en kwalitatief onderwijs voor meertalige leerlingen (zie Figuur 4.1).

Figuur 4.1: Model bouwstenen voor succesvol onderwijs voor meertalige leerlingen

4.4.1 Bouwsteen 1: Inclusieve Grondhouding en Visie

Werken binnen een multiculturele en meertalige context vereist allereerst een inclusieve grondhouding, zowel van onderwijsprofessionals als van alle andere betrokkenen in de regio. Deze grondhouding vormt de basis voor samenwerking tussen verschillende instanties en organisaties. Zo ontstaat er een gedeelde verantwoordelijkheid voor het organiseren van onderwijs in de regio. Een gezamenlijke visie is hierbij essentieel om draagvlak te creëren en de samenwerking om te zetten in concrete acties.

Inclusieve grondhouding

Onderwijs waarbinnen leerlingen met een migratieachtergrond zich optimaal kunnen ontwikkelen begint met een inclusieve grondhouding bij alle betrokken professionals, zowel op regionaal niveau als binnen de school. Een inclusieve grondhouding houdt in dat de toegevoegde waarde van elke leerling voor de school en de bredere gemeenschap gezien wordt en dat er actief ingezet wordt op het creëren van een geschikte plek voor elke leerling binnen diens eigen omgeving.

“Ik hoop dat mensen zich daar bewust van zijn, dat iedereen zijn eigen inbreng heeft. Het motto van deze school is: je mag zijn wie je bent en worden wat je kunt.” – St. Janschool

“Het start met de sociale inclusie kant, dat je vindt dat we er allemaal bij horen.” – ISU

Wanneer alle betrokken professionals een inclusieve grondhouding als uitgangspunt nemen creëert dit draagvlak. Dit draagvlak is nodig om vervolgens zowel op bovenschools niveau als binnen de scholen positieve veranderingen te bewerkstelligen. Het versterken van deze inclusiviteitsgedachte onder onderwijsprofessionals dient als voedingsbodem voor het succesvol samen vormgeven van onderwijs aan meertalige leerlingen in de regio.

“Ik vind echt dat het start met een soort principe-afspraken, overtuiging, attitudes. We willen dit heel graag anders, we willen het graag inclusiever. En als je aan de andere kant start, dus als je gaat starten met alles regelen, ja, dan ga je er gewoon niet komen.” – ISU

Gedeelde verantwoordelijkheid & gezamenlijke visie

Bij het organiseren van onderwijs zijn vaak meerdere organisaties en instanties in de regio betrokken. De verantwoordelijkheid voor het succesvol organiseren van onderwijs aan meertalige leerlingen moet dus door al deze instanties gedragen worden. Naast een inclusieve grondhouding bij alle individueel betrokken professionals is hierbij ook een gezamenlijke regionale visie van belang.

“Regionaal werken vraagt namelijk iets anders van je, want dan moet je voortdurend alles in overleg doen en moet iedereen het overal over eens zijn. Dus de partijen op één lijn krijgen is eigenlijk de allergrootste uitdaging. Gezamenlijke verantwoordelijkheid voelen daarvoor.” – De Globe

“Maar het heeft ook heel veel te maken met systemen en ook met gezamenlijke verantwoordelijkheid voelen voor alle kinderen in zo’n stad.” – HaarlemTaal

Een succesvol initiatief kan zowel starten binnen een school als vanuit een bovenschoolse instantie. Het is vooral van belang dat zowel de verschillende niveaus als verschillende organisaties op hetzelfde niveau bij het starten van een nieuw initiatief verbinding met en ondersteuning van elkaar zoeken, omdat je met elkaar vaak meer kunt bereiken.

“Het heeft ook zin als dat met bestuurders is, natuurlijk. Maar ik denk dat het ook start op de scholen, want er zijn vaak veel meer scholen die echt wel voelen: we willen dit heel graag anders. En het zou zo mooi zijn als je die gewoon kan gebruiken en dat je daarmee de krachten bundelt en daarmee gaat experimenteren.” – ISU

“Maar doordat je een initiatief met elkaar in de regio draagt, kan je dus echt daadwerkelijk iets anders bieden. En inderdaad voor het borgen, het beleid daarbij betrekken, de schoolplannen, de jaarplannen, het is een voorwaarde, dus daarom heb je de besturen nodig. Als je niet op dat niveau start en hen niet mee hebt, dan kan je het vergeten.” – De Globe

Om draagvlak voor een bepaalde onderwijsvisie of initiatief te creëren kan het helpen om betrokken professionals zelf te laten ervaren wat de mogelijkheden en voordelen zijn van een beleid op het gebied van onderwijs aan meertalige leerlingen. Dit kan bijvoorbeeld door een studiereis of werkbezoek te organiseren.

“Je kunt het wel 100 keer tegen iemand zeggen, maar iemand moet het ervaren. Je moet als regio zeggen: ja, wij vinden dit zo belangrijk, we gaan met z'n allen op werkbezoek. Maak ruimte daarvoor.” – ISU

“Ja, en we bieden ook een kijkje in de keuken. Dus dan nodigen we mensen van scholen hier in de buurt uit om bij ons op school gewoon tijdens lessen te komen kijken van: hoe werken we met de taalmaatjes, hoe wordt woordenschat gegeven? En ja, dat geeft ze vaak ook wel meer inzicht van: oh, zo moet het dus.” – HaarlemTaal

Volgens onze good practices vallen of staan initiatieven vaak bij het beschikbaar zijn van voldoende financiering. Een belangrijk onderdeel van het dragen van gezamenlijke verantwoordelijkheid is dus ook het gezamenlijk financieren van initiatieven.

“Het is echt een aanpak en dat heeft niet alleen met de inhoud te maken, maar ook met dat het wordt gedragen en gefinancierd door verschillende gemeenten.”

– De Globe

Samenvatting

- Benadruk de toegevoegde waarde van elke leerling voor de school en de bredere gemeenschap.
- Zet in op het versterken van de inclusiviteitsgedachte als voedingsbodem voor verandering.
- Zoek elkaar op en formuleer een gezamenlijke visie met alle betrokken instanties bij de start van nieuwe initiatieven.
- Creëer draagvlak voor verandering door mensen te laten ervaren hoe het anders kan.
- Draag de financiële last van initiatieven gezamenlijk.

4.4.2 Bouwsteen 2: Van Visie naar Beleid

De tweede bouwsteen bouwt voor op de eerste bouwsteen en verwijst naar de noodzaak om in te zetten op concreet regionaal beleid voor het bieden van onderwijs aan meertalige leerlingen, gebaseerd op een inclusieve grondhouding.

“Want één belangrijk onderdeel is natuurlijk die inclusieve mindset: je ziet het in beleid terugkomen, je ziet de aandacht ervoor, dus dat is in de regio echt heel veel verbeterd.” – De Globe

Wanneer visie wordt vertaald naar beleid weten alle actoren wat er van hen verwacht wordt en wordt het gevoel van gedeelde verantwoordelijkheid formeel vastgelegd. Het is daarom belangrijk dat er gezamenlijk een haalbaar doel wordt gesteld, wat vervolgens wordt omgezet in concrete afspraken en duidelijke stappen. Ook kan in het beleid worden geregistreerd wat voor initiatieven en welke vormen van ondersteuning op regionaal niveau beschikbaar zijn of zullen komen. Scholen kunnen hier weer gebruik van maken om hun eigen beleid rond taalonderwijs aan meertaligen te formuleren.

“Ja, wat ik dus denk is dat een bovenschools taalbeleid heel goed is. Dat heb ik ook weer gezien in Gouda, waar ze daar al mee bezig bij stichting Klasse. Ja, dat je gewoon bovenschools dingen dan kan aangaan en aanbieden: ondersteuning voor de leerkracht, voor de leerlingen, enzovoort. Dus dat jij een idee hebt van: wat is er nodig? Waar willen we naartoe? Als dat er niet is, dan is het moeilijk beginnen, denk ik.” – De Merlin

Voorbeeld: De Merlin bovenschools taalbeleid

Op de Merlin is er een bovenschools taalbeleid, dat geldt voor zowel de PO als VO-scholen. Van elke school wordt verwacht dat het zijn eigen specifieke situatie in acht neemt. Hoewel er geen uniform beleid kan worden vastgesteld, zijn er algemene afspraken die op alle scholen van toepassing zouden moeten zijn. Het motto van dit taalbeleid is "elke leerkracht is een taaldocent", met de nadruk op het integreren van taalonderwijs in alle vakken. Er wordt erkend dat deze verandering tijd en ondersteuning vereist en scholen worden aangemoedigd om aan te geven waar ze behoefte aan hebben om de benodigde kennis en expertise te verwerven.

Grote veranderingen in een complexe setting gaan niet over één nacht ijs. Het is daarom belangrijk dat ontwikkel- en ondersteuningsplannen voor de langere termijn worden gemaakt en ook duurzaam worden gefinancierd.

“Ja en nog steeds ben ik ook van mening dat je een lange adem nodig hebt. Wij zijn in het onderwijs van de korte workshopjes en we raken enthousiast ... Maar het gaat natuurlijk echt om de verandering en een verandering duurt gewoon ontzettend lang.” – ISU

“Ja, het moet iets structureels worden. En iedereen begrijpt nu wel dat het gewoon structureel moet zijn. Dus daar gaan we nu heen.” – HaarlemTaal

Een vorm van centrale coördinatie van initiatieven is hierbij aan te raden. Dit voorkomt wildgroei van onderwijsinitiatieven en het zorgt ervoor dat alle betrokkenen weten waar ze terecht kunnen voor ondersteuning of vragen.

“Wat wij ook wel bepleit hebben: mogen wij de onderwijshoud wel centraal houden? Want op het moment dat we het personeel naar de directeur laten gaan, dan krijg je wildgroei. Dan krijg je allerlei varianten van nieuwkomersonderwijs... En wij hebben ondertussen zoveel ervaring dat we wel weten wat wel en niet werkt.” – T-Primair

“De aansturing van de plaatsing, die ligt ook bij mij en een collega van mij, dus wij zijn de contactpersonen vanuit vluchtelingenwerk en scholen weten ook als ouders daar aanbellen en ze vallen in onze leeftijdscategorie, dan mogen ze ons benaderen en dan pakken wij het verder op. Dus dan ontlast je ook de school.” – T-Primair

Samenvatting

- Vertaal de gezamenlijke visie naar concreet beleid: welke stappen moeten worden gezet? En wie is hier verantwoordelijk voor?
- Zie erop toe dat scholen bovenschools beleid ook vertalen naar beleid op schoolniveau: hoe sluiten zij aan bij en maken zij gebruik van nieuwe initiatieven?
- Maak plannen op de lange termijn en zorg dat hiervoor ook duurzame financiering beschikbaar is.
- Zorg voor centrale coördinatie van initiatieven om scholen te ontlasten en wildgroei te voorkomen.

4.4.3 Bouwsteen 3: Kennis en Expertise

Expertise betreffende meertaligheid en tweedetaalverwerving is cruciaal voor alle professionals die betrokken zijn bij deze doelgroep. Het is essentieel dat zij zich bewust zijn van de specifieke behoeften van deze kinderen en de nodige vaardigheden bezitten om hierin te voorzien. Deze kennis moet beschikbaar zijn op alle lagen binnen een organisatie, waarbij de benodigde vaardigheden en kennis variëren afhankelijk van de specifieke functie. Zo is het wellicht niet noodzakelijk dat een stichtingsdirecteur bekwaam is in cultuursensitief lesgeven, maar is het wel cruciaal dat elke stichtingsdirecteur zich bewust is en kennis heeft van cultuursensitieve praktijken om hierop in te kunnen zetten bij het opleiden van alle werknemers die direct betrokken zijn bij het primaire proces.

“Kennis is dan echt de basis, het is echt de basis.” – HaarlemTaal

Er zijn verschillende manieren waarop kennis uitgewisseld kan worden om zo onderwijsprofessionals meer in hun kracht te zetten met betrekking tot het lesgeven aan meertalige leerlingen.

Kennisdeling tussen expertorganisaties

Kenmerkend aan de good practices die we hebben verzameld is dat zij veel samenwerken met externe partners, waaronder hogescholen, pabo's, universiteiten en taalscholen. Deze samenwerkingen zijn met name gericht op kennisdeling en gaat beide kanten op. Het is dus niet zo dat de kennisinstituten vooral kennis delen met de scholen, maar ook andersom. Ervaringen uit de praktijk van nieuwkomersonderwijs kunnen tevens het curriculum van de pabo voeden:

“We hebben contact met Stenden Hogeschool en Joanna Duarte zit daar, die zit ook in Amsterdam. We hebben ook contact met Utrecht, de hogeschool, dus we hebben best wel veel contacten. ... En dat is een soort van samenwerking. Dus zij kunnen gebruik maken van onze scholen als onderzoek gedaan moet worden en wij kunnen gebruik maken van hun expertise.” – De Merlin

“En waar we nu ook mee bezig zijn, is pabo's en MBO's. Dat we daar zeg maar onze expertise willen gaan delen.” – HaarlemTaal

“Ja, pabo's werken we het meest mee samen. ... Dat is belangrijk omdat het daar natuurlijk allemaal begint. Daar delen we kennis en proberen we samen ook te zoeken naar wegen om dat bij de aankomende leerkrachten terecht te laten komen.” – De Globe

Opleiden van experts

Het belang van het opleiden van specialisten in de regio op het gebied van meertaligheid en nieuwkomers kwam in de meeste interviews ter sprake. Dit zijn vaak intensieve opleidingen van minimaal 1 jaar, gevolgd door één of twee leerkrachten van een school, waarin niet alleen aandacht is voor het vergroten van kennis en bewustzijn ten aanzien van meertaligheid, nieuwkomers, traumasensitief onderwijs e.d., maar ook voor het borgen van deze expertise in de school: Hoe neem je je collega's hierin mee? Hoe formuleer je nieuwkomersbeleid en hoe implementeer je dit beleid duurzaam in je eigen school?

“En we hebben ervoor gekozen om dat nieuwkomersspecialisten te laten worden voor de hele school, omdat als je leerkrachten alleen maar los opleidt voor hun groep, dat vervliegt. Dus wij willen proberen gewoon beleid, nieuwkomersbeleid, duurzaam in de school te krijgen.” – Taalschool Utrecht

Taalscholen worden hier vaak bij betrokken, omdat zij praktische en inhoudelijke expertise in huis hebben vanuit het werken met nieuwkomers. Door kennis over nieuwkomers en meertaligheid binnen de scholen te vergroten kan aan deze leerlingen binnen school de juiste ondersteuning worden geboden, waardoor bijvoorbeeld doorstroom naar het S(B)O voorkomen kan worden.

“Ik denk dat dan [als het opleidingstraject niet meer aangeboden zou worden] de toestroom binnen het speciaal onderwijs of speciaal basisonderwijs, in ieder geval groter wordt, want dan is het niveau na een jaar gewoon te laag, zeker voor midden- en bovenbouwleerlingen om daarna mee te kunnen in het reguliere onderwijs.” – De Globe

Bij dergelijke opleidingstrajecten wordt vaak een flinke tijdsinvestering van de deelnemers verwacht. Het is dus van groot belang dat het personeel dat de opleiding volgt hiervoor ook voldoende tijd en ruimte krijgt.

“Wij vragen aan hen echt commitment, dus daar zit een soort sollicitatiegesprek aan vooraf. Ook een halve of een 0,1 FTE aan tijdsinvestering die je nodig hebt vanuit je school om dat goed vorm te kunnen geven.” – Taalschool Utrecht

De ambitie van de good practices die een expert opleiding aanbieden is om op iedere reguliere school minimaal één specialist rond te hebben lopen. Zo is er op elke school iemand met inhoudelijke en praktische kennis die diens collega's kan ondersteunen in het werken met nieuwkomers en meertalige leerlingen.

“Onze droom is dat er op iedere school in deze regio minimaal één specialist is. Het liefst natuurlijk meer, maar dat die persoon de kennis heeft over de meertalige leerling en daardoor ook zijn collega's daar veel meer in kan begeleiden.” – De Globe

Voorbeeld: HaarlemTaal ITK Maatjes opleiding

Het adviescentrum HaarlemTaal organiseert trainingen en workshops voor onderwijsprofessionals van reguliere scholen om kennis te delen en bewustzijn te vergroten over onderwijs aan nieuwkomers. Het doel is om op elke school één nieuwkomersspecialist te hebben, ook wel een ITK maatje genoemd. De opleiding is erg praktisch ingericht, waarbij onderwijsprofessionals worden aangemoedigd om goed zicht te krijgen op hun eigen leerlingpopulatie en met hulpvragen uit hun eigen onderwijspraktijk te komen. Vervolgens wordt van het ITK maatje verwacht de opgedane kennis en expertise binnen de eigen school te verspreiden. Hierbij is steun vanuit directie of IB'ers cruciaal om gezamenlijk te zorgen voor een schoolbreed draagvlak en duurzame borging.

Expertise in de school

Naast het opleiden van een specialist op iedere school is het van belang dat er ook binnen een school aandacht is voor professionalisering van het gehele team op relevante thema's, zodat er ook intern uitwisseling van kennis en expertise ontstaat. Op veel reguliere scholen – ook volgens onze good practices – is namelijk de benodigde expertise onder leerkrachten om meertalige leerlingen goed te ondersteunen niet of te weinig aanwezig.

“Een bewustwording van wat zijn nieuwkomers, wat hebben ze nodig? Ik denk dat het daarmee begint. En dat mist heel vaak. Het is een soort mindset eigenlijk. En

soms zie je dat bij mensen gebeuren van, oh, nou snap ik het. Het is geen reguliere leerling, nee, ze hebben echt wat anders nodig.” – HaarlemTaal

Wanneer er een nieuwkomers- of meertaligheidsspecialist aanwezig is op een school kan deze de benodigde kennis op de werkvloer verspreiden. Het is hierbij aan te raden om samen met de schoolleider een plan voor teamprofessionalisering op te stellen, zodat de specialist hiervoor ook echt de tijd en ruimte krijgt.

“Ja, als je het MT niet bij je hebt, als er geen overlegstructuur is met de specialist, als die de ruimte niet krijgt, niet gefaciliteerd wordt, niet geagendeerd wordt, als het niet in het beleid terecht komt... Dat zijn echt absolute voorwaarden om iets op een school uit te kunnen rollen.” – De Globe

“De nieuwkomersconsulenten zijn de schakel tussen het beleid en de praktijk.” – Wereldkidz

Wanneer scholen de specialist niet de ruimte geven om door middel van een teamprofessionaliseringsbeleid de nodige kennis en expertise duurzaam in de school te brengen, wordt er van expertisecentra meer gevraagd aan nazorg en het opleiden van nieuwe specialisten.

“Ja, dan zie je dat dat na verloop van tijd... is die borging weg, want je moet er bovenop blijven zitten. Daarom hè... dus als wij daarmee stoppen, ook na jaar drie, als ze specialist zijn, ja dan nog, je moet er bovenop blijven zitten, dus dan uiteindelijk verdwijnt het [de expertise].” – de Globe

Veel van de scholen werken met verplichte trainingen voor hun docententeam om er zorg voor te dragen dat alle docenten de juiste relevante kennis hebben om hun werk goed uit te kunnen voeren. Binnen deze professionalisering is het essentieel om nieuwe leerkrachten meteen mee te nemen. Al tijdens de sollicitatie moet genoemd worden welke aspecten van belang zijn voor de schoolcultuur, bijvoorbeeld de meertalige aanpak binnen de school.

“Maar er wordt ook meteen een afspraak gemaakt van je moet, ook al ben je druk, je moet mee in de interne scholing.” – Taalschool Utrecht

“En als die collega opeens heel anders werkt, dan is het natuurlijk best lastig. Dus we hebben ook echt een inwerkcoach, die dan ook uitlegt van: zo werken we.” – HaarlemTaal

“In de St Janschool wordt men bijvoorbeeld gekoppeld aan een maatje, die een nieuwe leerkracht wegwijst maakt binnen de taalvriendelijke school en wat dit betekent in de klas.” – St. Janschool

Het is van belang dat de vorm en inhoud van de professionalisering goed aansluit bij de praktijkvragen die er op de school leven. Om de opgedane kennis en expertise om te zetten in bepaalde pedagogisch-didactische vaardigheden rondom meertaligheid en nieuwkomers, is het advies om de professionalisering praktisch in te steken en aan te laten sluiten op de dagelijkse praktijk van onderwijsprofessionals.

“En wat denk ik wel onze kracht is, is dat wij het heel erg praktisch houden. Kijk, wij hebben niet een universitaire studie gedaan of zo, dus we zijn ook gewoon van het praktische. Maar dat je meteen tools meegeeft die mensen op school, in de klas, morgen met deze leerlingen kunt inzetten” – HaarlemTaal

Waar kennis niet intern aanwezig is kunnen externe trainingen worden verzorgd. Bij Merlin in Eemnes heeft een deel van het leerkrachtteam bijvoorbeeld een tweedaagse scholing gevolgd bij Joanna Duarte in Groningen. Een ander voorbeeld is dat een deel van het team langs gaat bij een taalschool zoals Taalschool Utrecht of HaarlemTaal, waar ze regelmatig kijkochtenden organiseren. De kennis en expertise die dan door een deel van het team wordt opgedaan, kan dan bijvoorbeeld tijdens een studiedag met de rest van het team worden gedeeld.

Samenvatting

- Stimuleer kennisuitwisseling tussen expertorganisaties, scholen en andere onderwijsinstellingen om onderwijsprofessionals te versterken in het lesgeven aan meertalige leerlingen.
- Investeer in intensieve opleidingen op het gebied van meertaligheid en nieuwkomersonderwijs, zodat er in de regio meerdere specialisten zijn die de scholen zowel inhoudelijk als praktisch kunnen ondersteunen.
- Zorg op elke school voor tenminste één specialist op het gebied van meertaligheid, die vervolgens intern kennis en expertise kan delen.
- Stel een professionaliseringsbeleid op binnen elke school om kennis en expertise intern te verspreiden en duurzaam te waarborgen.

4.4.4 Bouwsteen 4: Landingsstrip voor Nieuwkomers

In deze bouwsteen bouwen we voort op het rapport van Rijnconsult. Zij bevelen aan om een 'onboarding' model voor nieuwkomersleerlingen in de Brainportregio te ontwikkelen. Hierbij zijn de volgende punten van belang.

Hoge kwaliteit eerste opvang

Een hoge kwaliteit van de eerste opvang en instapfase is essentieel om nieuwkomersleerlingen op weg te helpen in hun cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling in het Nederlandse onderwijssysteem en te laten landen in Nederland. Dit werd in zes van de good practices expliciet benoemd.

“Ik denk dat het gewoon een hele fijne setting is, waar kinderen gewoon, ja, een beetje op adem kunnen komen, ook weer wat zelfvertrouwen kunnen opbouwen en ook wel de tijd krijgen om gewoon zich zover te ontwikkelen dat ze gewoon straks veel beter mee kunnen doen.” – De Globe

Meerdere good practices benoemden dat het een risico is om leerlingen direct in een reguliere klas te laten instromen. Kleuters stromen altijd in een reguliere klas in en soms is dit ook het geval voor oudere leerlingen. Zij krijgen mogelijk niet de aanvullende ondersteuning die zij nodig hebben.

“Die kleuters moeten meteen bij instroom in de reguliere scholen ook goed aanbod hebben, ze kunnen niet zomaar klakkeloos met de groep meedoen.” – HaarlemTaal

Taalschool of Taalklas?

De literatuur geeft geen eenduidig antwoord op de vraag of een taalschool of taalklas de voorkeur heeft voor het opvangen en onderwijzen van nieuwkomersleerlingen. De volgende aspecten zijn belangrijk om mee te nemen bij een overweging voor één van de twee onderwijsvormen (zie Tabel 4.2). Daarbij is het altijd van belang dat er wordt gezorgd voor een plek die passend is bij de onderwijsbehoeften van de leerling en dat onderwijsprofessionals de juiste expertise in huis hebben. Leerlingen direct laten instromen in een reguliere klas is ook mogelijk, mits de leerkracht genoeg expertise en vaardigheden heeft wat betreft onderwijs aan meertalige leerlingen en de juiste taalsteun geboden kan worden.

Tabel 4.2

Kenmerken van een taalschool en taalklas

Taalschool	Taalklas
Kennis en expertise op één plek.	Grotere kans onderwijs thuisnabij te kunnen organiseren.
Leerlingen delen allemaal dezelfde ervaring waardoor kinderen zich veilig voelen.	Meer interactie met leerlingen van het reguliere PO wat sociale inclusie bevordert en Nederlandse taalontwikkeling stimuleert.
Centrale coördinatie van leerlingen, maar ook expertise.	Mogelijkheid om een aangepast programma samen te stellen waarbij leerlingen de kans krijgen om lessen te volgen die beter aansluiten op hun niveau (bv. minder talige vakken meedoen met de reguliere groep). Mogelijkheid om bepaalde lessen mee te doen met de reguliere groep waardoor de overstap later minder groot is.

Mogelijkheid verlenging eerste opvang

In principe is er vanuit de Rijksoverheid één jaar financiering voor de eerste opvang. Vijf good practices gaven echter aan dat mogelijkheid tot verlenging van deze periode enorm waardevol kan zijn, met name voor oudere leerlingen die ongeletterd of niet-Latijns geletterd instromen.

“Als we zouden stoppen met een extra jaar eerste opvang bieden zal de toestroom binnen het speciaal onderwijs of speciaal basisonderwijs groter worden, want dan is het niveau na een jaar gewoon te laag, zeker voor midden/bovenbouwleerlingen, om daarna mee te kunnen in het reguliere onderwijs.” – De Globe

Om aan de behoefte van verlengde eerste opvang te kunnen voldoen is het van belang dat op regionaal niveau financiering vrij wordt gemaakt. Zo wordt het eerste half jaar verlenging in de regio Rotterdam (waar De Globe gevestigd is) al meer dan dertig jaar gesubsidieerd vanuit onderwijsachterstandsgelden en speelt daarna het samenwerkingsverband een belangrijke rol in het verlengen van de eerste opvang tot twee jaar:

“Dus er zijn ook kinderen die wat langer blijven. Maar dat heeft dan wel een bijzondere reden, ja. Kinderen die nu nog iets langer blijven krijgen dan dus die financiering vanuit het samenwerkingsverband, dus wij hebben verschillende financieringsstromen daarvoor die je inderdaad nodig hebt.” – De Globe

Het loont dus om, met de hoge kwaliteit eerste opvang als ambitie, afspraken in de Brainportregio te maken over de financiering van de eerste opvang van nieuwkomers ná het eerste jaar.

Coördinatie van nieuwkomersonderwijs

De good practices illustreren verschillende manieren waarop het nieuwkomersonderwijs in een regio kan worden gecoördineerd.

Coördinatie vanuit een onderwijscoöperatie. In Tilburg wordt het nieuwkomersonderwijs gecoördineerd door T-Primair, een onderwijscoöperatie opgericht door verschillende schoolbesturen. Samen met scholen, de gemeente en samenwerkingsverbanden, zorgt T-Primair voor een decentrale organisatie van het onderwijs. Hierbij zijn er aparte taalklassen binnen reguliere basisscholen (10 scholen in de stad) in plaats van een centrale taalschool. T-Primair draagt tevens de verantwoordelijkheid voor de onderwijsinhoud en werkt samen met IB'ers om het onderwijs vorm te geven en methoden te selecteren.

Coördinatie vanuit een stichting/bestuur. In de regio Zeist heeft de stichting Wereldkidz de verantwoordelijkheid op zich genomen om nieuwkomersleerlingen op te vangen, zowel binnen als buiten het bestuur, in samenwerking met de gemeente en het samenwerkingsverband. Wereldkidz werkt met nieuwkomersconsulenten, die kennis over nieuwkomers en meertaligheid opdoen en vervolgens verspreiden binnen de scholen van de stichting. Deze consulenten zijn ook onderdeel van een nieuwkomerswerkgroep met directeuren en bestuurders, die de visie en het beleid rondom nieuwkomersleerlingen formuleert.

Coördinatie vanuit taalscholen, gekoppeld aan expertisecentra. In Utrecht en Haarlem is er een gecentraliseerde aanpak voor nieuwkomers, met taalscholen zoals de Internationale Taal Klas (ITK) in Haarlem en de International School Utrecht en Taalschool Utrecht in Utrecht. Deze taalscholen zijn betrokken bij nazorg voor nieuwkomers en het trainen van leerkrachten tot nieuwkomersspecialisten, zoals het ITK maatjesproject in Haarlem. Het stedelijk expertiseteam/adviescentrum, waarin de taalscholen participeren, richt zich op kennisverspreiding en duurzame inzetbaarheid. De samenwerkingsverbanden spelen ook een grote rol in het faciliteren en coördineren van nieuwkomersonderwijs.

Brede intake

Een breed zicht op de individuele behoefte van de leerling, al bij de instroom, is de eerste stap als het gaat om een hoge kwaliteit eerste opvang. Drie van de good practices noemen de brede intake als essentieel voor het optimaal kunnen ondersteunen van nieuwkomersleerlingen.

Ten eerste is het belangrijk dat de school de tijd neemt om goed met ouders in gesprek te gaan over het kind. Sommige scholen maken hierbij gebruik van fysieke tolken, andere scholen gebruiken andere communicatiemiddelen zoals de Tolkentelefoon of vertaalapps.

“Onze intakes duren een uur en worden altijd gevoerd met behulp van een fysieke of telefonische tolk.” – Wereldkidz

Het is belangrijk om hierbij oprechte interesse te tonen, niet alleen wat betreft de onderwijsachtergrond van de leerling, maar juist ook naar de persoonlijke en culturele achtergrond.

“Je vraagt natuurlijk altijd een stukje naar de achtergrond ook. Zijn er belangrijke dingen gebeurd in het thuisland, bijvoorbeeld heeft een kind iets meegekregen van de oorlog?” – T-Primair

“We vragen ook bijvoorbeeld: zijn er ingrijpende gebeurtenissen gebeurd? Achtergrondinformatie over deze leerlingen is heel belangrijk. Onze intakes duren echt een uur waarin we veel te weten komen van ouders, en daarin wordt ook altijd het stukje cultuur meegenomen.” – HaarlemTaal

Ook noemden twee good practices het belang van een verlengde intake. Dit betekent dat de docent en IB'er een aantal weken de tijd nemen om naar het kind te kijken en een overzicht te maken van wat het kind nodig heeft aan aanbod en ondersteuning. Zo krijgt de leerling de tijd om te landen en worden er niet te snel conclusies getrokken.

“Wat is dit voor een meisje? Of een jongen? Wil dat al gewoon al van alles doen? Sommige kinderen lopen naar binnen, die denken van: nou, kom maar op met die Nederlandse klanken. Ik ga ervoor. En anderen zijn toch een beetje afwachtend. Dat proberen we ook echt wel de leerkracht mee te geven: take it slow.” – HaarlemTaal

Gedetailleerd monitoren

Na de brede intake is het belangrijk om het aanbod aan te passen aan de individuele ontwikkeling van de leerling. Er wordt door zes van de good practices genoemd dat voor deze doelgroep individuele leerlijnen essentieel zijn voor een goede doorstroom naar het reguliere onderwijs, omdat de leerlingen dan zo veel mogelijk kunnen versnellen om de gemiste stof uit het Nederlandse schoolcurriculum in te halen.

“Wat wij hier doen is heel erg naar het individu kijken. Dat moet ook, want wij willen dat zo'n kind sprongen maakt. Dus je moet dat goed monitoren. En regelmatig toetsen afnemen. Plan maken, werken, toets. ... Wekelijks pak je iedere keer weer die zone van die naaste ontwikkeling. Wat heeft die leerling nodig? Ga ik te snel, ga ik te langzaam of is het goed?” – HaarlemTaal

Om nieuwkomersleerlingen goed te kunnen monitoren is het van belang om een strak overzicht bij te houden van alle behaalde en nog te behalen leerdoelen en dit regelmatig bij te werken. In dit overzicht wordt in veel detail duidelijk welke doelen al gehaald zijn en welke volgende doelen nog behaald moeten worden.

“Om de vijf weken is er een IB'er die met de leerkracht gaat bespreken: hoe gaat het met de tussendoelen? Dus de kinderen worden heel nauwlettend in de gaten gehouden in hun eigen didactische programma.” – Taalschool Utrecht

Een belangrijk onderdeel van het gedetailleerd monitoren is het stellen van uitdagende leerdoelen. Door drie van de good practices werden hoge verwachtingen expliciet genoemd als middel om de ontwikkeling van leerlingen te bevorderen. Concreet kan dit bijvoorbeeld betekenen dat je leerdoelen hoog inzet:

“En als je er al vanuit gaat dit kunnen ze niet, ja... Ik houd gewoon van hoge verwachtingen bij kinderen. En zo hebben wij dus onze doelen ook altijd heel hoog staan. En als je dat dan later toetst, dan zie je heel veel vlakken rood en dat kan ook wel demotiveren bij leerkrachten. Maar liever doelen nog niet behaald dan dat je hem lager insteekt, snap je?” – Taalschool Utrecht

Ook kun je (oudere) leerlingen betrekken bij hun voortgang en ontwikkeling, door ze te laten zien waar ze staan.

“... zeker die oudere leerlingen van: Hé, je staat nu hier, we willen daar naartoe en zo gaan we het doen, hè dus heel duidelijk vertellen van: nou ja, waar, waar ben je nu? Wat willen we graag? En dit heb je nodig en dat ga je doen. Als je die kinderen meeneemt en ook die ouders dat laat zien, dan snappen ze ook wat het is.” – HaarlemTaal

Voorbeeld: WereldKidz kinddossier

Wereldkidz hanteert een uitgebreid kinddossier systeem om nieuwkomersleerlingen goed te ondersteunen. De procedure begint met een grondige intake (met fysieke of telefonische tolk), waarbij een combinatie van een OPP en een overdrachtsdocument wordt ingevuld met leerlijnen voor nieuwkomersleerlingen waarin ook belemmerende en stimulerende factoren worden meegenomen. Het dossier wordt binnen een vaste cyclus bijgewerkt en omvat plannen voor zowel academische als gedragsmatige ontwikkeling. Vier keer per jaar worden oudergesprekken gevoerd over de voortgang van de leerlingen. De verschillende tabbladen van het dossier worden gesloten wanneer de leerling op leeftijdsadequaat niveau zit, waardoor het dossier geleidelijk uitdunt. Docenten krijgen uren om het dossier in te vullen en worden hierin waar nodig ondersteund door de nieuwkomersconsulent. Als het kinddossier is ingevuld wordt het dossier door de leerkracht en IB'er besproken en wordt zo besloten welke leerstof de komende periode wordt aangevuld. Het gebruik van het kinddossier bevordert nauwkeurige monitoring van individuele leerbehoeften. Deze aanpak heeft geleid tot beter inzicht in welke acties en middelen nodig zijn, gerichte interventies, beter begrip van de doelgroep en hogere uitstroomniveaus van de nieuwkomersleerlingen.

Begeleiding bij overstap naar regulier onderwijs

Naast het zicht op de individuele behoefte van leerlingen en het gedetailleerd monitoren is het van groot belang – voor het bewaken van een hoge kwaliteit nieuwkomersonderwijs – om vanuit de eerste opvang te zorgen voor een intensieve nazorg en een warme overdracht naar het regulier onderwijs. Dit wordt in vier good practice interviews expliciet genoemd. In eerste instantie gaat dit om het vinden van een passende plek voor ieder kind op het moment dat deze de taalschool of -klas verlaat, bij voorkeur in het regulier PO. Daarnaast is het van belang voor intensieve nazorg om goede uitstroombdocumentatie te hebben, bijvoorbeeld een onderwijskundig rapport en/of uitstroomperspectief:

“... hè, we zorgen voor een warme overdracht, we zorgen voor een onderwijskundig rapport, daar staan ook allerlei tips bij hoe om te gaan met en we stippen ook altijd aan dat wij echt een goede basis hebben gelegd om regulier verder te kunnen.” – T-Primair

Deze documentatie kan zeer uitgebreid zijn en per kind en/of per vak handelingsplannen, toetsresultaten e.d. bevatten, maar ook aandachtspunten voor de nieuwe leerkrachten bij de verschillende vakken. Het adviescentrum HaarlemTaal koppelt, voorafgaand aan dat het kind start op de nieuwe school, de oude en nieuwe leerkracht om de warme overdracht te borgen en betreft waar mogelijk ook de IB'er en meertaligheidsspecialist op de nieuwe school. Bij de Globe is er náást de warme overdracht ook een nazorgmedewerker die na een paar weken langs gaat op de school waar het kind naartoe is gegaan om een gesprek te hebben met het kind en de leerkracht en mee te kijken in de klas. Zij vragen naar het welbevinden van het kind én zijn er ook echt voor de leerkracht in het regulier onderwijs: *“hoe gaat het nu in de praktijk, waar loop je tegenaan, welke didactische tips en tools kun je gebruiken?”* Ook gaat één van de tolken van de Globe mee bij het intakegesprek met ouders en oudergesprekken. Taalschool Utrecht geeft een overstapkaart mee met de leerlingen naar

de nieuwe school, waarin niet alleen uitgebreide informatie staat over de leerling en de ouders, maar ook een aantal uur ondersteuning geboden wordt aan de nieuwe leerkracht:

“Krijgen ze [de leerlingen] een overstapkaart mee, een soort menukaart met zes uur per leerling, die wij dan kunnen ondersteunen. En dat is dan bijvoorbeeld op leerkracht niveau, of op groepsniveau, of op schoolniveau. Dus zeg er gaan zes leerlingen naar de Mozaïek of zo, hè, ik zeg maar wat. Dan zou je dus 36 uur hebben. Dus je zou dan ook kunnen zeggen: weet je, zou je een teamscholing kunnen doen? Traumasensitief lesgeven tijdens onze studiedag en dan gaan wij dat verzorgen, dat is wat we met die overstap doen. Maar wat ook een vraag is, is wij vinden die oudergesprekken in de start heel spannend. Zou één van jullie daarbij aan kunnen haken? Hè, dus dat zijn van die menukaarten waarop je als school kan zeggen: hier hebben wij behoefte aan.” – Taalschool Utrecht

Indien leerlingen op een reguliere school nieuwkomersonderwijs volgen (in een taalklas), helpt het voor de doorstroom naar een reguliere klas om ze deels vakken mee te laten volgen met hun nieuwe klas. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij Wereldkidz:

“Leerlingen die doorstromen vanuit een nieuwkomersklas binnen een reguliere school flexen tijdens de overgang. Dit houdt in dat op het moment dat zij voor een bepaald vak op het regulier ontwikkelniveau zitten zij dit vak met hun toekomstige reguliere klas mogen meevolgen.” – Wereldkidz

Voor leerlingen die apart nieuwkomersonderwijs volgen (op een taalschool) is dit lastiger, maar ook aan hen kunnen er wemomenten aangeboden worden om de overgang soepel te laten verlopen.

Samenvatting

- Investeer in een hoge kwaliteit eerste opvang van nieuwkomersleerlingen om hun cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling te ondersteunen.
- Onderzoek de mogelijkheid om de eerste opvangperiode van nieuwkomersleerlingen te verlengen, inclusief financiering op regionaal niveau.
- Overweeg zorgvuldig de keuze tussen een Taalschool en een Taalklas voor de opvang en educatie van nieuwkomersleerlingen.
- Creëer effectieve coördinatiemechanismen voor nieuwkomersonderwijs.
- Implementeer een grondige intakeprocedure en een gedetailleerd monitoringssysteem om de individuele behoeften van nieuwkomersleerlingen vast te stellen en hen zo effectief te ondersteunen tijdens hun ontwikkeling.
- Zorg voor intensieve nazorg en een warme overdracht naar regulier onderwijs om de kwaliteit van het nieuwkomersonderwijs te waarborgen en een succesvolle integratie te bevorderen.

4.4.5 Bouwsteen 5: Meertalige Didactiek

Om het onderwijs aan te laten sluiten bij de meertalige leerlingpopulatie is het van belang om een meertalige didactiek op scholen te implementeren. Deze aanpak omarmt de verscheidenheid aan talen en culturen in de klas en kenmerkt zich door een rijk en betekenisvol taalaanbod, het gebruik van thuishalen van leerlingen, cultureelsensitieve praktijken en een traumasensitieve pedagogiek.

Betekenisvol taalonderwijs

Deze bouwsteen richt zich op de vormgeving van betekenisvol, contextrijk meertalig onderwijs. Vier van de scholen waarmee we hebben gesproken, leggen de nadruk op betekenisvol taalonderwijs, onder andere thematisch taalonderwijs.

*“Wij koppelen onze taaldoelen aan wereldoriëntatie en burgerschap.” –
Wereldkidz*

*“We geven dan het IPC, International Primary Curriculum [dit is thematisch
onderwijs], wat een heel hoog niveau is. En dat doen we in het Engels en
Nederlands en ja, daar, daardoor leren zij een enorme woordenschat in allebei de
talen.” – De Merlin*

Inzet thuistaal

Een integraal onderdeel van meertalig onderwijs is het inzetten van de moedertaal van de leerlingen om het leerproces in het Nederlands te ondersteunen. Bij De Globe zorgen tolken bijvoorbeeld voor pre-teaching in de thuistaal, door nieuwe woorden alvast door te nemen of door voor te lezen.

*“Die thuishalen, je kan er iets van vinden, maar het hoort erbij en ook daarbij
gewoon uitleggen hoe belangrijk het is. Dat het belangrijk is ten eerste voor het
welbevinden, maar ook dat het inderdaad als brug kan helpen om de nieuwe taal
te leren.” – De Globe*

Ook wordt de leerlingbetrokkenheid vergroot door de thuistaal van de leerlingen in te zetten, bijvoorbeeld om andere leerlingen te helpen, zoals dat veel op taalvriendelijke scholen gebeurt. Leerlingen op de St. Janschool geven bijvoorbeeld aan zich soms *“als een juf of meester”* te voelen als ze hun thuistaal in mogen zetten om een andere leerling te helpen.

Door het inzetten van de thuishalen creëer je een inclusieve leeromgeving, waarbij het essentieel is dat ook ouders betrokken worden. Deze samenwerking met ouders begint bij het winnen van hun vertrouwen. Door de Globe wordt aangeraden om al bij de intake een tolk in cultuur en taal te betrekken, wanneer ouders geen Engels spreken, zodat dit een vertrouwd gezicht kan worden voor ouders. De tolk kan dan bij alle ouder- en kindgesprekken aanwezig zijn. Een tolk die in de thuistaal van ouders en kind moeilijke onderwerpen kan bespreken, helpt enorm in het winnen van vertrouwen van ouders, en dat is weer essentieel voor een goede onderlinge relatie.

Daarnaast is het belangrijk om ouders in te zetten als educatief partner. Bijvoorbeeld op de St. Janschool krijgen ouders conceptbegrippen mee om thuis te bespreken met hun kinderen, in hun voorkeurstaal, wat ook Nederlands kan zijn. Het context geven aan taal, zo benadrukken ze, draagt bij aan taalonderwijs voor alle kinderen:

*“Als je weinig interactie hebt, überhaupt thuis erover, dan blijven dat ook hele
abstracte begrippen. Dus wij geven altijd de conceptbegrippen aan de ouders; heb
het erover, thuis, in je voorkeurstaal zeggen we. Daarbij kan dat dus ook
Nederlands zijn, hè. Ja maar het helpt iedereen.” – St. Janschool*

Ook worden op sommige scholen ouders regelmatig in de klas uitgenodigd om bepaalde woorden uit het thema van die week te labelen:

*“Hoe heet deze plant of bloem in jullie thuistaal? Hoe spreek je dat uit, hoe schrijf
je dat?” – ISU*

Doorzetten ontwikkeling thuistaal

Om de thuistaal optimaal in te zetten, is het van belang dat deze goed wordt doorontwikkeld. Drie van de scholen besteden hier actief aandacht aan. Zo worden er bijvoorbeeld taalmaatjes, andere anderstalige leerlingen, ingezet om lees- of spreekvaardigheid in de thuistaal verder te ontwikkelen.

Het betrekken van ouders als volwaardige educatieve partners is hierin ook van groot belang. Ze dienen te worden aangemoedigd om aandacht te blijven besteden aan de moedertaalontwikkeling, vooral wanneer ze het Nederlands niet voldoende beheersen:

“Maar ook ouders daarin meenemen is echt heel belangrijk. Want het gebeurt regelmatig dat ouders dan zeggen: oh, maar wij spreken nu Nederlands thuis, dat je denkt: maar je kan helemaal geen Nederlands. Ja, ja, dus dat zeg ik niet op die manier, maar dan zeg ik: oh wat goed van jullie! Maar geven jullie ook nog wel genoeg aandacht aan de moedertaal? En de ouders moeten gewoon hun eigen taal blijven spreken en voorlezen enzovoort.” – De Merlin

Verder hebben verschillende scholen een meertalige bibliotheek, met boeken in de thuistalen van hun leerlingen. Kinderen kunnen daarin zelfstandig lezen of worden voorgelezen door ouders, taalmaatjes of tolken.

Mogelijkheden voor interactie in doeltaal

Naast de doorontwikkeling van de moedertaal en het gebruik ervan in de klas, benadrukken veel scholen het belang van het creëren van mogelijkheden voor kinderen om te interacteren met leeftijdsgenoten in de doeltaal, in dit geval, het Nederlands. Zo wordt opgemerkt:

“We hebben een paar groepen waar het Engels echt veel meer aanwezig is dan het Nederlands, en dan is het voor die leerlingen die geen Nederlands spreken moeilijker om het Nederlands te leren. Want ze kunnen de hele dag Engels spreken en dat is veilig. Dat is heel fijn voor ze, maar daardoor komen ze wel minder in aanraking met het Nederlands. Maar, terwijl in een groep waar toch meer Nederlands is, of waar het half-half is, ja, de kinderen toch meer voordeel voor het Nederlands hebben. Dus daar zien we hele sterke verschillen.” – De Merlin

Bij taalklassen die onderdeel zijn van reguliere basisscholen kan dit op een natuurlijke manier gebeuren:

“En nu, ja, kinderen zijn sowieso ingeschreven op deze school, dus het zijn ook echt kinderen van deze basisschool, en zij doen ook aan alles mee. Dus aan Sint, aan Kerst, aan sportdag aan alles, ze spelen buiten met andere klassen en sommige scholen lukt het ook nog om te zeggen van oh, maar die leerling, die kan al wel bij ons in groep vier mee rekenen en dat is afhankelijk van hoe vol die groepen op scholen zitten, hoe makkelijk dat allemaal kan. Maar ja, onze groepen horen zeker wel bij de basisschool en dat is wel een denk ook wel een verdienste van heel veel jaren met elkaar samenwerken.” – T-Primair

Bij losse taalscholen vindt deze blootstelling aan de doeltaal moeilijker plaats. Door bijvoorbeeld pauzes op hetzelfde moment te plannen als of gezamenlijke vieringen te houden met partnerscholen in de buurt, kan dit wel worden bewerkstelligd.

Voorbeeld: Denkstimulerende Gespreksmethodiek op de St. Janschool

Op de St. Janschool maken ze gebruik van denkstimulerende gespreksmethoden (DGM), geïnspireerd vanuit de logopedie. De aanpak, gebaseerd op werk van Marion Blank, is een effectieve methode om interactie met kinderen te bevorderen en taalontwikkeling te stimuleren. Hierbij is het de bedoeling dat leerkrachten niet voorkauwen en geen initiatief wegnemen van de leerlingen, maar juist aansluiten bij hun output. Deze methodiek helpt leerlingen om complexe onderwerpen beter te begrijpen en verwoorden, wat hen ook op latere leeftijd ten goede komt.

“Dus als jij nog niet weet hoe je een jas moet dichtknopen dan zeg je van nou, wat wil je doen en niet gaan knopen of gaan ritsen. Dus dan sta je daar zo dan zeg je: wil je dat ik jou knopen... help met knopen, knoop dichtdoen en dan ga ik jou helpen. Dan zeg ik: nou: pak de eerste knoop maar de bovenste, die boven zit. En dan reageert een kind erop en eerst doe je het non-verbaal of tenminste hoeft de leerling nog zelf niks te zeggen. En daarna, door die methodiek ga je steeds meer aanleren dat kinderen dat zelf kunnen doen.” – St. Janschool

Klankonderwijs

De scholen in het onderzoek benadrukken het belang van aandacht voor klankonderwijs, als basis voor lees- en spellingonderwijs. Deze focus op klanken en technisch lezen kan er echter soms toe leiden dat kinderen teksten lezen die ze nog niet volledig begrijpen. Desondanks, doordat lezen, schrijven en betekenisverlening samengaan, stelt HaarlemTaal dat de aandacht voor klanken een positieve invloed heeft op het verwerven van het Nederlands.

“Je moet weten dat bij spelling het verklanken heel belangrijk is. Dus als jij het verklanken alleen maar met Nederlandse oren doet, ja, dan krijg je met spelling een probleem” – St. Janschool

Hè, dus het technisch lezen en de klanken, ook al begrijpen ze niet wat ze lezen, het is toch een voorwaarde om dat te doen, want als ze op een gegeven moment goed leren lezen, kunnen ze ook steeds meer woorden begrijpen. Dus het klinkt vaak heel gek, hè, hier lezen ze soms teksten die ze helemaal niet begrijpen. Maar doordat dat samengaat hè, alles vloeit in elkaar samen. Dus die klanken, dat technisch lezen, het leren schrijven, woordjes daaraan koppelen alles is ja, hoe zeg je dat verweven? – HaarlemTaal

Lesmethoden voor meertalige leerlingen

We zien dat scholen de voorkeur geven aan methoden die aansluiten bij meertalige leerlingen, zoals het benadrukken van klankonderwijs, wat door vier scholen wordt genoemd. Scholen geven aan dat het vinden van de juiste methode echter een uitdaging vormt. Bij Wereldkidz merken ze op dat werken met lesmateriaal specifiek voor NT2-leerlingen bij hen leidde tot een te grote overstap naar het regulier onderwijs. Momenteel testen ze of leerlingen ook kunnen meekomen met een reguliere lesmethode. Bij Taalschool Utrecht hebben ze een eigen methode ontwikkeld die naar hun mening het beste van beide werelden combineert, passend voor hun doelgroep. Thema's spelen een prominente rol, met een aanbod van woordenschat en grammatica gebaseerd op hoge verwachtingen.

Cultuursensitief onderwijs

Cultuursensitief onderwijs dat rekening houdt met de verschillende culturele achtergronden van leerlingen werd genoemd door drie van de good practices. Een belangrijk onderdeel hiervan is je realiseren welke kennis voor mensen met een Nederlandse culturele achtergrond vanzelfsprekend is en ervoor zorgen dat dit ondertiteld wordt voor leerlingen met een andere culturele achtergrond.

“Stel, je hebt een herfstthema op school. In Syrië heb je geen eikeltjes, dus kinderen zullen dat begrip niet kunnen plaatsen. Ga hier het gesprek met de leerlingen over aan: hé wat grappig, wat zou er in jouw land dan vallen? Er valt niks... wat groeit er dan? Zo erken je dat een leerling uit Syrië komt.”

– St. Janschool

In vijf van de good practices werd benadrukt dat op gelijkwaardige basis samenwerken met ouders, wat ook een onderdeel is van cultuursensitief onderwijs, als zeer belangrijk wordt beschouwd voor deze leerlingen.

“Maar ook samenwerking, blijf ik bij, met ouders. Hè, dat goede contact met ouders, dan, ja, dat is ook een basis. Dat blijf ik toch ook heel belangrijk vinden. Zij kennen hun kind het best, hè. Zij weten toch wel heel goed hoe een kind is en wat het heeft meegemaakt.” – HaarlemTaal

Er moet op school sprake zijn van een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het welzijn en de ontwikkeling van het meertalige kind. Ouders moeten ook de boodschap krijgen:

“Je bent goed zoals je bent, wat fijn dat we kunnen samenwerken” – St. Janschool

Betrokkenheid van ouders zorgt volgens onze geïnterviewde experts voor een veilige voedingsbodem om te leren en komt ten goede aan de resultaten van leerlingen. Daarnaast is het van belang om regelmatig contact te houden met de ouders, bijvoorbeeld via de ouderapp (zoals Parro), of zoals bij Taalschool Utrecht, bij het uitgaan van de school even tegen moeder of vader zeggen: "hé vandaag was een goede dag". Als er een moeilijk gesprek moet worden gevoerd met ouders, dan helpt het volgens Taalschool Utrecht dat je elkaar al goed kent. Bijvoorbeeld de mogelijkheid van uitstromen naar het SO is voor veel ouders moeilijk, omdat ze dit systeem niet kennen in andere landen. Tevens is samenwerking met ouders cruciaal bij het bespreken van de voortgang en ontwikkeling van leerlingen. Bij Wereldkidz worden er bijvoorbeeld vier keer per jaar uitgebreide gesprekken gevoerd met ouders over de voortgang van de leerlingen.

Ouders waarderen het ook om geïnformeerd te worden over het Nederlandse schoolsysteem, omdat het er in het land van herkomst vaak heel anders aan toe gaat dan hier. Dan kan het bijvoorbeeld gaan over de overgang naar het voortgezet onderwijs: wat zijn de opties? Hoe werkt het in NL? Welke beroepen kun je nastreven met een bepaalde keuze?

“Daarnaast ervaart de school problemen met het naar school krijgen van de ouders van nieuwkomersleerlingen. Veel ouders komen uit culturen met andere verwachtingen van ouders en scholen: de docent heeft de autoriteit en ouders hoeven alleen te komen als er iets mis is, de school-kind-ouder driehoek is daar veelal niet bekend. Wereldkidz probeert hieraan tegemoet te komen door het Nederlandse schoolsysteem stapje voor stapje te introduceren aan de ouders, verwachtingen duidelijk te maken.” – Wereldkidz

Er wordt ook genoemd dat het creëren van een community op school belangrijk is voor anderstalige gezinnen. Er zijn op veel scholen regelmatig koffieochtenden en ouders worden betrokken bij de culturele feestdagen zoals Diwali. Bij Taalschool Utrecht wordt concreet ingezet op de organisatie “It's

My Child", waar ouders bij andere ouders terecht kunnen met vragen. Ook organiseert deze organisatie verschillende cursussen, zoals een cursus Nederlands, een cursus solliciteren en een cursus over psychische vraagstukken. De school faciliteert deze bijeenkomsten door bijvoorbeeld lokalen beschikbaar te stellen.

Voorbeeld: De Globe Tolk in Taal en Cultuur

De Globe maakt gebruik van tolken in taal en cultuur. Deze tolken zijn vaste gezichten op school en bieden ondersteuning vanaf het eerste gesprek met ouders wanneer een nieuwe leerling op school start, waardoor er direct vertrouwen ontstaat bij ouders, omdat ze in hun eigen taal kunnen communiceren. Ze fungeren als aanspreekpunt voor ouders gedurende de tijd dat hun kind op school zit, waardoor ouders meer betrokken zijn en hun zorgen en angsten gemakkelijker kunnen uiten. De tolken verzorgen ook pre-teaching aan leerlingen en lezen voor in de thuistaal, wat helpt bij het begrijpen van lesmateriaal. Interne collega's die bepaalde talen spreken, worden ook ingezet voor gesprekken en, als er geen tolk beschikbaar is, wordt soms de tolktelefoon gebruikt. Echter het gebruik van fysieke tolken wordt als veel effectiever en prettiger ervaren dan de tolktelefoon of vertaal-apps. De school coördineert het gebruik van tolken voor andere basisscholen in de regio en probeert nu een regionale pool op te zetten, wat de toegang tot deze ondersteuning vergroot.

Traumasensitief onderwijs

Door vijf van de geïnterviewde good practices werd expliciet traumasensitief lesgeven benoemd.

“Dat is ook heel erg belangrijk hier. Dat een dat je kijkt naar het kind. Wat heeft het kind nodig?” – HaarlemTaal

“En traumasensitief, ja, als je je onderwijs... als je niet sensitief bent, dan ja... kinderen moeten zich eerst goed voelen voordat ze iets kunnen.” – St. Janschool

“Deze traumasensitieve bril wordt als belangrijk ervaren om grotere gedrags- en sociaal-emotionele problemen in de toekomst te voorkomen. Wereldkidz denkt dat het gebruik van deze traumasensitieve bril bijdraagt aan de basisrust in de klassen, al zouden andere factoren hier ook aan bij kunnen dragen.” – Wereldkidz

In het kader van mogelijke trauma's bij een kind is het daarnaast belangrijk dat, als een leerling binnenkomt in het Nederlandse onderwijs, er eerst wordt gewerkt aan het welbevinden van het kind. Voelt het kind zich veilig? In de gehele school is daartoe structuur van belang, een bepaalde voorspelbaarheid in hoe de dag loopt. Dat geeft kinderen een gevoel van basisveiligheid. Daarbij is het van belang dat het hele schoolteam geschoold is op traumasensitief onderwijs en dus door die bril naar kinderen kan kijken.

Ook is het belangrijk om in de lessen aandacht te besteden aan het sociaal-emotioneel leren van leerlingen. Dit kan middels een methode voor sociaal-emotioneel leren, zoals op de Taalschool Utrecht, of door taalarme spellen en activiteiten te doen met de kinderen, zoals bij T-Primair.

“...dus je leert kinderen om samen plezier te hebben door allerlei spellen te doen, waar niet heel veel taal bij hoeft te zijn, samen lol hebben, elkaar kunnen aanraken en dat kunnen accepteren, winnen, verliezen... heel moeilijk. Ja, vriendschappen... dus er zijn een heleboel grote thema's die je eigenlijk in een soort spelsituatie met elkaar oefent en dat, ja, dat doen we nu al een aantal jaren TeamUp.” – T-Primair

Voorbeeld: Traumasensitief onderwijs op Taalschool Utrecht

Op de Taalschool Utrecht zijn alle medewerkers getraind in traumasensitiviteit, wat essentieel is voor het begrijpen van het gedrag van de leerlingen. Deze aanpak wordt toegepast door alle 80 collega's, inclusief de conciërge, die allemaal leren om situaties door de lens van trauma te bekijken. In plaats van kinderen te labelen als lastig, wordt er gekeken naar de achterliggende oorzaken van hun gedrag, zoals taalbarrières, culturele aanpassing of thuissituaties. Gedragsspecialisten zijn beschikbaar om bij te dragen aan dit onderzoek en om ondersteuning te bieden. De school heeft haar aanpak ontwikkeld van een individueel-gerichte naar een meer inclusieve benadering waarbij trauma een plek krijgt binnen de groep. Bovendien heeft de school een eigen methode voor sociaal-emotioneel leren ontwikkeld in samenwerking met Kees van Overveld, een expert op dit gebied.

“En de gedragsspecialisten die proberen kinderen zoveel mogelijk in te sluiten en niet uit te sluiten. Dus niet van we halen jou eruit, maar als jij trauma hebt, of er is iets waar je tegenaan loopt, dan gaan we dat proberen een plek te geven in de groep. Zodat je dat normaliseert, en dat normaliseren en in gewenst gedrag praten en heel erg intensief contact met ouders, direct, zorgt dat het eigenlijk hier best prima goed gaat.” – Taalschool Utrecht

Samenvatting

- Rijk en betekenisvol taalonderwijs dat wordt gekenmerkt door de integratie van taal in alle vakken, veel interactie met klasgenoten in de doeltaal en een focus op klanken, zodat kinderen optimaal worden ondersteund om de schooltaal te ontwikkelen.
- Het betrekken van de thuistaal in de school en het curriculum, maar ook leerlingen de mogelijkheid bieden om deze door te ontwikkelen.
- Passende lesmethodes voor de meertalige leerlingpopulatie.
- Cultuursensitief onderwijs, waarin rekening wordt gehouden met de verschillende (culturele) achtergronden van leerlingen en hoe deze het leren beïnvloeden.
- Een traumasensitieve pedagogiek, waarbij door middel van structuur, voorspelbaarheid en een focus op sociaal-emotioneel welzijn een veilige leeromgeving wordt gecreëerd voor de leerlingen.

4.4.6 Randvoorwaarde: Integrale Zorg

Integrale zorg verwijst naar de samenwerking tussen preventie, zorg en welzijn om de kwaliteit van de zorg te verbeteren. Hierin werken individuen uit verschillende organisaties samen op het gebied van complexe zorgvragen. Uit gesprekken met onze good practices kwam naar voren dat een sterk integraal zorgsysteem met aandacht voor taal als relevante factor ervoor kan zorgen dat leerlingen beter ondersteund kunnen worden in hun behoeften op het regulier onderwijs, waardoor doorverwijzing naar het S(B)O mogelijk voor minder leerlingen nodig is. Het huidige reguliere onderwijs kan namelijk niet altijd de juiste faciliteiten bieden voor deze leerlingen.

“Zo’n kind heeft gewoon door de dag heen een bepaalde setting nodig en een bepaalde mindset ... en die faciliteiten hebben we gewoon te weinig, hier in het regulier.” – Taalschool Utrecht

Samenwerking met ketenpartners

Door samen te werken met ketenpartners kunnen scholen zorgvragen vervullen waar dat zonder deze externe capaciteit en expertise niet mogelijk was geweest. Een deel van onze good practices gaf aan problemen te ervaren met het bieden van de juiste zorg aan leerlingen. Zij zouden graag zien dat er

meer samengewerkt wordt met andere organisaties om de juiste zorg voor hun leerlingen mogelijk te kunnen maken. Het collectief financieren van initiatieven in deze lijn kan bijdragen aan succesvolle samenwerkingen.

“Je moet eigenlijk echt ontschotten. Dus de hokjescultuur of het: dit is niet voor mij, maar van jou. Dat is heel groot in onderwijs en zorg, want iedereen loopt over van werk. Dus ja, van wie is het? Dus dat wijzen naar elkaar, dat moet er ook uit.”
– Taalschool Utrecht

“Maar de slogan voor ons in het ondersteuningsplan gaat echt worden: anders organiseren, anders financieren, en veel meer collectieve financiering. Dus weg van dat individu.” – ISU

Zorg vs. taal

Een grote uitdaging die op dit moment speelt in het onderwijs aan meertalige leerlingen met een aanvullende ondersteuningsbehoefte lijkt het spanningsveld tussen de behoefte aan taalonderwijs aan de ene kant en de behoefte aan zorg aan de andere kant. Zo is er vaak veel kennis aanwezig in taalklassen- en scholen met betrekking tot meertaligheid, maar ontbreekt er kennis op het moment dat een leerling extra ondersteuning nodig heeft. Aan de andere kant ontbreekt in het reguliere PO vaak de kennis met betrekking tot hoe leerlingen die het Nederlands nog niet volledig beheersen het best ondersteund kunnen worden.

“En dan zitten we in een soort oneindige vicieuze cirkel naar beneden, omdat we eigenlijk allemaal moeten zeggen: ja, het kan nog niet. Dat je een kip en eiverhaal krijgt van ja, maar Nederlands voor zorg, maar zorg voor Nederlands.” – T-Primair

Twee good practice scholen gaven duidelijk aan voorkeur te hebben dat in het geval van een ernstige zorgbehoefte zorg in deze gevallen als eerste prioriteit wordt beschouwd.

“In mijn hoofd zit altijd, en mijn lobby is ook, zorg is voorliggend aan taal.” – Taalschool Utrecht

“Soms is onderwijs helemaal niet de eerste prioriteit, maar zorg. En moet eigenlijk zorg eerst ingezet worden.” – T-Primair

Op de lange termijn zou dit probleem verminderd kunnen worden door ook in te zetten op samenwerking en kennisuitwisseling tussen (taal)scholen en zorginstellingen of S(B)O scholen. Op deze manier kan de nodige kennis over meertaligheid en taalverwerving terecht komen op de instellingen die ook de juiste zorg kunnen verlenen.

“Je zou dus als taalschool de taal moeten brengen en de scholing moeten brengen van: hoe doe je dat nou? In plaats van andersom. ... De leerlingen kunnen maar beter op een veilige plek zitten waar ze een verpleegster hebben, of een snoezelruimte, of een klein groepje met altijd extra ondersteuning. En dan brengen wij wel onze kennis daar naartoe.” – Taalschool Utrecht

“De ouders zeggen: ja, maar als ik naar de opvoeddesk ga, dan spreken ze mij alleen in het Nederlands aan. En mijn Nederlands is gewoon niet goed genoeg om op dit niveau over mijn kind gesprekken te voeren. Dus ben ik op zoek gegaan naar iemand die het in het Engels kan. Ja, dat snap ik. Maar ook die instanties, dus de gemeente en de opvoeddesk, enzovoorts, die moeten ook meegenomen

worden, denk ik, in het: hoe begeleid je niet-Nederlandstalige gezinnen?” – De Merlin

Expertise naar de leerling

Een ander probleem dat werd genoemd met betrekking tot het bieden van zorg aan leerlingen is dat het huidige systeem erop is ingesteld dat de leerling uit de reguliere schoolcontext wordt geplaatst om de juiste zorg te ontvangen. Een aantal van onze good practices stelden voor om dit om te draaien, waardoor de zorg naar de leerling komt en de leerling binnen een reguliere setting de juiste zorg kan ontvangen.

“Heel Nederland zit in de mindset dat het kind naar de expertise gaat. Hè, dus we gaan het kind verplaatsen, en volgens mij moet het kind blijft zitten in die community, in die wijk, in die context, en we brengen de expertise daarnaartoe.” – Taalschool Utrecht

Deze aanpak vereist dat er zicht is op welke behoeften er binnen een specifiek geografisch gebied zijn met betrekking tot zorg en waar het delen van personeel of faciliteiten mogelijk zou zijn. Ook hierbij is samenwerking en regelmatig contact tussen betrokken instellingen in de regio essentieel.

“Dus wat we steeds meer doen, is kijken van: kinderen komen binnen. Wat hebben deze gezinnen nu in de stad nodig?” – Taalschool Utrecht

“Want een éénpitter zei laatst tegen mij: ja, ik wil eigenlijk wel een logopedist. En toen zeiden twee andere scholen: maar kunnen we dan niet gewoon met de drie scholen in de wijk één logopedist inkopen die rond stept binnen de wijk? En toen dacht ik: ja, dat, dat lijkt mij dus een heel goed plan.” – ISU

In sommige gevallen zal dat niet mogelijk zijn (bijvoorbeeld in het geval van hele specialistische zorg), maar een integrale aanpak rondom zorg en onderwijs *in de buurt* zou wel het uitgangspunt moeten zijn vanuit het inclusieve gedachtegoed dat in eerdere bouwstenen al aan de orde is gekomen.

Voorbeeld: De Rainbow Group - ISU

In de Rainbow Group zitten internationale leerlingen die volgens de Nederlandse criteria naar het SO zouden worden verwezen, maar bij wie dit niet wenselijk is gezien de taalbarrière en het kwijtraken van de verbinding met de internationale gemeenschap op de school. De Rainbow Group is gevestigd in een apart lokaal met een in speciaal onderwijs gespecialiseerde leerkracht. De leerlingen volgen waar mogelijk lessen in hun stamgroep. Waar dit niet mogelijk is kunnen zij terecht in de Rainbow Group voor de extra ondersteuning die zij nodig hebben. In de Rainbow Group komen expertise op het gebied van zorg, onderwijs en meertaligheid samen, waardoor leerlingen optimaal kunnen worden ondersteund binnen hun bestaande gemeenschap.

Samenvatting

- Versterk de samenwerking tussen reguliere scholen, zorginstellingen, en andere relevante ketenpartners om een geïntegreerd zorgsysteem te creëren en complexe zorgvragen van leerlingen beter te kunnen adresseren.
- Breng zorg naar de leerling door de juiste kennis en expertise naar de reguliere setting te brengen. Dit vereist regelmatige samenwerking tussen betrokken instellingen, zodat middelen en personeel efficiënt kunnen worden ingezet.

4.4.7 Randvoorwaarde: Personele Inzet

Het op een goede manier ondersteunen van meertalige leerlingen vergt de beschikbaarheid van voldoende personele bezetting. Dit betekent dat er op school genoeg leerkrachten en onderwijsondersteunend personeel aanwezig moeten zijn, wat op dit moment vaak niet het geval is.

“Ik denk dat heel veel scholen al helemaal onder water staan en al heel, heel, heel hard werken, met veel minder middelen dan dat er nodig zijn.” – Taalschool Utrecht

Het landelijke personeelstekort in het algemeen, en lerarentekort in het bijzonder, zijn hierbij belangrijke belemmerende factoren die op de voorgrond meespelen.

“Aan de andere kant heb je natuurlijk de complexiteit op dit moment op de arbeidsmarkt, wat maakt dat het borgen heel erg ingewikkeld is en de kwaliteit van het onderwijs achteruit holt. Dus dat is de andere kant, het is gewoon heel complex op dit moment.” – De Globe

Hoewel deze tekorten niet snel op te lossen zijn binnen de regio, zijn er een aantal factoren die kunnen bijdragen aan het toch kunnen voldoen aan de behoeften van de meertalige leerlingpopulatie.

Structurele financiering

Structurele financiering is essentieel om het al beschikbare personeel duurzaam inzetbaar te houden. Alle betrokken organisaties moeten dus bereid zijn om financiering structureel beschikbaar te maken. Zo kan het aantal fte op de lange termijn worden gewaarborgd en kan er bijvoorbeeld meebewogen worden met soms wisselende instroomcijfers van (nieuwkomers)leerlingen.

“We vinden het echt belangrijk dat het duurzaam uitgezet wordt. En dat kan alleen als je hier ook investeert, dus als je ook in die fundamenten goed investeert.” – ISU

“Ja, we ontvangen structurele financiering. En dat maakt het dus wel mogelijk om gewoon aan de voorkant te zeggen: nou, die zeven groepen, die hebben we, die zijn er.” – T-Primair

Inzet onderwijsondersteunend personeel

Omdat vooral het aantrekken van bevoegde leerkrachten moeilijk is binnen de huidige arbeidsmarkt, kan worden ingezet op het versterken van het bestand van onderwijsondersteunend personeel.

Ik zou zeggen, investeer dan in heel veel onderwijsassistenten of leerkracht ondersteuners, want dat zijn gewoon letterlijk heel pragmatisch handen die kleinere groepjes kunnen bedienen.” – Taalschool Utrecht

Zo werkt HaarlemTaal met een hoge bezetting van IB'ers. Zij denken mee met leerkrachten, doen intakes met ouders en helpen bij het vervullen van aanvullende ondersteuningsbehoeften. Bij Wereldkidz wordt bijvoorbeeld veel ingezet op leerkrachtondersteuners en onderwijsassistenten, zodat er makkelijker begeleiding één op één of in kleine groepjes kan worden gegeven. Ook een interne meertaligheidsspecialist (zie Bouwsteen 3) kan de leerkracht ontlasten, bijvoorbeeld door het bieden van taalspecifieke ondersteuning en het monitoren van de (taal)ontwikkeling van leerlingen. Het is belangrijk om te beseffen dat van een reguliere leerkracht niet gevraagd kan worden om nieuwkomersleerlingen te begeleiden als onderdeel van zijn of haar standaard werkzaamheden vanwege de zware behoefte aan taalondersteuning binnen deze doelgroep. Een leerkracht moet hiervoor ofwel ruim voldoende ondersteuning vanuit onderwijsondersteunend personeel kunnen ontvangen, of voldoende kennis en expertise bezitten om dit zelf te kunnen dragen.

Samenvatting

- Streef naar structurele financiering om het bestaande onderwijspersoneel duurzaam in te zetten en aan te passen aan fluctuaties in leerlingenaantallen.
- Versterk de inzet van onderwijsondersteunend personeel, zoals onderwijsassistenten en leerkrachtondersteuners.

4.5 Regionale Good Practices

Op basis van de selectiecriteria voor de nationale good practices, en met de in het model uitgewerkte bouwstenen in ons achterhoofd, hebben we ook nog twaalf regionale good practices geïdentificeerd. Deze good practices geven een inkijkje in wat voor soort initiatieven en vormen van ondersteuning er al in de regio zijn voor meertalige leerlingen, om zo het met en van elkaar leren en ontwikkelen te stimuleren.

4.5.1 Selectie Regionale Good Practices

Voor de selectie van de regionale good practices hebben we meerdere stappen doorlopen. Allereerst hebben we tijdens een workshop op het regiocongres 'Grenzeloos Goed Onderwijs' geïnventariseerd wat deelnemers als good practices in de Brainportregio zagen op zowel school- als bovenschools niveau. Vervolgens hebben we een voorlopige lijst met mogelijke good practices opgesteld, waarbij we het uit de nationale good practices voortgekomen model als leidraad hanteerden. Deze voorlopige lijst hebben we vervolgens voorgelegd aan meerdere experts in de regio en op basis hiervan hebben we een definitieve lijst opgesteld, waarbij de experts ons ook nog op enkele aanvullende good practices hebben gewezen. Bij de uiteindelijke selectie hebben we vooral gestreefd naar een variëteit aan good practices (zie Tabel 4.3 en 4.4). Zeker op schoolniveau betekende dit dat we keuzes tussen scholen moesten maken en niet alle scholen konden meenemen. We willen dus geenszins pretenderen dat deze lijst van good practices uitputtend is, maar we denken wel dat we nu een breed scala aan good practices in kaart hebben gebracht die van inspiratie kunnen zijn voor de regio.

Tabel 4.3

Regionale good practices op bovenschools niveau

Organisatie	Type ondersteuning
Innovatieteams Kempel Onderzoekscentrum (KOC)	In schooljaar '23-'24 zijn twee innovatieteams gestart die zich via ontwerpgericht onderzoek bezig houden met thema's rondom onderwijs aan anderstalige leerlingen: 1) Efficiëntere kennisdeling over nieuwkomersonderwijs in de Brainportregio 2) Betere samenwerking tussen instanties in de wijk Rijpelberg (Helmond) ondersteuning meertaligheid
Voorziening NT2 Gemert-Bakel van stichting GOO	Organiseert passende ondersteuning voor nieuwkomers en NT2-leerlingen via gespecialiseerd personeel dat begeleiding en coaching biedt aan leerlingen en leerkrachten op alle basisscholen binnen de gemeente. Leerlingen ontvangen extra taalondersteuning tijdens schooluren.
Samenwerking SALTO en SKPO	Twee projectleiders die samen het nieuwkomersonderwijs in vrijwel geheel Eindhoven coördineren. Ze werken op vier niveaus: regionaal (Brainportregio), bestuurlijk (directie-beleidsteams), school- (maken van beleid, ondersteuning mindset) en groepsniveau (coaching leerkrachten, leerlingbegeleiding).
Bibliotheek Helmond- Peel	Taalvriendelijke bibliotheek. In de <i>maatschappelijke</i> bibliotheek worden diverse activiteiten aangeboden (e.g., voorlezen in verschillende talen) en is er een grote meertalige boekencollectie. Binnen de <i>educatieve</i> bibliotheek is er ondersteuning op schoolniveau.

HLE Network	Deze stichting verenigt vrijwillige gerunde "heritage language" (HL) programma's die meertalige kinderen ondersteunen via aanvullende taalprogramma's buiten schooltijd. Het netwerk vergroot het bewustzijn over de voordelen van meertaligheid.
-------------	---

Tabel 4.4*Regionale good Practices op schoolniveau*

School	Type onderwijs	Populatie
Kindcentrum Mozaïek (Helmond)	Regulier onderwijs met taalklassen	<ul style="list-style-type: none"> - 378 leerlingen - 20% nieuwkomerleerlingen - Voornamelijk vluchtelingenkinderen (72%) uit o.a. Syrië en Oekraïne
De Opstap (Maarheeze)	Nieuwkomersonderwijs	<ul style="list-style-type: none"> - 60 leerlingen - 100% niet-Nederlandstalige achtergrond - Voornamelijk vluchtelingenkinderen (78%, veel verschillende landen)
SALTO international school RISE (Eindhoven)	Internationaal basisonderwijs (50% Engels, 50% Nederlands)	<ul style="list-style-type: none"> - 294 leerlingen - 99% niet-Nederlandstalige achtergrond - Allemaal kinderen van kenniswerkers (o.a. India, Egypte, Brazilië)
De Tempel (Eindhoven)	Regulier onderwijs met een deeltijd taalklas (3dgn p.w.)	<ul style="list-style-type: none"> - 128 leerlingen - 65% niet-Nederlandstalige achtergrond - Grootste gedeelte 2e of 3e generatie migratieachtergrond
International school Eindhoven	Internationaal onderwijs en tweetalig onderwijs (30% Engels, 70% Nederlands)	<ul style="list-style-type: none"> - 556 en 155 leerlingen - 95% en 90% niet-Nederlandstalige achtergrond - Voornamelijk kinderen van kenniswerkers (o.a. India, Frankrijk, Italië)
Kindcentrum Rijpelberg (Helmond)	Regulier onderwijs met taalklassen	<ul style="list-style-type: none"> - 192 leerlingen - 55% niet-Nederlandstalige achtergrond - Voornamelijk arbeidsmigranten (o.a. Polen, Turkije)

4.5.2 Schriftelijke Interviews en Analyse

Op basis van de interviewleidraad voor de nationale good practices hebben we een vragenformat opgesteld die de contactpersonen van de good practices schriftelijk konden invullen. De eerste vragen gingen over de kenmerken van de school of bovenschoolse organisatie of samenwerking, de gebruikte werkwijze en de geobserveerde opbrengsten. De antwoorden op deze vragen zijn per good practice samengevat in een casebeschrijving (zie Bijlage C). Vervolgens zijn deze uitgewerkte casebeschrijvingen door de contactpersonen van de good practices gecheckt op juistheid en volledigheid. De laatste twee vragen van het schriftelijke interview, over de ervaren uitdagingen en benodigde essentiële middelen, hebben we overkoepelend geanalyseerd en hieronder samengevat. Hierbij maken we een onderscheid tussen de good practices op schoolniveau en de good practices op bovenschools-niveau.

4.5.3 Ervaren Uitdagingen

Wat betreft de ervaren uitdagingen, benoemden bijna alle good practices op schoolniveau organisatorische uitdagingen, zoals beperkte en/of niet-structurele financiering en personeelstekort. Ook werd meerdere malen genoemd dat het onderwijsaanbod nog niet optimaal is vanwege een

gebrek aan adequate middelen en materialen die aansluiten bij de behoeften van meertalige leerlingen. Daarnaast werd genoemd dat het maken van schema's voor individuele leerlingen om kinderen zowel binnen als buiten de klas te kunnen ondersteunen vaak complex is. Andere genoemde uitdagingen zijn het realiseren van ouderbetrokkenheid, een gebrek aan kennis van onderwijsprofessionals betreffende NT2-onderwijs, de enorme diversiteit in leerlingen wat betreft hun behoeften en onderwijsachtergronden, de fluctuatie in leerlingaantallen met een anderstalige achtergrond, het bewerkstelligen van sociale integratie door kinderen niet te veel uit de groep te halen en de samenwerking met zorginstaties en andere ketenpartners.

Op bovenschools-niveau werden ook beperkte financiële middelen en personeelskwesties als ervaren uitdagingen genoemd. Stichting GOO merkte bijvoorbeeld op dat zowel binnen het onderwijs als het netwerk veel wisselingen van medewerkers zijn. Bij bovenschoolse netwerksamenwerkingen, zoals de Innovatieteams, kan het een uitdaging zijn om alle teamleden bij elke bijeenkomst aanwezig te laten zijn. Verder wordt ook hier de diversiteit in leerlingen als een uitdaging gezien, vooral wat betreft de verschillende leerniveaus en wordt de fluctuatie in leerlingaantallen met een anderstalige achtergrond herkend. Daarnaast wezen een aantal good practices op een gebrek aan expertise op reguliere, S(B)O en VO-scholen, evenals een gebrek aan begrip en bewustzijn in de maatschappij met betrekking tot taalonderwijs en meertaligheid.

4.5.4 Benodigde Essentiële Middelen

Wat betreft de benodigde essentiële middelen en structuren, benoemden de good practices op schoolniveau bijna allemaal het belang van de samenstelling en professionalisering van het team bij het onderwijzen van meertalige leerlingen. Niet alleen is de grootte van het team van belang, ook wie er in het team zitten. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om de aanwezigheid van NT2-experts, maar ook leerkrachten die zelf een anderstalige achtergrond hebben. Daarnaast is het volgens de contactpersonen cruciaal dat alle teamleden tot op een zekere hoogte bekwaam zijn op het gebied van NT2-onderwijs, tweedetaalverwerving en/of taalvriendelijk onderwijs. De Opstap benadrukte dat hiervoor een specifieke houding vanuit het team nodig is: "Teamleden die de kinderen willen begrijpen en respecteren vanuit hun culturele achtergrond(!)"

In lijn met de ervaren uitdagingen benoemden de meeste good practices op schoolniveau voldoende en structurele financiering en adequaat onderwijsaanbod als essentiële middelen om succesvol onderwijs en ondersteuning aan meertalige leerlingen te kunnen bieden. Met betrekking tot het onderwijsaanbod spraken ze over de behoefte aan geschikt materiaal en het belang van visuele leermethoden, een meertalige boekencollectie en meer speel- en ontspanningsmomenten gedurende de schooldag. Kindcentrum Mozaïek benadrukte daarnaast de noodzaak om de aanwezige aanvullende ondersteuning en zorg in de Brainportregio beter af te stemmen op anderstalige en multiculturele families, onder andere door meer cultuursensitief te werken, een open houding ten aanzien van deze families aan te nemen en meer kennis te hebben over NT2-ontwikkeling. Ook is het volgens hen belangrijk om zorgpartners meer bij de school te betrekken en zorgroutes helder te hebben.

Ook op bovenschools-niveau werden structurele en voldoende financiering door bijna alle good practices genoemd. Structurele financiering is noodzakelijk voor locatie en personeel, maar in het geval van HLE netwerk bijvoorbeeld ook voor promotiemateriaal, een website en deelname aan conferenties. Wat betreft personeel wordt aangegeven dat het van belang is dat teamleden de ruimte hebben om uren vrij te maken om betrokken te kunnen zijn, wat zowel de werving als het behoud van personeel kan bevorderen. Het belang van passende materialen, zoals het hebben van een meertalige boekencollectie, werd ook genoemd, net als het belang van goede samenwerking binnen én buiten het team met soortgelijke organisaties of externe experts. Samenwerking met de doelgroep is ook van essentieel belang. Binnen het innovatieteam Taalvriendelijke Wijk worden bijvoorbeeld wijkbewoners

op meerdere momenten gevraagd om feedback te geven op de tussenproducten. Ten slotte wordt ook op bovenschools-niveau het belang van expertise op het gebied van meertalig onderwijs, NT2-ontwikkeling en een open en flexibele houding van het team en de onderwijsprofessionals benadrukt, waarin een actieve benadering van de doelgroep, een cultuursensitieve werkwijze en oog voor het kind centraal staan.

Conclusie & Aanbevelingen

Conclusie & Aanbevelingen

5 Conclusie en Aanbevelingen

In dit rapport hebben we de resultaten gepresenteerd van drie deelonderzoeken over (én voor) het onderwijs en de ondersteuning van leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond in de Brainportregio. In **deelonderzoek A1** hebben we via een inventarisatiestudie getracht om meer inzicht te krijgen in de groep niet-Nederlandstalige leerlingen die instroomt in het speciaal onderwijs (SO) in de Brainportregio (specifiek cluster 2 en cluster 3 onderwijs), om zo mogelijke onderliggende factoren van deze relatief hoge instroom te ontdekken. Wat voor type kinderen stromen in met wat voor soort problematieken en ondersteuningsbehoeften? In **deelonderzoek A2** hebben we via een vragenlijstonderzoek in kaart proberen te brengen hoe op dit moment het onderwijs en de geboden ondersteuning aan leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond in het reguliere primair onderwijs (PO) wordt vormgegeven in de Brainportregio, aangezien dit plek is waar leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond zo vaak mogelijk, wanneer nodig met aanvullende ondersteuning, een plek moeten kunnen vinden. In **deelonderzoek B** hebben we op basis van literatuuronderzoek en interviews met Nederlandse good practice scholen en bovenschoolse organisaties een model met bouwstenen voor succesvol onderwijs aan meertalige leerlingen geformuleerd. Ook hebben we op regionaal niveau good practice scholen en organisaties geïdentificeerd, om te laten zien welke elementen al worden geïmplementeerd in de regio en zo van elkaar te kunnen leren.

In dit laatste hoofdstuk presenteren we eerst een aantal van de belangrijkste bevindingen uit deelonderzoek A1 en A2. Vervolgens formuleren we, op basis van deze bevindingen en de bevindingen uit deelonderzoek B, een zevental aanbevelingen in lijn met de in deelonderzoek B geformuleerde bouwstenen en randvoorwaarden. We willen hierbij benadrukken dat we ontzettend veel gegevens hebben verzameld en dat voor de diverse groep lezers van dit rapport wellicht andere bevindingen in het oog springen dan de bevindingen die wij voor dit hoofdstuk hebben geselecteerd. We moedigen u daarom aan om ook vanuit uw eigen perspectief in ieder geval de conclusie en discussie secties van deelonderzoek A1 en A2 te lezen, naast het lezen van dit afsluitende hoofdstuk. We ronden het hoofdstuk af met enkele suggesties voor vervolgonderzoek.

5.1 Kernpunten Deelonderzoek A1 en A2

5.1.1 Instroom niet-Nederlandstalige Leerlingen in het SO (A1)

- Voor de 71 leerlingen in het cluster 3 en 53 leerlingen in het cluster 2 onderwijs waarvoor een vragenlijst is ingevuld valt op dat het merendeel van deze niet-Nederlandstalige leerlingen in Nederland is geboren (70% cluster 3, 79% cluster 2). Wanneer leerlingen niet in Nederland zijn geboren, zijn de meest voorkomende geboortelanden India en Syrië in cluster 3 en Syrië in cluster 2.
- De leerlingen stromen op relatief jonge leeftijd het SO in. De gemiddelde leeftijd binnen cluster 3 was zes jaar en binnen cluster 2 vijf jaar. Het overgrote deel van de leerlingen heeft ook geen eerdere onderwijservaring binnen het reguliere (of speciaal) basisonderwijs (70% cluster 3 en 56% cluster 2). Op het moment van instromen was een groot deel van deze leerlingen echter al wel leerplichtig (≥ 5 jaar), met name binnen het cluster 3 onderwijs.
- Binnen het cluster 3 onderwijs is voor de helft van de leerlingen geen inzicht in de taalbeheersing van de leerlingen in hun tuist(a)al(en). Binnen het cluster 2 onderwijs is hier beter zicht op, waarschijnlijk door meer specifieke expertise en instrumentarium op dit gebied.

- In beide clusters is op het moment van instromen beperkt inzicht in de achtergrond van ouders (zoals opleidingsniveau, migratiereden) en de ondersteuning die ouders hun kinderen thuis kunnen bieden. In cluster 2 speelt dit nog iets meer dan in cluster 3.
- Voor zo goed als alle leerlingen, in zowel cluster 2 als cluster 3, vonden de onderwijsprofessionals die de vragenlijst invulden het SO de meest passende plek.

5.1.2 Onderwijs en Ondersteuning niet-Nederlandstalige Leerlingen in het PO (A2)

- Van de 77 leerkrachten en 60 IB'ers (of schoolleiders) in de Brainportregio die deelnamen aan dit deelonderzoek, identificeert maar één onderwijsprofessional zich met een andere etnisch-culturele achtergrond. De populatie onderwijsprofessionals in de Brainportregio lijkt dus weinig divers te zijn qua etnisch-culturele achtergrond.
- We zien variatie in de regio wat betreft de overtuigingen ten aanzien van multicultureel onderwijs die leven op school (cf. de inclusieve grondhouding) en in de competentiegevoelens van leerkrachten in cultureel responsief lesgeven. Leerkrachten beoordeelden zichzelf wat hoger op meer algemene vragen, zoals het hebben van aandacht voor diverse culturele achtergronden en het creëren van een gemeenschapsgevoel. Op meer specifieke aspecten, zoals het gebruiken van uitdrukkingen in de moedertaal en het gebruiken van posters en uitstallingen die een verscheidenheid aan culturen weergeven, beoordeelden ze zichzelf lager.
- Wat betreft de tolerantie ten aanzien van het gebruik van thuistalen op school, zien we dat ouders vaak hun thuistaal mogen spreken in de school of op het schoolplein. In het klaslokaal en tijdens het werken in kleine groepen mogen leerlingen dit bijna nooit tot soms, al zijn er scholen waar onderwijsprofessionals meer tolerant zijn in dit opzicht.
- Op bijna driekwart van de scholen is geen schoolbreed talenbeleid vastgelegd in een document. Wel is er op twee derde van de scholen een werkgroep rond het talenbeleid en/of de NT2-ondersteuning.
- Wat betreft hun eigen kennis en expertise over het verwerven van het Nederlands als tweede taal, gaven zowel leerkrachten als IB'ers zichzelf een (magere) voldoende. Wat betreft de mate van extra taalsteun die beschikbaar is of wordt gesteld, zien we dat vaak gebruik wordt gemaakt van afbeeldingen en figuren, het inzetten van pre-teaching en herhaling, en het gebruik van eenvoudige taal. Van het inzetten van de thuista(a)l(en) van leerlingen (bijvoorbeeld via digitale middelen als vertaalsoftware of het inzetten van leerlingen die dezelfde thuistaal hebben), wordt veel minder gebruik gemaakt.
- Leerkrachten geven zichzelf een ruime voldoende voor hun kennis en expertise over zowel leerproblemen, gedragsproblemen als autismespectrumstoornissen bij leerlingen. Voor hun kennis en expertise over trauma/hechting geven ze zichzelf een (magere) voldoende.
- Wat betreft de intake, en of hierin een volledig en accuraat beeld van een leerling wordt verkregen, viel op dat er vaak geen goed beeld is van mogelijke culturele verschillen en overeenkomsten in opvattingen over onderwijs en opvoeding die van invloed kunnen zijn op het leren en de ontwikkeling van de leerlingen. Ook over welke ta(a)l(en) de leerling spreekt, en wanneer en bij wat voor soort activiteiten deze ta(a)l(en) worden gesproken, is over het algemeen geen volledig beeld, wat in lijn is met de bevindingen in deelonderzoek A1.
- Wanneer we kijken naar de ervaringen van IB'ers met de geboden ondersteuning door het samenwerkingsverband, lijkt er nog veel verbetering mogelijk te zijn. Wanneer we de drie samenwerkingsverbanden in de regio vergelijken, scoort SWV PO Eindhoven gemiddeld het laagste, al zijn er ook binnen dit samenwerkingsverband IB'ers die de ondersteuning als meer ondersteunend ervaren en bij de twee andere samenwerkingsverbanden ook IB'ers die de ondersteuning als minder ondersteunend ervaren. Voor alle drie de samenwerkingsverbanden lijkt op dit vlak dus nog winst te behalen.
- Wat betreft de expertiseontwikkeling in NT2-ondersteuning, zien we dat de schoolleiding voldoende tot goed scoort op het faciliteren van professionalisering voor individuele

leerkrachten, maar wat betreft zaken als het realiseren van een leergemeenschap binnen de school, uitwisseling tussen scholen, en het faciliteren van structurele en professionele begeleiding omtrent lesgeven aan NT2-leerlingen, scoren ze duidelijk lager.

- Wat betreft de overgang van nieuwkomers naar het regulier onderwijs wordt aangegeven dat er redelijk goed wordt zorggedragen voor een warme en gedetailleerde overdracht van de nieuwkomersleerling. Over de begeleiding van leerkrachten, het continue monitoren van de ontwikkeling van de leerling en regelmatig contact met de nieuwkomersinstelling/school, zijn onderwijsprofessionals minder tevreden.
- Voor de ervaren ouder-leerkracht relatie en ouderbetrokkenheid, zien we voor zowel leerkrachten als IB'ers dat zij deze het meest positief ervaren met kenniswerker ouders. Hierop volgend komt de groep arbeidsmigranten ouders en ten slotte de vluchtelingen ouders. Voor alle drie de groepen is er nog wel een sterke verbetering van de ouder-leerkracht relatie en ouderbetrokkenheid mogelijk en daarnaast zijn er grote verschillen tussen individuele leerkrachten en IB'ers in hoe zij de ouder-leerkracht relatie en ouderbetrokkenheid ervaren voor deze drie groepen.
- Ten slotte is leerkrachten en IB'ers gevraagd naar hun perspectief op verschillende mogelijke factoren waarom leerlingen met een migratieachtergrond en/of anderstalige achtergrond niet altijd goed mee kunnen komen in het reguliere basisonderwijs. Hieruit bleek op het niveau van het kind en het gezin dat onvoldoende begrip van de Nederlandse taal, onvoldoende taalproductievaardigheid, en onvoldoende ondersteuning thuis, relatief belangrijke factoren lijken te zijn. Wat betreft de uitgevraagde mogelijke knelpunten binnen het reguliere basisonderwijs, worden onder andere een gebrek aan nauwkeurige, meertalige toetsinstrumenten en gebrek aan alternatieve manieren van toetsing, zoals cultureel responsieve meetinstrumenten of dynamische toetsing, ervaren als belangrijke knelpunten.

5.2 Aanbevelingen

Op basis van de voorgaande bevindingen uit deelonderzoek A1 en A2 en de bevindingen uit deelonderzoek B, presenteren we hieronder zeven aanbevelingen in lijn met de in B geformuleerde bouwstenen en randvoorwaarden. Zoals aangegeven in hoofdstuk 4, bouwen deze bouwstenen op elkaar voort, maar vindt er ook interactie tussen bouwstenen plaats. Zeker de bouwstenen 'van visie naar beleid' (bouwsteen 2) en 'kennis en expertise' (bouwsteen 3) beïnvloeden elkaar, waarbij vanuit een visie en specifiek beleid bepaalde kennis en expertise wordt opgedaan wat weer bijdraagt aan het aanscherpen van zowel de visie als het beleid. De vijf bouwstenen in combinatie met de twee randvoorwaarden dragen bij aan hoogwaardig en kwalitatief onderwijs voor meertalige leerlingen. Voor meer informatie én inspiratie over hoe deze bouwstenen en randvoorwaarden concreet te implementeren in de praktijk, verwijzen we naar hoofdstuk 4.

1. Werk samen aan een **inclusieve grondhouding** en formuleer hierbij een **gezamenlijke visie** (bouwsteen 1) op het gebied van multiculturaliteit en meertaligheid, zowel op hoger niveau in de regio (top-down) als binnen bestaande en nieuwe samenwerkingen (bottom-up), bijvoorbeeld binnen en tussen scholen, schoolbesturen en ketenpartners. Hierbij is het belangrijk om de waarde van elke leerling (en ouder) voor de school en de bredere gemeenschap te erkennen. Het versterken van een inclusieve mindset, waarbij invloeden vanuit verschillende culturele achtergronden en thuistalen worden omarmd, vormt de basis voor positieve verandering. Een mooi voorbeeld hiervan op schoolniveau is de St. Janschool in Amsterdam en op bovenschools niveau HaarlemTaal. Hierbij wordt draagvlak gecreëerd door mensen concreet te laten ervaren hoe het anders kan en door gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor de financiële lasten te delen. Bij een inclusieve mindset hoort ook aandacht voor meer diversiteit onder onderwijsprofessionals

2. Vertaal de gezamenlijke visie vervolgens met elkaar naar **concreet beleid** (bouwsteen 2). Welke stappen moeten er worden gezet? Wie binnen het schoolbestuur, de school, of de samenwerking tussen organisaties (bijvoorbeeld met zorginstanties), is verantwoordelijk voor de uitvoering? Als schoolbestuur kun je er bijvoorbeeld op toezien dat scholen het geformuleerde bovenschoolse beleid ten aanzien van het gebruik van thuistalen in de school en het onderwijs (i.e., het talenbeleid) en de samenwerking met ouders doorvertalen op schoolniveau. Voor effectief beleid is het belangrijk om te controleren of er duurzame financiering beschikbaar is. Ook is het belangrijk om te bepalen wat er mogelijk kan worden gecoördineerd om scholen te ontlasten en een wildgroei aan initiatieven te voorkomen.
3. Werk aan het vergroten (en delen) van **kennis en expertise** op het gebied van meertaligheid, NT2-ondersteuning en nieuwkomersonderwijs (bouwsteen 3). Stimuleer hiervoor kennisuitwisseling tussen expertorganisaties, schoolbesturen, scholen en andere aan het onderwijs gelieerde organisaties (zoals het samenwerkingsverband) om onderwijsprofessionals te versterken in het lesgeven aan meertalige leerlingen. Investeer daarnaast in intensieve opleidingen, zodat er in de regio meerdere specialisten zijn die de scholen zowel inhoudelijk als praktisch kunnen ondersteunen.

Op schoolniveau is het van belang dat er een schoolspecifiek professionaliseringsbeleid wordt opgesteld, waarin zowel de top-down professionalisering van het team en individuen als meer bottom-up gezamenlijk leren binnen én tussen scholen en organisaties wordt opgenomen (e.g., via innovatieteams of lerende netwerken). Gezien de snelle internationalisering van de regio is het essentieel dat op elke school ten minste één onderwijsprofessional met kennis en expertise op het gebied van NT2-ondersteuning aanwezig is, die diens kennis en expertise intern kan delen. Afhankelijk van de leerlingpopulatie dient deze interne expertise te worden uitgebreid, zowel in aantal onderwijsprofessionals als in de diepte van hun expertise.

4. Investeer in een **hoge kwaliteit eerste opvang en educatie** (cf. landingsstrip; bouwsteen 4) van nieuwkomersleerlingen om hun cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling te ondersteunen, wanneer nodig in (intensieve) samenwerking met zorgaanbieders. Overweeg hierbij zorgvuldig de keuze tussen een Taalschool en een Taalklas en onderzoek mogelijkheden om de eerste opvangperiode van nieuwkomersleerlingen te verlengen, inclusief financiering op regionaal niveau. Creëer ook effectieve coördinatiemechanismen voor nieuwkomersonderwijs, bijvoorbeeld door samenwerkingen tussen schoolbesturen, zoals de samenwerking tussen Salto en SKPO in de regio Eindhoven.

Op (boven)school(s)niveau is het belangrijk om een grondige **intakeprocedure** te implementeren waarbij het kind en het systeem rondom het kind (zoals de achtergrond van ouders wat betreft migratiereden en de ondersteuning die ouders hun kinderen kunnen bieden) goed in kaart kan worden gebracht. Hierdoor wordt een positieve samenwerking met ouders versterkt wat de ontwikkeling en het leren van kinderen ten goede komt. Heb hierbij ook aandacht voor mogelijke culturele verschillen en overeenkomsten in opvattingen over onderwijs en opvoeding. Het beschikbaar stellen van tolken voor de kennismakingsgesprekken (maar ook latere gesprekken) wordt sterk aanbevolen.

Investeer ook in het beter inzicht krijgen in de taalervaringen en taalachtergrond van meertalige leerlingen² en de taalbeheersing in hun thuis(a)al(en). Daarnaast worden steeds meer specifieke toetsinstrumenten voor meertalige kinderen ontwikkeld, bijvoorbeeld om snel de receptieve woordenschat in kaart te brengen³, en voor het onderscheiden van een

² Zie bijvoorbeeld [de O-BEx](#).

³ Zie bijvoorbeeld [KleurenSchat](#).

blootstellingsachterstand van een taalontwikkelingsachterstand⁴. Het gebruik van dergelijke instrumenten en de ontwikkeling van nieuwe instrumenten en alternatieve manieren van toetsing (zoals cultureel responsieve meetinstrumenten of dynamische toetsing), samen met kennisinstututen en expertorganisaties (zoals het cluster 2 onderwijs), wordt sterk aanbevolen.

In lijn met het voorgaande is het belangrijk om een gedetailleerd **monitoringssysteem** te implementeren waarin de individuele behoeften van nieuwkomersleerlingen worden vastgelegd en gevolgd. Zorg tot slot voor een warme overdracht naar het regulier onderwijs en bied intensieve nazorg, zowel voor de leerkracht als leerling, om de kwaliteit van de NT2-ondersteuning te waarborgen en een succesvolle integratie te bevorderen.

Naast een hoge kwaliteit eerste opvang en educatie, blijkt uit deelonderzoek A1 dat het ook belangrijk is om in te zetten op het goed leren kennen (en monitoren) van de leerlingen en ouders die geen nieuwkomer zijn, maar wel een niet-Nederlandstalige achtergrond hebben. Ook voor deze kinderen is momenteel vaak beperkt inzicht in hun taalbeheersing, de achtergrond van ouders en de ondersteuning die ouders hun kinderen thuis kunnen bieden.

5. Implementeer op scholen een evidence-informed **meertalige didactiek** (bouwsteen 5) om aan te sluiten bij de meertalige leerlingpopulatie. Dit houdt onder andere in dat er rijk en betekenisvol taalonderwijs wordt gerealiseerd, gekenmerkt door de integratie van taal in alle vakken, veel interactie tussen klasgenoten in de doeltaal en een focus op klanken, zodat kinderen optimaal worden ondersteund bij het ontwikkelen van de schooltaal. Het is echter ook van belang om de thuistaal in de school en binnen het curriculum te betrekken en leerlingen waar mogelijk de ruimte te bieden om hun thuistalen verder te ontwikkelen. Hierbij is het essentieel om ouders te betrekken als talige hulpbron.

Meertalige didactiek omvat ook cultuursensitief onderwijs en een traumasensitieve pedagogiek. In cultuursensitief onderwijs wordt rekening gehouden met de verschillende (culturele) achtergronden van leerlingen (en ouders) en hoe deze het leren beïnvloeden. Bij een traumasensitieve pedagogiek wordt door middel van structuur, voorspelbaarheid en een focus op sociaal-emotioneel welzijn een veilige leeromgeving voor leerlingen gecreëerd.

In bouwsteen 5 staan veel voorbeelden voor een rijke meertalige didactiek opgenomen, bijvoorbeeld van de Taalschool in Utrecht en de St. Janschool in Amsterdam.

6. Versterk de samenwerking tussen reguliere scholen, scholen voor speciaal onderwijs, zorginstanties, en andere relevante ketenpartners zoals samenwerkingsverbanden en instanties en organisaties in de wijk, om een geïntegreerd zorgsysteem te creëren en complexe zorgvragen van leerlingen beter te kunnen adresseren (randvoorwaarde **integrale zorg**). Breng hierbij de zorg naar de leerling door de juiste kennis zoveel mogelijk naar de reguliere setting te halen, zoals bijvoorbeeld gebeurd in de Rainbow Class van de International School Utrecht. Dit vereist regelmatige samenwerking tussen betrokken instanties, zodat middelen en personeel efficiënt kunnen worden ingezet. Daarnaast lijkt er specifieke aandacht nodig te zijn voor de jonge kind fase (tot 6 jaar), waarbij scholen (speciaal en regulier) eerder worden betrokken bij de ontwikkeling van kinderen dan nu soms het geval is.

⁴ Zie de [LITMUS-NL testbatterij](#).

7. Zorg voor voldoende personele bezetting (randvoorwaarde **personele inzet**). Dit kan beter worden gerealiseerd wanneer wordt gestreefd naar structurele financiering, zodat het al beschikbare onderwijspersoneel duurzaam kan worden ingezet en niet afhankelijk is van fluctuaties in leerlingenaantallen. Versterk ook de inzet van onderwijsondersteunend personeel, zoals onderwijsassistenten en leerkrachtondersteuners.

De beschrijvingen van de regionale good practices in bijlage C laten zien dat deze vijf bouwstenen en twee randvoorwaarden al aanwezig zijn binnen verschillende scholen en organisaties in de Brainportregio. Wanneer deze scholen en organisaties hun kennis en expertise bundelen, netwerken vormen en elkaar versterken, ontstaat er een sterke, evidence-informed basis in de Brainportregio om met deze bouwstenen aan de slag te gaan. Uiteraard is het wel belangrijk om rekening te houden met de uitdagingen die worden ervaren (zie 4.5.3) en de essentiële middelen die nodig zijn (zie 4.5.4).

5.3 Suggesties voor Vervolgonderzoek

De in dit rapport gerapporteerde deelonderzoeken bieden hopelijk richting voor het verder 'bouwen aan grenzeloos goed onderwijs in de Brainportregio'. Naast de inzichten die het huidige rapport biedt, zijn ook enkele eerste richtingen voor vervolgonderzoek geïdentificeerd. Deze hebben we hieronder, in willekeurige volgorde, beschreven.

- In deelonderzoek A1 is het helaas niet gelukt om binnen de tijdsspanne van het onderzoek de scholen met cluster 4 onderwijs te betrekken. De inventarisatiestudie die onder de ingestroomde leerlingen in het cluster 2 en 3 onderwijs is verricht, kan alsnog voor de leerlingen in dit cluster worden uitgevoerd.
- Uit deelonderzoek A1 bleek dat leerlingen in het SO vaak direct vanuit de zorg naar het SO doorstromen én dat zij soms relatief laat instromen (i.e., rond of pas na de leerplichtige leeftijd van 5 jaar). Hoe het precieze voortraject van leerlingen eruitziet voordat zij instromen in het SO, en wie hier allemaal precies bij betrokken zijn, zou in een vervolgonderzoek nader in kaart kunnen worden gebracht.
- De data in deelonderzoek A1 en A2 zijn in het huidige rapport uitgebreid descriptief beschreven. Op basis van specifieke vervolgonderzoeksvragen, bijvoorbeeld over de samenhang tussen verschillende variabelen, zou het mogelijk zijn om verdere verdiepende analyses uit te voeren.
- Om nog meer, en scherper, inzicht te krijgen in de mogelijke onderliggende factoren van de relatief hoge instroom in het SO van kinderen met een niet-Nederlandstalige achtergrond, is het belangrijk om vervolgonderzoek bij ouders uit te voeren. Via een grootschalig vergelijkend vragenlijstonderzoek kunnen bijvoorbeeld de situatie, kenmerken, (opvoeding)praktijken, opvattingen, ideeën en wensen van verschillende groepen ouders met diverse achtergronden in kaart worden gebracht. Hierdoor kan duidelijk worden welke gezinsfactoren mogelijk bijdragen aan de relatief hoge instroom in het SO en wat de ervaringen van ouders met het SO en reguliere onderwijs zijn. Het is bij deze studie belangrijk om een representatieve steekproef te trekken op basis van de achtergrond en sociaaleconomische status van gezinnen in de Brainportregio. Hierbij is het relevant om binnen deze gezinnen met verschillende achtergronden een vergelijking te maken tussen kinderen die wél goed meekomen in het reguliere onderwijs en kinderen die in het SO zitten. Op deze wijze kunnen zowel verschillen binnen groepen (e.g., vergelijken van gezinnen in PO en gezinnen in SO) als tussen groepen (e.g., vergelijken van diverse groepen ouders binnen SO) worden onderzocht. Ten slotte is het relevant om de resultaten te kunnen vergelijken met een controlegroep van gezinnen zonder migratieachtergrond, zowel in SO als PO, om uitspraken te kunnen doen over de rol van culturele en talige factoren.

- Op vergelijkbare wijze zou ook een onderzoek bij kinderen kunnen worden uitgevoerd. Wat vinden zij van het geboden onderwijs en de ondersteuning, en hebben ze nog tips voor ons?
- Op basis van de in hoofdstuk 4 beschreven bouwstenen en randvoorwaarden kunnen al mogelijke veranderingen worden geïmplementeerd of interventies worden ontworpen. Deze veranderingen en/of interventies dienen vervolgens te worden gemonitord en geëvalueerd, bijvoorbeeld aan de hand van principes van actieonderzoek of design-based research.



Literatuurlijst & Bijlagen

Literatuurlijst en bijlagen

6 Literatuurlijst

- Ahram, R., Fergus, E., & Noguera, P. (2011). Addressing racial/ethnic disproportionality in special education: Case studies of suburban school districts. *Teachers College Record*, 113(10), 2233-2266. <https://doi.org/10.1177/0022466918772300>
- Alhanachi, S. (2023). *Creating Space for Culturally Responsive Teaching. A multi-method study in Dutch secondary education*. Proefschrift, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Arias, M. B. (2018). Turning Toward Asset-Based Pedagogies for Multilingual Learners. *Sciences*, 140. Retrieved from: <https://www.cal.org/wp-content/uploads/2022/10/Turning-Toward-Asset-Based-Pedagogies-1.pdf>
- Armon-Lotem, S., de Jong, J., & Meir, N. (2015). Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment (Vol. 13). *Multilingual matters*.
- Artiles, A. J., Harry, B., Reschly, D. J., & Chinn, P. C. (2002). Over-identification of students of color in special education: A critical overview. *Multicultural perspectives*, 4(1), 3-10. https://doi.org.proxy.library.uu.nl/10.1207/S15327892MCP0401_2
- Attar, Z., Blom, E., & Le Pichon, E. (2022). Towards more multilingual practices in the mathematics assessment of young refugee students: effects of testing language and validity of parental assessment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(4), 1546-1561. <https://doi.org.proxy.library.uu.nl/10.1080/13670050.2020.1779648>
- Bedore, L. M., & Peña, E. D. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 1-29. <https://doi.org/10.2167/beb392.0>
- Bellaart, H. B., Day, M., & Gilsing, R. J. H. (2016). *Effectief bereik van alle doelgroepen door jeugdhulp Den Haag*. Verwey-Jonker Instituut. Retrieved from: https://www.verwey-jonker.nl/wp-content/uploads/2020/07/216015_Effectief-bereik-van-alle-doelgroepen-door-jeugdhulp-Den-Haag_web-2.pdf
- Benschop, E., de Quay, C., Babete, T., & Tammenga-Helmantel, M. (2021). Meertaligheid in het mvt-onderwijs: Een analyse van het aanbod aan meertaligheid in leergangen Engels, Frans en Spaans. *Levende Talen Tijdschrift*, 22(4), 27-39. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/2212>
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 21(6), 666-679. <https://doi.org.proxy.library.uu.nl/10.1080/13670050.2016.1203859>
- Bisschop, P., Van der Ven, K., Doeve, T., Petit, R., Elshof, D., Krijnen, E., Van Stigt, A. (2022). Nieuwkomers in het primair en voortgezet onderwijs: doelgroepenonderzoek. SEO Economisch Onderzoek & Kohnstamm Instituut. Retrieved from: <https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2022/08/Nieuwkomers-in-het-primair-voortgezet-onderwijs-doelgroepenonderzoek.pdf>
- Bisschop, P., van der Ven, K., Doeve, T., Petit, R., Elshof, D., Krijnen, E. & van Stigt, A. (2022). *Nieuwkomers in het primair en voortgezet onderwijs: Doelgroepenonderzoek*. SEO

- Amsterdam. <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-187f09e3b46e6175b491a2c4bd761c957e7275d1/pdf>
- Blom, E., & Boerma, T. (2017). Effects of language impairment and bilingualism across domains: vocabulary, morphology and verbal memory. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 7 (3/4). <https://doi.org/10.1075/lab.15018.blo>
- Blom, E., Paradis, J., & Duncan, T. S. (2012). Effects of input properties, vocabulary size, and L1 on the development of third person singular –s in Child L2 English. *Language Learning*, 62, 965–994. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00715.x>
- Boerma, T., & Blom, E. (2017). Assessment of bilingual children: What if testing both languages is not possible?. *Journal of Communication Disorders*, 66, 65-76. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.04.001>
- Boerma, T., Wijnen, F., Leseman, P., & Blom, E. (2017). Grammatical morphology in monolingual and bilingual children with and without language impairment: the case of Dutch plurals and past participles. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(7), 2064-2080. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0351
- Bonacina-Pugh, F., da Costa Cabral, I., & Huang, J. (2021). Translanguaging in education. *Language Teaching*, 54(4), 439-471. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000173>
- Bosma, E., Bakker, A., Zenger, L., & Blom, E. (2022). Supporting the development of the bilingual lexicon through translanguaging: a realist review integrating psycholinguistics with educational sciences. *European Journal of Psychology of Education*, 1-23. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-021-00586-6>
- Brion, C. (2023). Adopting a Culturally Grounded Asset-Based Mindset. In *Overcoming the Educational Resource Equity Gap: A Close Look at Distributing a School's Financial and Human Resources*, p 55-63. Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Bui Y. N., Fagan Y. M. (2013). The effects of an integrated reading comprehension strategy: A culturally responsive teaching approach for fifth-grade students' reading comprehension. *Preventing School Failure*, 57, 59–69. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.664581>
- Bui Y. N., Fagan Y. M. (2013). The effects of an integrated reading comprehension strategy: A culturally responsive teaching approach for fifth-grade students' reading comprehension. *Preventing School Failure*, 57, 59–69. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.664581>
- Byrd, C. M. (2016). Does culturally relevant teaching work? An examination from student perspectives. *Sage Journals*, 6(3), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244016660744>
- Byrd, C. M. (2016). Does culturally relevant teaching work? An examination from student perspectives. *Sage Journals*, 6(3), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244016660744>
- CBS (2021). Jongeren met jeugdzorg; persoonskenmerken, 2015-2020. Centraal Bureau voor Statistiek. Retrieved 21-08-2023 from: <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/84135NED/table?ts=1611828963524>
- CBS (2022). Leerlingen op speciale scholen; migratieachtergrond, woonregio 2011-2021. Retrieved 05/09/2023 from: <https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/83296NED/table>
- Chiat, S. (2015). Nonword repetition. In S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Eds.), *Methods for assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (pp. 125–150). Bristol, England: Multilingual Matters.

- Choi Y. (2013). Teaching social studies for newcomer English language learners: Toward culturally relevant pedagogy. *Multicultural Perspectives*, 15, 12–18.
<https://doi.org/10.1080/15210960.2013.754640>
- Choi Y. (2013). Teaching social studies for newcomer English language learners: Toward culturally relevant pedagogy. *Multicultural Perspectives*, 15, 12–18.
<https://doi.org/10.1080/15210960.2013.754640>
- Cohodes, E. M., Kribakaran, S., Odriozola, P., Bakirci, S., McCauley, S., Hodges, H. R., ... & Gee, D. G. (2021). Migration-related trauma and mental health among migrant children emigrating from Mexico and Central America to the United States: Effects on developmental neurobiology and implications for policy. *Developmental psychobiology*, 63(6), e22158.
<https://doi.org/10.1002/dev.22158>
- Cohodes, E. M., Kribakaran, S., Odriozola, P., Bakirci, S., McCauley, S., Hodges, H. R., ... & Gee, D. G. (2021). Migration-related trauma and mental health among migrant children emigrating from Mexico and Central America to the United States: Effects on developmental neurobiology and implications for policy. *Developmental Psychobiology*, 63(6), e22158.
<https://doi.org/10.1002/dev.22158>
- Cooc, N., & Kiru, E. W. (2018). Disproportionality in special education: A synthesis of international research and trends. *The Journal of Special Education*, 52(3), 163-173.
<https://doi.org/10.1177/0022466918772300>
- Craig, S. E. (2015). *Trauma-sensitive schools: Learning communities transforming children's lives, K-5*. Teachers College Press. <https://www.tcpres.com/trauma-sensitive-schools-9780807757451>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?. *The modern language journal*, 94(1), 103-115. <https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Cruz, R. A., & Rodl, J. E. (2018). An integrative synthesis of literature on disproportionality in special education. *The Journal of Special Education*, 52(1), 50-63.
<https://doi.org/10.1177/0022466918758707>
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL quarterly*, 175-187.
<https://doi.org/10.2307/3586312>
- Cummins, J. (1981). Four misconceptions about language proficiency in bilingual education. *Nabe Journal*, 5(3), 31-45. <https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1080/08855072.1981.10668409>
- Cummins, J. (2013). Current research on language transfer. Implications for language teaching policy and practice. In Siemund, P.; Gogolin, I.; Schulz, M. E.; Davydova, J. (eds.). *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas: Acquisition, identities, space, education* (p. 298-304). John Benjamin Publishing company: Amsterdam.
- Daud, A., & Rydelius, P. A. (2009). Comorbidity/overlapping between ADHD and PTSD in relation to IQ among children of traumatized/non-traumatized parents. *Journal of Attention Disorders*, 13(2), 188-196. <https://doi.org/10.1177/1087054708326271>
- De Backer, F. (2020). *Multilingual Assessment* [PowerPoint slides]. Onderwijsnetwerk Antwerpen.
https://www.onderwijsnetwerkantwerpen.be/sites/default/files/2020-03/Fauve_meertalige%20assessment_workshop.pdf
- De Graaf, A., Delarue, S. & De Coninck, K. (2019). *Antwoorden op vragen over omgaan met meertaligheid in het onderwijs in het Nederlandse taalgebied*. Taalunie.

- <https://taalunie.org/publicaties/53/antwoorden-op-vragen-over-omgaan-met-meertaligheid-in-het-onderwijs-in-het-nederlandse-taalgebied>
- de Jong, J., Çavus, N., & Baker, A. (2010). Language impairment in Turkish-Dutch bilingual children. In C. Topbaş & M. Yavaş (Eds.) *Communication disorders in Turkish*, (p. 288-300). Bristol: Multilingual Matters.
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- Duarte, J. (2015). Cross-linguistic transfer of academic language in multilingual adolescents. In H. Peuker (Ed.), *Transfer effects in multilingual language development*, (p. 221-247). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150-164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Duarte, J. (2020). *Troef of trend? Actuele ontwikkelingen in de meertaligheidsdidactiek*. NHL Stenden Hogeschool. https://www.nhlstenden.com/sites/default/files/2022-02/inauguratie_boek_joana_duarte.pdf
- Duarte, J., & Günther-Van der Meij, M. (2018). A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5(2), 24-43. <https://doi.org/10.21283/2376905X.9.153>
- Engel, P.M.J., Santos, F.H., & Gathercole, S.E. (2008). Are working memory measures free of socioeconomic influence? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(6), 1580-1587. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0210\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0210))
- Epstein T., Mayorga E., Nelson J. (2011). Teaching about race in an urban history class: The effects of culturally responsive teaching. *Journal of Social Studies Research*, 35(1), 2-21. Retrieved from: Faircloth, B. S., & Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing 4 ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 293-309. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-5752-7>
- Gabel, S. L., Curcic, S., Powell, J. J., Khader, K., & Albee, L. (2009). Migration and ethnic group disproportionality in special education: An exploratory study. *Disability & Society*, 24(5), 625-639. <https://doi.org/10.1080/09687590903011063>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2020). Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 1-155.
- García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging to Teach. In O. García & L. Wei (Eds.) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Pivot. https://doi.org/10.1057/9781137385765_7
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of teacher education*, 53(2), 106-116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Gay, G. (2002a). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613-629. <https://doi.org/10.1080/0951839022000014349>
- Gay, G. (2002b). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of teacher education*, 53(2), 106-116. <https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1177/0022487102053002003>

- Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: International mandates, challenges, and opportunities. *Multicultural education review*, 7(3), 123-139.
<http://dx.doi.org/10.1080/2005615X.2015.1072079>
- Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: International mandates, challenges, and opportunities. *Multicultural education review*, 7(3), 123-139.
<https://doi.org/10.1080/2005615X.2015.1072079>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
<https://www.tcpres.com/culturally-responsive-teaching-9780807758762>
- Genesee, F., Paradis, J. & M. Crago (2004). *Dual Development and Language Disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore: Brookes.
- Georgiades, K., Boyle, M. H., & Fife, K. A. (2013). Emotional and Behavioral Problems Among Adolescent Students: The Role of Immigrant, Racial/Ethnic Congruence and Belongingness in Schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1473–1492.
<https://doi.org/10.1007/s10964-012-9868-2>
- Gilsing, R., Stoutjesdijk, F., Distelbrink, M., & Tierolf, B. (2018). *Divers bereik: Jeugdhulp naar migratieachtergrond in Amsterdam*. Verwey-Jonker Instituut. Retrieved from:
https://www.verwey-jonker.nl/wp-content/uploads/2020/07/217018_Jeugdhulp_Amsterdam_WEB-1.pdf
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2015). ‘Invisible’ bilingualism – ‘invisible’ language ideologies: Greek teachers’ attitudes towards immigrant pupils’ heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60 –72.
<http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2013.877418>
- Graham, H. R., Minhas, R. S., & Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: A systematic review. *Pediatrics*, 137(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3994>
- Gutiérrez-Clellen, V. F., & Peña, E. (2001). Dynamic assessment of diverse children: A tutorial. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 32(4), 212-224. [https://doi.org.proxy.library.uu.nl/10.1044/0161-1461\(2001/019\)](https://doi.org.proxy.library.uu.nl/10.1044/0161-1461(2001/019))
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers’ multicultural and egalitarian beliefs: The teacher cultural beliefs scale. *Teaching and Teacher education*, 27(6), 986-996.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Uitgeverij Coutinho.
https://www.coutinho.nl/nl/handboek-taalgericht-vakonderwijs-9789046907573?gclid=Cj0KCQjw7uSkBhDGARIsAMCZNjtZoeTwVSg5ScLIP2PTYktt0E95k8hgIp motDhHtSU1s7ZLj2gy9IaAnUIEALw_wcB
- Hajer, M., & Spee, I. (2017). Ruimte voor nieuwe talenten: Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool. Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers, PO Raad & Ministry of Education, Culture and Science. Retrieved from:
https://www.poraad.nl/uploads/2021-12/ruimte_voor_nieuwe_talenten_0.pdf
- Harrison, J., & Lakin, J. (2018). Pre-service teachers’ implicit and explicit beliefs about English language learners: An implicit association test study. *Teaching and Teacher Education*, 72, 54 –63. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.015>
- Herder, A. & Pleumeekers, J. (2022). *Handreiking kijkwijzers taalgericht vakonderwijs*. SLO.
- Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon, E. M. M., & Siarova, H. (2017). *Multilingual education in the light of diversity: Lessons learned*. Publications Office of the European Union.

- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Honsinger, C., & Brown, M. H. (2019). Preparing Trauma-Sensitive Teachers: Strategies for Teacher Educators. *Teacher Educators' Journal*, 12, 129-152. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1209431.pdf>
- Hubert T. L. (2013). Learners of mathematics: High school students' perspectives of culturally relevant mathematics pedagogy. *Journal of African American Studies*, 18, 324–336. <https://doi.org/10.1007/s12111-013-9273-2>
- Hubert T. L. (2013). Learners of mathematics: High school students' perspectives of culturally relevant mathematics pedagogy. *Journal of African American Studies*, 18, 324–336. <https://doi.org/10.1007/s12111-013-9273-2>
- Hurless, N., & Kong, N. Y. (2021). Trauma-informed strategies for culturally diverse students diagnosed with emotional and behavioral disorders. *Intervention in School and Clinic*, 57(1), 56-61. <https://doi.org/10.1177/1053451221994814>
- Husain, S. A., Allwood, M. A., & Bell, D. J. (2008). The relationship between PTSD symptoms and attention problems in children exposed to the Bosnian war. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(1), 52-62. <https://doi.org/10.1177/1063426607310847>
- Inspectie van het Onderwijs (n.d.). *Wat moet er in het ontwikkelingsperspectief (opp) staan?* <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/leraren/vraag-en-antwoord/wat-moet-er-in-het-ontwikkelingsperspectief-opp-staan>
- Kaplan, I., Stolk, Y., Valibhoy, M., Tucker, A., & Baker, J. (2016). Cognitive assessment of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition. *Transcultural psychiatry*, 53(1), 81-109. <https://doi.org/10.1177/1363461515612933>
- Kim, I. (2018). Behavioral health symptoms among refugees from Burma: Examination of sociodemographic and migration-related factors. *Asian American Journal of Psychology*, 9(3), 179. <http://dx.doi.org/10.1037/aap0000103>
- Kim, K. H., & Zabelina, D. (2015). Cultural bias in assessment: Can creativity assessment help?. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 6(2). Retrieved from: <https://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/viewFile/301/856>
- Kim, T. J., Kuo, L. J., Ramírez, G., Wu, S., Ku, Y. M., de Marin, S., Ball, A. & Eslami, Z. (2015). The relationship between bilingual experience and the development of morphological and morpho-syntactic awareness: A cross-linguistic study of classroom discourse. *Language awareness*, 24(4), 332-354. <https://doi.org.proxy.library.uu.nl/10.1080/09658416.2015.111398>
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., Hassan, G., Rousseau, C., & Pottie, K. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *Cmaj*, 183(12), E959-E967. <https://doi.org/https://doi.org/10.1503/cmaj.090292>
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., Hassan, G., Rousseau, C., & Pottie, K. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *Cmaj*, 183(12), E959-E967. <https://doi.org/https://doi.org/10.1503/cmaj.090292>
- Kirova, A., & Hennig, K. (2013). Culturally responsive assessment practices: Examples from an intercultural multilingual early learning program for newcomer children. *Power and Education*, 5(2), 106-119. <http://dx.doi.org/10.2304/power.2013.5.2.106>

- Klingner, J., Artiles, A. J., Kozleski, E., Harry, B., Zion, S., Tate, W., Duran, G. Z., & Riley, D. (2005). Addressing the disproportionate representation of culturally and linguistically diverse students in special education through culturally responsive educational systems. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-40. Retrieved from: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275020513038.pdf>
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of communication disorders*, 43(6), 456-473. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.02.002>
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research papers in education*, 35(6), 641-680. <https://doi.org.proxy.library.uu.nl/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Krumm, H. J. & Reich, H. (2013). *Multilingualism Curriculum: Perceiving and Managing Linguistic Diversity in Education*. Waxmann: Munster.
- Laher, S., & Cockcroft, K. (2017). Moving from culturally biased to culturally responsive assessment practices in low-resource, multicultural settings. *Professional Psychology: Research and Practice*, 48(2), 115. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pro0000102>
- Le Pichon, E., & Kambel, E. R. (2022). The Language Friendly School: An Inclusive and Equitable Pedagogy. *Childhood Education*, 98(1), 42-49. <https://doi.org.proxy.library.uu.nl/10.1080/00094056.2022.202>
- Le Pichon, E., & Kambel, E. R. (2022). The Language Friendly School: An Inclusive and Equitable Pedagogy. *Childhood Education*, 98(1), 42-49. <https://doi.org.proxy.library.uu.nl/10.1080/00094056.2022.20205>
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Loewen, S. (2003). Second language concerns for refugee children. In *Educational Interventions for Refugee Children* (pp. 49-66). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203687550>
- López, F. (2023). Asset-based pedagogy. In *Handbook of educational psychology* (pp. 433-457). Routledge.
- López, F. A. (2017). Altering the trajectory of the self-fulfilling prophecy: Asset-based pedagogy and classroom dynamics. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 193-212. <https://doi.org/10.1177/0022487116685751>
- Maarse, J., van Es, W., Schilder, J. (2017). *Organiseren van nieuwkomersonderwijs: anticiperen op Aanbod*. Sardes. <https://sardes.nl/wp-content/uploads/2022/11/organiseren-van-nieuwkomersonderwijs-sardes.pdf>
- Magnée, C., & Benda, L. (2021). *Jeugdhulpgebruik en de inzet van actieve wijkteams*. Centraal Planbureau. Retrieved from: <https://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/CPB-Notitie-Jeugdhulpgebruik-en-de-inzet-van-actieve-wijkteams.pdf>
- Marinis, T., Armon-Lotem, S., & Pontikas, G. (2017). Language impairment in bilingual children: State of the art 2017. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 7(3-4), 265-276. <https://dx.doi.org/10.1075/lab.00001.mar>
- Martell C. C. (2013). Race and histories: Examining culturally relevant teaching in the U.S. history classroom. *Theory & Research in Social Education*, 41, 65-88. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.755745>

- Martell C. C. (2013). Race and histories: Examining culturally relevant teaching in the U.S. history classroom. *Theory & Research in Social Education*, 41, 65-88.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2013.755745>
- McConnico, N., Boynton-Jarrett, R., Bailey, C., & Nandi, M. (2016). A framework for trauma-sensitive schools. *Zero to Three*, 36(5), 36-44. Retrieved from: <https://www.zerotothree.org/wp-content/uploads/2022/06/Vol-36-No-5-Chronic-Stress-and-Complex-Trauma.pdf#page=36>
- McKean, C., Law, J., Laing, K., Cockerill, M., Allon-Smith, J., McCartney, E., & Forbes, J. (2017). A qualitative case study in the social capital of co-professional collaborative co-practice for children with speech, language and communication needs. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(4), 514-527. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12296>
- McNeilly, L. G. (2019). Strategies utilized by speech-language pathologists to effectively address the communication needs of migrant school-age children. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 71(2-3), 127-134. <https://doi.org/10.1159/000496969>
- Meier, G. (2018). Multilingual socialisation in education: Introducing the M-SOC approach. *Language Education and Multilingualism - The Langscape Journal*, 103-125.
<https://doi.org/10.18452/19034>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (n.d.). Internationale onderwijspositie van Nederland. Retrieved from: <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/onderwijs-internationaal/internationale-onderwijspositie-van-nederland>
- Molett, M. (2013). Academic and cultural bias in the classroom: A qualitative examination of the overrepresentation of African American students in special education. *McNair scholars research journal*, 6(1), 8. Retrieved from:
https://commons.emich.edu/mcnair/vol6/iss1/8?utm_source=commons.emich.edu%2Fmcnair%2Fvol6%2Fiss1%2F8&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Morgan, G. P., Restrepo, M. A., & Auza, A. (2013). Comparison of Spanish morphology in monolingual and Spanish-English bilingual children with and without language impairment. *Bilingualism: language and cognition*, 16(3), 578-596. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000697>
- Nortvedt, G. A., Wiese, E., Brown, M., Burns, D., McNamara, G., O'Hara, J., Altrichter, H., Fellner, M., Herzog-Punzenberger, B., Nayir, F., & Taneri, P. O. (2020). Aiding culturally responsive assessment in schools in a globalising world. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(1), 5-27. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09316-w>
- OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD (2022). *Education at a glance 2022*. OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Paradis, J. (2005). Grammatical morphology in children learning English as a second language. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 172-187. Retrieved from:
https://sites.ualberta.ca/~jparadis/Johanne_Paradis_Homepage/Publications_files/P_LSHSS.pdf
- Paradis, J. (2008). Tense as a clinical marker in English L2 acquisition with language delay/impairment. In E. Gavrusseva & B. Haznedar (Eds.), *Current trends in child second language acquisition: A generative perspective* (pp. 337-356). Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied psycholinguistics*, 31(2), 227-252.
<https://doi.org/10.1017/S0142716409990373>

- Peña, E., Iglesias, A., & Lidz, C. S. (2001). Reducing test bias through dynamic assessment of children's word learning ability. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10, 138-154.
Retrieved from: <http://ajslp.pubs.asha.org/>
- Petersen, D. B., Gragg, S. L., & Spencer, T. D. (2018). Predicting reading problems 6 years into the future: Dynamic assessment reduces bias and increases classification accuracy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 875-888.
https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0021
- Petit, R., Van Schooten, E., Hermans, A., Elshof, D., Scheltinga, F. (2024). De leerloopbaan van nieuwkomers in het primair- en voortgezet onderwijs. Amstelveen: Kohnstamm Instituut. Rapport 1114. Retrieved from: [Nieuwkomers in het regulier onderwijs | Kohnstamm Instituut](#)
- Pinto, M., & Zuckerman, S. (2019). Coloring Book: A new method for testing language comprehension. *Behavior research methods*, 51(6), 2609-2628.
<https://doi.org/10.3758/s13428-018-1114-8>
- Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9(3), 233-265. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr166oa>
- PO-Raad (n.d.). *De clusters binnen het gespecialiseerd onderwijs*. <https://www.poraad.nl/kind-onderwijs/gespecialiseerd-onderwijs/de-clusters-binnen-het-gespecialiseerd-onderwijs>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter?. In J. Evers & R. Kneyber (Eds.), *Flip the system* (pp. 134-148). Routledge.
- Reljić, G., Ferring, D., & Martin, R. (2015). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. *Review of Educational Research*, 85(1), 92-128.
<https://doi.org/10.3102/0034654314548514>
- Riemersma, A., Duarte, J., Günther-van der Meij, M., Robinson-Jones, C., van Dijk-van 't Noordende, A., & Nap, L. (2021). Gelijke kansen door meertalige pabo's: de pabo in en voor een meertalige en multiculturele maatschappij. NHL Stenden Uitgeverij.
https://pure.knaw.nl/ws/portalfiles/portal/208647939/Riemersma_Duarte_Guenther_Robinson_Jones_Van_Dijk_Nap_Gelijke_kansen_door_meertalige_pabo_s.pdf
- Rijksoverheid (n.d.a). *(Voortgezet) speciaal onderwijs*.
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>
- Rijksoverheid (n.d.b). *Zorgplicht en samenwerken scholen in passend onderwijs*.
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/zorgplicht-en-samenwerken-scholen-passend-onderwijsverantwoordelijkheid-van-de-scholen>
- Rijksoverheid (n.d.c). *Doelen passend onderwijs*.
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>
- Rijksoverheid (n.d.d). Jeugdhulp bij gemeenten. Retrieved from:
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/jeugdhulp/jeugdhulp-bij-gemeenten>
- Rodriguez J. L., Jones E. B., Pang V. O., Park C. D. (2004). Promoting academic achievement and identity development among diverse high school students. *High School Journal*, 87(3), 44-53.
<https://doi.org/10.1353/hsj.2004.0002>
- Rodriguez J. L., Jones E. B., Pang V. O., Park C. D. (2004). Promoting academic achievement and identity development among diverse high school students. *High School Journal*, 87(3), 44-53.
<https://doi.org/10.1353/hsj.2004.0002>
- Schapiro, N. A., Gutierrez, J. R., Blackshaw, A., & Chen, J. L. (2018). Addressing the health and mental health needs of unaccompanied immigrant youth through an innovative school-based health

- center model: Successes and challenges. *Children and Youth Services Review*, 92, 133-142.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.04.016>
- Schrijfgroep LPTN (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten: Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. In opdracht van PO Raad en Ministerie OCW. <https://www.poraad.nl/kind-onderwijs/nieuwkomers/handreiking-ruimte-voor-nieuwe-talenten>
- Schroedler, T., & Fischer, N. (2020). The role of beliefs in teacher professionalization for multilingual classroom settings. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 49 –72.
<https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040>
- Sierens, S. & van Avermaet, P. (2012). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In Little, D., Leung, C. & van Avermaet, P. (Eds.), *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies*. Multilingual Matters/Channel View Publications. <https://www.multilingual-matters.com/page/detail/?k=9781783090808>
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2010). Taaldiversiteit in het onderwijs: van meertalig onderwijs naar functioneel veeltalig leren. In P. Van Avermaet, K. Van den Branden, & L. Heylen (Eds.), *Goed gegokt? Reflecties op twintig jaar gelijke onderwijskansen beleid in Vlaanderen* (pp. 69-87).
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and teacher education*, 23(7), 1086-1101.
- Slot, P. L., Romijn, B. R., Cadima, J., Nata, G., & Wyslowska, O. (2018). *Internet survey among staff working in formal and informal (education) sectors in ten European countries*. Utrecht, The Netherlands: ISOTIS.
- Span, B., Abbring, I. M., & Meijer, C. J. W. (1985). *De opvang van leerlingen met problemen in het regulier onderwijs*. The Hague: SVO.
- Sullivan, A. L. (2011). Disproportionality in special education identification and placement of English language learners. *Exceptional children*, 77(3), 317-334.
<https://doi.org/10.1177/001440291107700304>
- Sullivan, A. L., & Artiles, A. J. (2011). Theorizing racial inequity in special education: Applying structural inequity theory to disproportionality. *Urban Education*, 46(6), 1526-1552.
<https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1177/0042085911416014>
- te Nijenhuis, J., Willigers, D., Dragt, J., & van der Flier, H. (2016). The effects of language bias and cultural bias estimated using the method of correlated vectors on a large database of IQ comparisons between native Dutch and ethnic minority immigrants from non-Western countries. *Intelligence*, 54, 117-135. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.12.003>
- Tellegen, P., & Laros, J. (1993). The construction and validation of a nonverbal test of intelligence: The revision of the Snijders-Oomen tests. *European Journal of Psychological Assessment*, 9(2), 147-157. Retrieved from: [The Construction and Validation of a Nonverbal Test of Intelligence: The Revision of the Snijders-Oomen Tests](https://doi.org/10.1177/089826439309200147) (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net)
- Tellegen, P., & Laros, J. (1993). The construction and validation of a nonverbal test of intelligence: The revision of the Snijders-Oomen tests. *European Journal of Psychological Assessment*, 9(2), 147-157. Retrieved from: [The Construction and Validation of a Nonverbal Test of Intelligence: The Revision of the Snijders-Oomen Tests](https://doi.org/10.1177/089826439309200147) (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net)
- The Next School. (2022). *Onderzoek naar de groei van Speciaal Onderwijs in de Brainportregio*. The Next School.

- Thijs, A., Langberg, M., Berlet, I. (2009). Leren omgaan met culturele diversiteit: aandachtspunten voor een kansrijke aanpak. SLO. Retrieved from: <file:///C:/Users/5936543/Downloads/leren-omgaan-met-culturele-diversiteit-aandachtspunten.pdf>
- Ticheloven, A., Blom, E., Leseman, P., & McMonagle, S. (2021). Translanguaging challenges in multilingual classrooms: scholar, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 18(3), 491-514. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1686002>
- Ticheloven, A., Blom, E., Leseman, P., & McMonagle, S. (2021). Translanguaging challenges in multilingual classrooms: scholar, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 18(3), 491-514. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1686002>
- Tiekstra, M., Karssen, M., Eck, E. van, & Volman, M. (2022). Diversiteit in de klas leren benutten. Research Institute of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam. Retrieved from: https://kohnstaminstituut.nl/wp-content/uploads/2023/03/23-2_Diversiteit-in-de-klas-leren-benutten.pdf
- Tierolf, B., Steketee, M. A. J. O. N. E., Gilsing, R., & Bellaart, H. A. N. S. (2017). *Leefomstandigheden van kinderen met een migratieachtergrond*. Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Uiterwijk, H., & Vallen, T. (2005). Linguistic sources of item bias for second generation immigrants in Dutch tests. *Language Testing*, 22(2), 211-234. <https://doi.org/10.1191/0265532205lt301oa>
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Van Der Wildt, A., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2017). Multilingual school population: ensuring school belonging by tolerating multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 868–882.
- Van Loenen, T., & De Haan, A. (2021). *Welbevinden op school voor vluchtelingenkinderen en andere nieuwkomers. Een inclusieve aanpak*. Pharos Expertisecentrum Gezondheidsverschillen. <https://www.pharos.nl/wpcontent/uploads/2021/05/Rapport-Wellbevinden-nieuwkomerskinderen-Pharos-DEF.pdf>
- Van Popta, M. (2022). *Theoretisch kader ten behoeve van het Onderwijs aan Nieuwkomers Utrecht van 4-12 jaar in Utrecht*. <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/theoretisch-kader-ten-behoeve-van-het-onderwijs-aan-nieuwkomers-utrecht-van-4-12-jaar-in-utrecht>
- Van Praag, L., Agirdag, O., Van Avermaet, P. & Van Houtte, M. (2017). De meerwaarde van de thuishalen van leerlingen in praktijk omgezet: het Validivproject in het kort. In O. Agirdag & E. R. Kambel (Eds.), *Meertaligheid en onderwijs: Nederlands Plus* (pp. 66-78). Boom. <https://hdl.handle.net/11245.1/b212a8b9-a937-453d-b8e9-d1957af25a2d>
- Van Robaey, B. (2014). Verbinden vanuit diversiteit. Krachtgericht werken in een context van armoede en culturele diversiteit, LannooCampus.
- Vanherf, A. (2021). *Praktijkgids voor meertaligheid als troef voor krachtig onderwijs in de grootstad*. Erasmushogeschool Brussel.

- Vavrus, M. (2008). Culturally responsive teaching. *21st century education: A reference handbook*, 2, 49-57.
- Veerman, E., Danbury, E., Duarte, J. & Gaikhorst, L. (2023). *Meertaligheid in het basisonderwijs: Handboek voor onderwijsprofessionals*. Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam. <https://openresearch.amsterdam/nl/page/98893/meertaligheid-in-het-basisonderwijs>
- Verhoeven, L., Steenge, J., & van Balkom, H. (2011). Verb morphology as clinical marker of specific language impairment: Evidence from first and second language learners. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1186-1193. <https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1016/j.ridd.2011.01.001>
- Verhulp, E. E., Stevens, G. W., Van De Schoot, R., & Vollebergh, W. A. (2013). Understanding ethnic differences in mental health service use for adolescents' internalizing problems: the role of emotional problem identification. *European child & adolescent psychiatry*, 22, 413-421. <https://dx.doi.org/10.1007/s00787-013-0380-3>
- Voltz, D. L., Brazil, N., & Scott, R. (2003). Professional development for culturally responsive instruction: A promising practice for addressing the disproportionate representation of students of color in special education. *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 63-73. <https://doi.org/10.1177/088840640302600107>
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky*. Plenum.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zeevaert, L. & ten Thije, J. D. (2007). Introduction. In L. Zeevaert & J. D. ten Thije (Eds.), *Receptive multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hsm.6>

7 Bijlagen

7.1 Bijlage A: Codeboom Interviews

Code	Frequentie
Doelgroep	
Nieuwkomers	6
Buurtkinderen	2
Internationaal mobiele leerlingen	2
Nederlandse leerlingen die Engels willen leren	1
Effectiviteit	
Herkennen hoge uitstroom naar SO niet	3
Wetenschappelijk onderzocht	1
Zelf gemeten	4
Evidence-based	3
Intuitief	2
Randvoorwaarden	
Personeel	8
Functietypen	
- Docent	8
- Meertaligheidsspecialist	5
- IB'er	6
- Onderwijsassistent	4
- Remedial Teacher	2
- Ambulant begeleider	1
- Gedragsspecialist	1
- Schoolleider	1
- Sleutelfiguur	1
- SO docent	1
Inzetbaarheid	6
- Voldoende FTE	4
- Voldoende aanbod arbeidsmarkt	4
Kennis en bewustzijn doelgroep	5
Borging teamexpertise	3
Diversiteit in achtergronden	3
Achter aanpak staan	5
Overig	
Financiering	7
- Structureel	3
- Voldoende	4
Thuisnabij kunnen organiseren	6
In kunnen spelen op instroom	4
Succesvolle kenmerken	8
Klas	8
<i>Bredere didactische en pedagogische context</i>	8
Gedetailleerd monitoren en (individueel) differentiëren	8
- Breed zicht op de leerling	3
- Individuele leerlijn	6
- Systeem voor monitoren leervoortgang	5
- Methoden voor differentiatie	4
Aangepaste toetsing en meting	4

Vervullen aanvullende ondersteuningsbehoeften	4
Traumasensitief onderwijs	5
Cultuursensitief onderwijs	3
<i>Meertalige didactiek</i>	8
Functioneel meertalig leren	5
- Pre-teaching	3
- Taalmaatjes in moedertaal	3
Doorzetten ontwikkeling in thuistaal	3
Betekenisvol taalonderwijs	4
Interactie in en blootstelling aan het Nederlands	2
Taalsensibilisering	3
- Engels voor alle leerlingen	3
Methoden voor doelgroep	3
Focus op klankonderwijs	4
School	8
Houding	7
- Inclusief	4
- Hoge verwachtingen	3
- Samenwerking	3
- Lef	3
Leerlingbetrokkenheid	3
Ouderbetrokkenheid	8
- Communicatie met anderstalige ouders	7
o Tolk	5
o Overig	5
- Inzetten als volwaardig educatief partner	3
- Vertrouwen winnen	3
- Ouders naar de school halen	4
- Introduceren in Nederlands onderwijssysteem	3
Brede intake	4
- Breed beeld van de leerling	2
- Verlengde intake door docent	3
Taalbeleidsplan	5
Teamprofessionalisering	6
Bovenschools	
Co-professionele samenwerking met ketenpartners	7
- Aanbod voor meertaligen	3
- Expertise school- of thuisnabij	1
- Zorg als prioriteit	2
- Typen ketenpartners	
o Buurtteam	1
o Gezinsondersteuning	2
o Logopedist/audioloog	1
o Orthopedagoog	1
o SBO	2
o Speltherapeut	1
o SWV	3
Expertise-uitwisseling	7
- Aanbieden opleiding	3
- Contact met andere experts	4

- Gericht advies geven	4
- Inspraak lesprogramma pabo's	2
- Kijkje in de keuken	2
- Materiaal en/of methoden uitwisselen	2
Gezamenlijke regionale kwaliteitszorg	7
- Centrale coördinatie	3
- Visie	4
- Draagvlak	3
- Langetermijn oriëntatie	2
- Typen instanties	
o Besturen	3
o Gemeenten	3
o Stuurgroep	3
o SWV	4
Meerjarenmodel	7
- Hoge kwaliteit eerste opvang	6
- Mogelijkheid verlenging eerste opvang	5
- Intensieve nazorg door eerste opvang	3
- Warme overdracht	3

7.2 Bijlage B: Nationale Good Practices

Per nationale good practice hebben we een casebeschrijving opgemaakt, zie volgende pagina.

DE GLOBE

Hoe is het onderwijs aan anderstalige leerlingen georganiseerd?

De Globe biedt onderwijs aan nieuwkomers, waarin de eerste basis van de Nederlandse taal wordt gelegd, met ook plek voor lezen, spelling en rekenen. Na respectievelijk een jaar, anderhalf jaar en twee jaar stromen leerlingen door naar het reguliere onderwijs in de onderbouw, middenbouw en bovenbouw. Indien nodig kunnen kinderen langer blijven. Voor elk kind wordt een individueel ontwikkelingsperspectief (OPP) opgesteld, waarin zowel cognitieve als sociaal-emotionele ontwikkeling wordt vastgelegd, samen met informatie over de thuissituatie. Bij overgang naar een nieuwe school wordt dit OPP vertaald naar een uitstroom-OPP, zodat de nieuwe leerkracht op de hoogte is van te behalen doelen en de beste manier om ouders te betrekken. Na het verlaten van De Globe biedt de school nazorg op de nieuwe school. Een nazorgmedewerker voert gesprekken met zowel het kind als de leerkracht om te zien hoe het gaat en eventuele uitdagingen te identificeren. Hierbij worden didactische tips en tools geboden en wordt het welbevinden van het kind gemonitord. Daarnaast heeft De Globe in samenwerking met de Hogeschool Utrecht een opleidingstraject ontwikkeld voor leerkrachten van reguliere scholen in de regio Maassluis, Vlaardingen en Schiedam. Dit traject richt zich op kennis uitbreiding over de meertalige leerling en omvat onderwerpen zoals taal, taalonderwijs, sociaal-emotioneel leren, cultuursensitiviteit, educatief partnerschap en trauma. Het doel is om tenminste één specialist op elke school in de regio werkzaam te hebben. Tevens coördineert De Globe de inzet van tolken op alle basisscholen in de regio.

Schoolkenmerken

Type onderwijs: nieuwkomersonderwijs

Populatie: nieuwkomers (minder dan 2 jaar in Nederland), tussen de 4 en 12 jaar oud.

Wat zijn de belangrijkste elementen?

- Kennis bij alle onderwijsprofessionals en andere betrokkenen. Dit is de basis om verandering tot stand te brengen.
- Op school zijn tolken noodzakelijk voor communicatie met ouders, dit draagt bij aan vergroot vertrouwen bij hen.
- Evidence-based werken, dus aanpakken en praktijken die onderbouwd worden door de wetenschap.
- Een groot netwerk (van reguliere scholen, SWV, stichtingen, jeugdprofessionals, zorgteams, Pabo's en VO's) met veel samenwerking, dit zorgt voor een gedeelde verantwoordelijkheid en faciliteert expertise uitwisseling.
- Een visie, om met elkaar dezelfde weg in te gaan.
- Een inclusieve mindset, die zichtbaar is in de scholen en terugkomt in beleid.
- Een combinatie van bottom-up initiatieven met top-down support; de schoolbesturen zijn nodig om plannen systematisch en duurzaam te implementeren in de regio

Meer informatie

Website: <https://deglobevlaardingen.nl/>

ITK HAARLEM

Hoe is het onderwijs aan anderstalige leerlingen georganiseerd?

De Internationale Taalklas (ITK) in Haarlem zorgt voor een warm welkom voor nieuwkomers door middel van een intakeprocedure met de ouders, waarbij een grondig beeld wordt verkregen van het kind, inclusief schoolgeschiedenis, thuistalen, thuissituatie en eventuele ingrijpende gebeurtenissen. Dit legt tevens de eerste verbinding met de ouders. Gedurende de eerste drie weken volgt een intake door de leerkracht om de startsituatie van het kind te bepalen, waarbij observaties, gesprekken en toetsen worden ingezet. Op basis hiervan wordt een Ontwikkelingsperspectiefplan (OPP) opgesteld, afgestemd op het taalniveau van het kind. Het onderwijs kenmerkt zich door een op maat gemaakt lesaanbod, waarbij alle kinderen starten op niveau groep 3 (uitgezonderd van kinderen die nog nooit onderwijs hebben genoten). Gedetailleerde monitoring en regelmatige toetsing houden de ontwikkeling in de gaten en sturen het aanbod bij naargelang de groei van het kind. Elk kind werkt op eigen niveau en heeft een taallaatje met verschillende boekjes waarin zowel zelfstandig als onder begeleiding van de leerkracht wordt gewerkt, terwijl structuur en duidelijke doelen de dag bepalen. Na een jaar stromen de meeste kinderen uit. Leeringen van 10/11/12 jaar kunnen na 1 jaar nieuwkomersklas vaak doorstromen naar de Kopklas, waar ze nog langer door kunnen blijven ontwikkelen om zo op een passend VO niveau uit te stromen. Bij uitstroom zorgt de ITK voor een warme overdracht naar de nieuwe school, inclusief contact met de nieuwe leerkracht, een OPP met tips en adviezen, en nazorg vanuit het adviescentrum. Het Samenwerkingsverband Passend Onderwijs (SWV) speelt een belangrijke rol in het ondersteunen van reguliere scholen die nieuwkomers verwelkomen, met een expertisepool die advies geeft en meedenkt. Als een leerling doorstroomt naar het VO zorgen ze voor een geschikte plek en een heroverweging van niveau als kind na inschrijving in maart nog hele grote sprongen maakt. Ouders worden hier ook in meegenomen en geïnformeerd over het Nederlandse schoolstelsel.

Schoolkenmerken

Type onderwijs: nieuwkomersonderwijs

Populatie: nieuwkomers (< 1 jaar in Nederland)

Het Adviescentrum Haarlem Taal organiseert trainingen voor onderwijsprofessionals van reguliere scholen om kennis te delen en bewustzijn te vergroten, strevend naar minstens één specialist per school. Zij zorgen ervoor dat nieuwkomersleerlingen op de juiste manier worden ondersteund binnen het reguliere basisonderwijs.

Wat zijn de belangrijkste elementen?

- Een op maat en individueel lesaanbod, kijken naar het niveau van de leerling en focussen op leerpotentieel en leermotivatie. Toetsen gebeurt op het niveau waarop de leerling op dat moment zit en niet op het niveau van de groep waar het leeftijdsadequaat naar toe zou moeten.
- Contact en samenwerking met ouders, zij kennen hun kind het best.
- Kennis en bewustwording over de behoeften van meertalige leerlingen, daar begint het mee.
- Hecht team dat gedeelde verantwoordelijkheid voelt en samenwerkt om het beste onderwijs te kunnen bieden.
- Traumasensitief onderwijs: weten waarom een kind zich op een bepaalde manier gedraagt en de ondersteuning daar op aanpassen.
- Warme overdracht, samen een passende plek vinden en zorgen dat het kind zijn groei doorzet op de nieuwe school.
- Praktijkgerichte en ervaringsgerichte ondersteuning.

Meer informatie

Website: <https://www.itkhaarlem.nl/nl/>
<https://www.haarlemtaal.nl/>

ST. JANSCHOOL

Hoe is het onderwijs aan anderstalige leerlingen georganiseerd?

De St. Janschool is een basisschool voor alle leerlingen in Amsterdam. Het is een erkende Taalvriendelijke school, wat inhoudt dat alle talen worden geaccepteerd, gewaardeerd en betrokken in het onderwijs. In een klas worden dan ook alle talen geïnventariseerd en visueel gemaakt. Andere voorbeelden van taalvriendelijke praktijken zijn dat de vertalingen van begrippen in verschillende talen worden vergeleken en verschillen worden benoemd, leerlingen hun thuistaal in de klas mogen gebruiken om een klasgenoot te helpen, leerlingen kunnen lezen in hun thuistaal en dat er soms concept begrippen met ouders mee naar huis gaan om het thuis in de voorkeurstaal erover te hebben. Leerkrachten op de St. Janschool hebben kennis van meertaligheid, of zijn zelf meertalig, en begrijpen hoe dat het onderwijs beïnvloedt. Vanaf groep 1 wordt er ook Engels les gegeven zodat alle kinderen translanguaging leren. Verder wordt er binnen het onderwijs gebruik gemaakt van stimulerende gespreksmethodieken (DGM), die gekoppeld worden aan taal-denken functies. Interactie staat daarin centraal. De taalvriendelijkheid is maar een aspect van het beleid, verder zijn de kernwaarden van de school: we zijn bewust, betrokken en betrouwbaar. Het motto dat centraal staat is: je mag zijn wie je bent en worden wat je kunt. Leerlingen worden uitgedaagd door het niveau van opdrachten hoger in te steken dan passend bij de leeftijd. Kunst en cultuur speelt ook een grote rol op de school, jaarlijks worden er grote cultuurprojecten georganiseerd. De gemeenschappelijke taal is dan ook kunst en cultuur beschouwen als rijkdom.

Schoolkenmerken

Type onderwijs: reguliere basisschool.
Populatie: alle basisschool leerlingen in Amsterdam.

Wat zijn de belangrijkste elementen?

- Interactie, niet alleen vanuit een pedagogisch maar ook een technische linguïstische hoek.
- Een bepaalde attitude: de woorden 'doelgroep' en 'NT2' zijn afgeschaft.
- Ouders in hun kracht zetten en verborgen kennisbronnen aanboren.
- Hoge verwachtingen en hoog insteken met niveau van opdrachten.
- Mindset: wil je het of moet je het?

Meer informatie

Website: <https://www.stjanschool.nl/>

TAALSCHOOL UTRECHT

Hoe is het onderwijs aan anderstalige leerlingen georganiseerd?

Taalschool Utrecht organiseert nieuwkomersonderwijs, waarbij leerlingen in een jaar tot anderhalf jaar tijd een stevige basis leggen. De meeste leerlingen kunnen na 1 jaar uitstromen, soms is er verlenging nodig, bijvoorbeeld als de thuistaal erg afwijkt van het Nederlands. Direct bij start wordt met ouders gekeken waar behoefte aan is, ook binnen het gezin. Hierin werken ze samen met kernpartners om ook op stedelijk niveau de juiste zorg te bieden. Na de intake met ouders en kind, gaan leerlingen naar een instroomgroep waar ze 10 weken heel intensief taalonderwijs krijgen. Daarna bespreken ze het uitstroomperspectief en op basis daarvan worden doelen gesteld. Vervolgens zijn er periodes van 10 weken waar een IB'er elke 5 weken de tussendoelen bespreekt met de leerkracht. Elk kind wordt zo nauwlettend in de gaten gehouden binnen een eigen didactisch programma. Er is ook een plusgroep voor kinderen die baat hebben bij extra instructie bij rekenen, lezen en spelling door een ervaren leerkracht. Ze werken met een zelf-ontwikkelde NT2 methodiek en een leerlijn voor de sociaal emotionele ontwikkeling. Thematisch onderwijs staat hierin centraal.

Iedereen is traumasensitief geschoold, ook de conciërge. Gedrag van leerlingen wordt onderzocht om beter te begrijpen waar het vandaan komt. Een speltherapeut begeleidt leerkrachten en leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben bij het traumasensitief lesgeven. Gedragsspecialisten zorgen in de groep voor een fijne sfeer door trauma een plek te geven. Ook wordt er in gewenst gedrag gepraat en is er intensief contact met ouders.

Bij uitstroom krijgen kinderen een overstapkaart mee naar de nieuwe school. De nieuwe school neemt aan de hand van de kaart contact op met Taalschool Utrecht. Per leerling bieden ze op leerkracht-, groeps- of schoolniveau 6 uur ondersteuning om de overgang fijn te laten verlopen.

Schoolkenmerken

Type onderwijs: nieuwkomersonderwijs
Populatie: nieuwkomers

Samen met Hogeschool Utrecht, Marnix Academie en International School Utrecht heeft de Taalschool Utrecht een stedelijk expertiseteam Nieuwkomers opgezet waar ze vanuit hun theoretische kennis en praktische ervaring scholing verzorgen om nieuwkomersspecialisten op te leiden voor scholen in de stad.

Wat zijn de belangrijkste elementen?

- Duidelijke afspraken en structuren.
- Scholing op traumasensitief en NT2 onderwijs; extern door een deel van het team die het dan weer intern doorzet.
- Voorspelbaarheid en basisveiligheid. Belangrijk voor leerlingen maar ook de onderwijsprofessionals.
- Hoge verwachtingen; hoge doelen voor alle kinderen.
- Zorg is voorliggend aan taal.
- Samenwerking met kernpartners (samenwerkingsverband, expertiseteam, buurtteam, andere scholen), af van hokjes denken en juist samen verantwoordelijkheid voelen en delen.
- Nieuwkomersspecialist op reguliere en speciale scholen om beleid omtrent nieuwkomers duurzaam te implementeren.
- Stedelijke samenwerking en een gezamenlijk verantwoordelijkheidsgevoel.

Meer informatie

Website: <https://taalschoolutrecht.nl/>

STICHTING WERELDKIDZ

Hoe wordt de ondersteuning aan anderstalige leerlingen georganiseerd?

Binnen de stichting zijn er nieuwkomersconsulenten werkzaam die kennis verspreiden over nieuwkomers en meertaligheid, initieel op scholen van de stichting maar momenteel maken ook af en toe andere scholen gebruik van de expertise vanwege de hoge nood binnen de regio. Ook zijn de nieuwkomersconsulenten betrokken bij een nieuwkomerswerkgroep samen met een aantal directeuren en schoolleiders. Deze nieuwkomerswerkgroep heeft als doel de visie en het beleid rondom nieuwkomersleerlingen binnen Wereldkidz te formuleren. Op deze manier functioneren de nieuwkomersconsulenten ook als schakel tussen het beleid en de praktijk. De kennis van de nieuwkomersconsulenten wordt soms ook ingezet bij NT2 leerlingen die geen nieuwkomer zijn. De inzet van nieuwkomersconsulenten leidt tot veel kennisoverdracht binnen en soms buiten de stichting. Daarnaast begeleiden zij de aanmelding van nieuwkomers, coachen zij leerkrachten met een nieuwkomer of NT2 leerling in de klas, geven zij advies over didactische en pedagogische aanpak van nieuwkomers, ondersteunen zij IB'ers die werken met de doelgroep en signaleren en verwijzen zij bij sociaal-emotionele ontwikkeling gerelateerde problematiek.

Een kernidee binnen de stichting is dat leerlingen breed in beeld moeten zijn. Dit begint met een uitgebreide intake uitgevoerd door de schoolleider. Als het nodig is wordt hiervoor een fysieke of telefonische tolk ingezet. WereldKidz heeft een eigen kinddossier ontwikkeld, een combinatie van een OPP en overdrachtsdocument met leerlijnen voor nieuwkomersleerlingen waarin ook belemmerende en stimulerende factoren van belang voor de ontwikkeling van de leerling worden meegenomen.

Organisatieomschrijving

Stichting Wereldkidz heeft de zorg voor nieuwkomersleerlingen op zich genomen vanuit de overtuiging dat Wereldkidz onderwijs toegankelijk moet zijn voor ieder kind. In het afgelopen jaar heeft de stichting door het hele jaar heen tussen de 500 en 600 nieuwkomers verwelkomt. Dit doen zij in 2 AZC-scholen, 1 nieuwkomersschool en 4 nieuwkomersklassen. De nieuwkomers stromen daarna uit naar de reguliere scholen van de stichting.

Het kinddossier wordt binnen een vaste cyclus geüpdatet en aangevuld, waarbij ook een plan van aanpak voor de komende periode wordt geformuleerd voor alle kernvakken en gedrag. Bij elk toetsingsmoment (3 keer per jaar) worden er zeer uitgebreide gesprekken gevoerd met ouders over de voortgang van de leerlingen.

Wat zijn de belangrijkste elementen?

- Een traumasensitieve bril, om grotere gedrags- en sociaal-emotionele problemen in de toekomst te voorkomen.
- Onderwijsprofessionals moeten buiten de kaders durven kijken, optreden als verbinders en om hulp te vragen wanneer nodig.
- Gedetailleerd monitoren van leerlingen, ook op gedrag en welbevinden.
- Samenwerking met ketenpartners die de juiste zorg kunnen bieden, zoals centrum voor Jeugd en Gezin en speltherapeuten.
- Interactie met Nederlandstalige leerlingen, voor nieuwkomers in taalklassen maar ook nieuwkomersscholen, om de overgang te verzachten.
- Snel schakelen met externe specialisten om de juiste vervolgschool te vinden.

Meer informatie

Website: <https://www.wereldkidz.nl/>

ISU RAINBOW CLASS

Hoe is het onderwijs aan anderstalige leerlingen georganiseerd?

De International School Utrecht (ISU) biedt een International Baccalaureate (IB) curriculum aan kinderen uit internationaal mobiele gezinnen. Dit onderwijs is, in tegenstelling tot het reguliere Nederlandse onderwijs, meer gericht op vaardigheden, dan op kennis en gebaseerd op het onderzoekend leren. De instructietaal is Engels. Ongeveer 80% van de kinderen komt binnen met een andere thuistaal dan het Engels, dus het basisaanbod is erop ingericht dat de leerlingen de Engelse taal eigen maken in korte tijd. Daarvoor heeft ISU het English Language Acquisition (ELA) team op school, dat initieel door middel van co-teaching extra taalondersteuning biedt in de klas, maar ook meedenkt en adviseert over een meertalige aanpak in de basisondersteuning. Voorbeelden van deze meertalige aanpak zijn dat kinderen die nieuw instromen in een klas bij een taalmaatje worden geplaatst als dat mogelijk is. Ook worden ouders uitgenodigd om naar school te komen en bijvoorbeeld in de klas voorwerpen te labelen met hun thuistaal zodat alle talen zichtbaar zijn.

In samenwerking met het SWV en bestuur is de ISU in augustus 2024 een aparte Rainbow Class gestart voor leerlingen met intensieve extra ondersteuningsbehoeften, waar zij in de Engelse taal een aangepast aanbod krijgen. Deze kinderen zouden anders naar het Nederlands speciaal onderwijs zijn gegaan. Het ISU-team streeft ernaar om deze groep leerlingen op school te houden, zowel vanuit het principe van inclusief onderwijs als om hen binnen de ISU-community te behouden. De kinderen kunnen zo toch thuis-nabij naar school en een aangepast aanbod ontvangen in de Engelse taal. Daarnaast is het uitgangspunt dat de leerlingen bepaalde lessen meedoen met hun stamgroep, als dat passend is voor de doelen binnen het OPP. Deze doelen zijn vaak gericht op het sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen. Het werken aan de academische doelen gebeurt in de Rainbow Class.

Schoolkenmerken

Type onderwijs: internationale school met een Engelse inclusieklas.

Populatie: leerlingen van internationale mobiele gezinnen (wettelijke criteria waaronder leerlingen mogen deelnemen aan internationaal onderwijs).

Wat zijn de belangrijkste elementen?

- (Het borgen van) een inclusieve mindset en attitude: het idee dat we er zijn voor alle leerlingen en alles wat daarbij komt kijken.
- Een community vormen: het contact en interactie met ouders, ouders meenemen in de ontwikkeling van hun kind, maar ook aannames en verwachtingen helder uitspreken.
- Diversiteit in personeel.
- Expertise duurzaam borgen (nieuwe personeelsleden hierin meenemen) en initiatieven duurzaam uitzetten door het zorgen voor een sterk fundament.
- Samenwerking met andere scholen en bestuur die geloven in dezelfde ideeën, en vanuit daar draagvlak creëren. Starten vanuit een gezamenlijke ambitie en samen tot een principe-afspraken komen. En vervolgens expertise delen in de regio.
- De expertise naar het kind brengen. Het kind blijft in die community, in die wijk, in die context en we brengen de expertise daar naar toe.

Meer informatie

Website: <https://www.isutrecht.nl/>

T-PRIMAIR

Hoe wordt de ondersteuning aan anderstalige leerlingen georganiseerd?

De leerlingen zitten fulltime en gemiddeld 1 tot 2 jaar in de nieuwkomersklassen. De nieuwkomersklassen zitten dus op locatie bij een reguliere basisschool, waar de leerlingen ingeschreven staan. Het doel is om voor elke leerling een passend uitstroom plek te vinden, bij voorkeur op de reguliere basisschool mits dit haalbaar en mogelijk is.

Leerlingen worden binnen de onderwijssetting gevolgd door middel van Didactisch Leeftijd Equivalent (DLE) kaarten. Per leerjaar is er een DLE kaart opgesteld met variant geletterd en niet-geletterd, dat bepaalt het uitstroomdoel. De tussen- en einddoelen geven een leerkracht richting over de ontwikkeling van een specifieke leerling, bijvoorbeeld de einddoelen voor rekenen in groep vijf en spelling in groep vier. Deze doelen worden vervolgens opgedeeld in drie metingen gedurende het schooljaar. Ook wordt zo vanaf de nulmeting tot de uitstroom in de gaten gehouden hoe leerbaar een leerling is, wat belangrijke informatie is voor de uitstroom. Daarnaast worden in een kaart de sociaal-emotionele beschermende en belemmerende factoren bijgehouden.

Doordat de leerlingen ingeschreven staan op de reguliere school doen zij met de reguliere groep mee met buitenspelen, sportdag en feestdagen. Soms is het ook mogelijk dat een kind met een les meedoet met de reguliere groep. Ook betekent dit dat de IB van de reguliere school ook zorg draagt voor de nieuwkomersleerlingen.

Wanneer een leerling uitstroomt wordt er gezorgd voor een warme overdracht, waarbij een onderwijskundig rapport (OKR) wordt meegegeven met daarin tips en adviezen omtrent de ondersteuning van de leerling.

Voor het sociaal-emotionele aspect hebben ze ook veel aandacht binnen de nieuwkomersklassen. Sowieso is het onderwijs dat wordt gegeven traumasensitief. Daarnaast organiseren ze zo nu en dan TeamUp activiteiten, dat zijn psychosociale spellen waarbij de nieuwkomersleerlingen leren winnen, verliezen en vriendschappen vormen maar vooral ook veel plezier hebben.

Organisatieomschrijving

T-Primair is een overkoepelende overlegtafel van de Tilburgse schoolbesturen die de eerste opvang van nieuwkomers coördineert en organiseert in en rondom Tilburg. Op meerdere basisscholen in de regio hebben zij een aparte klas zitten waar nieuwkomers tussen de 6 en 12 jaar taalonderwijs krijgen. Op deze manier kunnen zij thuisnabij onderwijs verzorgen in de regio: inclusief onderwijs binnen de reguliere basisscholen. Niet alleen coördineren zij de praktische zaken omtrent nieuwkomersonderwijs, zoals locatievoorzieningen regelen, ook houden zij de onderwijsinhoud centraal zodat de inrichting van het onderwijs en de methodes overal gelijk zijn.

Wat zijn de belangrijkste elementen?

- Centrale organisatie: voorkomt thuiszitters en zorgt voor behoud van kwaliteit van onderwijsaanbod.
- Eerste opvang, is van zowel cognitieve als sociaal-emotionele waarde; kinderen kunnen landen en in een rustige, veilige omgeving zich verder ontwikkelen en zelfvertrouwen opbouwen. Ook kunnen leerkrachten zo op een rustige manier het kind leren kennen.
- Professionalisering: Het coachen, organiseren van vergaderingen en studiemomenten over NT2 en andere relevante onderwerpen binnen het nieuwkomersonderwijs worden verzorgd door de coördinatoren van de Taalscholen. Het fungeert als een netwerk door de stad.
- Structurele samenwerking: een aantal keer per jaar is er een overleg met directeuren, taalscholen en IB'ers.
- Verduurzaming: Het oprichten van een werkgroep met besturen, de Gemeente, taalscholen, Leerplicht en andere betrokken instanties dat gezamenlijk zorgt voor een verduurzaming van het nieuwkomersonderwijs.

Meer informatie

Website: <https://www.t-primair.nl/>

DE MERLIN

Hoe is het onderwijs aan anderstalige leerlingen georganiseerd?

De Merlin biedt tweetalig primair onderwijs aan met het International Primary Curriculum. Leerlingen krijgen thematisch les in zowel Engels (40%) als Nederlands (60%) en ontwikkelen zo een hele rijke woordenschat in allebei de talen. Ze werken op het Merlin groepsdoorbroken, dus er zitten twee jaargroepen in één klas. Er wordt dus een hele grote zelfstandigheid verwacht van de leerlingen. In de ochtend krijgen de leerlingen taal en rekenen, in de middag lessen rond een IPC-thema. Die lessen bestaan uit een onderzoeksgedeelte, waarin de kinderen aan de slag gaan met een vraag en onderzoek doen, en een verwerkingsgedeelte, waar de leerlingen hun resultaten presenteren. Dit mogen ze in het Engels of Nederlands doen of in hun thuistaal. Ook de vorm kan verschillen, bijvoorbeeld een stukje tekst schrijven, een presentatie geven of een filmpje maken. Dit is dan een lessenserie van één week. Sinds kort is er een grotere focus op meertaligheid, met daarin meer aandacht voor de thuistalen van de kinderen en de ontwikkeling daarvan. Op dit gebied willen ze de aankomende tijd nog gaan groeien. Leerkrachten zullen dit jaar een training taaldidactiek krijgen. Bovenschools hebben ze een English Department en meertaligheidscoördinator. Recentelijk hebben ze een bovenschools taalbeleid opgesteld met een focus op meertaligheid met afspraken die op alle scholen (PO en VO) zouden moeten gelden. Motto van het taalbeleid is every teacher is a language teacher. Vanuit daar proberen ze het bewustzijn op scholen te versterken en ondersteuning te bieden om expertise te vergroten. Ze werken hierin samen met hogeschool Utrecht en Stenden Hogeschool om expertise te verkrijgen.

Schoolkenmerken

Type onderwijs: tweetalig primair onderwijs
Populatie: kinderen van expats, die 3-5 jaar in Nederland zijn en Nederlandstalige kinderen.

Wat zijn de belangrijkste elementen?

- Groepsdoorbroken werken.
- NT2 ondersteuning in de klas tijdens de taallessen.
- Een bovenschools taalbeleid.

Meer informatie

Website: <https://www.merlin-eemnes.nl/onderwijs/tweetalig-primair-onderwijs-tpo>

7.3 Bijlage C: Regionale Good Practices

Per regionale good practice hebben we een casebeschrijving opgemaakt, zie volgende pagina.

INNOVATIETEAMS

Hoe wordt de ondersteuning georganiseerd?

Eén van de innovatieteams, gesteund door het Samenwerkingsverband Helmond-Peelland, bestaat uit onderwijsprofessionals die dagelijks met nieuwkomers werken. Ze streven naar efficiëntere kennisdeling over nieuwkomersonderwijs in de Brainportregio. Het andere team, bestaande uit professionals uit de wijk Rijpelberg in Helmond (leerkrachten, kinderopvang-, bibliotheek- en welzijnsmedewerkers), focust op taalontwikkeling bij kinderen. Hun doel is een betere samenwerking tussen wijkinstanties om (meertalige) taalontwikkeling van wijkbewoners te ondersteunen. Beide innovatieteams hanteren een evidence-based aanpak gebaseerd op principes van Design Thinking, ontwikkeld door het lectoraat Goed Leraarschap, Goed Leiderschap van Fontys Hogescholen, beschikbaar op het Platform Samen Onderzoeken. Gedurende acht sessies ontwikkelen ze praktische tools, die vervolgens iteratief worden verbeterd of uitgebreid.

Wat zijn de belangrijkste opbrengsten?

Beide innovatieteams zijn momenteel bezig met hun ontwerptraject. Het team "Taalvriendelijke Wijk Rijpelberg" ontwikkelt een *gedeelde visie op meertaligheid*. Dit zal inconsistenties in boodschappen aan ouders verminderen. Ook zal dit een *uniforme aanpak* en *positieve benadering* ten opzichte van meertaligheid en talige diversiteit in de wijk bevorderen. Daarnaast wordt er een prototype van een *routekaart* ontwikkeld, zodat andere wijken met een vergelijkbare aanpak kunnen werken.

Het team "Kennisdeling Nieuwkomersonderwijs" creëert een *poster om bewustzijn te vergroten* over de behoeften van nieuwkomers bij scholen, kinderopvang en zorginstanties, met als doel professionals te stimuleren *passende ondersteuning* aan nieuwkomers te bieden. Ze onderzoeken ook manieren om professionals die zich inzetten voor meertalige leerlingen te *verbinden*, omdat samenwerking in bijvoorbeeld innovatieteams bijdraagt aan hun professionele ontwikkeling en ze deze mogelijkheid aan een bredere groep professionals willen bieden.

Organisatieomschrijving

Hogeschool de Kempel, gevestigd in Helmond, is een instituut dat leraren voor het basisonderwijs opleidt. De opleiding omvat zowel een Voltijd- als een Deeltijdtraject, evenals professionele ontwikkelingsmogelijkheden (nascholing) voor ervaren docenten, en herbergt een onderzoekscentrum, bekend als het *Kempel Onderzoekscentrum (KOC)*. Het KOC is gewijd aan het faciliteren en onderzoeken van collectieve leerprocessen binnen onderwijscontexten. Dit jaar is het KOC begonnen met twee innovatieteams die zich bezighouden met ontwerpgericht onderzoek. Deze teams richten zich op thema's die verband houden met het onderwijs aan leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond.

Wat zijn de belangrijkste elementen?

Een *bovenschools, interdisciplinair innovatieteam* faciliteert de uitwisseling en het leren van individuen die doorgaans binnen hun eigen organisatie zelf pionieren en soms het gevoel hebben geïsoleerd te zijn. Het gezamenlijke leerproces van dit team wordt even waardevol geacht als het uiteindelijke product dat ze ontwikkelen. Door elkaar goed te leren kennen binnen het innovatieteam, wordt het gemakkelijker om elkaar buiten de teambijeenkomsten op te zoeken, wat bijdraagt aan *duurzamere samenwerking*. Hierdoor ontstaat een gemeenschappelijk begrip en verbinding tussen teamleden, wat niet alleen het proces van samenwerking verrijkt, maar ook bijdraagt aan een versterkte samenwerkingscultuur die zich uitstrekt tot buiten de specifieke innovatieteamsessies.

Meer informatie

Website: www.kempel.nl/onderzoek

Email: a.buul@kempel.nl

STICHTING GOO

Hoe wordt de ondersteuning georganiseerd?

NT2 Gemert-Bakel biedt "hoogwaardig onderwijs op maat in een doorlopende leerlijn, thuisnabij, voor een succesvolle integratie en schoolloopbaan". De focus ligt op de behoeften van het kind voor een ononderbroken, brede ontwikkeling. Passend onderwijs wordt thuisnabij geboden, waardoor wordt gekozen voor de dichtstbijzijnde school, wat bevorderend is voor de sociale integratie. De ondersteuning is op maat, met een individueel plan van aanpak voor elke leerling. De taalondersteuning varieert per kind en schoolfase, met intensieve begeleiding in de opvangfase. NT2 Gemert-Bakel fungeert daarnaast als netwerkspil tussen scholen, gemeente en andere partners, en faciliteert een soepele overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs, om zo samen een doorlopende lijn te creëren.

Wat zijn de belangrijkste opbrengsten?

De opbrengsten van NT2 Gemert-Bakel worden zowel kwantitatief als kwalitatief gemeten. Kwantitatief worden onder andere het *aantal bereikte leerlingen* en het *aantal locaties* waar begeleiding wordt gegeven in kaart gebracht. Kwalitatief wordt gekeken naar de *groei in ervaring, kennis en expertise* van medewerkers op diverse locaties, ideeën of wensen die gerealiseerd worden door ons *netwerk binnen en buiten de gemeente*, en het *bieden van maatwerk* aan individuele leerlingen. Dit maatwerk varieert sterk, van intensieve begeleiding tot meer zelfstandigheid, afhankelijk van de behoeften van de leerling. Ook wordt de meerwaarde benadrukt van het hebben van nieuwkomers in reguliere klassen, waarbij samen spelen, communiceren en van elkaar leren centraal staan. Deze aanpak zorgt voor een *succesvolle integratie en brede ontwikkeling* van zowel nieuwkomers als reguliere leerlingen.

Organisatieomschrijving

De drie besturen PO binnen de gemeente Gemert-Bakel (Stichting GOO, Stichting PlatOO en De Pandelaar) hebben in 2018 de voorziening NT2 Gemert-Bakel opgericht dat passende ondersteuning voor nieuwkomers en NT2-leerlingen organiseert. Het is geen fysieke locatie maar een dienst met gespecialiseerd personeel dat begeleiding en coaching biedt aan leerlingen en leerkrachten op alle basisscholen binnen de gemeente. Leerlingen ontvangen extra taalondersteuning op hun eigen school, tijdens schooluren. Een prioriteitenregeling wordt gehanteerd: P1 voor nieuwkomers in hun eerste jaar in Nederland, P2 voor verlengde nieuwkomers, en P3 voor NT2-leerlingen langer dan 2 jaar in Nederland met nog steeds een behoefte aan ondersteuning. P1 en P2 leerlingen ontvangen begeleiding, bij P3 leerlingen wordt advies en coaching aan de school gegeven.

Wat zijn de belangrijkste elementen?

NT2 Gemert-Bakel bevordert integratie met *thuisnabij onderwijs* en een *breed netwerk*, inclusief vrijwilligers. Medewerkers, waaronder pedagogisch medewerkers, leerkrachten en directeurs, ontwikkelen specifieke *kennis en vaardigheden*. De "NT2-werkgroep Gemert-Bakel" faciliteert driemaal per jaar *overleg tussen gemeente en onderwijs*, met bespreking van verbeterpunten en het uitzetten van gezamenlijke actiepunten. NT2-specialisten handelen snel bij nieuwe leerlingen, met zorgvuldige intake volgens een *duidelijk routeplan*. *Flexibel roosterbeheer en wetenschappelijk onderbouwd beleid* zorgen voor effectieve ondersteuning. Door NT2-onderwijs direct naar scholen te brengen, vermijdt men de noodzaak voor alle leerkrachten om specialist te worden, terwijl *kennisdeling* hun expertise geleidelijk vergroot.

Meer informatie

Website: <https://www.stichtinggoo.nl/>

SALTO & SKPO

Hoe wordt de ondersteuning georganiseerd?

SKPO en SALTO bieden beide taalondersteuning aan nieuwkomers in Eindhoven.

SKPO heeft de fulltime taalschool De Wereldwijzer op twee locaties in Eindhoven, waar leerlingen binnen 40-60 weken Nederlands leren voor ze doorstromen naar het regulier onderwijs.

Daarnaast bieden diverse SKPO-scholen taalklassen, schakelklassen en reguliere instroom. SALTO heeft hybride taalklassen op verschillende scholen, een taalklas voor COA-leerlingen en een internationale afdeling waar lessen voor 50% in het Engels en 50% in het Nederlands worden gegeven (zie SALTO International School RISE p. XX). Beide besturen laten 4-jarige kleuters regulier instromen en streven naar thuisnabij onderwijs om de sociale integratie te bevorderen.

Wat zijn de belangrijkste opbrengsten?

Dankzij de verscheidene initiatieven zijn er in Eindhoven *geen PO-kinderen meer die thuiszitten*. Alle scholen voelen zich steeds meer verantwoordelijk voor deze kinderen, waarbij nieuwkomers nu een belangrijk onderwerp op de agenda vormen. Leerkrachten tonen daarnaast een *grote betrokkenheid en inzet* en een *verandering in mindset*. De snelle toename van nieuwkomers heeft geleid tot *versnelde professionalisering* van leerkrachten, met veel regionale studiedagen waar expertise kan worden vergroot. Deze professionalisering omvat diverse niveaus, van specialistisch nieuwkomersonderwijs tot korte cursussen voor onderwijsassistenten en leerkrachten en bevordert ook de *samenwerking tussen scholen*. De twee projectleiders werken op vier niveaus: regionaal (Brainport, ministerie), bestuurlijk (scholing, directie-beleidsteams), school- (maken van beleid, ondersteuning van de mindset) en groepsniveau (coaching leerkrachten, individuele leerlingbegeleiding).

Organisatieomschrijving

SALTO (met 23 scholen) en *SKPO* (met 35 scholen) dekken samen vrijwel heel Eindhoven, op 4 eenpitters na. In mei 2022 startte een gezamenlijke subsidieaanvraag bij Brainport, resulterend in de aanstelling van twee projectleiders voor twee jaar die samen het nieuwkomersonderwijs coördineren. Beide besturen werken samen, o.a. in het wijkoverleg, om het nieuwkomersonderwijs te bespreken en hebben in januari 2023 een gezamenlijk aanmeld- en informatiepunt gerealiseerd, waardoor de aanmelding van nieuwkomers soepeler verloopt.

Wat zijn de belangrijkste elementen?

De rol van de leerkracht is van cruciaal belang in het onderwijsproces. Dit omvat het *voortdurend vergroten van kennis en vaardigheden* door middel van gerichte scholing. Daarnaast is samenwerking tussen leerkrachten in netwerken en een gedeelde Teamsomgeving essentieel. *Begeleiding door organisaties* zoals LOWAN, projectleiders en externe specialisten biedt ondersteuning. Het gebruik van *geschikte methodieken* en het werken vanuit *duidelijke doelen*, met regelmatige evaluaties, is van belang om de leerachterstanden aan te pakken. Het *volgen van leerlingen* via passende toetsen en observaties, en het analyseren hiervan om doelen te stellen, is noodzakelijk. Ook *kennis van trauma* en nauwe samenwerking met het gehele schoolteam zijn onmisbaar. Bovenal moeten leerkrachten *hoge verwachtingen* koesteren voor hun leerlingen.

Meer informatie

Website: <https://www.skpo.nl/>
<https://www.salto-eindhoven.nl/>

BIBLIOTHEEK HELMOND-PEEL

Hoe wordt de ondersteuning georganiseerd?

Wij zijn een maatschappelijk educatieve bibliotheek. In de maatschappelijke bibliotheek worden diverse activiteiten aangeboden, vooral gericht op de Poolse en Arabische gemeenschappen. Dit omvat voorlezen in verschillende talen, Poolse peuterpret en een kinderleesclub. Ook worden internationale vieringen georganiseerd, zoals 'Dag van de moedertaal' en de internationale 'Kinderdag' (Children's Day). Verder is er een meertalige boekencollectie en worden meertalige voorleesfilmpjes gepromoot.

Binnen de educatieve bibliotheek – waarin de bibliotheken op school verenigd zijn – zijn we vooral onderwijsgericht. Met de teams van leerkrachten en pedagogisch medewerkers werken wij samen aan een positieve leescultuur in de hele school. Binnen ons aanbod hebben we daarbij ook aandacht voor de meertaligheid van de leerlingen in onze Brainportregio. Zo ondersteunen wij een aantal scholen in het inrichten van een meertalige schoolbibliotheek. Ook professionaliseren we leerkrachten op het gebied van meertaligheid en het werken met meertalige boeken in samenwerking met de Brainport bibliotheken, Hogeschool de Kempen (Pabo) en Summa & Bedrijf.

Wat zijn de belangrijkste opbrengsten?

Kinderen en ouders ervaren *erkenning en waardering* voor hun moedertaal. Ze voelen zich gewaardeerd en erkend in hun identiteit en worden aangemoedigd om in hun eigen taal voor te lezen en te communiceren. Ook leerkrachten waarderen de *ondersteuning* vanuit de bibliotheek, omarmen nieuwe projecten en tonen interesse in ontwikkelingen. Ze zien kansen om mee aan de slag te gaan, zijn enthousiast over de ouders die we bereiken en streven ernaar een *positieve lees (taal-)ontwikkeling* bij kinderen te stimuleren. Zowel in de maatschappelijke bibliotheek als schoolbibliotheken zien we een *toenemend aanbod van meertalige collecties*. Dit krijgt een extra impuls vanuit het 'Van Alle Talen Thuis-programma' de komende 3 jaar. Een groeiend aantal meertalige titels resulteert in een *stijgend aantal uitleningen* en een *toename van anderstalige bezoekers*.

Organisatieomschrijving

Bibliotheek Helmond-Peel heeft in de regio 4 bibliotheekvestigingen en 47 Bibliotheken op school. Daarnaast worden onder andere leesbevorderingsprojecten voor kinderen in de voorschoolse en basisschoolleeftijd en voortgezet onderwijs uitgevoerd. Bibliotheek Helmond-Peel organiseert een succesvol programma van informatieve lezingen en educatieve activiteiten.

Het is een taalvriendelijke bibliotheek, wat inhoudt dat het een laagdrempelig toegankelijke plek is voor anderstaligen, een thuis is voor iedereen voor informatie en kennis, een bijdrage levert aan het zelfredzaam worden en een aanbod heeft voor alle talen en culturen dat aansluit bij de behoeften van de specifieke doelgroepen.

Wat zijn de belangrijkste elementen?

Om meertaligheid effectief te integreren binnen bibliotheken, organisaties en scholen, zijn verschillende strategieën essentieel: 1) Het opstellen van *een sociale kaart*, waarin de verschillende (migratie)achtergronden van de inwoners in de wijk wordt vastgelegd, om het aanbod zoveel mogelijk bij de doelgroep te laten aansluiten. 2) *Actieve outreach* naar ouders, leerlingen en scholen om de drempel naar de bibliotheek te verlagen. 3) *Communicatie in meerdere talen*. 4) Zorgen dat alle medewerkers een *'meertalige mindset'* hebben en *cultuursensitief* geschoold zijn. 5) Het hebben van *anderstalige sleutelfiguren* binnen de organisatie. 6) Interne *expertise-groepen meertaligheid* opzetten, vergelijkbaar met Taal-werkgroepen op scholen.

Meer informatie

Website:

<https://www.bibliotheekhelmondpeel.nl/>

HLE NETWORK

Hoe wordt de ondersteuning georganiseerd?

De activiteiten van HLE Network omvatten (1) het vergroten van de zichtbaarheid van HL programma's; (2) het creëren van een gemeenschapsgevoel tussen HL programma's; (3) het organiseren van professionele ontwikkelingsactiviteiten of onderzoeksprojecten met als doel de kwaliteit, het succes en de duurzaamheid van HL programma's te verbeteren, en (4) het informeren en bereiken van het publiek over het belang van het begrijpen, erkennen, waarderen en ondersteunen van HL onderwijs. Om dit alles te bereiken moeten we (5) zinvolle partnerschappen aangaan met andere organisaties.

In de praktijk houdt dit onder andere in dat we een online directory onderhouden van de HL programma's, netwerkevenementen organiseren, outreach-diensten aanbieden en bijdragen aan verscheidene initiatieven, zoals meertalige bibliotheken.

Wat zijn de belangrijkste opbrengsten?

Onze missie is het verbeteren van de mogelijkheden voor en omstandigheden rondom de *taalontwikkeling van meertalige kinderen*. We werken samen met verzorgers, scholen, bibliotheken, beleidsmakers en bedrijven om dit doel te bereiken. Verzorgers vinden gemakkelijker informatie over HL onderwijs en beschikbare programma's, wat leidt tot hogere inschrijvingen en betrokkenheid. Reguliere scholen worden bewust gemaakt van de waarde van HL programma's, wat kan resulteren in meer zichtbaarheid en steun. Bibliotheken worden gestimuleerd om kinderen aan te moedigen vrij te lezen in hun thuistaal, wat de liefde voor lezen en taalontwikkeling bevordert. Lobbywerk bij beleidsmakers en bedrijven benadrukt de voordelen van HL onderwijs, waardoor er *beter beleid* kan komen dat taaldiversiteit bevordert en een inclusieve omgeving creëert. Deze veelzijdige aanpak heeft als doel de *kansen van meertalige kinderen te vergroten* en hun *integratie in de samenleving te bevorderen*.

Organisatieomschrijving

Heritage Language Education (HLE) Network, een ANBI stichting, verenigt "heritage language" (HL) programma's die meertalige kinderen ondersteunen via aanvullende taalprogramma's buiten schooltijd. Samen met lokale en internationale partners geeft het netwerk een stem aan veelvoorkomende problemen waar dit type onderwijs mee wordt geconfronteerd en vergroot het bewustzijn over de voordelen van het ontwikkelen van alle talen die kinderen spreken. In lijn met de Duurzame Ontwikkelingsdoelen van de VN, werkt HLE Network aan inclusief en rechtvaardig kwaliteitsonderwijs, bevordert het de inclusie van en bestrijdt het discriminatie tegen meertalige kinderen, en streeft het naar het inclusiever maken van steden.

Wat zijn de belangrijkste elementen?

Persistent activism is van cruciaal belang voor de ondersteuning van HL programma's, waarvan de effectiviteit afhangt van de lokale context en bestaand beleid dat taaldiversiteit promoot. Dit activisme is essentieel om een *meertalig beleid* te vormen en uit te voeren, waarbij *voldoende middelen* moeten worden gewaarborgd voor doeltreffende uitvoering. Onze 'International Guidelines for Professional Practices in Community-Based Heritage Language Schools (2021)', opgesteld in samenwerking met partnerorganisaties, definieert universele principes en inspirerende praktijken die kunnen worden gevolgd door HL programma's wereldwijd. Onze '9 Mythes over HL onderwijs' is een heldere infographic die de meest voorkomende misvattingen ontkracht.

Meer informatie

Website: <https://www.hlenet.org/>

KC MOZAIËK

Hoe is het onderwijs aan anderstalige leerlingen georganiseerd?

De unit 'Onderwijs aan Nieuwkomers' (OAN) biedt gespecialiseerde *taalklassen* voor nieuwkomers vanaf 6 jaar, terwijl jongere nieuwkomers direct naar een reguliere klas gaan. De OAN-unit zorgt voor *tolken* tijdens intakegesprekken en laat ouders en leerlingen taalgenoten ontmoeten tijdens schoolrondleidingen. De klassen hebben ongeveer 15 leerlingen, met op de doelgroep *gespecialiseerde leerkrachten*, extra ondersteuning en een op maat gemaakt programma, inclusief een *geïntegreerde taalmethod*e gericht op woordenschat en taalbeschouwing. Er wordt gewerkt met vijf hoofdthema's die elke twee weken veranderen en vier keer per jaar terugkeren, waardoor nieuw geleerde woorden aansluiting vinden binnen het opgebouwde woordennetwerk. Ook wordt er actief gebruik gemaakt van de *moedertaal* (translanguaging) en *meertalige collega's* bieden ondersteuning. Ook worden er translate apps gebruikt waar nodig. In de schoolomgeving is veel visuele ondersteuning en zijn er vaste verbalisering en *structuur en duidelijkheid* te bevorderen.

Wat zijn de belangrijkste opbrengsten?

De *leerlingen voelen zich erkend* doordat hun moedertaal wordt verwelkomd op school. Door de dagelijkse communicatie in verschillende talen bereiken we de leerlingen en hun ouders beter en *pikken we signalen sneller op*. Er zijn lessen en didactische praktijken gericht op emoties. Het doel is om leerlingen in staat te stellen zichzelf te uiten, relaties te scheppen en een positieve sfeer te creëren. Er wordt veel aandacht besteed aan sociaal-emotioneel leren gekoppeld aan taalontwikkeling en culturele aspecten. We werken met ouders en leerlingen stap voor stap naar een gezamenlijk referentiekader. De wijze waarop we ons onderwijs organiseren - met visuele ondersteuning, structuur, voorspelbaarheid en gerichte aandacht voor taal - draagt bij aan een *sterk pedagogisch klimaat*. Dat is de basis voor *veiligheid, prestaties en plezier* bij zowel leerlingen, ouders als leerkrachten.

Schoolkenmerken

Type onderwijs: regulier basisonderwijs met gespecialiseerde nieuwkomersklassen

Populatie:

- 378 leerlingen
- 75% multiculturele achtergrond
- 20% nieuwkomersleerlingen, voornamelijk vluchtelingen (72%) uit o.a. Syrië en Oekraïne

Wat zijn de belangrijkste elementen?

- *Traumasesensitief onderwijs* vereist bewustzijn van de werking van het brein bij traumatische ervaringen, een specifieke leerkrachthouding, kennis van het 'window of tolerance', en het opvangen van belangrijke signalen binnen de zorgstructuur. Het omvat ook het ontwikkelen van een schoolbrede visie op sociaal-emotioneel leren, het aanpassen aan veranderende populaties en het hierin meenemen van nieuwe personeelsleden.
- Een *educatief partnerschap* met ouders begint met uitgebreide, wederzijdse informatie-uitwisseling tijdens intakegesprekken, rondleidingen en kind-oudergesprekken. Kennis over culturen en achtergronden zijn van belang, maar ook sterk ontwikkelde communicatieve vaardigheden. Ook de wijze waarop je informatie deelt met ouders (denk aan brieven, rapportages e.d.) en het duidelijk uitleggen van de context, verwachtingen en acties zijn belangrijk.
- Een *schoolbrede didactische visie* met als uitgangspunt dat je taal leert door interactie te hebben met elkaar. Er is aandacht voor de communicatieve vaardigheden en er worden vaak coöperatieve werkvormen toegepast.
- *Zelfzorg en collegiale steun* zijn belangrijk, gezien de intensieve ondersteuning die leerlingen en ouders nodig hebben. Daarom is het belangrijk om met elkaar een steunsysteem in te richten, zodat je als team duurzaam kan werken.

Meer informatie

Website: <https://kc-mozaiiek.nl/>

DE OPSTAP

Hoe is het onderwijs aan anderstalige leerlingen georganiseerd?

De Opstap organiseert voor kinderen van 4-12 jaar *nieuwkomersonderwijs* waarbij de focus nadrukkelijk ligt op de taalverwerving van de Nederlandse taal. Het doel is dat de kinderen in korte tijd kunnen doorstromen naar het regulier basisonderwijs. Een veilige *cultuur- en traumasensitieve schoolcontext* is hiervoor noodzakelijk. Ook bieden we *maatwerk* qua leerstofaanbod en begeleiding en volgen we nauwgezet de voortgang van de leerlingen. Na de overgang naar het regulier basisonderwijs bieden we *ambulante begeleiding en ondersteuning aan scholen* voor al hun ondersteuningsbehoeften, vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de ontwikkelingskansen van de kinderen.

Wat zijn de belangrijkste opbrengsten?

Bij ons op school voelen zowel kinderen als ouders zich *veilig en gewaardeerd*, wat een essentiële basis is om effectief de ontwikkeling van kinderen te kunnen stimuleren. Ouders komen zelden fysiek naar de school toe, omdat de kinderen per taxi vervoerd worden, maar via WhatsApp wordt er gecommuniceerd en regelmatig ook beeldmateriaal gedeeld. Elke ochtend worden de kinderen hartelijk verwelkomd door alle teamleden. We nemen bewust het eerste half uur de tijd om de kinderen te laten spelen en praten, zodat we kunnen observeren en beoordelen of we het programma kunnen voortzetten. Ons programma besteedt veel aandacht aan zowel inspanning als ontspanning, en natuurlijk sluiten we de dag weer gezamenlijk af. Er is *echte aandacht voor elk kind*, elke dag.

Schoolkenmerken

Type: nieuwkomersonderwijs

Populatie:

- 60-90 leerlingen
- 100% niet-Nederlandstalige leerlingen
- Voornamelijk vluchtelingen (78%) uit Afghanistan, Eritrea, Saoedi-Arabië, Syrië, Somalië, Oekraïne, Moldavië, Jemen, Libië, Nigeria, Rusland, Oeganda

Wat zijn de belangrijkste elementen?

De kinderen hebben specifieke, op het individu aangepaste, instructie van de Nederlandse taal nodig. De voorgeschiedenis van onze leerlingen is divers en daarmee ook de ontwikkelingsniveaus. Leerkrachten en onderwijsassistenten werken doelgericht samen om *onderwijs op maat* te bieden. Binnen ons onderwijs richten we ons specifiek op de *spraak-taalontwikkeling* en de *sociaal-emotionele ontwikkeling* van de leerlingen. Daarnaast bevorderen we de *zelfstandigheid* (zelf kunnen) en de *autonomie* (zelf willen) van de leerlingen. Omdat we 90 kindplekken hebben, kunnen we kinderen indelen op leeftijd, waardoor ze een groep van leeftijdsgenoten hebben. Dit wordt als zeer waardevol ervaren. Daarnaast heeft elke groep een leerkracht én een ondersteuner, met *aanvullende expertise* van logopedisten, gedragsspecialisten en orthopedagogen. Ten slotte zijn *alle teamleden specialisten* in traumasensitief-, NT2- en/ of nieuwkomersonderwijs.

Meer informatie

Website: <https://www.deopstap-maarheeze.nl/onze-school/>

RISE

Hoe is het onderwijs aan anderstalige leerlingen georganiseerd?

RISE organiseert onderwijs voor internationale families die voor langere tijd, maar niet permanent, in Nederland verblijven. Het onderwijs wordt voor 50% in het Engels en 50% in het Nederlands aangeboden. Leerlingen in groep 4-8 die nieuw zijn in het land krijgen in hun eerste schooljaar *s' ochtends taalonderwijs* in een *aparte klas*, terwijl ze 's middags terugkeren naar hun reguliere groep voor *thematisch werken*. Na het eerste schooljaar is er een *taalklas+* voor extra ondersteuning. De focus ligt op technisch lezen in niveaugroepen om snel op het groepsniveau te komen. In groep 3 is *ondersteuning in de klas* - nieuwe leerlingen krijgen dagelijks 45 minuten extra instructie over de basiswoordenschat van het Nederlands. Het onderwijs is thematisch, waarbij verbanden worden gelegd tussen Nederlandse en Engelse woordenschat en *moedertalen worden geïntegreerd* in International Primary Curriculum (IPC)-lessen. Er zijn geïntegreerde taallessen en rijke teksten en boeken die passen bij IPC-thema's. In groep 1 en 2 is geen apart taalaanbod voor nieuwkomersleerlingen maar wordt intensiever gebruik gemaakt van *onderwijsassistenten* om rijke taal aan te bieden tijdens vrije speelmomenten.

Wat zijn de belangrijkste opbrengsten?

Door de Nederlandse taalontwikkeling te koppelen aan voor kinderen bekende talen, thematisch onderwijs en het (hieraan gerelateerd) geïntegreerd vakoverschrijdend leren, maken leerlingen grote sprongen in hun *taalvaardigheid*. We verminderen het onderscheid tussen vakken door taal in alles te integreren. Na enkele maanden kunnen sommige leerlingen al op een hoog niveau lezen en spreken.

Schoolkenmerken

Type onderwijs: Internationaal onderwijs

Populatie:

- 294 leerlingen
- 100% multiculturele achtergrond
- 99% niet-Nederlandstalige leerlingen
- Allemaal kinderen van kenniswerkers, waarvan het grootste deel (70%) uit India, verder Egypte, Brazilië, Spanje, Turkije

Wat zijn de belangrijkste elementen?

- *Thematisch werken* en volledige *integratie van lesstof*.
- *Begeleide oefeningen* aanbieden voor technisch lezen op het niveau van elke individuele leerling.
- Het *integreren van de moedertaal* in het curriculum, waardoor de koppeling tussen talen ontstaat en de leerstof beter blijft plakken. Bijvoorbeeld, kinderen mogen tijdens de IPC-lessen in hun thuistaal onderzoek doen of teksten schrijven, om het daarna in de doeltaal van de opdracht te verwerken. Ook worden sommige teksten als vorm van pre-teaching aangeboden in de thuistaal (m.b.v. Google Translate) en worden kinderen gestimuleerd tijdens woordenschatlessen de koppeling te maken met hun thuistalen.

Meer informatie

Website: <https://salto-internationalschool.nl/>

DE TEMPEL

Hoe is het onderwijs aan anderstalige leerlingen georganiseerd?

Leerlingen worden toegelaten vanuit specifieke postcodegebieden (*thuis-nabij onderwijs*) en ingedeeld in drie groepen op basis van verblijfsduur in Nederland (0-1, 1-4 en 4-7 jaar). Hiervoor is gekozen omdat het samenviel met de definiëring van subsidie voor NT2 leerlingen. Kinderen worden in principe *geïntegreerd in de reguliere groepen*. Daarnaast hebben we voor groep 3 t/m 8 een *taalklas* voor 3 dagen per week met een vaste leerkracht en lokaal om leerlingen te ondersteunen zodat zij kunnen aansluiten bij het niveau van de reguliere klassen. De leerkracht van de taalklas haalt de kinderen op gezette tijden uit de groep, maar niet tijdens belangrijke groepsactiviteiten zoals gymlessen. We gebruiken de "Wereld vol woorden" methode maar het curriculum is *flexibel* en kan worden aangepast aan de behoeften van de leerlingen.

Wat zijn de belangrijkste opbrengsten?

In september 2022 zijn we gestart met de taalklas en individuele leerlingen tonen succes wat betreft de *taalontwikkeling*, zoals een Oekraïense jongen die 17 maanden geleden geen Nederlands sprak en nu op AVI M7 leest en ook lessen kan volgen in de reguliere klas. De regelmaat van de taalklas en het contact met de taalklasleerkracht steunen de leerlingen – het zijn vertrouwde ijkpunten in de week om hun *hart te luchten* en ondersteuning te krijgen bij het leren. Wel zijn er niveauverschillen en kan niet elke leerling naadloos aansluiten bij de reguliere klas. Eén leerling is bijvoorbeeld verwezen naar de Eerste Opvang voor Anderstaligen vanwege onvoldoende passend aanbod. We blijven goed monitoren en kijken naar elk kind afzonderlijk.

Schoolkenmerken

Type school: Regulier basisonderwijs (t/m 2022 montessori onderwijs)

Populatie:

- 135 leerlingen
- 81% multiculturele achtergrond
- 65% niet-Nederlandstalige leerlingen
- Grootste gedeelte (44%) is 2e of 3e generatie migrant

Wat zijn de belangrijkste elementen?

Een *gedeelde visie* is belangrijk, het team moet de werkwijze ondersteunen. De taalklasleerkracht begrijpt dat leerlingen eerst moeten 'landen' en zich veilig moeten voelen om te kunnen leren. Het *welbevinden* is aanvankelijk belangrijker dan cognitieve kennis en taalverwerving. Dit bevordert echt het leerproces. *Kennis van NT-2 en traumasensitief onderwijs* is essentieel voor de taalklasleerkracht, maar ook voor de andere leerkrachten. *Enthousiasme* om leerlingen iets bij te brengen en een goede start in Nederland te gunnen is van groot belang.

Meer informatie

Website: <https://www.bs-tempel.nl/>

Hoe is het onderwijs aan anderstalige leerlingen georganiseerd?

Internationaal basisonderwijs:

De ISE heeft een internationale onderwijsafdeling, waar *projectgebaseerd en onderzoekend leren* centraal staan. Nieuwe leerlingen zonder beheersing van het Engels krijgen een krachtig *aanvullend taalondersteuningsprogramma* aangeboden. Dit programma, met vier leerkrachten en twee fulltime onderwijsondersteuners, vindt plaats naast het reguliere curriculum om zelfstandigheid te bevorderen en leerlingen zelfverzekerd en enthousiast te maken. Anderstalige leerlingen die het Engels al enigszins beheersen worden zowel in de klas als in kleine groepen buiten de klas ondersteund om het curriculum te begrijpen en de Engelse taal te oefenen. Ze nemen dus in principe deel aan de *reguliere lessen*.

Tweetalig Nederlands basisonderwijs:

De ISE biedt ook een regulier Nederlands curriculum aan, waar het onderwijs voor 30% in het Engels en 70% in het Nederlands wordt gegeven. *NT2 leerkrachten* voor leerlingen die Nederlands nog onvoldoende beheersen om mee te kunnen doen in de reguliere klassen. Meer ondersteuning in de groepen door de aanwezigheid van *onderwijsassistenten*.

Wat zijn de belangrijkste opbrengsten?

Internationaal basisonderwijs:

Onderzoekend leren *benut de kennis van de leerlingen zelf* en stimuleert *samenwerking*. Leerlingen voelen zich *goed op hun plek* binnen onze multiculturele omgeving, waar we verschillen vieren en zowel leerlingen als ouders aanmoedigen om te delen over hun culturen. We zijn een taalvriendelijke school waar leerlingen *trots* zijn om hun thuishalen te spreken, wat actief wordt aangemoedigd in de klas en leerlingen in staat stelt *begrip te ontwikkelen* van de concepten die worden onderzocht.

Tweetalig Nederlands basisonderwijs:

Opbrengsten zijn hoog.

Schoolkenmerken

Type onderwijs: Internationaal basisonderwijs

Populatie:

- 556 leerlingen
- 100% multiculturele achtergrond
- 95% niet-Nederlandstalige leerlingen
- voornamelijk uit India, Frankrijk, Italië

Type onderwijs: tweetalig Nederlands basisonderwijs

Populatie:

- 155 leerlingen
- 90% multiculturele achtergrond
- 90% niet-Nederlandstalige leerlingen
- voornamelijk kinderen van kenniswerkers (72%), vooral uit India

Wat zijn de belangrijkste elementen?

Internationaal basisonderwijs:

Om onze leerprogramma's te ondersteunen, leggen we een sterke nadruk op het *sociale en emotionele welzijn* van onze leerlingen (Social Emotional Wellbeing; SEWB). Binnen ons curriculum hebben we een SEWB-programma geïntegreerd, waarbij het welzijn van de leerlingen actief wordt gevolgd. Dankzij de *op onderzoek gebaseerde aanpak* krijgen leerlingen de kans om hun zelfvertrouwen te ontwikkelen en wordt er een gevoel van verantwoordelijkheid gestimuleerd, doordat de leerlingen *actief betrokken* zijn bij hun leerproces.

Tweetalig Nederlands basisonderwijs:

De school kan de extra ondersteuning en kwaliteit bieden vanuit een vrijwillige ouderbijdrage die de reguliere *bekostiging* verdubbelt (ca. €6000,- per leerling per jaar). Als gevolg zijn er relatief *kleine klassen* (max 22 leerlingen) en grote ondersteuningsmogelijkheden door de aanwezigheid van *taalleerkrachten en onderwijsassistenten*.

Meer informatie

Locatie: Eindhoven

Website: <https://www.isecampus.nl/>

KC RIJPELBERG

Hoe is het onderwijs aan anderstalige leerlingen georganiseerd?

De taalklas voor groep 1 biedt NT2-kinderen 3 keer per week 2 uur *thematische ondersteuning* via prentenboeken, Woorden in prenten en Logo 3000, aangevuld met spelactiviteiten. Groepen 2-3 ontvangen extra woordenschatonderwijs, zowel in kleine groepen als tijdens het spelen. Groepen 3-8 hebben vier keer 3 uur per week een *nieuwkomersklas* voor kinderen tot 1 jaar in Nederland en twee keer in de week *NT2-ondersteuning* voor kinderen die al langer dan 1 jaar in Nederland zijn maar dit nog nodig hebben. Het doel is het beheersen van de Nederlandse taal in spreken, luisteren, lezen en schrijven, met focus op klankonderwijs, woordenschat en later morfologie, syntaxis en pragmatiek. Dit omvat het structureren van gesprekken en teksten en het uiten van gedachten en gevoelens, ter bevordering van zowel begrijpend lezen als de *zelfredzaamheid*. Daarnaast hebben wij een taalbeleid waarin we benadrukken dat we alle talen respecteren en waarderen en leerlingen aanmoedigen om hun thuistaal te gebruiken in de klas als dat helpend is.

De pilot "Kansenongelijkheid en de kracht van moedertaal" op locatie De Straap richt zich op het stimuleren van de Poolse taalontwikkeling bij een grote populatie Poolse kinderen, om een sterke taalbasis te leggen voor het Nederlands. Onderzoeksvragen richten zich op de impact van het *gebruik van de thuistaal* op de verwerving van het Nederlands en hoe de thuistaal beter geïntegreerd kan worden in het onderwijs en de opvang. In groepen 1-3 wordt het prentenboek van het thema ook in het Pools aangeboden, waarbij de Poolse leerkracht de woorden in het Pools activeert voordat de Nederlandse taal wordt geïntroduceerd. Groep 3 combineert leesplezier met taalonderwijs door vanuit de moedertaal kennis te maken met Nederlandse klanken en letters. Vanaf groep 4 geven Poolse leerkrachten pre-teaching bij Nieuwsbegrip-teksten in het Pools, gevolgd door het reguliere Nederlandse lesprogramma. Ook in de reguliere groepen wordt taalsteun geboden en zijn lokalen ingericht ter ondersteuning van taalonderwijs.

Schoolkenmerken

Type school: regulier onderwijs met taalklassen

Populatie:

- 192 leerlingen
- 55% niet-Nederlandstalige leerlingen
- 40% arbeidsmigranten uit oa Polen, Roemenië en Turkije

Wat zijn de belangrijkste opbrengsten?

Uit observaties en gesprekken blijkt dat kinderen zich *veilig, vrij en gezien voelen* op school, wat hun betrokkenheid vergroot. Pre-teaching voorafgaand aan de lessen verbetert hun deelname. De taalsteun die we bieden bevordert de *interactie en taal- en woordenschatontwikkeling*.

Wat betreft de pilot: de Poolse activiteiten hebben een positieve impact op zowel het *welbevinden en zelfvertrouwen* van de kinderen als de *taalontwikkeling*, inclusief een waargenomen groei in begrijpend lezen. Leerkrachten tonen daarnaast *draagvlak* voor erkenning en gebruik van de moedertaal.

Wat zijn de belangrijkste elementen?

- *Integratie van de thuistaal* bevordert sociaal-emotioneel welzijn, zelfvertrouwen en taalverwerving.

- *Meertalige leerkrachten* bieden essentiële ondersteuning en vergroten de ontwikkelkansen.

- Pre-teaching en herhaling verbeteren de leerprestaties.

- Een *meertalige mindset* van leerkrachten en meertalige schooluitstraling zijn cruciaal.

- Een *anderstalige boekencollectie* en *structurele inzet van onderwijsondersteuners* zijn noodzakelijk.

Meer informatie

Website: <https://kcrijpelberg.nl/>