

‘Perspectief van basisschoolleerkrachten
op het onderwijs aan vluchtelingen- en/of
asielzoekerskinderen in Nederland’

Master

Algemene Sociale Wetenschappen
‘Multiculturalisme in vergelijkend perspectief’

Auteur

C.M. van Keulen
Studentnummer: 4164261
Email: cmvankeulen@gmail.com
Telefoon: 0622477229

Begeleiding

Dr. J.T. Thijs (1ste lezer)
Dr. B. Martinovic (2de lezer)



Universiteit Utrecht

Voorwoord

Het onderzoek waar u dadelijk de nadere details van gaat lezen, is ter afsluiting van de master Algemene Sociale Wetenschappen met als specialisatie ‘Multiculturalisme in vergelijkend perspectief’ aan de Universiteit Utrecht. In eerste instantie was mijn verwachting dat het afgelopen half jaar in het teken zou staan van stress, een versterking van mijn neurotische trekjes en slapeloze nachten. Echter heb ik deze verwachting niet waar kunnen maken. Alhoewel, tegen het einde van de scriptie was het spreekwoord ‘de laatste loodjes wegen het zwaarst’ wel van mijn gezicht af te lezen. Al met al was het een ontzettende spannende, leerzame en bijzondere periode, waar ik met veel plezier op terugkijk.

Dit was ten eerste niet gelukt zonder de enthousiaste begeleiding van dr. J. Thijs. Na elk gesprek bij hem ging ik met nieuwe inspiratie en een opgeheven hoofd het kantoor uit om weer met volle moed aan de slag te gaan. En mijn tweede lezer B. Martinovic voor haar waardevolle tussentijdse feedback. Tevens hebben de reflecterende gesprekken met mijn studiegenoten Tamara, Melle en Isabo een bijdrage geleverd aan de totstandkoming van deze scriptie. Deze gesprekken vonden plaats in de zuurstofarme bibliotheek, of onder het genot van een hapje en drankje, waar onze voorkeur naar uitging.

Doordat mijn huisgenoot Anne vol passie en betrokkenheid vertelde over de asielkinderen die zij opvangt in haar basisschoolklas, was het onderwerp voor mijn scriptie geboren. Na veel vragen van mijn kant aan haar en nadere research op internet, kwam ik tot de conclusie dat er eigenlijk geen duidelijke richtlijnen bestaan over hoe deze groep kinderen het beste opgevangen kan worden in het basisonderwijs.

Verder wil ik mijn ouders bedanken dat zij mij de kans hebben gegeven door te studeren. Met name mijn moeder, die als een ware eindredacteur met een kritische blik mijn scriptie tussentijds heeft bekeken. En Tobias wil ik bedanken voor de ‘final check van mijn scriptie’.

Rest mij nog te zeggen dat zonder de medewerking van alle respondenten dit onderzoek nooit tot stand was gekomen. En dat de ontvangst op de scholen altijd erg gastvrij en aangenaam verliep.

Samenvatting

Het aantal asielzoekers en vluchtelingen naar Nederland is het afgelopen jaar fors toegenomen. Hierdoor is er een toeloop ontstaan naar Nederlandse basisscholen die opvang bieden aan de leerplichtige asiel- en vluchtelingenkinderen. In 2014 waren er signalen dat basisscholen steeds meer onder druk komen te staan door gebrek aan financiering en het ontbreken van goede landelijke richtlijnen die de organisatie en kwaliteit van onderwijs aan deze groep kinderen moeten waarborgen.

Dit onderzoek richt zich op wat het voor leerkrachten betekent om les te geven aan asiel- en/of vluchtelingenkinderen. Dat gebeurt door middel van kwalitatief onderzoek dat bestaat uit semigestructureerde diepte-interviews. Hierbij zijn de factoren communicatie, instructie, sociaal-emotionele problematiek van leerlingen en de interpersoonlijke relatie tussen leerkracht en kind als leidraad genomen. Aan de hand van de resultaten ontstaat er inzicht in de werkwijze van basisscholen en de knelpunten waarmee leerkrachten te maken krijgen tijdens het lesgeven aan asiel- en/of vluchtelingenkinderen. In totaal zijn er 22 leerkrachten, 3 leidinggevenden en 2 intern begeleiders geïnterviewd. De interviews zijn afgenomen op drie verschillende ‘typen’ scholen, namelijk (1) scholen die alleen lesgeven aan asielkinderen, (2) taalscholen voor nieuwkomers, dit betreft kinderen die niet vanaf de kleutergroepen Nederlands onderwijs volgen maar later zijn ingestroomd en (3) reguliere basisscholen. Hiervoor is gekozen omdat het voor het regulier basisonderwijs van belang is te weten hoe de andere ‘typen’ scholen omgaan met onderwijs aan vluchtelingen- en asielkinderen.

Een van de belangrijkste bevindingen uit dit onderzoek is dat leerkrachten summiere achtergrondinformatie ontvangen over het kind. Daarnaast wordt de informatievoorziening van vorige scholen, het Centraal Opvang Asielzoekers (COA) en zorginstanties als inconsistent ervaren. Dit heeft tot gevolg dat het voor sommige leerkrachten moeilijk is om te kunnen inspelen op de onderwijs- en/of sociaal-emotionele behoeften van het individuele kind. Een ander knelpunt is dat kinderen die op latere leeftijd instromen of nog geen onderwijsverleden hebben in het land van herkomst moeilijk aansluiting vinden binnen het reguliere onderwijssysteem in Nederland. Ook merken de meeste leerkrachten dat kinderen sociaal-emotionele problematiek ervaren. Verder wordt de interpersoonlijke relatie tussen leerkracht en kind door alle leerkrachten als zeer positief ervaren en halen ze veel voldoening uit het lesgeven aan deze groep kinderen.

Trefwoorden: asielkinderen, vluchtelingenkinderen, basisonderwijs, leerkrachten

Introductie

1.1. Aanleiding

In 2014 hebben ongeveer 22.000 personen asiel aangevraagd in Nederland. Dit is een verdubbeling ten opzichte van 2013. Bijna 40 procent komt uit Syrië en ruim 15 procent uit Eritrea. In Europa is het aantal asielzoekers met 40 procent gestegen en dit is het hoogste aantal geteld sinds 1992, blijkt uit onderzoek van de Immigratie en Naturalisatiedienst (IND).

Een asielzoeker is een persoon die een aanvraag om toelating als vluchteling heeft ingediend en woonachtig is op een asielzoekerscentrum in afwachting van goedkeuring van die aanvraag. Wanneer er goedkeuring plaatsvindt, wordt iemand een vluchteling op grond van het Vluchtelingenverdrag van Geneve van 1951. In dit verdrag staat vastgesteld dat een vluchteling ‘een persoon is die in het herkomstland gegronde vrees heeft voor vervolging vanwege een godsdienstige of politieke overtuiging, nationaliteit, ras of het behoren tot een bepaalde sociale groep’ (CBS, 2015). Bij goedkeuring van de aanvraag krijgt een vluchteling een permanente of tijdelijke Nederlandse status en een huis toegewezen in een gemeente.

In Nederland staat in de Nederlandse leerplichtwet van 1969 vastgesteld dat ieder kind vanaf 5 jaar moet staan ingeschreven op een school en deze school regelmatig bezoekt. Aansluitend staat vastgesteld in de ‘Universele Verklaring rechten van het Kind, 1989’ dat de Staat de taak heeft om basisonderwijs verplicht te stellen voor elk kind. Deze wetgevingen gelden ook voor vluchtelingen- en asielkinderen. Door de stijging van het aantal vluchtelingen en asielzoekers naar Nederland hebben basisscholen te maken met een flinke toestroom van vluchtelingen- en asielkinderen die vanaf 5-jarige leeftijd leerplichtig zijn. Dit leidt tot grote problemen voor gemeenten en onderwijsinstellingen omdat het ontbreekt aan financiering en omdat er geen goede landelijke richtlijnen zijn die de organisatie en kwaliteit van het onderwijs aan deze groep kinderen waarborgen (Remmers, 2014; Pietersen, 2015).

1.2 Het doel van het onderzoek

Dit onderzoek brengt in kaart hoe verschillende basisschoolleerkrachten het ervaren om asiel- en/of vluchtelingenkinderen in de klas te krijgen. Het onderzoek richt zich op drie ‘typen’ basisonderwijs aan asiel- en/of vluchtelingenkinderen. Ten eerste scholen waar alleen asielkinderen naar toe gaan. Dit betreft eerste opvang scholen voor asielkinderen die korter dan een jaar in Nederland wonen en in principe na een jaar naar het regulier basisonderwijs gaan. Daarnaast bestaan er reguliere basisscholen voor alleen uitgeprocedeerde asielkinderen, die vaak al een langere periode in Nederland wonen. Ten tweede zijn er taalscholen voor nieuwkomers die korter dan een jaar in Nederland wonen. Die kinderen zitten vaak 1 jaar op een taalschool, om daarna door te stromen naar regulier onderwijs. Ten derde wordt gekeken hoe leraren binnen reguliere basisscholen het ervaren om vluchtelingen- en/of asielkinderen in de klas te krijgen.

Het kwalitatieve onderzoek bestaat uit interviews met leerkrachten. Aan de hand van open vragen worden thema's als communicatie, instructie, sociaal-emotionele problemen van leerlingen en de interpersoonlijke relatie tussen leerkracht en leerling behandeld. Deze thema's zijn gekozen op basis van literatuuronderzoek (zie sectie 2 ‘Bestaand onderzoek’). Omdat het een verkennend onderzoek is, is het belangrijk meerdere thema's mee te nemen. Er is gekozen voor zowel oriënterende als inventariserende vragen om op die manier inzicht te krijgen in de ervaringen en percepties van leerkrachten. De centrale vraagstelling die hieruit volgt is: *‘Wat betekent het voor basisschoolleerkrachten om les te geven aan asiel- en/of vluchtelingenkinderen?’*

Om antwoord te krijgen op de centrale vraagstelling, moet er antwoord komen op de volgende algemene deelvragen:

1. Hoe ervaart de leerkracht de communicatie en achtergrondinformatie met betrekking tot vluchtelingen- en of asielkinderen?
2. Hoe ervaart de leerkracht het om lesinstructies te geven aan asiel- en/of vluchtelingenkinderen?
3. Hoe ervaart de leerkracht de sociaal-emotionele problematiek bij deze groep leerlingen?
4. Hoe ervaart de leerkracht de interpersoonlijke relatie die zij opbouwen met het kind?

Daarnaast geven leerkrachten een aanbeveling over hoe zij denken dat het basisonderwijs voor vluchtelingen- en asielkinderen het beste vormgegeven kan worden.

1.3 Verschil asiel- en vluchtelingenkinderen

Dit onderzoek richt zich op asiel- en vluchtelingenkinderen. Een belangrijk verschil tussen vluchtelingen- en asielkinderen is dat vluchtelingenkinderen in minder onzekerheid leven. Vluchtelingen hebben namelijk een tijdelijke of permanente status en een woning toegewezen gekregen in Nederland. Asielkinderen wonen daarentegen op asielzoekerscentra, waar onderscheid is tussen centra waar asielzoekers nog in hun procedure zitten en gezinslocaties voor uitgeprocedeerde asielzoekers (Nicolaas & Sprangers, 2012). De laatste groep leeft in grote onzekerheid en ervaart veel stress. De uitgeprocedeerde asielzoekers kunnen namelijk elk moment worden uitgezet naar het land van herkomst (Kloosterboer, 2009). Met betrekking tot sociaal-emotionele problematiek, taal- en leerachterstand en culturele verschillen kan worden aangenomen dat asiel- en vluchtelingenkinderen deels overeenkomen. Beide groepen zijn namelijk hun geboorteland ontvlucht, hebben (tijdelijk) geen onderwijs gevolgd en zijn in een land komen te wonen met grote culturele verschillen.

1.4 Relevantie van het onderzoek

Er zijn weinig wetenschappelijke studies verricht naar de ervaringen van basisschoolleerkrachten met betrekking tot het onderwijs aan asiel- en vluchtelingenkinderen. Daarnaast is dit onderzoek vernieuwend omdat er een vergelijking wordt getrokken tussen verschillende ‘typen’ basisscholen die lesgeven aan deze groep kinderen.

Dit onderzoek is belangrijk omdat er geen goede landelijke richtlijnen zijn voor de opvang van asiel- en/of vluchtelingenkinderen op zowel reguliere- en taalbasisscholen als op scholen die alleen gericht zijn op asielkinderen. Elke gemeente en onderwijsinstelling moet het wiel dus zelf uitvinden (Remmers, 2014). Sinds 2014 is er een toestroom van deze groep kinderen en zijn er steeds meer signalen vanuit basisscholen dat zij problemen hebben met de opvang van asiel- en vluchtelingenkinderen.

De vereniging van openbare basisscholen VOS/ABB zeggen te maken te hebben met financiële tekorten om de opvang voor de groep kinderen mogelijk te maken. Een oorzaak hiervan is dat asiel- en vluchtelingenkinderen op verschillende momenten in het jaar in- en uitstromen. Basisscholen moeten op 1 oktober aangeven hoeveel kinderen er staan ingeschreven en op basis daarvan ontvangt de instelling subsidie van de overheid (van den Bogaardt, 2014). De school krijgt voor deze groep kinderen alleen het eerste jaar extra subsidie om aan de onderwijsbehoeften te kunnen voorzien, terwijl de kinderen ook na dat jaar extra lesondersteuning nodig hebben (Pietersen, 2015).

Verder worden de leerresultaten van de leerlingen de eerste vier jaar dat zij in Nederland wonen niet meegenomen door de onderwijsinspectie (Oomens, van Aarsen & Kooij, 2012). Gevolg is dat deze kinderen de eerste jaren niet worden gemonitord. Omdat de asiel- en vluchtelingenkinderen vaak verhuizen naar een ander asielzoekerscentrum of naar een andere gemeente worden overgeplaatst wanneer zij een status krijgen (Abukar, Donkers, Kloosterboer, van Os, Smets, Vink & van den Watering, 2014), is het voor basisscholen vaak moeilijk om het onderwijsniveau van een kind te beoordelen.

Bijkomend werden er in juni 2014 Kamervragen gesteld. Scholen zouden niet in staat zijn om les te geven aan kinderen uit Somalië en Eritrea. Deze kinderen zijn vaak analfabeet en zijn in hun thuisland nooit naar school geweest. Van de asielaanvragen in 2014 kwam ruim 15 procent uit Eritrea. Staatssecretaris Dekker (Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) antwoordde : ‘Nederlandse scholen zijn voldoende in staat om goed les te geven aan asielzoekerskinderen.’ Door deze uitspraak wordt van iedere leerkracht op de diverse ‘typen’ basisscholen verwacht dat zij over voldoende vaardigheden beschikken om goed les te kunnen geven aan vluchtelingen- en asielkinderen. Maar is elke docent er geschikt voor? De kinderen hebben namelijk een taal- en leerachterstand en vaak last van psychosociale klachten (Van Willigen, 2003).

Door het gebrek aan goede landelijke richtlijnen, de toestroom van asiel- en vluchtelingenkinderen naar Nederland en het gebrek aan wetenschappelijke kennis, is het van cruciaal belang dat de ervaringen van leerkrachten die lesgeven aan deze groep kinderen in kaart worden gebracht. Meer kennis over welke belemmerende en stimulerende factoren verschillende ‘typen’ leerkrachten ervaren bij het omgaan met asiel- en/of vluchtelingenkinderen, kan mogelijk bijdragen aan betere ondersteuning van leerkrachten bij de plaatsing van deze groep kinderen op basisscholen.

Voor de reguliere onderwijspraktijk is het van belang om te weten hoe de ‘expertscholen’, zoals de taalscholen voor nieuwkomers en asielzoekersscholen het ervaren om les te geven aan asiel- en/of vluchtelingenkinderen. Daarom is bij het selecteren van de respondenten rekening gehouden met deze drie ‘typen’ scholen en naar een balans gezocht, qua aantal respondenten, per ‘type’ school. Op deze manier wordt duidelijk waar deze verschillende ‘typen’ scholen overeenkomen en waar de verschillen zitten.

2. Bestaand onderzoek

In dit hoofdstuk wordt duidelijk welke factoren voor docenten een rol spelen of zouden kunnen spelen bij het lesgeven aan vluchtelingen- en/of asielkinderen. De vier thema's communicatie, instructie, sociaal-emotionele problematiek van het kind en de interpersoonlijke relatie tussen de leerkracht en het kind, worden in dit hoofdstuk besproken.

Deze thema's zijn naar voren gekomen na het lezen van meerdere wetenschappelijke artikelen met betrekking tot het onderzoeksonderwerp. Uit eerder onderzoek van Whiteman (2005) naar de ervaringen van docenten ten aanzien van de integratie van vluchtelingenkinderen in het basis- en middelbaar onderwijs op scholen in Newcastle upon Tyne, blijkt dat met name de *communicatie* en informatievoorziening over de kinderen inconsistent is. Volgens het onderzoek hebben leerkrachten er verder behoefte aan beter getraind te worden om *instructies* te kunnen geven aan deze groep kinderen. Dit huidige onderzoek gaat verder, want het maakt een vergelijking tussen verschillende 'typen' scholen binnen het basisonderwijs aan asiel- en vluchtelingenkinderen. Ook worden er twee thema's aan toegevoegd. Zo blijkt uit verschillende onderzoeken waarbij het asielkind centraal staat, dat deze groep kinderen *sociaal-emotionele problematiek ervaart*. Daarnaast concluderen meerdere pedagogische studies dat de *interpersoonlijke relaties tussen leerkracht en kind* van invloed kunnen zijn op het welzijn van de docent.

De studies die besproken worden zijn voornamelijk gericht op educatie aan vluchtelingenkinderen, scholing in een multiculturele context en onderzoeken waarbij het asielkind centraal staat. Hiervoor is gekozen omdat er geringe wetenschappelijke informatie bekend is met betrekking tot de ervaringen van leerkrachten die lesgeven aan asiel- en/of vluchtelingenkinderen.

2.1 Communicatie

De achtergrondinformatie die leerkrachten ontvangen over de kinderen is van belang, alsmede het contact met de ouders, maar ook de communicatie tussen de docent en het kind. Het is van belang dat leerkrachten goed contact hebben met ouders, zodat zij toegang krijgen tot 'kind-specifieke-informatie'. Daardoor krijgen zij beter inzicht in de behoeften en capaciteiten van de leerling. Het contact tussen leerkracht en ouders kan dus van invloed zijn op de leerprestaties van het kind (Dearing, Kreider & Weiss, 2008). Uit onderzoek van Thijs en Eilbracht (2012) blijkt dat het contact met ouders die een andere culturele achtergrond hebben als minder positief kan worden waargenomen door docenten in vergelijking tot de relatie die leerkrachten hebben met ouders met dezelfde culturele achtergrond. En in geval van

vluchtelingenkinderen wordt het contact met ouders bemoeilijkt door de taalbarrière. (Whiteman, 2005).

Het is aannemelijk dat leerkrachten die alleen lesgeven aan asielkinderen of nieuwkomers beter contact hebben met ouders, omdat zij hier meer ervaring mee hebben. Echter zal het contact met ouders minimaal zijn door de taalbarrière en culturele verschillen, wat eventueel ten koste gaat van de leerprestaties van het kind.

Als vluchtelingenkinderen zich niet begrepen voelen door de leerkracht, door culturele verschillen of traumatische ervaringen, kan het kind zich moeilijk aanpassen in de nieuwe schoolomgeving (Lee, 2002). Aansluitend onderzoek van Hones (2002) toonde aan dat leerkrachten die goed geïnformeerd zijn over de achtergrond van allochtone en vluchtelingenkinderen beter in staat zijn les te geven aan deze groep leerlingen. De leerkrachten uit het onderzoek van Whiteman (2005) gaven aan dat zij ontevreden waren over de communicatie tussen de diverse hulpverleningsinstanties en de achtergrondinformatie die leerkrachten ontvangen van vorige scholen. Daarnaast ontbraken volgens veel leerkrachten de basisgegevens over de achtergrond en behoeften van het kind.

Op basis van deze gegevens kan vermoed worden dat de leerkrachten in het huidige onderzoek ook vinden dat zij onvoldoende achtergrondinformatie ontvangen over het kind en dat de informatievoorziening van diverse betrokken partijen als inconsistent wordt ervaren. De consequentie hiervan kan zijn dat deze factoren het de docent bemoeilijken om in te kunnen spelen op het individuele kind. Maar ook dat het kind zich niet weet aan te passen aan de nieuwe schoolomgeving.

2.2 Instructie

Uit onderzoek van Abukar et al. (2014) naar kinderen die wonen op asielzoekerscentra, blijkt dat deze groep kinderen erg gemotiveerd is om naar school te gaan. Scholing biedt deze kinderen structuur en een veilige plek, wat hen afleidt van de situatie waarin ze zich bevinden. De leerkrachten in dit onderzoek geven aan dat er meer psychosociale begeleiding voor deze kinderen binnen het onderwijs moet komen, zodat zij op niveau kunnen presteren. Daarnaast blijkt dat kinderen niet altijd binnen de vastgestelde vier weken op een basisschool geplaatst worden. Deze groep kinderen verhuist regelmatig naar andere asielzoekerscentra, wat ten koste kan gaan van de leerprestaties van het kind. Oorzaak daarvan is dat ze moeten wennen aan de nieuwe schoolomgeving en soms weinig aansluiting vinden met het curriculum van de nieuwe school (Abukar et al. 2014). Hieruit kan worden opgemaakt dat het met name voor leerkrachten die lesgeven aan asielkinderen moeilijk is om het onderwijsniveau te bepalen,

aangezien kinderen regelmatig verhuizen en daardoor weinig aansluiting vinden binnen de nieuwe schoolomgeving. Gevolg is dat de docent hier rekening mee moeten houden bij het geven van instructies, zodat de asielkinderen het ook begrijpen.

Uit de literatuurstudie van McBrien (2005) naar de educatie behoeftes en barrières met betrekking tot vluchtelingenkinderen in de Verenigde Staten, blijkt dat van leerkrachten wordt verwacht dat zij om kunnen gaan met de toegenomen etnische en linguïstische diversiteit in de klas, zonder dat docenten hier voldoende voor zijn getraind. Dit kan er toe leiden dat leerkrachten stereotyperend denken over deze groep leerlingen, waardoor de leerkracht niet kan inspelen op de onderwijsbehoefte van het kind. In het onderzoek van Theilheimer (2001) waarbij leerkrachten in opleiding boeken moesten lezen over de situatie van vluchtelingen, wordt dit beaamd. De stereotypen van de respondenten werd gecorrigeerd, wat ten gunste kwam aan het geven van instructies aan deze groep kinderen. Het is daarom noodzakelijk dat leraren zich goed informeren over de ervaringen van vluchtelingen, om op deze manier behulpzaam en onbevooroordeeld les te kunnen geven (Theilheimer, 2001). Leerkrachten in het onderzoek van Whiteman (2005) gaven aan behoefte te hebben aan meer trainingen en betere lesondersteuning voor het individuele kind.

Met name leerkrachten binnen het reguliere onderwijs zullen mogelijk behoefte hebben aan extra lesondersteuning, trainingen en achtergrondkennis over de situatie waar de asiel- en of vluchtelingenkinderen vandaan komen. Op die manier kunnen zij beter inspelen op de onderwijsbehoefte van de kinderen. Er kan verwacht worden dat docenten die alleen lesgeven aan asielkinderen of nieuwkomers, getraind zijn om instructies te geven, specifiek gericht op de groep kinderen.

Daarnaast stellen van den Brok, van Eerde en Hajer (2010) dat leerkrachten die lesgeven in een multiculturele context een groter beroep moeten doen op hun communicatieve en interpersoonlijke competenties. De docent moet namelijk meer non-verbale communicatie inzetten, omdat het Nederlands niet de eerste taal is van de kinderen. Docenten moeten ook flexibel om kunnen gaan met andere culturen en gewoonten. Dit geldt niet alleen voor de onderlinge relatie met kinderen, maar ook met de ouders. Daarom kan er verwacht worden dat leerkrachten een groter beroep moeten doen op bepaalde vaardigheden om te kunnen voorzien in de onderwijsbehoefte van deze groep kinderen.

2.3 Sociaal-emotionele problematiek kinderen

Uit onderzoek van Van der Ploeg en Klein (1991) blijkt dat veel klasgenoten en leerkrachten vrijwel geen kennis hebben van de traumatische ervaringen die kinderen hebben meegemaakt. Een oorzaak hiervan kan zijn dat kinderen die getraumatiseerd zijn veelal niet praten over wat hen is overkomen. Daarom is het van belang dat leerkrachten actief geïnteresseerd zijn, zodat het kind het gevoel krijgt zijn gevoelens en ervaringen te kunnen delen. De gevolgen van traumatische gebeurtenissen kunnen namelijk het beste voorkomen worden door vroegtijdig en effectief hulp te bieden (Dekkers & de Jong, 2014).

Veel vluchtelingen- en asielkinderen hebben last van traumatische ervaringen, omdat zij veelal uit oorlogsgebieden komen (Kloosterboer, 2009). Asielzoekers die in asielzoekerscentra wonen, hebben vaak last van psychosociale klachten door angst voor uitzetting en spanningen binnen het gezin (Van Willigen, 2003). Dit betekent met name voor asielkinderen dat hun ouders niet altijd de mogelijkheid hebben om in te kunnen spelen op hun sociaal-emotionele toestand. De ouders ervaren immers zelf ook psychosociale klachten terwijl de steun van ouders wordt gezien als belangrijkste beschermende factor voor een kind (Kassenberg, Bongaards & Wolfgram, 2004).

Van der Ploeg en Goudena (2005) tonen aan dat de negatieve condities in het gezin gecompenseerd worden wanneer kinderen een goede relatie hebben met leerkrachten en klasgenoten. Als de relatie slecht is, kan dit leiden tot een gevoel van afwijzing, omdat kinderen het gevoel krijgen dat er niemand is voor emotionele steun (McBrien, 2005). De schoolomgeving geeft vluchtelingenkinderen weer een gevoel van hoop en normaal leven. Het is daarom essentieel om psychosociale klachten bij kinderen te verminderen (Hones, 2002). Wanneer leerkrachten de problemen van de kinderen negeren, kan de cognitieve, emotionele en sociale ontwikkeling van getraumatiseerde kinderen gestagneerd worden (Van 't Rood, 1998). Het is daarom van belang dat op scholen de kennis aanwezig is om trauma's bij kinderen te herkennen en daar op pedagogische wijze op in te spelen (Van Es, 2003).

Aansluitend onderzoek van Abukar et al. (2014) toont aan dat leerkrachten aangeven dat er meer aandacht en betere begeleiding moet komen voor de zorg van asielkinderen omdat de sociaal-emotionele ontwikkeling van asielkinderen erg onder druk staat.

Leerkrachten die lesgeven aan asiel- en vluchtelingenkinderen, hebben naast het geven van instructies dus ook deels de taak om te kunnen anticiperen op de sociaal-emotionele problematiek die de kinderen met zich meedragen. Er kan vermoed worden dat docenten psychosociale klachten bij deze groep kinderen merken en dat zij eventueel behoefte hebben aan meer kennis over hoe ze moeten omgaan met getraumatiseerde kinderen in de klas.

2.4 Interpersoonlijke relatie tussen leerkracht en kind

Het blijkt dat een betrokken en positieve leraar-leerling relatie een belangrijke factor is voor de motivatie en succesvolle leerprestaties van het kind. (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011). Daarbij toont de literatuurstudie van Spilt, Helma, Koomen & Thijs (2011) aan dat een slechte relatie tussen leraar-leerling uiteindelijk van negatieve invloed kan zijn op het welzijn van de docent. Leerkrachten ervaren namelijk de meeste stress door het contact met leerlingen. De verbondenheid die leerkrachten voelen met leerlingen, heeft effect op zowel de professionele als persoonlijke identiteit van leraren en kan een bijdrage leveren aan hun welzijn (Spilt et al. 2011).

Tevens blijkt dat leerlingen met een andere etnische achtergrond, de attitude van leerkrachten op een andere manier waarnemen (Den Brok & Levy, 2005). Allochtone studenten hebben namelijk vaak een negatievere perceptie over de interpersoonlijk relatie tussen hen en de leerkracht, wat resulteert in minder motivatie en lagere leerprestaties (Wubbels, den Brok, Veldman & van Tartwijk, 2006). Het onderzoek van Thijs, Westhof en Koomen (2011) toont aan dat de rechtstreekse relatie tussen Nederlandse docenten en leerlingen van een andere etnische achtergrond als minst positief wordt ervaren. Culturele misopvattingen en een vooringenomenheid tussen groepen blijkt hierbij een belangrijke rol te spelen (Thijs et al., 2011). De factoren tegenstrijdigheid en respectloosheid van kinderen richting de leerkracht zijn met name van negatieve invloed op de interpersoonlijke relatie tussen de leerkracht en leerling (Spilt et al., 2011).

De wijze waarop asiel- en vluchtelingkinderen het gedrag van leerkrachten waarnemen, kan dus effect hebben op de interpersoonlijke relatie tussen de leerkracht en het kind, en visa versa. Leerkrachten die lesgeven aan nieuwkomers moeten dan ook meer gebruik maken van hun interpersoonlijke competenties, om op die manier alle leerlingen met verschillende culturele achtergronden in de klas te bereiken (den Brok, van Eerde & Hajer, 2010).

2.5 Vermoedens

Op basis van de bestaande literatuur kunnen er enkele vermoedens uitgesproken worden. De achtergrondinformatie wat leerkrachten ontvangen over de leerlingen is onvoldoende om goed in te kunnen spelen op de onderwijs- en sociaal-emotionele behoeften van het kind. De verklaringen die hiervoor gegeven kunnen worden is de taalbarrière en/of culturele misopvattingen tussen leerkracht en leerling en minimaal contact tussen de leerkracht en ouders. Deze aspecten kunnen ook van negatieve invloed zijn op de interpersoonlijke relatie tussen de leerkracht en het kind. Dit kan er uiteindelijk toe leiden dat docenten meer stress ervaren wanneer zij lesgeven aan vluchtelingen- en/of asielkinderen. Daarnaast zullen leerkrachten, met name binnen het regulier onderwijs, behoefte hebben aan trainingen om tijdens het geven van instructies ook deze groep leerlingen te bereiken.

3. Methodologie

Dit onderzoek wordt uitgevoerd met behulp van een kwalitatieve onderzoeksmethode, namelijk semigestructureerde diepte-interviews. Er is voor een kwalitatief onderzoeksdesign gekozen omdat er een gebrek is aan wetenschappelijke kennis met betrekking tot de onderzoeksvraag en er onvoldoende respondenten zijn om deze studie kwantitatief te toetsen.

Het betreft een verkennend onderzoek en daarom is het van belang meerdere factoren mee te nemen. De onderwerpen en belangrijkste vragen zijn vooraf vastgesteld. Tijdens het interview zijn de open vragen weleens anders geformuleerd of is er een andere volgorde aangehouden. Bij semigestructureerde interviews ontstaat de ruimte dat de onderzoeker kan doorvragen op bepaalde onderwerpen, waardoor er dieper op zaken ingegaan kan worden die belangrijk zijn voor de respondent. Als het een verkennend onderzoek betreft, is het van belang dat er ruimte is om tijdens het gesprek in te gaan op nieuwe onderwerpen en respondenten de ruimte te geven om betekenis te geven aan hun sociale omgeving. Dat is anders bij gestructureerde interviews, waarbij de vragen continu op exact dezelfde wijze en volgorde gesteld worden (Boeije, 2008).

Door de gekozen wijze krijgen de respondenten de ruimte hun ervaringen over de verschillende thema's te delen. Aan de hand van de ervaringen van leerkrachten wordt er geprobeerd inzicht te krijgen in hun werkwijze en knelpunten binnen het basisonderwijs aan asiel- en/of vluchtelingenkinderen.

3.1 Steekproef

De steekproef bestaat in totaal uit 26 respondenten. Dit betreft 1 mannelijke en 20 vrouwelijke basisschoolleerkrachten, 3 leidinggevende en 2 intern begeleiders. Intern begeleiders zijn onder andere verantwoordelijk voor zorgleerlingen, maar ook voor de bijscholing en coaching van leerkrachten.

Asiel- en vluchtelingenkinderen worden op verschillende wijze opgevangen binnen het basisonderwijs. Ten eerste zijn er aparte basisscholen voor alleen asielkinderen. Dit is een eerste opvangschool voor asielkinderen die korter dan een jaar in Nederland wonen, of een reguliere basisschool voor uitgeprocedeerde asielkinderen. Ten tweede zijn er ‘taalscholen voor nieuwkomers’ – waar ook asiel- en vluchtelingenkinderen onder vallen - die korter dan een jaar in Nederland wonen. Deze scholen worden ook wel een schakelklas of expertisecentrum voor anderstaligen genoemd. Het is op deze scholen de bedoeling dat de kinderen na ongeveer een jaar uitstromen naar het regulier basisonderwijs. Ten derde zijn er asiel- en vluchtelingenkinderen die naar reguliere basisscholen gaan. Als vluchtelingenkinderen vrijwel direct in Nederland een permanente of tijdelijke status van 3 a 5 jaar en een huis krijgen toegewezen in een gemeente waar geen taalschool in de regio zit, kan het zijn dat het kind direct wordt opgevangen binnen een reguliere basisschool.

Zie tabel 1 t/m 3 voor de nadere omschrijving van de verschillende ‘typen’ scholen, waarbij interviews zijn afgenomen.

TABEL 1

Type 1: Deze drie scholen bieden alleen opvang aan asielkinderen. Hieronder worden de scholen toegelicht. Het onderwijs bij deze scholen is met name gericht op taal en rekenen en er wordt gewerkt in kleinere klassen van (in principe) maximaal 15 leerlingen.

School A:	2 leerkrachten	1 leidinggevende
School B:	1 leerkracht	n.v.t
School C:	4 leerkrachten	1 leidinggevende en 1 intern begeleider

School A is een Eerste Opvang School en zit niet gevestigd op het asielzoekerscentrum. Het biedt opvang aan asielkinderen die korter dan een jaar in Nederland wonen en de Nederlandse taal nog niet voldoende beheersen om door te kunnen stromen naar het reguliere basisonderwijs. De kinderen krijgen vier cursussen van drie maanden aangeboden en worden ingedeeld op taalniveau en niet op leeftijd. Het verloop van de asielkinderen is groot, aangezien veel kinderen al een verblijfsstatus hebben ontvangen, maar nog in het asielzoekerscentrum wonen in afwachting van een woonruimte. Daardoor gaan de kinderen vaak niet langer dan 2 a 3 maanden naar deze school.

School B is een dependance van een reguliere basisschool. De asielkinderen krijgen apart les van de andere kinderen en in de pauze delen alle kinderen gezamenlijk de speelplaats. De asielkinderen krijgen meer individuele begeleiding dan in de reguliere klassen. De kinderen worden ingedeeld op leeftijd en de meeste kinderen hebben nog niet eerder onderwijs gevolgd in Nederland.

School C is een reguliere openbare basisschool speciaal voor asielkinderen, gevestigd op het terrein van de gezinslocatie voor uitgeprocedeerde asielzoekers. De kinderen op deze school beheersen de Nederlandse taal, omdat ze vaak al een aantal jaar in Nederland onderwijs hebben gevolgd. Is dit niet het geval dan gaan de kinderen eerst naar een Expertise Centrum voor Anderstaligen, allebei deze scholen vallen namelijk onder dezelfde openbare basisschool in dezelfde gemeente. De kinderen zijn ingedeeld op basis van leeftijd en krijgen versnelde leerstof aangeboden, zodat ze zo snel mogelijk op het hoogste onderwijsniveau komen. De school werkt samen met het expertisecentrum voor anderstaligen, waarbij er leerlijnen zijn ontwikkeld speciaal gericht op kinderen waarvan het Nederlands de tweede taal is, afgekort NT2.

TABEL 2

Type 2. Deze drie scholen geven les aan Nieuwkomers die korter dan een jaar in Nederland wonen. Dit betreft kinderen van arbeidsmigranten, vluchtelingen en asielzoekers. Het doel is dat ze binnen een jaar de Nederlandse taal voldoende beheersen om uit te kunnen stromen naar het regulier onderwijs. De focus ligt op taal en rekenen en bij deze scholen wordt er ook gewerkt in kleinere klassen. In principe komt de werkwijze van deze drie scholen met elkaar overeen, alleen worden ze anders genoemd.

School D:	2 leerkrachten	1 leidinggevende en 1 intern begeleider
School E:	3 leerkracht	n.v.t
School F:	1 leerkracht	Tevens coördinator die de schakel is tussen de basisscholen in de regio en het asielzoekerscentrum, om de uitgeprocedeerde asielkinderen geplaatst te krijgen op een reguliere basisschool. (zie school J)

School D is een Expertise Centra voor Anderstaligen en werkt samen met school C, waarbij er samen wordt gewerkt met dezelfde leerlijnen. De leerlijnen worden opgesteld op basis van leeftijd, of het kind uit een taalverwantgebied komt en onderwijservaring. Vervolgens worden er leerlijnen voor 160 weken (4 jaar) opgesteld, zodat de reguliere vervolgschool verder kan werken met deze lijnen. De kinderen stromen na ongeveer een jaar uit naar een reguliere basisschool, mits zij de Nederlandse taal voldoende beheersen. Ze gaan de laatste tien weken alvast 1 dag in de week wennen op hun vervolgschool. De *uitgeprocedeerde asielzoekers* stromen uit naar school C.

School E is een Taalschool. De asiel- en vluchtelingenkinderen op deze school stromen door naar het regulier onderwijs, wanneer ze de taal voldoende beheersen. Er wordt gewerkt met een uitstroomperspectief, waarbij er wordt gekeken wat het kind minimaal moet beheersen om uit te kunnen stromen naar het regulier basisonderwijs, meestal is dit na een jaar. En vaak heeft het kind dan een leerachterstand van ongeveer 1,5 jaar.

School F is een schakelklas. De asielkinderen op deze school zijn kinderen die op een gezinslocatie wonen voor uitgeprocedeerde asielzoekers. Er wordt gewerkt met een ontwikkelingsperspectief voor het kind. Alle kinderen die op deze school zitten, stromen in principe door naar het regulier basisonderwijs, wanneer de kinderen de Nederlandse taal voldoende beheersen om de lesinstructies te kunnen volgen.

TABEL 3**Type 3. Dit betreft reguliere basisscholen die opvang bieden aan asiel- en/of vluchtelingenkinderen.**

School G:	3 leerkrachten	1 van de leerkrachten geeft de vluchtelingenkinderen in de ochtend les.
School H:	2 leerkrachten	1 leidinggevende en 1 intern begeleider (<i>vallen samen met school D</i>)
School I:	1 leerkracht	n.v.t
School J:	1 leerkracht	1 ambulante begeleider en 1 coördinator

School G heeft sinds 2014 vluchtelingenkinderen uit de gemeente opgevangen, die nog maar een paar maanden in Nederland wonen. De meeste kinderen hebben nog amper in Nederland onderwijs gevolgd op het moment dat zij op deze school kwamen. In de ochtend krijgen de vluchtelingenkinderen gezamenlijk voornamelijk taal- en rekenles van twee docenten die al les gaven op deze basisschool. In de middag worden ze opgevangen in de reguliere klassen en geplaatst op leeftijd.

School H geeft les aan vluchtelingenkinderen. De kinderen die de Nederlandse taal nog niet beheersen, gaan eerst naar het Expertise Centra voor Anderstaligen (school D), wat op dezelfde locatie zit en onder dezelfde openbare basisschool valt. Behalve kleuters, die stromen direct door naar het reguliere basisonderwijs.

School I biedt opvang voor kinderen van het asielzoekerscentrum. Er zitten vaak niet meer dan 3 asielkinderen in een klas. Deze kinderen beheersen de Nederlandse taal omdat ze al een langere tijd in Nederland wonen en/of op een taalschool hebben gezeten.

School J vangt uitgeprocedeerde asielkinderen op in het regulier basisonderwijs. De kinderen die op deze school terecht komen, wonen vaak al een aantal jaar in Nederland. Er is een ambulante begeleider die de kinderen extra lesondersteuning geeft. Daarnaast is er een coördinator die de schakel is tussen de basisscholen in de regio en het asielzoekerscentrum. De functie coördinator heeft als doel om de kinderen geplaatst te krijgen op een reguliere basisschool.

In totaal zijn er ruim 55 scholen per e-mail en telefonisch benaderd voor deelname aan het onderzoek. Uiteindelijk zijn er tien scholen bereid geweest om mee te werken aan dit onderzoek. De leerkrachten zijn geïnterviewd op hun eigen schoollocatie. Per scholen waren dat 1 tot 4 leerkrachten. Eén keer is het interview per mail afgenomen. De tijdsduur van de interviews varieerde tussen de 20 en 60 minuten. De interviews zijn afgenomen in de periode maart tot en met mei.

3.2 Dataverzameling

Bij de dataverzameling is er gebruik gemaakt van semigestructureerde diepte-interviews (zie bijlage 1). De volgorde van de vragen staat niet vast, maar vormen een richtlijn (Neuman, 2008). Het interview heeft de volgende onderwerpen als leidraad: *communicatie, instructie, sociaal-emotionele problemen van leerlingen en de interpersoonlijke relatie tussen leerkracht en kind*. En op basis van de literatuur kan vermoed worden dat aan de hand van deze thema's antwoord gegeven kan worden op de centrale vraagstelling: *'Wat betekent het voor basisschoolleerkrachten om asiel- en/of vluchtelingenkinderen in de klas te krijgen?'* Hieronder staat per thema genoemd op welke deelvragen geprobeerd is antwoord te geven.

Binnen het thema communicatie staan de volgende vragen centraal:

1. Hoe verloopt het informatieproces richting de leerkracht bij de komst van een vluchtelingen- of asielkind in de klas?
2. Beschikt de leerkracht over voldoende achtergrondinformatie om in te kunnen spelen op de behoefte van het individuele kind?
3. Hoe verloopt het contact met de ouders?
4. Wat zou de leerkracht verbeterd willen zien omtrent de communicatie en achtergrondinformatie met betrekking tot vluchtelingen- en/of asielkinderen?

De deelvragen die van toepassing zijn op het thema instructie:

5. Is er voldoende bekend over het onderwijsniveau van het kind?
6. Beschikt elke leerkracht over voldoende vaardigheden om instructie te kunnen geven aan deze groep kinderen?
7. Maakt het qua onderwijsbehoefte uit wat het land van herkomst is van het kind?
8. Hoe worden de kinderen voorbereid op het regulier onderwijs?
9. Leidt het werken met deze groep kinderen tot een hogere werkdruk?

Daarnaast zijn er deelvragen gericht op of leerkrachten sociaal-emotionele problematiek bij de kinderen ervaren.

10. Is er vooraf bekend of het kind getraumatiseerd is?
11. Hoe ervaren de leerkrachten psychosociale klachten bij de kinderen?
12. Hoe gaan leerkrachten ermee om als ze worden geconfronteerd met verhalen of gedragsproblematiek van de kinderen?

Verdere deelvragen zijn toe gespist op hoe de leerkracht de interpersoonlijke relatie met de kinderen ervaren.

13. Hoe omschrijft de leerkracht de onderlinge relatie met het individuele kind uit deze groep?

14. Kan de leerkracht de problematiek van de kinderen loslaten?

Tot slot is er expliciet aan de leerkrachten gevraagd naar een aanbeveling.

15. Zijn er nog aanbevelingen die je zou willen geven met betrekking tot hoe asiel- en/of vluchtelingenkinderen het beste opgevangen kunnen worden binnen het basisonderwijs in Nederland?

Naar aanleiding van de beantwoording van deze vragen zal er een overkoepelende conclusie getrokken worden wat het voor leerkrachten betekent om asiel- en/of vluchtelingenkinderen in de klas krijgen. Bij het verzamelen van de data is er verder gestreefd naar een evenredige verhouding tussen elk 'type' school en dat er (deels) theoretisch verzadiging is opgetreden. Dit houdt in dat je op een punt bent gekomen dat er geen nieuwe informatie meer toegevoegd wordt en je dataverzameling afneemt (Robson, 2004).

Om de validiteit van dit onderzoek te waarborgen, zijn sommige vragen op een andere wijze twee keer gesteld tijdens het interview. Wanneer er onduidelijkheid bestond over het antwoord van de respondent, heeft de onderzoeker tijdens het interview geverifieerd of het antwoord goed begrepen is.

3.3 Data-analyse

Alle 26 respondenten en scholen zijn in dit onderzoek geanonimiseerd. De interviews zijn opgenomen met een memorecorder en getranscribeerd. Voor de analyse zijn eerst de drie 'typen' scholen die het meest overeenkomen met elkaar geclusterd, zodat er uiteindelijk een drielook ontstond: (1) scholen die alleen lesgeven aan asielkinderen, (2) taalscholen voor nieuwkomers en (3) regulier basisonderwijs dat opvang biedt aan asiel- en/of vluchtelingenkinderen.

De data-analyse techniek die gebruikt is om de interviews te coderen, kent elementen van de gefundeerde theoriebenadering omschreven door Boeije (2005). Een kenmerk van de gefundeerde theoriebenadering is dat het inductief is, wat betekent dat er gestreefd wordt naar het formuleren van een nieuwe theorie vanuit de verzamelde data. Hierbij worden de thema's

dus niet vooraf vastgesteld, wat bij dit onderzoek wél het geval is. Niettemin zijn er tijdens dit onderzoek ook nieuwe ‘topics’ aan het licht gekomen. Een voorbeeld is het summiere aanbod van ‘lesmethoden voor anderstaligen’.

Het coderen bij de gefundeerde theoriebenadering vindt plaats in drie fasen. Open coderen: het toekennen van steekwoorden aan interviewfragmenten. Axiaal coderen: bij elkaar horende codes worden geclusterd en vergeleken op verschillen en overeenkomsten en de omvang van de gegevens wordt gereduceerd. Selectief coderen: het vinden van relaties tussen concepten en het formuleren van uitzonderingen op de gevonden codes (Boeije, 2005).

In deze studie is er bij de data-analyse gebruik gemaakt van drie coderingsfasen. Ten eerste zijn alle fragmenten in de tekst gemarkeerd die van toepassing zijn op de thema’s communicatie, instructie, sociaal-emotionele problematiek kinderen, interpersoonlijke relatie tussen leerkracht en kind. Ook de aanbeveling is gemarkeerd. Daarnaast is er een restcategorie aangemaakt voor onderwerpen die niet direct van toepassing zijn op de bovengenoemde thema’s. Ten tweede zijn alle bij elkaar horende fragmenten geclusterd, gereduceerd en is er bepaald welke interviewfragmenten relevant zijn. Ten derde is de belangrijkste boodschap van de geïnterviewde met betrekking tot het onderzoek bepaald. Ook er is getracht dwarsverbanden te leggen tussen de antwoorden op de verschillende deelvragen en is de overkoepelende hoofdvraag beantwoord.

In eerste instantie zijn de drie ‘typen’ scholen los van elkaar geanalyseerd, zodat er bepaald kan worden of deze scholen overeenkomen en waar ze van elkaar variëren. Daarna zijn de drie analyses samengevoegd, zodat de verschillende ‘typen’ scholen met elkaar vergeleken kunnen worden. De antwoorden die het meest frequent met elkaar overeenkomen, vormen de leidraad en worden eventueel aangevuld met minder voorkomende antwoorden.

4. Onderzoeksresultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten die uit de data-analyse zijn af te leiden uiteengezet. De basisscholen zijn onderverdeeld in drie verschillende ‘typen’ scholen, zie hiervoor de tabellen 1 t/m 3. In dit hoofdstuk worden de deelvragen beantwoord en de overeenkomsten en verschillen tussen de ‘typen’ scholen uiteengezet. Afsluitend wordt er een aanbeveling gegeven vanuit het perspectief van de basisschoolleerkrachten. Zij vertellen hoe deze groep kinderen het beste opgevangen kan worden in het basisonderwijs.

4.1 *Communicatie*

Binnen het thema communicatie staat de achtergrondinformatie wat leerkrachten ontvangen over de kinderen en de communicatie met ouders en betrokken hulpinstanties centraal. Het intakegesprek op school met de ouders wordt gevoerd door de intern begeleider, leidinggevende of leerkracht. De achtergrondinformatie die leerkrachten krijgen over het kind is: naam, leeftijd, moedertaal, land van herkomst, hoe lang het kind in Nederland is, of het kind en de ouders onderwijs hebben gevolgd en soms iets over de vluchtgeschiedenis of gezinssamenstelling.

De informatievoorziening is volgens de leerkrachten summier, dit komt onder andere door de taalbarrière met ouders tijdens het intakegesprek. Daarnaast bestaat er een ‘onderlinge code’ tussen scholen die onderwijs verzorgen aan nieuwkomers dat ze de ouders in eerste instantie niet overvragen. Daarom hebben de meeste leerkrachten van de ‘type 2’ scholen er begrip voor dat het intakegesprek vaak bij algemeenheden blijft. Echter geven meerdere leerkrachten van de ‘typen’ 1 en 3 scholen aan beter geïnformeerd te willen over de achtergrond van het kind omdat de beperkte achtergrondinformatie over het kind een belemmering is om goed contact te maken met het kind. Bovendien wordt de docent beperkt om direct in te kunnen spelen op de behoefte van het individuele kind. Leerkrachten die dit aangeven, werken met kinderen bij wie veel psychosociale klachten worden opgemerkt, of hebben weinig ervaring met het lesgeven aan deze groep kinderen.

Ik weet eigenlijk helemaal niks over de achtergrond van het kind. Ik denk dat dat wel zinvol zou zijn. Ik durf niks aan die kinderen te vragen, omdat ik niet weet uit welke situatie ze komen. En dan ben ik bang dat ik ze dingen vraag die ze pijn doen, dus het contact blijft heel oppervlakkig. - Leerkracht G (type 3)

Verder zijn er docenten van de ‘typen’ 1 en 2 scholen die meer willen weten over hoe het onderwijs in het land van herkomst eruit heeft gezien, met name wanneer het kind nog maar een korte periode in Nederland woont. Op deze manier kan de docent beter inspelen op de capaciteiten en onderwijsbehoeften van het individuele kind.

Ik heb al een paar keer aangegeven wil je doorvragen: heeft het kind schoolervaring, bijvoorbeeld peuterspeelzaal in Syrië, maar hoe ziet dat er dan eruit? Kan hij lezen of schrijven, hoe ziet de les er daar uit? Daar heb ik wel op aangedrongen, dat ik dat wil weten. - Leerkracht E (type 2)

Het contact met ouders wordt ervaren als wisselend. Er zijn verschillende factoren die hierbij een rol spelen. Ten eerste geven alle leerkrachten aan dat er een taalbarrière is, waardoor er weleens miscommunicatie optreedt, of dat het moeilijk is om in te schatten wat de ouders meekrijgen van het gesprek. Dit wordt deels opgelost door het gesprek te voeren in een gemeenschappelijke taal, via fysieke ondersteuning, of het kind of een bekende van de familie komt mee om te tolken. Als het echt niet anders kan, zoals bij zorggesprekken, wordt er een tolktelefoon ingeschakeld, maar dat is prijzig.

En toen vertelde ik dat ze wel achter liep met taal en dat ze het wel heel erg lastig vond. En dan zegt de vader: 'Above average'. En dan moet ik zeggen "No not above average". Dat vind ik wel heel erg lastig om uit te leggen aan ouders. - Leerkracht H (type 3)

Ten tweede komen de ouders van asielkinderen hun kinderen vaak niet halen en brengen, waardoor de docent deze ouders minder vaak ziet dan de ouders van andere leerlingen. Ten derde hangt de betrokkenheid van de ouders richting de school af van of zij zelf onderwijs hebben gevolgd. Anders is het bijvoorbeeld lastig om aan hen uit te leggen dat ze hun kinderen moeten helpen en stimuleren met schoolwerkzaamheden.

De ene ouder is heel erg betrokken en heeft zo'n ander wereldbeeld dan bijvoorbeeld een ouder die analfabeet is, een oorlogstrauma heeft, hier aan het overleven is en waarmee je geen gedeelde taal hebt. - Leerkracht F (type 2)

Ten vierde is er een verschil tussen kinderen die korter dan een jaar in Nederland wonen, of al een langere periode. Docenten die lesgeven aan vluchtelingen- en of asielkinderen die al langere tijd in Nederland wonen (*meeste type 3 scholen*), omschrijven de band met de ouders over het algemeen als positief, ondanks de taalbarrière. Verder geven de leerkrachten van school C (*type 1*) aan goed contact te hebben met ouders en deze regelmatig te zien. Dit heeft er ook mee te maken dat deze school zit gevestigd op het asielzoekersterrein, waardoor zij de ouders frequenter zien. Deze groep kinderen woont vaak al langere tijd in Nederland.

Hier staan ouders altijd aan jouw kant en hebben respect voor je. Dat ervaar ik als erg prettig. Ze zijn echt wel betrokken. - Leerkracht C (type 1)

Op de 'type' 2 scholen is er na ongeveer 4 weken een kennismakinggesprek met de ouders. Tijdens dit gesprek laten leerkrachten bijvoorbeeld de werkboekjes van de kinderen zien en wanneer mogelijk wordt er gevraagd naar specifieke informatie over het kind. Daardoor krijgt de leerkracht meer inzicht in de behoeften en capaciteiten van de leerling en meer informatie over de vluchtgeschiedenis van het kind.

Als je de ouders spreekt, hoor je wel meer achtergrondinformatie. Er zijn bijvoorbeeld veel bootvluchtelingen en ik had een jongen in de klas waarvan het zusje overboord was geslagen, nooit meer gezien. Of een meisje uit Eritrea, waarvan niemand weet waar de moeder is en ze bij haar vader in Nederland is gebracht, die ze al jaren niet had gezien. - Leerkracht D (type 2)

Op een school hebben de leerkrachten geen oudergesprekken en wordt er aangegeven het contact met de ouders te willen verbeteren.

Een speerpunt bij ons is dat je de ouders meer bij school wilt betrekken, want we nodigen ze nu weleens uit bij leuke evenementen, maar nooit gericht op de prestaties van het kind. In het verleden hadden we veel Somalische gezinnen en die hadden daar geen feeling voor. De Syrische ouders kennen het onderwijs vanuit Syrië dus die komen regelmatig vragen hoe het gaat met het kind. - Directie A (type 1)

Leerkrachten geven aan dat de informatievoorzieningen van vorige scholen in Nederland, waar de kinderen naartoe zijn geweest inconsistent is. Het duurt lang voordat informatie wordt doorgestuurd en het is niet altijd volledig en bruikbaar.

Het gebeurt te vaak dat de achtergrondinformatie van vorige scholen niet volledig is en het duurt vaak erg lang voordat de informatie er is. ... En het is lastig om een kind dat ouder is in te schalen, dat is de moeilijkheidsgraad waar wij tegen aanlopen, ook omdat elke school een andere registratie heeft - Leerkracht C (type 1)

Daarnaast wordt het contact met het Centraal Orgaan voor Asielzoekers (COA) als wisselend ervaren. Het COA is voor docenten niet altijd goed te bereiken en relevante informatie over de kinderen wordt niet altijd teruggekoppeld naar de school. Bijvoorbeeld als een asielkind is uitgezet of is verhuisd, krijgen scholen hier meestal niet direct melding van.

Een jongen was met zijn moeder weggehaald uit het asielzoekerscentrum en drie dagen later, na herhaaldelijk aandringen, wisten wij pas wat er aan de hand was. – Leerkracht A (type 1)

Verder geven met name de leerkrachten die werken met uitgeprocedeerde asielkinderen aan dat het lang kan duren voordat hulpinstanties in actie komen. Bijvoorbeeld wanneer kinderen getraumatiseerd zijn, maar ook als het kind bijvoorbeeld logopedie nodig heeft.

Voor dat er wat in gang wordt gezet bij hulpinstanties, duurt het bij asielkinderen langer dan bij de andere kinderen in mijn klas. - Leerkracht J (type 3)

De intern begeleider heeft qua hulpverlening veel aangevraagd voor een zwaar getraumatiseerde jongen uit mijn klas met gedragsproblematiek, omdat de instanties te lang op zich laten wachten, hebben we nu ook zijn advocaat gebeld. Leerkracht C (type 1)

Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat een aantal leerkrachten binnen de 'typen' 1 en 3 scholen meer behoefte hebben aan achtergrondinformatie over het kind. Reden daarvoor is dat de beperkte informatievoorziening een belemmering vormt om direct in te kunnen spelen op de onderwijs- en sociale emotionele behoefte van het kind. Dit kan ook als consequentie hebben dat het moeilijk is voor de leerkracht om een interpersoonlijke relatie op te bouwen met de leerling, omdat het contact als oppervlakkig ervaren kan worden. Verder blijkt dat bij asiel- of vluchtelingenkinderen die langer dan een jaar in Nederland wonen, het contact met ouders over het algemeen positiever wordt ervaren. Ouders weten dan immers

hoe het op school werkt en beheersen de Nederlandse taal vaak beter. Op de ‘type’ 2 scholen hebben alle docenten na ongeveer een maand een kennismakingsgesprek met de ouder(s). Via deze weg krijgen zij vaak meer specifieke informatie over de leerling. Opvallend is dat er verder geen systematische verschillen zitten tussen de ‘typen’ scholen met betrekking tot het thema communicatie.

4.2 Instructie

Binnen het thema instructie staan de onderwerpen: inschatten van het onderwijsniveau, de vaardigheden die docenten extra inzetten bij het geven van instructies aan deze groep kinderen en de doorstroom naar het regulier basisonderwijs centraal.

De scholen die opvang bieden aan kinderen die korter dan een jaar in Nederland wonen, weten weinig over het onderwijsniveau van het kind. In dat geval wordt er gewerkt met leerlijnen of een ontwikkelingsperspectief. Er wordt dan op basis van onderwijservaring, leeftijd en taal een verwachting geschetst, welk niveau haalbaar is voor het kind om uit te stromen naar regulier onderwijs. Daarnaast worden kinderen getoetst op bijvoorbeeld rekenen, want dat is universeel.

Als een kind binnenkomt, wordt er gezamenlijk met de intern begeleider een uitstroomperspectief opgesteld voor het kind. Er wordt dan gekeken wat de kinderen minimaal moeten beheersen om uit te kunnen stromen naar het regulier onderwijs, dat is dan ongeveer een leerachterstand van een halfjaar.
- Leerkracht E (type 2)

De scholen die opvang bieden aan kinderen die al langere tijd in Nederland wonen, krijgen vaak een ‘onderwijskundig rapport’ van de vorige school. Hierin staan de schoolvorderingen, en de leermogelijkheden. Ook staat de overige informatie over het kind vermeld. Echter geven de meeste scholen aan niet altijd tevreden te zijn met de verkregen achtergrondinformatie. Dit komt onder meer doordat asielkinderen regelmatig verhuizen en er daardoor veel hiaten zitten in hun onderwijsverleden.

De asielkinderen die bij ons binnenkomen zijn vaak verhuisd en daarom zit er geen doorgaande leerlijn in. ... Als de kinderen zich veilig voelen en leerbaar zijn, kan het super hard gaan. Ik had een meisje en die kon echt niet rekenen en nu heeft ze van mij een half jaar verlengde instructie gekregen en rekt ze met de rest van de klas mee. - Leerkracht J (type 3)

De respondenten van de ‘type’ 2 scholen en de meerderheid van de respondenten van de ‘type’ 1 scholen geven aan dat niet elke leerkracht geschikt is om les te geven aan asiel- en/of vluchtelingenkinderen. Vanwege alle niveaoverschillen en de verschillende in- en uitstroommomenten van kinderen, is het belangrijk dat je flexibel bent ingesteld als docent. De leerkrachten lossen dit op door te differentiëren tijdens de instructie en de kinderen vervolgens in groepjes of individueel verder te begeleiden. Op school C (*type 1*) en D (*type 2*)

werken ze klasdoorbrekend. Dit betekent dat alle activiteiten of momenten waarop men op een andere manier los van de eigen klasgroep en/of eigen lokaal aan lesmateriaal werkt.

Bijvoorbeeld: een kind in groep 4, volgt de rekeninstructies bij groep 3.

Wij werken klasdoorbrekend, dus elke drie kwartier wisselen we en dan krijgen de kinderen met hetzelfde niveau bij elkaar les. Wij moeten wel versnellen met die kinderen, zodat ze in het regulier onderwijs kunnen instromen op leeftijdsniveau. Maar een kind van 10 jaar dat nooit naar school is geweest, krijg je binnen 40 weken nooit op het niveau van groep 6. - Leerkracht D (type 2)

De kinderen hebben een woordenschatachterstand, waardoor het van belang is dat de docent eenvoudiger taalgebruik hanteert, concretiseert en visualiseert. De leerkracht moet feeling hebben met de doelgroep en ermee om kunnen gaan dat veel kinderen sociaal-emotionele problematiek met zich meedragen.

Vorig jaar had ik een leerkracht die hier niet op haar plek was, ze was er veel drukker mee dan verwacht en zij was een docent die graag veel vertelde, dan zit je hier niet goed. En een andere collega heeft de eerste twee weken alleen maar nachtmerries gehad. - Leerkracht A (type 1)

De leerkrachten die asiel- of vluchtelingkinderen opvangen binnen het regulier onderwijs (*type 3*), zijn van mening dat elke leerkracht les kan geven aan deze groep kinderen, mits zij bewust zijn van de woordenschatachterstand van het kind. En het kind de Nederlandse taal voldoende beheerst om de lesinstructies te volgen.

Je merkt dat de kinderen een woordenschatachterstand hebben. En je moet alert zijn dat de kinderen een veilige plek hebben en dat ze je toch wel meer aandacht en affectie geeft. Over het algemeen stromen ze wel iets lager uit dan het gros qua niveau naar het voortgezet onderwijs. - Leerkracht I (type 3)

Het niveauverschil tussen de leerlingen bij het opvolgen van instructies is groot. Kinderen uit Afrikaanse landen als Eritrea en Somalië zijn vaak nooit naar school geweest en hun ouders ook niet. Daarom vraagt deze groep leerlingen om hele andere onderwijsbehoeften, omdat de docent moet beginnen bij de basis, ongeacht leeftijd. Deze kinderen zijn het namelijk niet gewend om op een stoel te zitten, keurig in de rij te staan, te knippen, plakken, kleuren. Voor de leerkracht betekent dit dat de leerlingen eerste bepaalde omgangsregels en onderwijsvaardigheden moeten worden aangeleerd, voordat docenten überhaupt kunnen starten met het geven van instructies. Het is van belang dat een leerkracht op dat moment veel structuur biedt aan de kinderen en consequent te werk gaat.

Het niveauverschil is enorm, ik heb een jongen van twaalf en die zit op het niveau van groep 8, op de Nederlandse taal na. Kinderen uit Somalië en Eritrea zijn nooit naar school geweest, die moet ik nog leren knippen, plakken en kleuren binnen de lijntjes. - Leerkracht D (type 2)

Wanneer kinderen tussen de 9-12 jaar oud zijn en naar Nederland komen, is het lastig om ze te laten aansluiten op het niveau van de bovenbouw binnen het regulier basisonderwijs. Met kinderen zonder onderwijsverleden is dit onmogelijk. Er wordt aangegeven dat voor deze groep kinderen weinig geregeld is binnen het Nederlandse onderwijssysteem.

In dit jaar maak je als leerkracht de koppeling: wat ze geleerd hebben (*verleden*), daar probeer je hier op aan te sluiten (*heden*), maar je moet ook proberen dat je ze doorgesluisd krijgt naar het reguliere systeem (*toekomst*). En dat ligt soms mijlen ver uit elkaar. Als jij een 10-jarige jongen in de klas krijgt die nog nooit op school heeft gezeten, daar moeten wij ook nog allemaal sociaal-emotionele regels mee afspreken en die moet dan nog de taal leren. En die jongen is 10, en die moet dan straks naar groep 7, hoe krijgen we dat voor elkaar in 40 weken? Dat lukt dus ook gewoon niet. - Leerkracht F (type 2)

De docenten die lesgeven bij de ‘typen’ 1 en 2 scholen, uiten hun zorgen over de doorstroom van de kinderen naar het regulier onderwijs. De reden is dat zij zich afvragen of het leertraject op het gebied van taal en de versnelling in de lesstof wel wordt doorgezet. Verder geven docenten op de ‘type’ 2 scholen aan graag een nazorgtraject aan te willen bieden, zowel aan docenten als leerlingen. Maar dit is qua tijd en financieel gezien moeilijk te realiseren. De docenten zien als mogelijke oplossing om handvaten te ontwikkelen voor leerkrachten binnen het regulier onderwijs die nieuwkomers in de klas krijgen.

Ik maak me wel zorgen over de overstap naar het regulier onderwijs, want van sommige scholen hoor je niks meer, terwijl je verwacht dat ze wel veel vragen hebben. Dus dan vraag ik me af of het kind op het juiste niveau wordt gezet, of ze de versnelling doormaken, hoe wij die hebben ingezet met de leerlijnen, anders stromen kinderen uiteindelijk lager uit dan wat er in zit - Leerkracht D (type 2)

Ik zou pleiten voor een spoedcursus: een paar A-4tjes met een paar handvaten met achtergrondkennis. Hoe de ontwikkeling is van zo'n kind, want een migratiekind heeft vaak een gat van 1,5 jaar op de Nederlandse kinderen. En de ouders schrikken dan. En dan leg ik ook uit, een normaal Nederlands kind gaat elke maand één vakje vooruit, maar deze kinderen gaan elke maand drie vakjes vooruit, dus je moet even geduld hebben. Want de ontwikkeling groeit - wanneer het kwartje valt - exponentieel. - Leerkracht E (type 2)

De werkdruk wordt op de ‘typen’ 1 en 2 scholen als wisselend ervaren. De ene docent geeft aan dat de werkdruk lager ligt dan binnen het regulier onderwijs, omdat er minder naschoolse activiteiten zijn. Het onderwijs wordt omschreven als vrijblijvender. Maar wanneer het specifiek gaat om lesgeven, wordt de werkdruk door de meeste docenten als hoger ervaren. Dit heeft te maken met het feit dat elk kind zijn eigen leerbehoefte heeft en er kinderen zijn met gedragsproblematiek. Daarnaast zijn er weinig lesmaterialen toegespitst op nieuwkomers, waardoor leerkrachten ook eigen lesmateriaal ‘ontwikkelen’ en continu reflecteren hoe het onderwijs aan deze groep kinderen het beste aangeboden kan worden.

De werkdruk ligt hier minder hoog dan op het regulier onderwijs, dat komt door alle naschoolse activiteiten als ouder avond en dergelijke. Ik vind het hier heerlijk. Het is wel meer denkwerk hoe je de lesstof gaat aanbieden, omdat je zelf materialen gaat ontwikkelen of pikt van het internet. – Leerkracht E (type 2)

Op de ‘type’ 3 scholen wordt door de meeste leerkrachten gesteld dat de werkdruk niet verhoogt bij de komst van asiel- en vluchtelingkinderen, mits de kinderen de Nederlandse taal beheersen en redelijke aansluiting vinden bij het onderwijsniveau dat wordt aangeboden. Voor de ambulante begeleider die bijles geeft aan uitgeprocedeerde asielkinderen en de leerkracht die vluchtelingkinderen in de ochtend lesgeeft, ligt de werkdruk wel hoog. Daarbij wordt wel aangegeven dat zij er veel energie voor terug krijgen.

Het is een enorme piek qua werkdruk en in het begin ging er veel privé-tijd inzitten. En je blijft zoeken naar de juiste vorm, omdat er zoveel verschillende leeftijden en niveaus zijn. Maar ik krijg er veel energie voor terug. – Leerkracht G (type 3)

Het is nu wel pittig, doordat ik op zeven scholen werk en er drie scholen zijn met twee locaties. In totaal kom ik dus elke week op 10 verschillende locaties. Dan schiet je pauze er weleens bij in. – Ambulant begeleider (type 3)

Verder geeft een leerkracht bij school G (*type 3*) aan dat het wel een grote belasting is voor de docent als de kinderen nog geen Nederlands spreken, maar wel worden opgevangen in de reguliere klas. Deze school biedt namelijk opvang aan vluchtelingenkinderen die nog geen taalonderwijs hebben gevolgd. Dit wordt (deels) opgelost door de kinderen in de ochtend apart les te geven op het gebied van taal en rekenen. In de middag gaan de kinderen naar de reguliere klassen en worden zij geplaatst op leeftijd.

Ik vind het nergens op lijken dat kinderen met zo'n achtergrond, zomaar op een reguliere basisschool worden gezet. Het zou logisch zijn als daar een fulltime extra leerkracht op zou staan. We voelen onszelf – mijn collega ook – tekort schieten tegenover die twee kinderen, omdat ik ze niet optimaal kan bieden wat ik zou willen. Als je al een aantal kinderen hebt met verschillende problemen in de klas, waardoor je veel niveauverschillen hebt en niet te vergeten hele intelligente kinderen hebt, wordt de belasting nu groter en daardoor moet iedereen meer inleveren. - Leerkracht G (type 3)

Uit de resultaten kan gesteld worden dat het in eerste instantie voor alle 'typen' scholen lastig kan zijn om het onderwijsniveau van het kind in te schatten. Dit komt door gebrek aan achtergrondinformatie over het onderwijsniveau en de scholing van het kind. Daarnaast wordt de informatievoorziening die leerkrachten ontvangen van vorige scholen als wisselend ervaren. Een eventuele consequentie voor de leerkracht is dat het kind op het verkeerde niveau wordt ingeschaald, waardoor de docent het kind extra begeleiding moet geven, of het kind wordt overgeplaatst naar een andere groep.

De docenten geven aan dat kinderen zonder onderwijservaring om een hele andere onderwijsbehoefte vragen. Als deze groep kinderen op latere leeftijd instroomt, is het bijna onmogelijk om hen aansluiting te laten vinden binnen het reguliere onderwijssysteem. Daarnaast wordt door de 'typen' 1 en 2 scholen hun zorgen geuit over de doorstroom van kinderen naar het regulier onderwijs. Ook zijn er kinderen die soms door verhuizing naar een andere gemeente van een 'taalschool' of 'eerste opvang school' worden overgeplaatst naar een reguliere basisschool, zonder dat zij de taal voldoende beheersen. Bij een reguliere basisschool (*type 3*) wordt aangegeven dat het inderdaad een grote belasting is voor de docent om kinderen op te vangen die de Nederlandse taal nog niet beheersen en die weinig aansluiting vinden bij het onderwijsniveau.

4.3 Sociaal-emotionele problematiek leerling

De meeste kinderen die op een asielzoekerscentrum wonen, hebben vaak in meer of mindere mate last van psychosociale klachten. Vooraf is er bij de leerkracht van alle ‘typen’ scholen weinig bekend of kinderen eventueel getraumatiseerd zijn, want hier wordt bij het intakegesprek niet expliciet naar gevraagd. Ouders zijn hierover soms terughoudend over in hun communicatie richting de school. De helft van de leerkrachten van de ‘typen’ 1 en 3 scholen geven aan beter geïnformeerd te willen worden over de achtergrondsituatie van de kinderen.

Er is een groot gedeelte van de kinderen dat traumatische ervaringen heeft meegemaakt en waar wij in eerste instantie niets van af weten. En daar kunnen we dan niet direct op inspelen. – Leerkracht C (type 1)

De meeste docenten geven aan psychosociale klachten te merken bij de kinderen. Dit uit zich in vermoeidheid, concentratieproblemen, terugtrekken, niet om kunnen gaan met uitgestelde aandacht, stagnatie in de leerontwikkeling of agressief gedrag van kinderen.

Je merkt het door de sociale inflexibiliteit van kinderen; korter lontje, snel fysiek worden of kinderen zijn juist enorm in zichzelf gekeerd en uiten zich moeilijk. - Leerkracht B (type 1)

Vaak kom je kinderen tegen die opeens stagneren en wat je ook doet het gaat niet vooruit. En dan is er vaak wat aan de hand. Of er is stress of ze voelen zich niet lekker, of ze slapen slecht. Dus daar moet je op bedacht zijn; dat dat een reden is waarom het kind stagneert. - Ambulant begeleider (type 3)

Via oudergesprekken krijgen leerkrachten weleens meer achtergrondinformatie over de sociaal-emotionele toestand van het kind. Of de kinderen beginnen zelf te vertellen wat zij hebben meegemaakt, geven met name de docenten van de ‘typen’ 1 en 2 scholen aan. De kinderen die de Nederlandse taal nog niet beheersen, uiten zich vaker door middel van slaan om iets duidelijk te maken.

Wat je hier wel merkt is dat als kinderen zich niet verstaanbaar kunnen maken, dat ze elkaar bijvoorbeeld slaan; want ja hoe maak je een ander kind duidelijk dat ze jouw potlood pakken en jij dat niet wil. Dan is communiceren door middel van iemand een klap te geven het meest makkelijk. - Leerkracht D (type 2)

Tijdens de taallessen hadden we het over het woord varen en liet ik een plaatje van een boot zien. En dan ineens, dan komen ze en dan krijg je echt: ‘juf, ik naar Nederland, ik in boot en ik zwemmen, zwemmen, zwemmen.’ ... Ik vind het soms aangrijpend hoe de kinderen met weinig woorden zo krachtig een beeld neer kunnen zetten. Dat komt soms stevig binnen en dan denk ik: wat ben ik blij dat je hier bent.
- Leerkracht E (type 2)

Volgens de docenten bij alle ‘typen’ scholen zijn de kinderen erg gemotiveerd om naar school te gaan. Dit merken zij doordat deze groep kinderen minder behoefte hebben aan vakantie of weekenden vrij. Een verklaring die leerkrachten geven is dat de schoolomgeving deze kinderen een gevoel van veiligheid geeft. Dit doen leerkrachten onder andere door de kinderen een luisterend oor te bieden wanneer hier behoefte aan is. De docenten geven daarbij aan dat het van belang is daarna weer over te gaan op de orde van de dag, want kinderen

vinden daar hun veiligheid. Het is daarnaast belangrijk dat de kinderen hun problematiek los kunnen laten op school.

PATS BOEM en dan zegt een kind dat ze gezien heeft hoe hun vader is doodgeschoten. Je schrikt dan in eerst instantie en reageert erop, zoals je normaal reageert op een vervelend bericht. Maar daarna moet je door, want school moet een veilige haven zijn en daar moet je dingen los kunnen laten. - Leerkracht A (type 1)

Je merkt wel dat die kinderen liever naar school gaan, dan naar huis. Dat is wel echt hun veilige plek, daar spelen ze met andere kinderen en dat is voor hun echt heel fijn. - Leerkracht H – (type 3)

Op de scholen waar asiel- en/of vluchtelingenkinderen het eerste jaar worden opgevangen om de taal te leren (*typen 1 en 2*), wordt door de helft van de leerkrachten aangegeven dat zij geen psycholoog zijn. Als er psychische klachten bij het kind gesignaleerd worden, is er voldoende expertise op de school aanwezig. Het kind wordt dan doorverwezen naar een psycholoog of een creatief kindercoach.

We zijn geen psychologen, als een kind wil praten, staan we daar voor open, maar we gaan niet peuteren. Je moet daar heel voorzichtig mee zijn, want je weet niet wat voor een wonden je openhaalt. - Leerkracht D (type 2)

Er zijn enkele leerkrachten van deze ‘typen’ scholen die aangeven meer te willen weten over oorlogstrauma’s. En er wordt aangegeven dat de directie bezig is om een vorm van ‘intervisie’ te regelen voor leerkrachten omdat zij de problematiek van de kinderen er gratis bij krijgen.

Ik merk dat ik meer zou willen weten over zulke getraumatiseerde kinderen. Bijvoorbeeld War Child, die dan reclame maken over ‘wij halen het oorlog uit het kind’. Dat ik denk: hoe dan? Dus ik wil een keer contact met die club opnemen, wat stel ik me daar dan bij voor en wat doen ze. – Leerkracht E (type 2)

De leerkrachten die werken met uitgeprocedeerde asielzoekers, merken het meest van de psychosociale klachten van kinderen. Op school C (*type 1*) voelt de helft van de docenten zich soms bijna meer psycholoog dan leerkracht en omschrijven dit ‘type’ onderwijs als speciaal onderwijs. Waarschijnlijk komt dit doordat deze kinderen op een centrum voor uitgeprocedeerde asielzoekers wonen en daardoor meer stress en angst ervaren voor uitzetting. Deze leerkrachten hebben een cursus gevolgd van bedrijfsmaatschappelijk werk, waar ze leren de problematiek van de kinderen los te laten en op welke signalen ze bij de kinderen moeten letten.

Soms ben je meer half een psycholoog dan een leerkracht. Maar dat is ook wel weer mooi, als een kind met een glimlach naar huis gaat en zich in ieder geval hier veilig voelt. Dan is het voor mij al geslaagd. - Leerkracht C (type 1)

In het begin was het echt heel zwaar. We hebben nu gelukkig bedrijfsmaatschappelijk werk en die leren hoe je dingen een plek kan geven, los kan laten en tot rust kan komen. - Leerkracht C (type 1)

Verder geeft de leerkracht die vluchtelingenkinderen in de ochtend taallessen aanbiedt, sociaal-emotionele problematiek te merken bij de kinderen, terwijl een aantal leerkrachten die de kinderen in de middag in de reguliere klas krijgen, dit niet echt merken. Vermoedelijk voelen de vluchtelingenkinderen zich meer vertrouwd bij de leerkracht die hun in de ochtend lesgeeft in een kleinere groep.

Je merkt dat sommige kinderen snel emotioneel zijn of angstig. Sommige kinderen raken in een soort van, ojee wat nu... Ze willen voortdurend weten dat je er bent, omgaan met uitgestelde aandacht, dat is echt niet vanzelfsprekend. Dan zie je hem wegzakken en bijna die tranen in zijn ogen komen en dan loop ik naar hem toe en aai ik hem over z'n rug en zeg ik dat hij het wel goed doet. - Leerkracht G (type 3)

Bij de 'type' 2 scholen geven twee leerkrachten aan dat vluchtelingenkinderen sneller gewend zijn in de klas in vergelijking met asielzoekerskinderen en dat zij bij deze groep minder psychosociale klachten merken.

Mijn ervaring is dat vluchtelingenkinderen in vergelijking tot asielkinderen zich sneller veilig voelen in de klas en meer van zichzelf laten zien. Asielkinderen hebben een langere gewenningsperiode nodig. - Leerkracht D (type 2)

Wanneer docenten psychosociale klachten signaleren, wordt er contact opgenomen met een creatief therapeut, het COA en/of zorginstanties. Er wordt daarbij door alle 'typen' scholen aangegeven dat het soms lang duurt voordat de hulpinstanties actie ondernemen of informatie terugkoppelen naar de docent. Bij de meeste 'typen' 1 en 2 scholen is er ook een creatief kindercoach op school aanwezig, die kinderen 'sociaal-emotioneel' begeleidt wanneer dit nodig is. Daarnaast zijn er leerkrachten die hun zorgen uiten over de uitstroom naar het reguliere onderwijs. Leerkrachten krijgen namelijk amper vragen van de vervolgschool als het gaat om de sociaal-emotionele toestand van de kinderen, terwijl het toch vaak kinderen zijn met een specifiek verhaal.

Binnen dit thema kan geen eenduidige conclusie getrokken worden doordat er veel verschil is in respons tussen en binnen de 'typen' scholen, maar ook per individuele leerkracht. Wat opvalt is dat leerkrachten die lesgeven aan uitgeprocedeerde asielkinderen meer psychosociale klachten bij de leerlingen merken. Een aantal leerkrachten voelt zich daardoor meer psycholoog dan leerkracht, wat van invloed kan zijn op de interpersoonlijke relatie tussen docent en kind. Aan de ene kant wordt deze als positief ervaren, omdat zij een hechte en intense band hebben met de kinderen. Aan de andere kant geven de leerkrachten aan dat het moeilijk kan zijn om de problematiek van de kinderen los te laten.

4.4 Interpersoonlijke relatie tussen leerkracht en kind

De interpersoonlijke relatie tussen de leerkracht en het kind wordt door alle respondenten als positief ervaren. Het is alleen wel van belang dat de docent extra alert is op de kinderen, want sommige kinderen zijn erg timide. Sommige kinderen kruipen in hun schulp als de leerkracht boos wordt. Daarom is het van belang de kinderen op een positieve manier te benaderen. Verder wordt de relatie met de kinderen omschreven als intensief; de kinderen willen veel liefde en knuffels geven, ze zien de leerkracht als vertrouwenspersoon.

De meerderheid van de docenten die lesgeven aan uitgeprocedeerde asielkinderen (*typen 1 en 3*), ervaart vaak hechtingsproblematiek bij de kinderen. Een verklaring die de leerkrachten hiervoor geven is dat deze kinderen vaak beperkte liefde van hun ouders ontvangen, omdat het gezin in een stressvolle situatie leeft. Ook heeft een deel van deze kinderen door de vele verhuizingen nooit een band kunnen opbouwen met de leerkracht.

Ik ben wel echt voor de kinderen een vertrouwenspersoon. De band is intensief, want deze kinderen hebben geen speelgoed, boekjes en de band vaak ook niet met hun ouders. Het zijn wel kinderen die sociaal-emotioneel heel erg veel te kort komen. - Leerkracht C (type 1)

Heel veel hebben nooit een band gehad met een leerkracht, omdat ze zoveel scholen zijn afgegaan door verhuizing en daarnaast soms last hebben van hechtingsproblematiek. Verder willen deze kinderen het altijd goed doen. En als asielkinderen een fout maken, blijven ze daar in hangen, van ik heb je teleurgesteld. Dan laat ik zien; ik vind het jammer, maar dat betekent niet dat ik je geen lief kind meer vind. En dat is wel iets wat je vaker tegen deze kinderen moet zeggen. - Leerkracht J (type 3)

Leerkrachten die asiel- en/of vluchtelingenkinderen (*typen 1 en 2*) in principe maar een jaar lesgeven, missen de kinderen wel wanneer zij doorstromen naar het reguliere onderwijs.

Daarentegen weegt dit niet op tegen de voldoening die de docenten uit hun werk halen.

Je moet er voor deze kinderen zijn, sociaal-emotioneel, je bent een vast gezicht voor ze en dat is heel belangrijk. Maar ook qua leertraject moet je die stof aanbieden. En als het lukt en je ziet hoe de kinderen groeien en je bent daar getuige van, dat is de meerwaarde. Daar word ik wel echt erg gelukkig van. Dat ze uiteindelijk in het Nederlands vertellen wie ze zijn en wat ze doen. - Leerkracht F (type 2)

Hoe langer de kinderen hier zijn, hoe hechter de band. Het werk is intensief, maar wel heel mooi en dankbaar. Het is moeilijker afscheid nemen, omdat je de kinderen daarna waarschijnlijk nooit meer ziet. - Leerkracht B (type 1)

Het blijft voor leerkrachten moeilijk als asielkinderen worden uitgezet. De andere asielkinderen op de school voelen dan vaak stress en vragen zich af wanneer zij aan de beurt zijn. Daarnaast missen de klasgenoten hun vriendje of vriendinnetje en is het niet altijd duidelijk waar het kind precies naartoe gaat. Bijkomend is er geen tijd om afscheid te nemen van het kind. De meeste leerkrachten geven aan dat je door de tijd heen leert omgaan met de problematische situatie waar sommige kinderen in zitten. Echter heeft een uitzetting altijd een grote impact en helpt het om hier met collega's over te praten.

Afstand nemen van de problematiek die de kinderen met zich meedragen, leer je met de tijd, maar het blijft altijd verdrietig als een kind weg gaat en terug moet naar het land van herkomst. Soms staan we hier dan wel te janken. - Leerkracht A (type 1)

Je wordt heel boos en verdrietig. Je bent voortdurend aan het denken, hoe kan ik het voor de kinderen zo rustig mogelijk houden... dat niet alle kinderen worden meegesleept door emoties en woede. En daar heb je gewoon inderdaad veel overleg voor nodig, met collega's en schoolleiding en mensen die het buiten school regelen. - Leerkracht I (type 3)

Gesteld kan worden dat alle leerkrachten het lesgeven aan asiel- en vluchtelingkinderen als positief ervaren en hier veel voldoening uit halen.

Je kan deze kinderen zoveel geven aan liefde, kennis en levenservaring en daar krijg je heel veel voor terug. Ik krijg veel voldoening van mijn werk hier en dan ga je ook duizend stappen harder lopen dan anders. - Leerkracht C (type 1)

Docenten binnen het regulier onderwijs geven aan dat deze groep kinderen meer dan welkom is, met als motivatie dat ze aan de andere leerlingen laten zien dat 'niet alles in het leven zo vanzelfsprekend is'.

4.5 Aanbeveling

In dit hoofdstuk zijn de verschillen tussen de scholen minder van belang en wordt 'typen' overstijgend een aanbeveling uiteengezet op basis van de verkregen respons. Er is namelijk aan alle leerkrachten gevraagd wat zij zouden aanbevelen betreffende de opvang van asiel- en/of vluchtelingkinderen in het basisonderwijs. De respondenten geven aan dat het goed is dat de kinderen eerst naar een 'taalschool voor nieuwkomers' of 'eerste opvang school' voor asielkinderen gaan om de Nederlandse taal te leren. Wanneer de kinderen de Nederlandse lesinstructies kunnen volgen, geeft 80 procent van de leerkrachten aan dat het goed is dat ze doorstromen naar het regulier basisonderwijs. Daarbij wordt aangegeven dat het dan wel van belang is dat er extra lesondersteuning voor deze kinderen komt op het gebied van taal. Hier moet dan extra financiering voor vrijkomen, want scholen krijgen momenteel alleen maar het eerste jaar extra financiering voor deze groep kinderen.

De leerkrachten die de kinderen opvangen binnen het regulier onderwijs, moeten niet denken dat kind gaat over twee maanden weer terug, hier ga ik me niet voor inzetten. Als ze hier wel kunnen blijven, moeten ze door kunnen stromen naar het regulier voortgezet onderwijs. En ze daarnaast zoveel mogelijk levenservaringen en lessen meegeven, dat ze toch in Afghanistan, Armenië, Irak, er wat aan hebben wat ze hier hebben geleerd. - Leerkracht C (type 1)

De overige 20 procent van de respondenten werkt met uitgeprocedeerde asielkinderen en twijfelt of de kinderen het beste kunnen doorstromen naar het regulier basisonderwijs. Bij deze groep kinderen ligt de situatie anders omdat zij in principe uitgezet gaan worden naar het land van herkomst. De tegenargumenten die worden gegeven om kinderen op een aparte 'AZC-basisschool' te zetten zijn: de kinderen komen niet van het centrum af en versterken soms elkaars negatieve gevoelens. Daarnaast wordt aangegeven dat de kinderen al zolang in

Nederland wonen, dat ze het verdienen om te integreren in de samenleving en graag naar een reguliere school gaan, omdat ze dan het gevoel hebben er ‘echt’ bij te horen. De voorargumenten zijn: Op de AZC-school is veel expertise op het gebied van trauma’s, taalachterstand en wordt er rekening gehouden met de situatie waar de kinderen zich in bevinden. In een andere gemeente worden de uitgeprocedeerde asielkinderen geplaatst binnen het regulier basisonderwijs. In het verleden had deze gemeente ook een aparte school voor asielkinderen en was er altijd een onderwijsplek. Momenteel is het lastig om de kinderen geplaatst te krijgen op een reguliere basisschool, want niet elke school staat daar voor open. Daarnaast moeten de randvoorwaarden er wel zijn, zoals coaching voor de leerkrachten en extra ambulante begeleiding voor de kinderen.

Ik probeer te bemiddelen tussen de school en het COA voor een onderwijsplek voor het kind. Scholen staan daar niet altijd om te springen, want het zijn toch kinderen die een grote zorgbehoefte hebben. En als je kiest voor zo’n opvang, begeleid het dan ook. Dan kom je niet weg met een ambulante begeleidster met een halfuurtje per week, per kind. Coach leerkrachten, hoe ga je om met kinderen die getraumatiseerd zijn. Doe veel aan informatie verstrekking en zorg voor veel hulp en begeleiding. – coördinator (type 3)

De kinderen versterken elkaars negatieve gevoelens wel, maar hier wordt er wel rekening gehouden met het sociaal-emotionele aspect en is er meer expertise en mankracht die de kinderen extra kunnen helpen, betreft trauma’s en taalachterstand. En het is belangrijk dat de kinderen continuïteit hebben, dus het liefst de hele week dezelfde leerkracht. - Leerkracht C (type 1)

De respondenten van de Eerste Opvang School geven aan dat ze zich zorgen maken over de kinderen die na twee maanden verhuizen. Deze kinderen worden dan vaak op reguliere basisscholen geplaatst. Er wordt dan met name getwijfeld of de kinderen de basis van de Nederlandse taal wel voldoende aangeleerd krijgen. De leerkrachten die werken op taalscholen voor nieuwkomers, geven aan dat ze van vervolgscholen soms niks meer horen. De docenten vragen zich daarom af of het onderwijstraject – met name op het gebied van taal - voor deze groep kinderen goed wordt doorgezet. Daarom geeft 50 procent van de leerkrachten aan bezig te zijn met de ontwikkeling van een ‘spoedcursus’ voor de leerkracht met daarin een paar handvaten en achtergrondkennis over de ontwikkeling van een NT2-kind. Op die manier worden scholen zich ervan bewust dat de kinderen een woordenschatachterstand hebben en een andere leerontwikkeling doormaken. Van de leerkrachten die vluchtelingen- of asielkinderen opvangen in het regulier onderwijs, geeft 75 procent aan ook behoefte te hebben aan meer handvaten, hoe zij bijvoorbeeld qua onderwijs kunnen inspelen op deze groep kinderen.

Eigenlijk moet je hier de krachtigste mensen opzetten en ondersteunen en die moet je ook nascholing kunnen bieden. Je moet deze kinderen die bescherming bieden. Je maakt kinderen namelijk doodongelukkig als je ze met twee woorden Nederlands in een gewone groep stopt. – Leerkracht F (type 2)

Door school G wordt aangegeven dat ze graag landelijke richtlijnen hadden gehad over hoe zij de vluchtelingenkinderen het beste kunnen opvangen op school. De school heeft namelijk alles zelf moeten uitzoeken en uiteindelijk informatie ingewonnen via de overkoepelende organisatie voor nieuwkomers onderwijs (LOWAN). Verder zijn er weinig lesmethoden beschikbaar voor NT2-kinderen. Ook is er weinig geregeld voor kinderen die op latere leeftijd naar Nederland komen en in de bovenbouw van het basisonderwijs starten. Het is moeilijk om die kinderen in zo'n korte tijd op het niveau te krijgen waarmee ze aansluiting vinden binnen het reguliere onderwijssysteem. Dat geldt vooral voor kinderen die in het land van herkomst ook geen onderwijsverleden hebben. Voor deze groep kinderen is eigenlijk weinig geregeld.

We lopen er tegenaan dat de leermethodes voor deze kinderen echt minimaal zijn, dus daarin is nog wel een slag te slaan. Het is voor uitgevers alleen niet heel aantrekkelijk om je daarin te verdiepen, terwijl als het goed in elkaar steekt dat alle taal- en AZC-scholen die leermethode dragen, dan is het wel aantrekkelijk.
- Leerkracht E (type 2)

Verder is het van belang dat er iets geregeld is op het gebied van therapie. Meerdere respondenten uiten hun zorgen over het feit dat deze groep kinderen soms te snel terechtkomen op een reguliere Nederlandse basisschool, waarbij de ondersteuning op sociaal-emotioneel gebied mogelijk wegvalt.

5. Conclusie

Uit de resultaten blijkt dat de verschillen tussen de ‘typen’ scholen over het algemeen betrekkelijk klein zijn en dat het lesgeven aan asiel- en vluchtelingenkinderen als positief wordt ervaren door de leerkrachten. De communicatie kan gezien worden als belangrijkste thema, want ten aanzien hiervan kunnen er dwarsverbanden gelegd worden met betrekking tot de thema’s instructie, sociaal-emotionele problemen bij leerlingen en de interpersoonlijke relatie tussen leerkracht en het kind.

Door de beperkte informatievoorziening van vorige scholen en de achtergrondformatie met betrekking tot het onderwijsniveau van het kind, wordt het sommige leerkrachten bemoeilijkt om de onderwijsbehoeften van het individuele kind te bepalen. Daarnaast is het vooraf niet bekend of kinderen eventueel getraumatiseerd zijn, waardoor de docent niet direct kan inspelen op de sociaal-emotionele behoeften van het kind. Ook zijn er leerkrachten die aangeven dat door de beperkte achtergrondinformatie het contact met kinderen oppervlakkig blijft, omdat zij bang zijn iets te vragen wat het kind kan kwetsen. Dit kan uiteindelijk van negatieve invloed zijn op de interpersoonlijke relatie tussen leerkracht en kind. Als het kind kenmerken van psychosociale klachten vertoont, bieden de betrokken hulpinstanties niet altijd direct hulp. Dit leidt ertoe dat het kind niet leerbaar is en dat de docent op dat moment belemmerd wordt om les te geven aan het kind.

Verder wordt aangegeven dat het van belang is dat docenten zich bewust zijn van de woordenschatachterstand van de kinderen en van de sociaal-emotionele problematiek die zij mogelijk met zich meedragen. Dit betekent voor de leerkracht dat zij extra alert zijn en aandacht en affectie moeten schenken aan deze groep kinderen. Daarom is het van belang dat leerkrachten die lesgeven aan asiel- en vluchtelingenkinderen feeling hebben met de groep.

Bij alle ‘typen’ scholen geven de docenten aan erg veel voldoening te krijgen uit het lesgeven aan asiel- en/of vluchtelingenkinderen. Een reden die hier onder andere voor wordt gegeven is dat de kinderen sociaal-emotioneel vaak tekort komen en daardoor behoefte hebben aan een sterke interpersoonlijke relatie met de leerkracht. Daarnaast wordt het lesgeven omschreven als puur, mede doordat ze aanschouwen wat voor een groei deze kinderen in een korte tijd doormaken.

Andere factoren die een rol spelen: het beperkte lesmateriaal voor nieuwkomers binnen het onderwijs en dat kinderen zonder onderwijsverleden en/of die op oudere leeftijd instromen amper aansluiting vinden binnen het reguliere onderwijssysteem in Nederland. Verder maken leerkrachten die alleen lesgeven aan asielkinderen of nieuwkomers zich zorgen over de overgang naar het regulier basisonderwijs, omdat ze amper vragen krijgen van de vervolgschool.

5.1 Discussie

Om een bijdrage te kunnen leveren aan empirische kennis met betrekking tot het lesgeven aan asiel- en vluchtelingenkinderen, is er een kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Met behulp van interviews die open vragen omvatten over communicatie, instructie, sociaal-emotionele problematiek van de leerlingen en de interpersoonlijke relatie tussen leerkracht en kind zijn de ervaringen van basisschoolleerkrachten in kaart gebracht. De steekproef bestaat uit 26 respondenten. Er is getracht antwoord te geven op de vraag wat het voor hen betekent om les te geven aan deze groep kinderen. Gekozen is om respondenten van drie verschillende ‘typen’ scholen te selecteren. Voor (1) het regulier basisonderwijs is het van belang te weten hoe (2) taalscholen voor nieuwkomers en (3) scholen voor alleen asielkinderen omgaan met onderwijs aan deze groep kinderen. Er is namelijk niet eerder een dusdanig vergelijkend onderzoek verricht tussen deze verschillende ‘typen’ scholen.

Op verschillende punten komt deze studie overeen met de resultaten uit het onderzoek van Whiteman (2005) naar de ervaringen van leerkrachten ten aanzien van de integratie van vluchtelingenkinderen op scholen in Newcastle. Ten eerste wordt de communicatie met de diverse betrokken hulpverleningsinstanties en vorige scholen als inconsistent ervaren. Ten tweede zijn de basisgegevens over de achtergrond van de kinderen zeer beperkt. Dit komt onder andere door de taalbarrière met ouders. Binnen dit onderzoek is er een deel van de leerkrachten dat duidelijk aangeeft dat zij begrip hebben voor het feit dat er een ‘onderlinge code’ bestaat dat ouders in eerste instantie niet overvraagd worden met betrekking tot de achtergrond van het kind. Echter zijn er ook leerkrachten die aangeven dat de beperkte achtergrondinformatie hen beperkt om een goede relatie op te bouwen met het kind, of hen beperkt goed in kunnen spelen op de onderwijsbehoefte, zoals eerder onderzoek van Hones (2002) al aantoonde. De etnische achtergrond van ouders wordt door de meeste leerkrachten niet direct aangehaald wanneer het gaat om de relatie tussen de ouder(s) en hen. De taalbarrière wordt als meest belemmerende factor gezien. Het is moeilijk in te schatten of de

culturele verschillen tussen ouders en de leerkracht van grotere invloed waren geweest als de ouders de Nederlandse taal beter beheersten.

Doordat asielkinderen regelmatig verhuizen, zitten er veel hiaten in hun onderwijsverleden, waardoor er geen doorlopende leerlijn in zit. Het gevolg is dat het voor leerkrachten moeilijk is om het onderwijsniveau van kinderen in te schatten en dat kinderen eerst een wenperiode nodig hebben voordat ze leerbaar zijn. Dit kwam ook naar voren in eerder onderzoek van Abukar et al. (2014). In het onderzoek van Whiteman (2005) gaven leerkrachten aan behoefte te hebben aan meer trainingen en betere lesondersteuning voor het individuele kind. Er zijn enkele leerkrachten geweest die meer culturele verdieping willen of meer kennis op het gebied van woordenschatonderwijs, trauma's en hechtingsproblematiek.

Verder wordt aangegeven dat er meer lesmateriaal ontwikkeld moet worden dat gericht is op NT2-kinderen. Een verklaring voor het feit dat er weinig lesmateriaal is, kan zijn dat het voor uitgeverij niet interessant is om hier tijd en geld in te steken gezien het een kleine doelgroep betreft.

Verder kan gesteld worden dat de culturele verschillen, taalbarrière of gedragsproblematiek van kinderen geen negatieve invloed hebben op de interpersoonlijke relatie tussen de leerkracht en het kind. Alle docenten geven aan veel voldoening en energie uit hun werk te halen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat alle leerkrachten die deelnamen aan dit onderzoek erg betrokken zijn met asiel- en vluchtelingenkinderen. Er kan aangenomen worden dat er ook docenten zijn die mindere positieve ervaringen hebben met het lesgeven aan deze groep kinderen.

Bijna alle leerkrachten geven aan dat er voldoende kennis aanwezig is op school om de trauma's bij kinderen te herkennen en ze daarna eventueel door te verwijzen naar een creatief coach of hulpinstanties. Een leerkracht die met asielkinderen werkt, gaf aan weinig van het sociaal-emotionele aspect te merken bij de kinderen, omdat de kinderen al zo 'afgemat' zijn wanneer ze binnenkomen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat kinderen die getraumatiseerd zijn hier veelal niet over praten en dat het daarom van belang is dat de leerkracht actief geïnteresseerd is in het kind (Van der Ploeg & Kleijn, 1991). Het is namelijk van belang om trauma's van kinderen vroegtijdig te signaleren, omdat anders de cognitieve, emotionele en sociale ontwikkeling van het kind kan stagneren (Van 't Rood, 1998).

Leerkrachten die alleen lesgeven aan asielkinderen of nieuwkomers, uiten hun zorgen over de (snelle) doorstroom naar het regulier onderwijs van deze groep kinderen. Als het kind de taal nog niet beheerst, vragen de docenten zich af of de reguliere scholen voldoende expertise hebben om de kinderen op het gebied van taal en sociaal-emotioneel te begeleiden.

Binnen de ‘asiel- en taalscholen’ is er namelijk meer expertise op het gebied van NT2-onderwijs (*Nederlands als tweede taal*), maar is er ook een creatief coach aanwezig voor opvang en begeleiding voor kinderen met traumatische ervaringen.

Het onderzoek kent enkele limitaties. Ten eerste kan op basis van de interviews niet gesteld worden dat alle leerkrachten de psychosociale klachten van de kinderen signaleren. Hiervoor hadden observaties in de klas moeten plaatsvinden. Ten tweede is in dit huidige onderzoek geen algehele theoretische verzadiging bereikt bij de reguliere basisscholen (*type 3*). Met als reden dat de wijze waarop deze groep kinderen wordt opgevangen binnen het regulier onderwijs erg varieert. De perceptie van de leerkracht wordt namelijk beïnvloed door de mate waarin de kinderen al eerder onderwijs hebben genoten of niet. En daarnaast is het een verschil of docenten lesgeven aan vluchtelingenkinderen of uitgeprocedeerde asielkinderen, want die laatste groep leeft in grotere onzekerheid omdat zij mogelijk worden uitgezet.

Een suggestie voor vervolgonderzoek is daarom ook om meer de focus te leggen op reguliere basisscholen. Dit omdat leerkrachten die lesgeven aan asielkinderen en nieuwkomers aangeven dat zij zich zorgen maken over de doorstroom naar het regulier onderwijs. Daarnaast zijn er signalen dat er steeds meer vluchtelingenkinderen op reguliere basisscholen worden geplaatst, zonder dat zij de Nederlandse taal beheersen. Het is daarom van belang dat er duidelijke richtlijnen komen hoe deze groep kinderen het beste opgevangen kan worden. Er zal extra financiering moeten vrijkomen zodat scholen ambulante begeleiding of ‘taalexperts’ kunnen aannemen om deze kinderen extra taalondersteuning te bieden. Zo kunnen kinderen zo snel mogelijk op hun eigen niveau aansluiting vinden binnen het regulier onderwijs, zonder dat leerkrachten extra belast worden en het ‘wiel zelf moeten uitvinden’.

Referenties

Abukar, A., Donkers, M., Kloosterboer, K., Os van, C., Smets, T., Vink, T. & Watering, M., van den (2014). 'Het is hier in een woord gewoon... stom!' *Onderzoek naar het welzijn en perspectief van kinderen en jongeren in gezinslocaties. Werkgroep kind in azc.* 5-58.

Boeije, H. (2008). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Den Haag: Boom/Lemma.

Bogaerdt, M., van den (2014, 30 september). Scholen kunnen toestroom asielzoekers niet betalen. *Vereniging van openbare en algemeen toegankelijke scholen (VOS/ABB)*.

Geraadpleegd op: <http://www.vosabb.nl/scholen-kunnen-toestroom-asielzoekers-niet-betalen/>

Brok, P., den, Eerde, D., van & Hajer, M. (2010). Classroom interaction studies as a source for teacher competencies: the use of case studies with multiple instruments for studying teacher competencies in multicultural classes. *Teacher and teaching: theory and practice*, 16 (6), 717-733.

Brok, P., den & Levy, J. (2005). Teacher-student relationships in multicultural classes: reviewing the past, preparing the future. *International journal of educational research* 43, 72-88.

Brok, P., den, Tartwijk, J., van, Wubbels, T. & Velman, I. (2010). The differential effect of the teacher-student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds. *British journal of educational psychology*, 80, 199-221.

CBS (2015, 1 januari). Begrippenlijst. Geraadpleegd op: <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/begrippen/default.htm?ConceptID=1050>

CBS (2015, 9 mei). Ruim 40 procent meer asielzoekers in EU. Geraadpleegd op: <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/veiligheid-recht/publicaties/artikelen/archief/2015/ruim-40-procent-meer-asielzoekers-in-eu.htm>

Dearing, E., Kreider, H. & Weiss, H. B. (2008). Increased family involvement in school predicts improved child-teacher relationships and feelings about school for low-income children. *Marriage and Family Review*, 43, 226 – 254.

Dekkers, D & Jong, W., de (2014). Connectie in plaats van correctie. *Dit artikel kwam tot stand naar aanleiding van een studiedag bij het Centre for Child Mental Health (CCMH), Britannia Row, London.* 2 -18.

Es, E., van (2003). Ervaringen met kinderen met PTSS. *Kind en Adolescent Praktijk*, 2, 93-96. doi:10.1007/BF03059486

Hones, D. F. (2002). Dialogues of cultural educational change. *American dreams, global visions: Dialogic teacher research with refugee and immigrant families*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 3-17.

Kalverboer, M.E. & Zijlstra A.E. (2006). *De schade die kinderen oplopen als zij na langdurig verblijf in Nederland gedwongen worden uitgezet*. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.

Kassenberg, A., Bongaards, M. & Wolfgram, P. (2004). *Vluchtelingenkinderen en hun welbevinden: over het nut van speciale lesprogramma's voor het basisonderwijs*. Vrije Universiteit Nederland, Amsterdam.

Kloosterboer, K. (2009). *Kind in het centrum: kinderrechten in asielzoekerscentra*. Rapport Unicef.

Lee, S. (2002). Learning "America": Hmong American high school students. *Education and Urban Society*, 34, 233–246.

Leerplichtwet (1968, 30 mei). Geraadpleegd op:
http://wetten.overheid.nl/BWBR0002628/geldigheidsdatum_27-06-2015

Leijer, R., de (2014, 17 april). Gemengde gevoelens over heropening AZC. *Eindhovens Dagblad*. Geraadpleegd op: <http://www.ed.nl/regio/cranendonck-e-o/cranendonck/gemengde-gevoelens-over-heropening-azc-budel-dorplein-1.4320209>

McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: a review of the literature. *Review of Educational Research*, Fall 2005, 75 (3), 329-364.

Neuman, W. L. (2008). *Understanding research*. Boston: Pearson Education, Inc.

Nicolaas, H. & Sprangers, A. (2012, 23 oktober). Migranten, vreemdelingen en vluchtelingen: begrippen op het terrein van asiel en buitenlandse migratie. *Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS)*. Geraadpleegd op: <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/bevolking/publicaties/bevolkingstrends/archief/2012/2012-10-bt-btmve-migratie.htm>

Oomens, M., Aarsen, E., van & Kooij, D. (2012). Vormgeving van leerprocessen 91. *Onderwijskundig Rapport Nieuwkomers*. Utrecht: Oberon.

Pietersen, R. (2015, 18 maart). Een wankel toevluchtsoord. *Trouw De Verdieping onderwijs & opvoeding*, 8-9.

Ploeg, J.D. van der & Goudena P.P. (2005). Verwaarlozing: een kwestie van urgente individuele en maatschappelijke verantwoordelijkheid. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 44, 0165-0947.

Ploeg, H.M. van der & Kleijn, W. (1991). Late gevolgen bij gegijzelde kinderen en adolescenten. *Psychotrauma's bij jongeren*, 80-89.

Remmers, F. (2014, 2 oktober). Asielkind overrompelt scholen. *BN de Stem*.

Geraadpleegd op: <http://www.bndestem.nl/algemeen/binnenland/scholen-overrompeld-door-toestroom-asielkinderen-1.4560007>

Robson, C. (2004). *Small-scale evaluation*. London: SAGE Publications Ltd.

Rood, R. van 't & Spatharakis, M. (1998). Getraumatiseerde kinderen in de klas, mogelijkheden en beperkingen van docenten. *Comenius (18)*, 237-253.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. In revision for publication in *Review of Educational Research*.

Spilt, J.L., Helma, M., Koomen, Y. & Thijs, J.T. (2011). Teacher wellbeing: the importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review* 23, 457-477. doi: 10.1007/s10648-011-9170-y

Tartwijk, J., van, Brok, P., den, Veldman, I. & Wubbels, T. (2009). Teachers practical knowlegde about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and teacher education*, 25, 453-460.

Theilheimer, R. (2001). Bi-directional learning through relationship building: Teacher preparation for working with families new to the United States. *Childhood Education*, 77 (5), 284-288.

Thijs, J. & Eilbracht, L., (2012). Teachers' perceptions of parent-teacher alliance and student-teacher relational conflict: examining the role of ethnic differences and disruptive behavior. *Journal of School Psychology* 49, 794-808.

Thijs, J., Westhof, S. & Koomen, H. (2011) Ethnic incongruence and the student-teacher relationship: The perspective of ethnic majority teachers, *Journal of School Psychology*, 51 (1), 143-158. doi:10.1016/j.jsp.2011.09.004

Tweede Kamer, 2014, 641239, nr. 1.

Whiteman, R. (2005) Welcoming the stranger: a qualitative analysis of teachers' views regarding the integration of refugee pupils into schools in Newcastle upon Tyne. *Educational Studies*, 31:4, 375-391. doi: 10.1080/03055690500237348

Willigen, L.H.M., van (2003). Het kind en het asielbeleid in de praktijk. Gezondheidszorg Vluchtelingen en Mensenrechten, Amsterdam.

BIJLAGE 1

Interview

1. Wat is je studieachtergrond?
2. Hoe lang ben je al werkzaam als docent?
3. Hoe lang geef je al les aan asielzoekerskinderen?
4. Hoeveel kinderen hebben jullie op school?
5. Welke klassen geef jij les?
6. Op welke manier zijn jullie klassen ingedeeld, op leeftijd of op het niveau van de Nederlandse taal?
7. Kun je kort omschrijven hoe jullie te werk gaan?

Deel 1:

1. Hoe verloopt het informatieproces richting de leerkracht als er een asielkind in de klas komt?
2. Welke achtergrondinformatie krijgt de leerkracht over het kind?
 - a. Wie geeft deze informatie?
 - b. Is de achtergrondinformatie voor de leerkracht altijd voldoende?
3. Wie doet het intakegesprek met de ouders en wat wordt daar besproken?
4. Hoe verloopt het contact tussen de leerkracht en de ouders, zijn er bijvoorbeeld oudergesprekken?
 - a. Zo ja, hoe gaat dit i.v.m. taal- en cultuur barrières?
 - b. Hebben de ouders het tijdens een oudergesprek ook over de procedure, of andere problematiek? En hoe ga jij daarmee om als leerkracht?
 - c. Hoe zou je de band met de ouders omschrijven?
5. Hoe is het contact met medewerkers van het AZC en wat wordt er met hun besproken?
6. Wat zou je verbeterd willen zien m.b.t. de communicatie?

Deel 2:

1. Is er vooraf voldoende bekend over het onderwijsniveau van het kind?
2. Wat is het grootste verschil tussen de lesmethode/aanbod aan kinderen op een AZC-school en kinderen die les krijgen binnen het regulier basisonderwijs?
3. Kun je de belangrijkste verschillen noemen qua instructies geven aan asielkinderen en kinderen binnen het regulier onderwijs?
4. Heb je tijdens je vooropleiding voldoende geleerd hoe je moet omgaan met deze groep kinderen? Kun je daar een voorbeeld bij geven ...
 - a. Welke vaardigheden heb je geleerd bij je opleiding die je nu veel toepast bij deze groep kinderen?
5. Heb je het gevoel dat er kennis bij jou ontbreekt om goed les te kunnen geven aan asielkinderen? Zo ja, welke kennis?
6. Maakt het qua geven van instructies uit wat de afkomst is van het asielkind?
 - a. Kun je hier een voorbeeld van geven: welke afkomst en waarom moet je die op een andere manier moet benaderen?
7. Hoe worden de kinderen voorbereid op het regulier onderwijs?

Deel 3:

1. Ben jij van mening dat deze groep kinderen op een andere manier benaderd moet worden? En zo ja, hoe dan?
2. Uit onderzoek blijkt dat veel asielkinderen psychosociale klachten hebben, merk jij dat wel eens? Hoe uit zich dat ... Kun je daar een voorbeeld van geven?
 - a. Hoe ga je daarmee om?
 - b. Weten jullie van te voren of kinderen eventueel getraumatiseerd zijn?
 - c. Heb je weleens het gevoel dat je bepaalde vaardigheden mist, om hier goed mee om te kunnen gaan? Zo ja, welke zijn dat?
 - d. Heb je weleens de behoefte gehad om psychologische hulp in te schakelen voor een asielkind en is dit mogelijk? Ben je tevreden over de samenwerking met het AZC en/of jeugdzorginstanties als kinderen extra hulp nodig hebben? Waarom wel/niet?
3. Wat doe je als de kinderen middels een prentenboek of bijvoorbeeld het jeugdjournaal worden geconfronteerd met een situatie die de kinderen zelf hebben gemaakt?

Deel 4:

1. Hoe zou je de band die je hebt met de kinderen omschrijven?
2. Heb je een andere relatie met asielkinderen dan met 'reguliere leerlingen'?
 - a. Vragen de kinderen bijvoorbeeld, meer of minder aandacht?
 - b. Kun je er dezelfde band mee opbouwen en wat zijn eventuele belemmeringen?
3. Leidt het lesgeven aan asielkinderen weleens tot meer stress? Waarom wel/niet?
 - a. Leidt het werken met asielkinderen tot een hoger werkdruk? Waarom wel/niet?
 - b. Wat betekent het voor jou persoonlijk om les te geven aan deze groep kinderen?
4. Hoe ga je om met de problematiek die de kinderen met zich meedragen, of als er een kind wordt uitgezet? *Kun je dat makkelijk van je afzetten of neem je dat weleens mee naar huis...*
5. Zijn er nog aanbevelingen die je zou willen geven m.b.t. basisonderwijs aan asielkinderen?
6. Zou je behoefte hebben aan bepaalde trainingen of extra kennis/verdieping om nog beter les te kunnen geven aan deze kinderen en wat zou dat dan zijn?