Comment accueillir l'enfant nouvellement arrivé ?

Une étude sur les pratiques d'évaluation et de transition dans la classe d'accueil à l'école primaire

Lydia van den Brink
No. 3969649
Master Communication Interculturelle
Dr. Emmanuelle le Pichon – Vorstman
Université d'Utrecht
10/06/2016

Préface

Ce mémoire a été réalisé dans le cadre du projet de recherche international EDINA (Education for internationally arrived migrant pupils). Le sujet des nouveaux arrivants, étant l'actualité de cette année, m'a inspiré de travailler sur ce thème, plus spécifiquement, dans le cadre de la communication interculturelle et du plurilinguisme. J'ai focalisé mon étude sur l'évaluation et le passage de la classe d'accueil à la classe régulière pour les élèves nouvellement arrivés aux Pays-Bas. Cette transition d'une classe à une autre se fait après un certain temps d'adaptation. Le but de cette étude est de mettre en évidence la réalité des nouveaux arrivants à l'école primaire, et plus spécifiquement leur processus d'accueil, à savoir l'évaluation et la transition.

Je souhaite remercier mon professeur Emmanuelle le Pichon qui m'a invité à travailler dans ce projet EDINA et qui m'a soutenu et donné d'excellents conseils tout au long de ma recherche. Je souhaite également exprimer ma gratitude à toutes les personnes qui ont accepté d'être questionnées, les directrices, les conseillers pédagogiques et les enseignants des deux écoles primaires à Rotterdam.

Je remercie Gertrude Alderliesten et Marie-Cécile Fokkema pour leur coopération et leur soutien. J'ai également pu bénéficier de vos commentaires et de vos idées. Remerciement spécial à Gerben, qui m'a encouragé et aidé à finir ce travail.

Résumé

Dans ce mémoire, une étude a été faite sur les pratiques de l'évaluation et la transition, en tant que mesure de la communication interculturelle, dans deux écoles se trouvant à Rotterdam. L'étude est exécutée dans le cadre d'une recherche internationale - EDINA - sur l'accueil des élèves nouvellement arrivés à l'école primaire. Le groupe-cible dans cette recherche concerne ces élèves nouvellement arrivés aux Pays-Bas, accueillis dans la classe d'accueil à l'école primaire. Le but est de montrer comment l'évaluation et la transition de la classe d'accueil vers la classe régulière à l'école primaire se passent. J'ai fait une étude qualitative pour pouvoir décrire profondément les processus d'évaluation et de transition. Ces processus sont décrits en fonction de la gestion de la multiculturalité et la gestion du plurilinguisme à l'école. Ainsi, l'interculturalité aux écoles est mesurée.

Les résultats montrent tout d'abord que les écoles essayent de favoriser la continuité pour le développement cognitif de l'élève dans un contexte changeant. Les participants remarquent également qu'une prise de conscience est essentielle pour pouvoir comprendre les élèves ainsi que la flexibilité pour pouvoir les guider. La mesure dans laquelle les enseignants possèdent ces compétences diffère selon les écoles. En général, les résultats montrent que l'évaluation de l'élève se concentre avant tout sur la maîtrise du néerlandais ce qui implique que la richesse de la langue d'origine de l'élève n'est pas toujours reconnue. Par la médiation, l'élève peut parfois parler sa langue d'origine, dépendant de la politique de l'école.

Le plus étonnant fut de constater les différences de déroulement de la transition vers la classe régulière. Fondé sur les résultats acquis, il y a deux choses à remarquer : une transition le plus vite possible et une transition après deux ans en classe d'accueil. Ici, la manière dont on évalue la maîtrise du néerlandais est primordiale. Un autre constat concerne l'inclusion de plusieurs parties dans le processus de transition. Bien que les écoles s'efforcent d'inclure aussi bien l'élève que ses parents, la décision définitive dépend parfois davantage des capacités de l'enseignant que des capacités de l'élève.

Table des matières

Préface 1
Résumé 2
Introduction 5
Cadre théorique 7
Chapitre 1. La réalité plurilingue 7
Chapitre 2. Enfants nouvellement arrivés 9
Chapitre 3. Les classes d'accueil 12
3.1 Type 12
3.2 Classe d'accueil versus classe régulière 13
3.3 L'organisation 14
3.4 Responsabilité de la municipalité 15
Chapitre 4. La communication interculturelle 17
4.1 Multiculturalité dans l'enseignement 17
4.2 Le plurilinguisme aux Pays Bas 19
4.3 Les compétences interculturelles 20
4.4 La médiation culturelle 23
Chapitre 5: Evaluation et transition 25
5.1 Evaluation 25
5.2 Transition 29
Méthode 30
1.1 Participants 30
1.2 Procédure 30
1.3 Analyse des données 31
Résultats et analyse 33
1. Evaluation à St. Laurent 34
1.1 Gestion de la multiculturalité 34
1.2 Gestion du plurilinguisme 36
2. Transition à St. Laurent 40
2.1 Gestion de la multiculturalité 40
2.2 Gestion du plurilinguisme 41

3. Evaluation à St. Philipe 44
3.1 Gestion de la multiculturalité 44
3.2 Gestion du plurilinguisme 46
4. Transition à St. Philipe 50
4.1 Gestion de la multiculturalité 50
4.2 Gestion du plurilinguisme 52
Conclusion 54
Discussion 56
Bibliographie 58
Annexes 62
Entretien 1 – St. Laurent, Rotterdam 62
Entretien 2 – St. Laurent, Rotterdam 74
Entretien 3 – St. Philipe, Rotterdam 83
Entretien 4 – St. Philipe, Rotterdam 92
Entretien 5 – St. Philipe, Rotterdam 103
Observations à St. Philipe 105

Introduction

« Approcher la complexité de la réalité pour imaginer des interventions »

- Nathalie Auger (2008)

L'accueil des nouveaux arrivants aux Pays-Bas est la réalité d'aujourd'hui. Le flot ininterrompu des réfugiés qui entrent en Europe marque la réalité complexe à laquelle l'Ouest est confronté depuis l'année 2013. L'un des défis concerne l'éducation des enfants nouvellement arrivés (dorénavant : ENA). Tous les enfants en âge d'être scolarisé ont le droit d'aller à l'école pour se développer aussi bien au niveau cognitif et linguistique qu'au niveau social. Plusieurs formes d'enseignement sont organisées pour accueillir les ENA. Même si le flot de réfugiés n'est pas inconnu des Pays-Bas, le nombre de personnes à laquelle les municipalités sont confrontés maintenant est assez élevé. Le principal défi sur le plan scolaire est d'accueillir ces élèves le mieux possible. L'une des façons d'accueillir les enfants est de les intégrer dans une classe préparatoire (dorénavant : classe d'accueil) avant de les faire passer dans une classe régulière.
Cette classe a pour but d'enseigner le néerlandais aux nouveaux arrivants. Néanmoins, un système pour gérer le processus d'évaluation et de transition vers la classe régulière de manière aussi optimale que possible, n'est pas encore connu.

L'inspection de l'enseignement a diffusé que la plupart des classes d'accueil sont organisées pour accueillir les élèves pendant un an ou un an et demi. Les critères pour faire passer un enfant dans la classe régulière ne sont pas fixes et, dans la plupart de cas, il n'y en a même pas. Cette étude vise à montrer la réalité sur l'évaluation et la transition dans deux écoles à Rotterdam. La question principale de cette recherche est :

Comment se passe l'évaluation et la transition des ENA de la classe d'accueil vers la classe régulière à l'école primaire ?

Cette étude est réalisée dans le cadre du projet international d'EDINA (EDucation of International Newly Arrived migrant pupils). EDINA est un projet de recherche en collaboration avec la Finlande et la Belgique, dans lequel on s'occupe de l'éducation des ENA. EDINA veut supporter les responsables politiques, les écoles et les municipalités dans l'intégration des élèves dans le système scolaire. Aux Pays-Bas, EDINA fait sa recherche au service de la municipalité de Rotterdam. Il est très important que l'évaluation et la transition des enfants soient bien réglées afin que les enfants

s’intègrent bien dans le système scolaire. A l’heure actuelle, le déroulement du processus d'évaluation et de transition n'est pas encore connu.

L’accueil des ENA se déroule dans un contexte interculturel. L’interculturalité se caractérise par une interaction dans deux sens c’est-à-dire qu’il y a toujours une certaine équivalence entre les parties représentées. Dans ce mémoire, je ferai une étude sur les pratiques d’évaluation et de transition en tant que mesure de la communication interculturelle. Pour pouvoir répondre en profondeur à la question principale, j’étudierai la gestion de la multiculturalité et la gestion du plurilinguisme à l’école en fonction des compétences et de la médiation. Ainsi, j’espère pouvoir décrire les processus d’évaluation et de transition à l’école primaire.

Cette étude a pour but d’aider à combler l’abîme entre la théorie, à savoir le monde scientifique, et la pratique : le terrain scolaire. En citant Auger (2008), on ne peut pas imaginer des interventions avant d’avoir approché la complexité de la réalité. C’est pour cette raison que la première partie est consacrée à une étude bibliographique sur la multiculturalité dans l’enseignement, le plurilinguisme, les compétences interculturelles, l’évaluation et la transition. Ensuite dans une seconde partie, les résultats seront décrits et analysés. Ces résultats sont fondés sur les entretiens menés dans deux écoles primaires à Rotterdam. Dans la conclusion, je répondrai à la question principale, suivi de quelques recommandations et remarques dans la discussion.

Cadre théorique

Chapitre 1. La réalité plurilingue

« Le plurilinguisme n'est plus un choix mais une réalité de la classe », conclut Auger (2009, p. 50) à la fin de son article sur la diversité linguistique en Europe. Dans cet article, Auger (2009) parle de la position du plurilinguisme dans l'enseignement en France. Outre la France, cette citation reflète aussi la réalité à laquelle nous sommes confrontés inévitablement, à l'heure actuelle aux Pays-Bas. Dans ce mémoire, je m'efforcerai de montrer une partie du processus d'accueil des enfants allophones dans le système scolaire néerlandais. Dans ce contexte, il est important de savoir si le plurilinguisme joue un rôle dans l'enseignement et si oui, comment s'organise-t-il.

La définition du plurilinguisme réfère à la capacité de s'exprimer dans plusieurs langues. Kern et Liddicoat (2008) ajoutent que la notion du plurilinguisme n'existe qu'au travers des individus qui « parlent, communiquent et agissent en plusieurs langues et dans plusieurs contextes culturels » (p. 27). En défendant le plurilinguisme, on sauvegarde aussi les langues minoritaires ce qui favorise la diversité culturelle à l'échelle mondiale.

Auger (2009) défend la diversité linguistique aussi bien en France qu'en Europe. Selon elle, le plurilinguisme n'est pas encore accepté et, pour montrer cela, elle commence par expliquer le fonctionnement des classes qui accueillent les nouveaux arrivants. Elle constate que la diversité linguistique n'est pas perçue comme un « facteur favorable aux apprentissages » (Auger, 2009, p. 45). Dans la plupart des cas, la langue maternelle de l'élève est ignorée ou traitée comme inférieure. Auger (2009) remarque qu'il s'agit surtout des langues qui ne sont pas bien cotées sur le marché linguistique. Ces langues, par exemple l'arabe et le turc, sont réduites et jugées ; « une langue trop éloignée du français » ou « pas vraiment une langue » (Auger, 2009, p. 45). Ainsi, l'attitude de l'enseignant est un aspect très important. Étant donné les exemples qu'Auger (2009) décrit, les enseignants confondent souvent les compétences scolaires et les compétences linguistiques ce qui mène à une représentation défavorable du plurilinguisme dans la classe d'accueil.

En France, mais aussi plus largement, en Europe, la compréhension interlinguistique et culturelle est une priorité. Auger (2009) défend une plus grande inclusion de la diversité linguistique. Elle recommande tout d'abord de faire intégrer toute autre langue et culture dans la classe et non seulement la langue de scolarisation et une seule autre langue. C'est-à-dire que la notion de langue doit être remplacée par la notion de langage, ce qui permet d'inclure davantage les compétences déjà acquises par les élèves. Auger (2009) remarque l'importance de différentes matières auxquelles

le plurilinguisme peut être lié. Ainsi, l'objectif pour les élèves est « d'activer les transferts cognitifs et de valoriser leurs connaissances » (p. 49). Dans ce sens, l'enseignant doit jouer le rôle d'acteur du changement.

La dimension interculturelle du plurilinguisme dans l'étude d'Auger (2009) se retrouve donc dans « l'ouverture à toutes les langues et variations et ouverture à l'altérité en règle générale » (p.49). Cette dimension est aussi étudiée dans ce mémoire à travers des écoles primaires à Rotterdam. Idéalement, le plurilinguisme occupe un rôle majeur et hybride au sein de l'école comme Auger (2009) l'explique. Les entretiens et observations dans les écoles à Rotterdam montreront dans quelle mesure la dimension interculturelle du plurilinguisme est présente.

Avant de définir et de traiter les facteurs de la suite de l'étude, une définition et explication du groupe-cible étudié est donné dans le chapitre suivant.

Chapitre 2. Enfants nouvellement arrivés

Le groupe cible dans ce mémoire se compose des enfants nouvellement arrivés aux Pays-Bas. Pour savoir de qui et de quoi on parle exactement, je décrirai la manière dont ces enfants sont définis par le système scolaire néerlandais. Bien qu'il soit clair qu'on parle des enfants étrangers, il n'est pas facile de donner une délimitation du terme ENA. Le texte ci-dessus, fondé sur des sources académiques et les rapports de recherche, forme déjà un résultat en ce qui concerne l'intitulé du groupe-cible. Cela veut aussi dire que la description donnée et utilisée dans ce mémoire n'est pas la seule. En outre, les partenaires d'EDINA peuvent avoir des approches différentes en ce qui concerne l'organisation de l'enseignement donné aux élèves. Un des grands défis du projet EDINA est de pouvoir collaborer ensemble sur ce sujet malgré les approches et les points de vue différents.

Selon Appel et ses collègues (1996) les élèves sont « tous les enfants de 6 ans et plus qui viennent depuis l'étranger aux Pays-Bas et qui sont en âge d'être scolarisés selon les normes néerlandaises »[1] (p. 145). Il y a une différence entre les enfants nouvellement arrivés et les enfants aux Pays-Bas depuis plusieurs années mais qui ont un retard linguistique en néerlandais. Ce dernier groupe reçoit un enseignement supplémentaire dans la classe régulière pour améliorer la maîtrise de la langue néerlandaise. Les enfants de 4 ou 5 ans ne sont pas inclus dans le terme ENA, ils sont insérés dans les classes régulières. Dans un rapport éducatif sur les ENA, Oomens et ses collègues (2012) disent que les enfants viennent de l'étranger mais que cela ne veut pas dire que tous les enfants de l'extérieur sont intitulés ENA. Il s'agit spécifiquement des enfants ayant des parents étrangers. On entend par étranger quelqu'un qui séjourne aux Pays-Bas sans avoir la nationalité néerlandaise. Un ENA peut donc être quelqu'un qui vient de l'Union Européenne mais aussi quelqu'un hors de l'Union Européenne. Le groupe-cible de cette étude est donc subdivisé en trois parties. Premièrement, il y a les réfugiés : ils ont quitté leur pays pour des raisons variées et ils ont obtenu une carte de séjour. Deuxièmement, il y a un groupe de demandeurs d'asile ; ils n'ont pas (encore) obtenu une carte de séjour. Les demandeurs d'asile peuvent avoir les mêmes raisons de fuir un pays que les réfugiés. Finalement, il y a les travailleurs migrants qui viennent aux Pays-Bas pour une question d'emploi. L'objectif de ces migrants est de sortir de leur propre pays pour aller travailler dans un autre pays (Oomens et al. 2012). Dans ces situations-là, il y a aussi beaucoup de regroupement familial, ce qui implique l'arrivée des enfants allophones. Les raisons qui passent à fuir son pays sont différentes selon les circonstances. Dans le cas du réfugié et du demandeur d'asile,

[1] En Néerlandais: "kinderen van zes jaar en ouder die uit het buitenland naar Nederland komen op een leeftijd waarop ze naar Nederlandse maatstaven leerplichtig zijn" (Appel, R. 1996. p. 145)

l'idée sous-jacente est une situation menaçante comme par exemple une guerre, une problématique politique ou religieuse.

Beaucoup d'enfants venant des quatre coins du monde et avec des situations particulièrement différentes sont réunis sous le terme ENA. Comme décrit ci-dessus, ces enfants peuvent être fils ou fille d'un étranger. Cela implique donc aussi tous les enfants de mariage mixte ou les enfants impliqués dans un regroupement familial. Une autre condition à prendre en compte pour considérer un enfant comme nouvel arrivant est le temps de résidence dans un certain pays. Le rapport de l'inspection de l'enseignement primaire (2015) nous montre que l'élève est considéré comme nouvellement arrivé pendant une période d'un an, à partir du jour de son arrivée. C'est-à-dire que les écoles ne reçoivent plus de subvention pour l'enfant passé cette période. A partir de ce moment-là, l'enfant doit être prêt pour faire la transition vers la classe régulière. La municipalité de Rotterdam emploie le terme d'ENA pour désigner les enfants qui résident depuis moins d'un an aux Pays-Bas, inscrits à l'école et qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue néerlandaise.

Le rapport, paru en Avril 2016 dans le cadre du projet EDINA, donne les chiffres suivants. Fin novembre 2015, l'Agence nationale de l'Accueil des Étrangers et des Migrations[2] constate qu'il y a 47.574 personnes accueillies parmi lesquelles 4.901 enfants (âgés de 4 à 11 ans) et 5.920 jeunes (âgés de 12 à 17 ans). Ce groupe vient surtout par ordre d'importance de Syrie, d'Erythrée, d'Iraq, d'Ethiopie et d'Afghanistan. Un nouveau comptage a été fait fin février 2016 selon lequel 46.391 personnes sont accueillies aux Pays-Bas. Au niveau financier, une subvention a été accordée à 7.306 enfants dans l'enseignement primaire (octobre 2015). Sous cette catégorie sont inclus les enfants des travailleurs migrants qui viennent surtout du bloc de l'Est. Étant donné qu'il y a un accroissement du nombre d'enfants nouvellement arrivés, un groupe parlementaire a voulu savoir combien d'enfants les Pays-Bas attendent en 2016 et ce que ce nombre implique au niveau du financement. Le gouvernement prévoit d'accueillir 58.000 demandeurs d'asile en 2016 ce qui implique 13.000 enfants en âge scolaire selon l'Agence nationale de l'Accueil des Etrangers et des Migrations (Le Pichon, van Erning et Baauw. 2016).

Dans ce mémoire, les ENA sont considérés comme allophones et non comme ayant un retard linguistique en néerlandais. Paus et ses collègues (2010) remarquent qu'on ne peut pas comparer la maîtrise linguistique d'un enfant néerlandais avec celle d'un ENA. Selon lui, il serait donc faux de parler d'un retard linguistique chez les élèves. Bien qu'ils aient un retard comparé aux autres élèves, les élèves n'ont pas de problèmes dans l'acquisition de la langue maternelle. Ils doivent simplement apprendre une nouvelle langue, à savoir le néerlandais.

[2] En Néerlandais : Centraal Orgaan opvang Asielzoekers (COA)

Ce chapitre nous montre que la diversité des nouveaux arrivants est énorme. Ceci implique aussi une variété et la complexité culturelle à l'école. L'enseignement donné aux ENA est un processus interculturel dans lequel le plurilinguisme et la communication interculturelle sont inévitablement présents. Maintenant que l'on sait de qui on parle, nous allons regarder comment l'éducation de ce groupe d'élèves est organisée dans la municipalité de Rotterdam. Finalement, grâce à l'analyse des résultats nous comprendrons comment ces élèves sont orientés en classe d'accueil et en classe régulière.

Chapitre 3. Les classes d'accueil

Ce chapitre montre la formation et l'organisation des classes d'accueil ainsi que les responsables impliqués dans ces processus. Il n'est pas évident de montrer une image univoque, qui reflète en même temps la réalité. Car, bien que les types de classe d'accueil soient par exemple fixes, la pratique ne reflète pas toujours la théorie. En outre, les arguments avancés lors d'un débat sur le fait d'organiser une classe d'accueil ou d'intégrer directement les élèves en classe régulière sont aussi bien positifs que négatifs. Dans le cadre de l'interculturalité, il est intéressant de communiquer avec les parents et l'enfant sur l'organisation des classes d'accueil. Cette communication est essentielle quand on parle des espoirs, des craintes et des situations mal comprises.

3.1 Type

L'inspection scolaire, ayant pour but de contrôler la qualité de l'enseignement donné aux élèves, définit quatre types de classes d'accueil. Le premier type concerne les écoles alliées au Centre d'Accueil pour Demandeurs d'Asile. Le deuxième type concerne les écoles qui offrent uniquement l'enseignement aux élèves et les écoles primaires qui sont organisées pour pouvoir former au moins trois classes d'accueil. Le troisième type concerne les écoles qui ont formé une ou deux classes d'accueil. Ces classes sont donc liées à une école primaire régulière. Finalement, il y a des écoles dans lesquelles les élèves sont intégrés directement dans les classes régulières, le type 4 (Inspectie van het Onderwijs, 2015).

Dans cette étude, les types 2 et 3 sont impliqués. Les écoles primaires, St. Philipe et St. Laurent à Rotterdam, organisent plus de trois classes d'accueil. Par contre, ces classes d'accueil sont aussi liées à l'école régulière. Ceci signifie que les écoles, impliqués dans le projet EDINA ne correspondent pas à la catégorisation de l'inspection d'enseignement et que cette catégorisation elle-même ne correspond pas à la réalité. Pourtant, les critères du troisième type correspondent plus aux deux écoles de Rotterdam que les critères du deuxième type. C'est pourquoi la description des classes d'accueil est surtout fondée sur le document de l'inspection qui traite du type 3.

Il y a deux classes d'accueil à distinguer. Tout d'abord, il y a les classes qui ont été instaurées au cours de l'année scolaire 2006-2007. L'enseignement dans ces classes est adressé aux enfants qui ont un retard linguistique. La classe d'accueil régulière est destinée à tous les enfants allochtones et autochtones pour les aider à améliorer leur maîtrise du néerlandais et ainsi rattraper leur retard. Pendant une année, les enfants reçoivent l'enseignement d'une langue de manière très intensive. La classe d'accueil régulière est ouverte à tous dans l'enseignement primaire. Les critères pour être accueilli dans une certaine classe sont tout d'abord les capacités cognitives de l'enfant ainsi que la

motivation de l'enfant et de ses parents. Au final, il reviendra à l'enseignant de donner son opinion sur la situation. L'organisation de ce type de classe ne prend plus en compte les ENA et c'est pourquoi les classes spécialement organisées pour ces élèves sont aussi instaurées (Broekhof, 2006).

Le deuxième type traité dans cette étude, est la classe d'accueil ayant en vue le premier accueil des nouveaux arrivants. Il n'y a pas de nom officiel pour indiquer ce type de classe mais le terme utilisé dans ce mémoire sera « classe d'accueil », fondé sur le terme utilisé par la municipalité de Rotterdam (Jeugd, Onderwijs en Samenleving Gemeente Rotterdam, 2006). Comme déjà mentionné dans le deuxième chapitre, il s'agit ici des enfants récemment arrivés aux Pays-Bas, en âge d'être scolarisés et qui ne parlent pas encore ou pas assez bien la langue néerlandaise. Ils ne sont donc pas encore en mesure de suivre l'enseignement en classe régulière et c'est la raison pour laquelle ils reçoivent l'enseignement du néerlandais, pour finalement pouvoir s'intégrer à une classe régulière (Broekhof, 2006)

3.2 Classe d'accueil versus classe régulière

Est-ce qu'il faut accueillir les élèves en classe d'accueil ou en classe régulière ? Quelle est la manière la plus efficace d'accueillir un élève pour l'apprentissage de la langue néerlandaise ? Qu'est-ce qu'il faut savoir avant d'organiser une classe d'accueil ? Dès l'arrivée des nouveaux arrivants dans le système scolaire néerlandais, ces questions ont été posées. Plusieurs recherches ont étudié la méthode optimale pour organiser l'enseignement aux ENA. En outre, les effets des classes d'accueil régulières sont étudiés. Ils nous montrent que les avantages d'une période en classe d'accueil sont plus nombreux que les inconvénients (Mulder et al. 2012). Par contre, les effets spécifiques des classes d'accueil ne sont pas encore connus, il est trop tôt pour pouvoir les analyser. Néanmoins, l'étude de Mulder et de ses collègues (2012) est prise comme point de départ dans ce chapitre.

Mulder et ses collègues (2008) ont réalisé un rapport sur l'organisation et sur les effets des classes d'accueil régulières dans l'année scolaire 2006-2007, suivi d'un second rapport en 2012. Cette deuxième étude concerne la suite des enfants qui ont passé une période dans la classe d'accueil de 2006/07 ou 2007/08. Dans ce rapport, Mulder et ses collègues (2012) concluent que, pendant une période en classe d'accueil régulière, le retard linguistique en néerlandais de l'enfant est en grande partie rattrapé. Au cas où un élève ne maîtrise pas suffisamment le néerlandais, la classe d'accueil peut donc l'aider à améliorer ses compétences en la matière. En outre, les participants à la recherche de Mulder et de ses collègues (2008) remarquent qu'il est extrêmement difficile pour un enseignant de faciliter l'enseignement pour les élèves dans une classe régulière aux élèves aussi longtemps qu'ils ne maîtrisent pas la langue néerlandaise.

Thomas et Collier (2002) ont étudié les effets des formes d'enseignement sur le nouvel arrivant. Ils ont suivi, pendant une période de 16 ans, plusieurs étudiants aux Etats-Unis et ils ont noté les résultats de leur trajet éducatif. Thomas et Collier (2002) constatent que les élèves qui font directement le passage à la classe régulière, ont un retard dans plusieurs domaines. La recherche montre l'importance de bien apprendre la deuxième langue, ce qui prend selon Thomas et Collier (2002) au minimum 4 ans pour arriver au même niveau des enfants en classe régulière (p. 327).

Fondé sur le rapport et le suivi du rapport, Mulder et ses collègues (2012) recommandent pour un meilleur développement de l'enfant, d'enseigner aux élèves dans une classe d'accueil pendant un an avant de les intégrer dans une classe régulière. Les écoles primaires impliquées dans ce projet ont organisé leurs classes d'accueil de la même manière. Cette étude tentera donc de montrer de manière quantitative et qualitative, comment les classes fonctionnent et comment les élèves font la transition d'une classe d'accueil à une classe régulière. En même temps, quelques effets des classes d'accueil dans ces écoles à Rotterdam peuvent être montrés, fondés sur les entretiens.

3.3 L'organisation

Dans la classe d'accueil, l'apprentissage de la langue est considéré comme étant la première priorité. Au moment où un certain niveau linguistique est atteint, l'élève peut faire le passage à la classe régulière. À l'heure actuelle, ce niveau n'est pas encore clairement expliqué. La façon dont se mesure ce niveau est aussi inconnue. Dans ce mémoire, je m'efforcerai, entre autres, de trouver une réponse à cette question sur la base des données obtenues lors des entretiens. Pour cela, il est nécessaire de comprendre l'organisation des classes d'accueil à Rotterdam.

Dans la municipalité de Rotterdam, les classes d'accueil sont organisées à plein temps (Jeugd, Onderwijs en Samenleving Gemeente Rotterdam, 2014). À partir d'un document du département *Jeunesse, Education et Société* de la municipalité de Rotterdam, les critères des classes d'accueil sont traités. Pour les enfants qui entrent en ligne de compte, il y a les critères suivants :

- Il s'agit d'un enfant d'âge scolaire (6 ans – 11 ½ ans). Les enfants de plus de 11 ans et 6 mois peuvent intégrer dans une classe d'accueil internationale, c'est-à-dire une classe de transition au collège.
- L'élève n'habite pas depuis plus d'un an et demi aux Pays-Bas.
- L'élève ne maîtrise pas/à peine la langue néerlandaise, fondé sur les résultats d'un test langagier[3].

Pour pouvoir organiser une classe d'accueil et pour recevoir une subvention, la municipalité de Rotterdam a constaté que le nombre d'élèves, accueillis dans une classe d'accueil, ne doit pas être

[3] En Néerlandais: Taaltoets Alle Kinderen (TAK)

inférieur à 8. Cela veut dire qu'à part l'afflux et le départ entre temps, l'école doit accueillir au minimum 8 élèves dans une classe, durant toute l'année scolaire. De plus, la classe d'accueil doit être organisée par l'école responsable, en suivant le même plan et la même politique scolaire. Les moments de tester les élèves sont aussi prescrits par la municipalité de Rotterdam ; les élèves sont testés 3 fois par an au minimum : au début, à l'insertion en classe d'accueil, à mi-parcours et puis, avant le passage à la classe régulière. Pour suivre la progression et le développement de l'enfant, les élèves peuvent être testés plusieurs fois durant l'année scolaire (Jeugd, Onderwijs en Samenleving Gemeente Rotterdam, 2014).

En se basant sur les résultats du Country Report (Le Pichon et al. 2016), paru dans le cadre du projet EDINA, les classes sont évidemment organisées à plein temps. Cependant, il y a aussi une école qui offre plus d'un an d'enseignement dans la classe d'accueil. Dans ce cas, les conséquences financières sont au compte de l'école. L'organisation des classes d'accueil diffère selon les politiques scolaires de l'école en question. Dans les entretiens menés dans deux écoles primaires à Rotterdam dans le cadre du Country Report (Le Pichon et al. 2016), on constate des différences dans les approches et l'organisation. Les deux écoles organisent les classes à plein temps et accueillent au moment du premier entretien de 15 à 19 enfants dans une classe. Les interviewés remarquent que le nombre d'élèves peut changer toutes les semaines. En ce qui concerne les professeurs dans les classes d'accueil, il y a une différence entre les deux écoles. L'une des écoles a quatre professeurs responsables de trois classes. Dans ce cas, il est possible de gérer une classe avec deux enseignants si nécessaire. L'autre école a formé quatre classes d'accueil avec quatre enseignants. L'interviewée remarque la présence dans ces classes d'enfants aux niveaux extrêmement hétérogènes. Ceci implique que chaque enseignant suive chaque enfant personnellement et s'adapte au niveau de chaque enfant dans la classe (Le Pichon et al. 2016).

Bien qu'il y ait des instructions, l'organisation des classes d'accueil ne passe pas par les consignes de critères fixes. Il y en a de la part de la municipalité de Rotterdam, comme ce chapitre l'a montré, mais la forme avec laquelle les classes sont organisés dépend de l'école. Un autre aspect important est l'organisation financière des classes d'accueil, traitée dans le sous-chapitre suivant.

3.4 Responsabilité de la municipalité

La municipalité joue un rôle central dans la formation des classes d'accueil. Selon la loi *politique de retard éducatif* [4] les municipalités reçoivent des ressources pour lutter contre ces retards. Au niveau national, les plus grandes municipalités aux Pays-Bas sont responsables et obligées d'organiser les classes d'accueil. De plus, les tâches de la municipalité sont aussi d'ordre financier.

[4] En Néerlandais: Onderwijsachterstanden beleid (OAB)

Les ressources que les municipalités reçoivent du gouvernement pour combattre les retards éducatifs sont entre autres destinées à la formation et l'organisation des classes d'accueil. Une école primaire reçoit des ressources pour un enfant dans une classe d'accueil pendant une année au maximum et seulement si l'enfant est enregistré dans cette école (Broekhof, 2006).

En ce qui concerne la municipalité de Rotterdam, elle remarque clairement qu'une demande de subvention de la part de l'école est seulement possible à l'heure actuelle s'il s'agit de la formation d'une classe d'accueil pour organiser le premier accueil des nouveaux arrivants. Ainsi, il n'est plus possible de former une classe d'accueil régulière, les élèves ont alors la priorité (Jeugd, Onderwijs en Samenleving Gemeente Rotterdam, 2014).

Fin 2015, une motion a été déposée à l'Assemblée nationale afin que les écoles primaires puissent recevoir plus de ressources pour payer l'enseignement procuré aux nouveaux arrivants (Tweede Kamer der Staten-Generaal, 2015–2016). Cette motion impliquera l'organisation d'une deuxième année en classe d'accueil si nécessaire. En même temps, il y aurait aussi des conséquences concernant l'évaluation et la transition. En avril 2016, une nouvelle décision a été prise concernant l'éducation donnée aux nouveaux arrivants. Les écoles recevront les moyens pour payer un an d'enseignement en classe d'accueil. Selon le secrétaire d'Etat, ces moyens sont suffisants pour financier l'éducation aux élèves. Ainsi, le ministère de l'éducation veut soutenir une transition rapide après la première année en classe d'accueil. En outre, le secrétaire de l'État remarque l'importance d'une collaboration entre les écoles. Selon lui, il est important d'organiser des classes ensemble pour favoriser et optimiser l'enseignement (Dekker, 2016).

Ces décisions concernant l'éducation des nouveaux arrivants et l'organisation des classes d'accueil impliquent une forte responsabilité pour les écoles. Il est essentiel d'impliquer l'idée d'interculturel dans ce processus ; une conscience interculturelle aussi bien au niveau de la communication avec les enfants qu'au niveau de la communication avec les autres parties présentes comme les parents ou bien une autre école. Cette étude montrera dans quelle mesure les écoles sont capables d'agir selon les directives du secrétaire d'Etat en ce qui concerne la transition vers la classe régulière et la coopération interne. Les chapitres suivants nous montrent ce que signifie la notion de l'interculturel dans l'enseignement des nouveaux arrivants.

Chapitre 4. La communication interculturelle

Comme déjà décrit dans les chapitres précédents, l'arrivée de nouveaux élèves apporte de nombreux changements aussi bien dans la société que dans l'école. Dans ce chapitre, l'aspect interculturel dans l'enseignement est décrit en fonction de la multiculturalité, du plurilinguisme, des compétences interculturelles et de la médiation.

4.1 Multiculturalité dans l'enseignement

En accueillant les nouveaux arrivants, l'école est confrontée à un changement de situation. Ce changement se manifeste au niveau des besoins éducatifs, de la composition des classes, de la communication avec l'élève et ses parents et au niveau des compétences de l'enseignant. Les changements se déroulent tous dans le cadre de la multiculturalité. Dans cette étude, la notion de multiculturalité est utilisée au lieu du terme multiculturalisme parce que ce premier terme implique un caractère mouvant et dynamique. C'est-à-dire que la multiculturalité se définit en fonction des situations et qu'il n'y a pas un seul « état multiculturel ». Dans l'enseignement, le problème est que la multiculturalité n'est pas toujours considérée comme positive et l'objectif est donc de la développer de manière à obtenir un instrument utilisable. Sinkkonen et Kyttälä (2014) ont récemment montré dans une étude basée sur l'expérience d'enseignants finnois avec des élèves migrants que l'aspect multiculturel est considéré comme problématique. Bien que la présence de plusieurs cultures doive se réaliser selon une reconnaissance et un respect selon Sinkkonen et Kyttälä (2014), la diversité culturelle à l'école aboutit à l'opposition de deux parties à savoir le soi et l'autre. Dans ce contexte, l'autre est souvent traité comme le subalterne qui doit s'assimiler à la culture dominante.

Un autre auteur qui parle de la multiculturalité dans l'enseignement en Finlande est Dervin (2012). La notion d'interculturel a obtenu une place importante en Finlande. L'opposition entre la majorité et la minorité est un thème récurrent de la multiculturalité, au niveau politique. Selon Dervin (2012), on peut distinguer deux groupes ethniques à l'école, les majoritaires et les minoritaires, qui sont informées indépendamment l'un de l'autre. L'enseignement donné aux minoritaires étaient surtout très essentialiste, c'est-à-dire qu'ils acquéraient à la fois des connaissances de leur propre culture et de la culture finnoise. A contrario, les majoritaires doivent avoir une attitude non-essentialiste c'est-à-dire être conscient de la multiculturalité et l'accepter. Ainsi, on continue à parler de diversité culturelle au niveau national. C'est pour cela que Dervin (2012) remarque l'importance primordiale du développement des compétences interculturelles dans l'éducation multiculturelle, ce qui est traité dans un des sous-chapitres suivant.

L'organisation de l'enseignement multiculturel est étroitement liée à la signification accordée au terme culture, comme le paragraphe ci-dessus le montre déjà. Dervin (2012) remarque le danger d'approcher la culture selon « the old and tired concept of culture » (p. 4) c'est-à-dire : la culture comme objet statique, raisonné du point de vue de la majorité qui marque les différences entre le soi et l'autre et implique une distinction entre meilleur et mauvais, une approche essentialiste qui nous donne l'impression de pouvoir obtenir des compétences une fois pour toutes.

Un autre aspect essentiel à considérer, est l'image que nous nous faisons de l'autre. Le fait que nous vivons dans un monde d'image renforce sans doute l'idée que nous croyons connaître ceux dont nous reconnaissons seulement l'image (Dervin, 2010). Bien évidemment, l'éducation n'est pas non plus libre de l'influence des images qui circulent dans notre société. Le résultat est que la notion d'interculturel est présente dans l'enseignement de manière essentialiste, à savoir l'interculturel basé sur les communautés imaginées. Ce regard influencera aussi la perception de diversité culturelle. Abdallah-Pretceille (2010) remarque que la diversité et, donc, la présence des groupes hétérogènes ne signifie pas une succession d'homogénéités. Ainsi, les individus, ayant une même nationalité ou une langue commune, seraient identiques et auraient une obligation de ressemblance. La perception de la réalité, fondée sur ces groupes homogènes, est donc une construction *a priori* (Abdallah-Pretceille, 2010).

Une recherche menée par Dervin (2012) dans un groupe d'étudiants internationaux nous montre que la notion de multiculturalité est souvent associée aux personnes qui viennent tous d'un autre pays. Ici, il s'agit encore une fois de caractériser les différences et les similitudes. Approcher la multiculturalité d'une manière fondée se manifeste dans l'acte d'accorder une signification plurielle à un événement dans une situation spécifique. Il n'y a donc pas de vérité fixe mais il s'agit de former des interprétations différentes selon la situation culturelle. C'est pour cette raison que Dervin (2012) propose un système éducatif multiculturel qui est orienté *glocalement*, ce que réfère à la jonction de *global* et *local* ; prendre une idée d'une culture mondiale pour la transformer au niveau local. Par ce système, glocalement orienté, on essaye de comprendre plusieurs significations (Dervin, 2012).

L'implémentation concrète du multiculturel dans l'enseignement passe par les compétences interculturelles, traitées dans le chapitre 4.3.

4.2 Le plurilinguisme aux Pays Bas

La présence du plurilinguisme est entre autres traitée par Appel et Kuiken (2006) et par Nortier (2009). La définition du plurilinguisme qu'Appel et Kuiken (2006) donnent est la suivante : « Quand on parle du néerlandais comme seconde langue, il s'agit de personnes qui apprennent le néerlandais comme deuxième langue au sein de la société néerlandaise parce qu'ils ont une autre langue maternelle» (para. 2)[5] Nortier (2009) ajoute qu'il ne s'agit pas nécessairement d'une maîtrise au niveau natif. Elle considère les locuteurs de plusieurs langues plutôt comme étant capable de parler plus d'une langue dans un contexte spécifique.

Appel et Kuiken (2006) montrent que l'apprentissage du néerlandais comme seconde langue s'est développé au fil des années. Dans ce processus, la langue dans l'interaction a été vue comme la plus importante au lieu du système de langue et l'accent a été mis sur la négociation de signification. Appel et Kuiken (2006) expliquent qu'on insistait dans les années 70 surtout sur l'apprentissage des structures grammaticales tandis que l'accent a été mis sur la communication dans les années 80. Transmettre un message et le développement des compétences pour vivre dans la société d'accueil sont les plus importants. Les années 90 marquent la présence du plurilinguisme, partout dans la société, à l'école comme dans l'entreprise. Cette conscience aboutit au développement des stratégies langagières dans des situations plurilingues. Le XXIe siècle est surtout marqué par l'usage de technologies de l'information et des communications. Par ce développement, beaucoup d'idées nouvelles ont été lancées. L'aspect du multimédia pourrait contribuer au succès de l'apprentissage du néerlandais comme seconde langue (Appel et Kuiken, 2006).

Comme chez Auger (2009), nous trouvons chez Nortier (2009) aussi la problématique redoutée du plurilinguisme. Selon Nortier (2009) le plurilinguisme dans l'enseignement est souvent vu comme un problème plutôt que comme une possibilité. La langue maternelle d'un enfant allophone pourrait faire obstacle à l'apprentissage du néerlandais. Ainsi, l'enseignant demande-t-il par exemple aux parents de l'enfant de ne pas parler la langue maternelle à la maison. Bien qu'il reste difficile de constater les différences d'intelligence, Nortier (2009) dit que les enfants bilingues ne sont pas moins intelligents que les enfants monolingues.

Un autre aspect que Nortier (2009) traite, est la diversité linguistique dans le cadre de l'intégration. Elle remarque que la mesure dans laquelle les migrants sont intégrés, est souvent associée à la maîtrise de la langue néerlandaise tandis que la notion d'intégration définit d'un côté l'insertion des nouveaux arrivants dans la société néerlandaise et de l'autre côté le fait que les

[5] En Néerlandais: "Het gaat bij Nederlands als tweede taal om mensen die zich binnen de Nederlandstalige taalgemeenschap het Nederlands als tweede taal eigen (moeten) maken omdat ze een andere moedertaal hebben".

migrants peuvent conserver leur propre langue et culture. En ayant l'illusion que l'interdiction d'une langue étrangère mènerait à une meilleure intégration, le plurilinguisme est toujours vu comme problématique.

Dans ce mémoire, il s'agit entre autres de savoir quel rôle la maîtrise de la langue néerlandaise joue dans le processus d'évaluation et de transition. Comprendre la manière de former une classe d'accueil, la manière d'évaluer et les critères de transition pourrait répondre à cette question.

4.3 Les compétences interculturelles

Il est très important de savoir ce qu'on étudie ici quand on parle des compétences interculturelles. Premièrement, je m'intéresserai à une description des compétences interculturelles donnée par Dervin (2010). Ensuite à l'importance de cette description dans le cadre de cette étude est argumentée.

Comme déjà montré dans le sous-chapitre ci-dessus, une approche juste du multiculturel dans l'enseignement nous demande d'accorder une responsabilité énorme aux enseignants, à savoir le développement des compétences interculturelles. Plusieurs définitions de compétences interculturelles sont données:

- Thomas (cité dans Spencer-Oatey et Franklin, 2007): « Intercultural competence shows itself in the ability to recognize, respect, value and use productively – in oneself and others – cultural conditions and determinants in perceiving, judging, feeling and acting with the aim of creating mutual adaptation, tolerance of incompatibilities and a development towards synergistic forms of cooperation, living together and effective orientation patterns with respect to interpreting and shaping the world ».
- Deardorff (2006): « Intercultural competence is the ability to develop targeted knowledge, skills and attitudes that lead to visible behaviour and communication that are both effective and appropriate in intercultural interactions »
- Byram (2000): « The capacity to see relationships between different cultures – both internal and external to a society – and to mediate, that is interpret each in terms of the other, either for themselves or for other people. Intercultural competencies also consist in being able to understand critically or analytically that one's own and other cultures perspective is culturally determined rather than natural ».

Il est essentiel de considérer le développement des compétences interculturelles comme un trajet perpétuel. L'aspect dynamique d'une culture fait que l'enseignant doit être capable de construire et de déconstruire. La perspective sous-jacente se pose sur une conscience culturelle qui

ne prend pas la position de la majorité comme normative. La connaissance, les compétences et l'attitude de l'expert doivent être adaptés et mis en harmonie dans chaque situation particulière. Finalement, l'effet attendu est une interaction qui mènerait à la compréhension réciproque. Me basant sur les définitions ci-dessus et les modèles que Dervin (2010) traite, je propose la définition suivante :

> *Les compétences interculturelles sont tout d'abord basées sur la pluralité de culture et non la singularité, ce qui évite de tomber dans la réduction. Le développement des compétences demande donc d'être capable d'accorder une signification plurielle, ce qui implique le caractère instable, mouvant et inconcevable. L'acquisition de ces compétences est un processus indéfini et elle mènera à la co-construction du discours et de l'interaction ce qui implique la présence d'aussi bien du locuteur que de l'interlocuteur.*

Dans le rapport *nouvellement arrivants dans l'enseignement,* van Vijfeiken et van Schilt (2011) ont étudié les compétences nécessaires pour les enseignants et tous ceux qui travaillent avec les nouveaux arrivants à l'école. Les enseignants, la direction de l'école et le conseiller pédagogique permanent sont traités dans ce chapitre. Dans le cadre de ce mémoire, il est important de savoir quels sont les acteurs et ce qu'on attend d'eux au niveau des compétences interculturelles. Bien que Van Vijfeiken et van Schilt (2011) traitent l'ensemble de toutes les compétences possibles, l'aspect interculturel est intégré dans plusieurs compétences. Van Vijfeiken et van Schilt (2011) concluent que les acteurs impliqués n'ont pas nécessairement besoin d'autres compétences mais qu'ils doivent être capables d'utiliser ces compétences dans l'enseignement donné aux élèves.

La société coopérative de l'éducation[6] a dressé une liste de compétences, nécessaires pour les enseignants d'une école primaire. Cette liste est donnée ci-dessous, les compétences auxquels on fait le plus appel selon les participants de la recherche de Van Vijfeiken et van Schilt (2011) sont marquées d'une croix.

En général, les participants de cette étude disent qu'un enseignant doit être flexible, qu'il peut s'adapter selon les situations particulières, qu'il est capable de communiquer avec les parents/responsables qui ne parlent pas le néerlandais et qu'il sait comment agir dans une situation de crise (van Vijkeiken & van Schilt, 2011).

Compétences	Enseignant
Interpersonnelle	X
Pédagogique	X
Didactique	X
Organisation	X
Collaboration entre collègues	-
Collaboration environnement	-
Réflexion et développement	-

Tableau 1. Les compétences de l'enseignant

[6] En Néerlandais: Onderwijscoöperatie, voorheen: Stichting Beroepskwaliteit Leraren

La plupart des participants pensent que les dernières compétences de la liste ne sont pas plus importantes que dans une classe sans nouveaux arrivants.

Les compétences du conseiller pédagogique sont données dans le schéma ci-dessous, rangé par catégorie professionnelle nationale des conseillers pédagogiques[7]. Le schéma montre que les conseillers pédagogiques ont plutôt une fonction organisatrice, ils doivent être innovateurs et conduire le développement du trajet éducatif. En outre, la communication avec les enseignants et parents des élèves passe souvent par le conseiller pédagogique, ce qui demande de posséder des compétences sur le plan communicatif aussi bien verbale que non-verbale (van Vijkeiken & van Schilt, 2011).

Compétences	Conseiller
Organisatrice	-
Coopération externe	X
Innovateur	X
Andragogique	-
Méthodologique	-
Contrôle	-
Réflexion et développement	-

Tableau 2. Les compétences du conseiller

Selon les participants de la recherche de van Vijfeiken et van Schilt (2011), la compétence intrapersonelle est plus importante pour la direction d'une classe d'accueil que celle d'une classe régulière. Aussi, la direction de l'école doit être capable de transmettre les axes de développements proposés par le gouvernement à l'organisation de l'enseignement aux nouveaux arrivants. La recherche montre aussi que la direction doit faire entendre sa voix face au gouvernement, à une organisation ou une association de la société civile.

Compétences	Direction
Intrapersonelle	X
Autogérant	-
Développement organisatrice	-
Développer et gérer le	-
processus primaire	-
Politique organisationnelle	-
Professionnalisation	-
Entrepreneuriat scolaire	-
Interpersonelle	-

Tableau 3. Les compétences de la direction

Par les entretiens menés dans le cadre de ce mémoire, nous allons voir comment les compétences (interculturelles), qui ont à faire avec le processus d'évaluation et de transition, jouent un rôle pour les responsables à l'école. Outre les compétences des responsables de l'école, il y a plusieurs formes d'interaction pour faciliter la communication interculturelle. Comme déjà décrit dans ce chapitre, la notion de l'interculturel implique une interaction entre le locuteur et l'interlocuteur. Une autre stratégie qui peut donc être mise en avant dans la communication

[7] En Néerlandais: Landelijke beroepsgroep intern begeleiders (Lbib)

interculturelle est la médiation. Cette stratégie est traitée dans le sous-chapitre suivant.

4.4 La médiation culturelle

Le terme interculturel montre déjà qu'il y a un espace de médiation et d'interaction car il n'y a pas seulement une différence ou une ressemblance culturelle, il y a aussi une rencontre, comme le préfixe *inter*- l'indique. Il s'agit d'un espace où plusieurs groupes ou cultures se rencontrent, se réunissent, agissent en négociant. Dervin (2010) remarque l'importance de ce préfixe *inter*. Selon lui, l'attention est dans la plupart des situations portée sur le culturel ce qui pourrait mener à la réduction. Il met l'accent sur la co-construction du discours et sur la rencontre interculturelle qui se manifeste toujours dans les deux sens. Dans le contexte scolaire, on pourrait premièrement penser à un(e) enseignant(e) ou un conseiller(e) en tant que médiateur ou médiatrice. Il pourrait être un médiateur entre la classe d'accueil et la classe régulière, l'école de provenance et l'école destinataire, les parents et l'école ou entre les élèves mêmes à l'intérieur d'une classe. Par contre, l'enfant peut aussi être considéré comme médiateur.

La médiation interculturelle signifie selon Zarate et ses collègues (2004) d'accorder un sens à des représentations culturelles, des symboles ou des objets. Une conscience de ces représentations mène à la compréhension culturelle. Cette compréhension se manifestera finalement par une reconnaissance de l'autre. Ainsi, le médiateur pourra créer des liens et bâtir un pont culturel, fondé sur l'enrichissement mutuel et les valeurs partagées. Un autre auteur qui parle de la médiation culturelle est Herlyn (2005). Selon lui, il est entre autres important de pouvoir s'approprier la perspective de l'autre et d'identifier les intérêts derrière les différentes opinions.

Plus spécifiquement dans le contexte scolaire, il est intéressant de voir comment l'élève lui-même peut jouer un rôle comme médiateur culturel. Guo (2014) remarque que, lorsqu'ils ne sont pas avec des adultes, les enfants peuvent avoir une position médiatrice très forte surtout dans les relations familiales et domestiques. Dans ce cas, il ne s'agit pas seulement de traduire ou d'interpréter des mots mais plutôt de transmettre ou de négocier un message culturel. Les enfants utilisent leurs compétences linguistiques et culturelles acquises pour favoriser la compréhension des signaux culturels (Guo, 2014). En classe aussi, l'enfant peut jouer ce rôle de médiateur. En donnant la parole à l'enfant, il a la possibilité de parler de sa propre langue et culture. Finalement, c'est l'enfant même qui est un expert dans le domaine de sa culture. Ainsi, la présence de la diversité linguistique et culturelle peut être créée explicitement en classe.

Les idées de Guo (2014) correspondent à la théorie de Dervin (2010) sur les compétences interculturelles et à ce qu'il attend de la part de l'enseignant. Dervin (2010) remarque que ceux qui

jouent un rôle médiateur ont aussi la responsabilité d'instaurer les compétences interculturelles. Ces compétences se définissent surtout par une ouverture à la co-construction du discours, aussi bien par le locuteur par l'interlocuteur. Ainsi, il y a une rencontre dans les deux sens ce qui est essentiel dans une situation de médiation.

Dans cette étude, les enseignants et les enfants sont observés en tant que médiateurs. Les résultats de l'observation montreraient dans quelle mesure et comment ces acteurs jouent un rôle de médiateur dans différentes situations et entre différentes parties comme par exemple l'enseignant, l'élève ou le parent.

Chapitre 5: Evaluation et transition

Dans cette étude, l'accent est mis sur les pratiques de l'évaluation et la transition en tant que mesure de la communication interculturelle. Évaluer les nouveaux arrivants, qui sont souvent allophones, à l'école et les faire intégrer dans la classe régulière exige des directives spécifiques de la part de l'enseignant et des autres responsables à l'école. Dans ce chapitre, plusieurs théories sont proposées pour favoriser l'évaluation et la transition des nouveaux arrivants. Les résultats de l'étude nous montrera dans quelle mesure on prend conscience de l'interculturel dans l'évaluation et la transition.

5.1 Evaluation

L'évaluation des élèves est un processus très intéressant dans le cadre de l'interculturel. La manière dont on évalue les élèves nous apprend beaucoup de nos structures scolaires et de nos idées pédagogiques, didactiques et sociales. Ces structures et idées peuvent être différentes des origines culturelles de l'élève. Huver (2010) remarque l'aspect identitaire dans l'évaluation. Par l'évaluation des représentations de la langue, de l'altérité, de l'identité, un regard sur l'élève est construit. C'est-à-dire que « leur réussite et leurs potentialités d'insertion sont producteurs d'identités » (p. 104). Hadji (2000) souligne dans le processus d'évaluation la notion de valeur : « valeur de ce qui est produit – bien sûr – mais aussi valeur de celui ou celle qui produit » (p. 23).

Un aspect déjà traité dans ce cadre théorique est le plurilinguisme. Le plurilinguisme joue aussi un rôle dans le processus d'évaluation ou plutôt : il ne le joue pas encore mais il devrait obtenir une place plus importante selon Huver (2010). Ensuite, Huver (2012) parle de plusieurs types d'évaluation. Tout d'abord, il y a l'évaluation diagnostique. Spécifiquement pour les ENA, une évaluation doit porter non seulement sur les connaissances de la langue du pays mais aussi sur « les compétences scolaires construites dans la langue de scolarisation antérieure, le degré de familiarité avec l'écrit scolaire et les savoirs d'expérience dans différents domaines » (Huver, 2012, p. 175). Par contre, l'évaluation formative apporte de l'information sur les acquis en construction. Ce type d'évaluation permet plutôt de montrer la progression de l'enfant par rapport à un certain objectif. Dans le cadre de ce mémoire, il est intéressant de savoir quelle méthode d'évaluation les écoles appliquent, de quelle manière et pourquoi.

En 2013, une boîte à outils a été développée par l'université de Louvain et Gand sur l'ordre du ministère de l'éducation de Flandres. Ce document vise à montrer la forme optimale d'évaluation, il donne des conseils en ce qui concerne l'évaluation et les instruments d'évaluation. Le but de cette boîte à outils est de mettre en évidence le développement cognitif de l'élève. Le modèle que les

auteurs proposent, le modèle d'évaluation large, servirait dans cette étude comme exemple. Les entretiens menés et l'analyse des données dans le cadre de cette étude montreront dans quelle mesure on retrouve ce modèle dans l'organisation des classes d'accueil aux Pays-Bas.

Que signifie exactement cette large évaluation que De Backer et Philips (2013) proposent ? Une large évaluation est un outil pour évaluer les compétences de l'enfant d'une manière très élaborée et en profondeur. Cette approche entière permet que l'élève soit évalué selon plusieurs perspectives et dans plusieurs situations. Il n'est pas seulement la tâche de l'enseignant d'évaluer l'élève, c'est plutôt une collaboration avec l'équipe scolaire, les parents et même l'enfant. Selon de Backer et Philips (2013), une large évaluation stimule la réflexion sur les formes de l'enseignement et elle renforce donc les compétences de l'enseignant.

Globalement, le but de l'évaluation est de décrire et de montrer le développement des compétences (langagières) de l'élève dans un environnement d'apprentissage. Avant de commencer l'évaluation, il est important de connaître ses propres objectifs spécifiques. De Backer et Philips (2013) conseillent de mettre l'accent sur une attitude ouverte et positive face à l'élève. Les premières semaines à l'école, la maîtrise de la langue sera minimale, il n'est donc pas utile d'évaluer les compétences langagières. Il est, dans un premier temps, important de créer un environnement sûr et stable et de stimuler aussi bien l'interaction entre l'enseignant que l'interaction entre les camarades de classe. Une autre approche positive est d'analyser le développement de l'élève du point de vue de sa langue maternelle. Si on considère les élèves comme ayant un retard linguistique, il y aura moins de stimulation pour l'enfant. C'est pourquoi il est important de faire en sorte que le développement de la langue maternelle ne stagne pas. Le développement des compétences dans la langue qu'on parle chez soi pourrait favoriser le développement des mêmes compétences dans une autre langue (de Backer & Philips, 2013).

L'évaluation des élèves ne concerne pas spécifiquement des compétences de la langue néerlandaise. Il s'agit du développement des compétences du Néerlandais. Sous le terme compétence sont réunis les connaissances, l'aptitude et l'attitude. Bien que ces compétences favorisent la communication, ils ne concernent pas seulement la langue et sa grammaire, son vocabulaire et son orthographe. De plus, les compétences d'apprentissage, les compétences d'autogestion et les compétences sociales jouent aussi un rôle, ils peuvent soutenir l'apprentissage ou les actes langagiers. Le schéma à-dessous décrit les compétences plus en détail.

Compétence	Description
Compétence d'apprentissage	Profiter des opportunités, connaître ses propres capacités et réfléchir à ces capacités
Compétence autogérant	Etre disposé à apprendre qqc, être autonome
Compétence sociale	Attitude vers les autres élèves

Tableau 4. Description des compétences à évaluer

Une large évaluation du développement langagier est important parce qu'elle concerne un processus complexe qui ne se déroule jamais de façon univoque. C'est-à-dire qu'un enfant, qui est excellent en compréhension écrite mais beaucoup moins fort en expression orale, n'est pas directement considéré moins intelligent que les autres enfants. C'est pourquoi une description détaillée du développement de l'enfant est souhaitée dans le cadre d'une large évaluation.

Le terme de large évaluation implique déjà qu'il y a plus d'une possibilité d'évaluer. Dans la boîte à outils, plusieurs propositions ont été faites. En dehors du test traditionnel, il y a différentes formes d'évaluation comme par exemple un dossier individuel de données rassemblées, un index d'observation, la co-évaluation, la self-évaluation ou l'évaluation par les paires. De Backer et Philips (2013) soulignent aussi l'importance de parler des résultats en équipe, avec les parents ou les enfants. Ainsi, l'aspect interculturel revient dans les pratiques d'évaluation ; on fait intégrer aussi bien le locuteur que l'interlocuteur dans l'évaluation. Dans ce contexte, la médiation peut aussi être mise en avant par les enfants, les enseignants ou les parents.

Un autre point d'attention est le passage de l'élève à la classe régulière ou le passage à une toute autre école, parfois même un changement de pays. Il est essentiel de faire passer toutes les données rassemblées afin qu'il n'y ait pas trop de discontinuité. Ici encore une fois, De Backer et Philips (2013) remarquent l'importance d'une évaluation élaborée et positive pour que l'accueil dans une autre école soit agréable pour l'enfant et que les enseignants qui l'accueillent n'aient pas de préjugés. Evidemment, il y a toujours des points faibles à indiquer mais s'il y a des espoirs très faibles de la part de la nouvelle école, l'élève risque de prendre un retard à cause de l'enseignement linguistique simplifié.

De Backer et Philips (2013) remarquent aussi que la communication joue un rôle important dans le processus d'évaluation. Elle pourra surtout favoriser la transparence et stimuler la communication avec toutes les personnes concernées comme l'enseignant, le conseiller pédagogique, les parents et l'enfant. La communication dans le processus de l'évaluation concerne ainsi une forme d'interaction

interculturelle et elle permet de faire intervenir des médiateurs pour négocier des messages culturels.

Une large évaluation mènera finalement aux décisions essentielles concernant la didactique de l'enseignant et la matière enseignée. Ces adaptations font que les élèves peuvent obtenir de bons résultats en ce qui concerne l'apprentissage de la langue. Suivre le développement linguistique des élèves et les évaluer forme donc une partie essentielle de la stratégie linguistique de l'école. Dans le cadre de ce mémoire, il est intéressant de savoir dans quelle mesure, cette manière d'évaluer est mise en pratique dans les écoles primaires de la municipalité de Rotterdam.

5.2 Transition

Le terme de transition est assez large et étroitement lié aux termes de continuité et de discontinuité. Dans le contexte de cette étude, une transition implique un mouvement de contexte et un changement essentiel dans la vie de l'enfant. Quand on parle de transition dans le cadre du système éducatif, on parle de changements culturels, familiaux ou scolaires. Tout d'abord, il y a les transitions qui insistent sur la continuité dans ce sens que l'enfant est vu comme élève et les parents sont les responsables qui soutiennent l'enfant. L'aspect de discontinuité se manifeste quand on parle du développement de l'enfant dans son contexte particulier. Un changement de contexte et de situation implique une discontinuité pour le développement de l'enfant et une discontinuité dans les relations familiales (Bronfenbrenner, 1979). À l'heure actuelle, les élèves sont fortement confrontés à ce phénomène de mouvement constant. L'idée que les nouveaux arrivants, leur familles ou leurs proches mènent une vie de nomade est plutôt une règle qu'une exception; d'une maison à une autre, d'une ville à une autre et pour les enfants, d'une école à une autre.

Une première transition pour l'enfant est celle du contexte familial au contexte scolaire. Cette transition implique un changement d'identité, de relations et de rôles (Bronfenbrenner, 1979). Il aurait été intéressant d'étudier ce processus étant donné qu'il y a des différences culturelles entre la situation familiale d'un côté et la situation scolaire d'une autre. Pourtant, dans cette étude, l'accent est mis sur la transition à l'intérieur du système scolaire. Ce processus met l'accent sur l'évaluation avant la transition mais aussi les différences culturelles ainsi que le plurilinguisme. Il est important d'aborder ces deux derniers aspects de façon positive et transparente. Dans ce contexte, il y a plusieurs acteurs qui jouent un rôle fondamental. Tout d'abord, il y a l'enfant et ses parents ou ses proches. Ensuite, l'enseignant, aussi bien celui de la classe d'accueil que celui de la classe régulière, le conseiller pédagogique et la direction. Ces personnes sont impliquées dans le processus de transition dans lequel une professionnalité est souhaitée.

Comme une transition se déroule toujours entre plusieurs parties, comme décrit ci-dessus, la médiation peut aussi jouer un rôle dans ce processus. En outre, la transition est interculturelle dans le sens qu'elle implique toujours un mouvement culturel. Dans le contexte de cette étude, il s'agit d'une transition d'une classe à une autre à savoir de la classe d'accueil à la classe régulière.

Méthode

Dans ce mémoire, je tente de trouver la réponse à la question : *comment se passe l'évaluation et la transition des élèves de la classe de transition à la classe régulière à l'école primaire?* Ce chapitre montre comment j'ai mené la recherche et comment j'ai essayé de trouver des réponses à mes questions.

1.1 Participants

Les participants de cette étude sont les responsables, les conseillers pédagogiques ou les enseignants des écoles impliqués dans le projet d'EDINA. La municipalité de Rotterdam a invité ces écoles primaires à participer à la recherche. Il n'y a donc pas eu de sélection des participants de ma part. Le schéma ci-dessous montre les participants dans mon mémoire.

Fonction	Ecole	Endroit	Sexe	Nom anonyme
Directrice	St. Laurent	Rotterdam	Femme	D1L
Directrice	St. Philippe	Rotterdam	Femme	D2Ph
Conseiller pédagogique des classes d'accueil et enseignant en classe d'accueil	St. Laurent	Rotterdam	Femme	C1L
Conseiller pédagogique	St. Philippe	Rotterdam	Femme	C2Ph
Enseignant classe d'accueil	St. Philippe	Rotterdam	Femme	E1Ph
Enseignant classe d'accueil	St. Philipe	Rotterdam	Homme	E2Ph
Enseignant classe d'accueil	St. Philipe	Rotterdam	Femme	E3Ph

Tableau 5. Les participants

1.2 Procédure

Comme mon mémoire fait partie d'un projet, l'organisation était aussi fondée sur les directives du projet. L'équipe d'EDINA se compose de plusieurs professeurs, assistants et étudiantes. Plusieurs réunions ont été organisées pour se partager le travail et parler des projets à venir. La communication avec les responsables de l'école passait par une des assistantes de l'équipe. Une belle façon de faire connaissance les gens impliqués dans la recherche était le Steering Group Meeting qui a eu lieu en Mars 2016 à Rotterdam. La rencontre avec les partenaires internationaux et la visite dans les écoles impliquées dans le projet nous a donné la possibilité d'observer et de concrétiser l'organisation des classes d'accueil en pratique.

L'écriture du cadre théorique forme l'étude littéraire dans ce mémoire. Fondés sur le rassemblement des théories et des connaissances actuelles sur les élèves, j'ai construit une liste de questions à répondre au moyen des entretiens. Tous les entretiens ont eu lieu dans le bâtiment de l'école en question. Les entretiens menés étaient des entretiens semi-structurés. Ainsi, il est aussi possible de formuler ou d'ajouter des questions, malgré le fait que l'intervieweur a déjà formulé les questions à lui poster avant l'entretien. Bref, l'intervieweur donne les grandes lignes de l'entretien mais la possibilité de poser des questions spontanément reste conservée. De plus, l'intervieweur est libre d'anticiper face à des événements inattendus (Dörnyei, 2007).

Après avoir admis les participants, les entretiens ont été enregistrés et transcrits. Les premières visites et entretiens dans les écoles étaient déjà exécutés par un membre de l'équipe ce qui m'a permis d'avoir beaucoup d'informations. J'ai transcrit ces entretiens et j'ai codé les informations les plus importantes. En me basant sur ces résultats, j'ai établi une nouvelle liste de données qui me manquaient. Outre les entretiens, j'ai aussi réalisé des observations dans quatre classes d'accueil. Dans deux classes à St. Laurent, je n'ai fait qu'une brève observation de 10 minutes. Les deux observations à St. Philipe étaient plus élaborées. Dans la première classe, j'ai observé pendant une heure. Dans la deuxième classe, j'ai fait une observation de trois quarts d'heure. En me basant sur mes observations et les choses qui m'ont marqué, j'ai pu formuler quelques questions à poser à l'enseignant responsable de cette classe.

Les observations étaient des observations participantes. Dörnyei (2007), qui décrit la méthodologie d'une observation en classe, fait la distinction entre une observation participante et non-participante. Dans une observation participante, le chercheur fait partie d'un groupe et participe activement aux activités. Par contre, une observation non-participante se caractérise par une participation minimale. Pourtant, ce n'est pas si simple selon Morse et Richards (2002). Ils remarquent qu'il n'y a aucun observateur qui participe complètement et qu'il n'y a aucun observateur qui observe dans une classe sans influencer un peu le contexte. Même si je n'ai pas participé personnellement au cours, ma présence en tant qu'observatrice pourrait déjà influencer le contexte observé. De plus, les enfants et les enseignants de St. Philipe étaient tous au courant de ma présence.

1.3 Analyse des données

Premièrement, j'ai transcrit les entretiens menés par un des membres de l'équipe. Ensuite, j'ai codé les informations les plus importantes. Fondé sur ces résultats, j'ai dressé une nouvelle liste d'informations qui me manquaient. Cette liste a été la directive selon laquelle j'ai exécuté les derniers entretiens. Après avoir transcrit ces entretiens, j'ai codé de nouveau les informations les

plus importantes et j'ai analysé les pratiques d'évaluation et de transition par un schéma, qui est aussi disponible en annexe. J'ai choisi d'exécuter une étude qualitative pour pouvoir décrire profondément les caractéristiques de l'évaluation et la transition dans deux écoles primaires.

En utilisant un schéma, les résultats sont hiérarchisés et structurés. Le schéma dessine en même temps un profil de l'école en ce qui concerne l'évaluation et la transition. Au niveau de l'évaluation il s'agit des manières d'évaluer, et de suivre le développement de l'élève. Au niveau de la transition, il s'agit du déroulement des changements et les critères qui jouent un rôle dans ce processus.

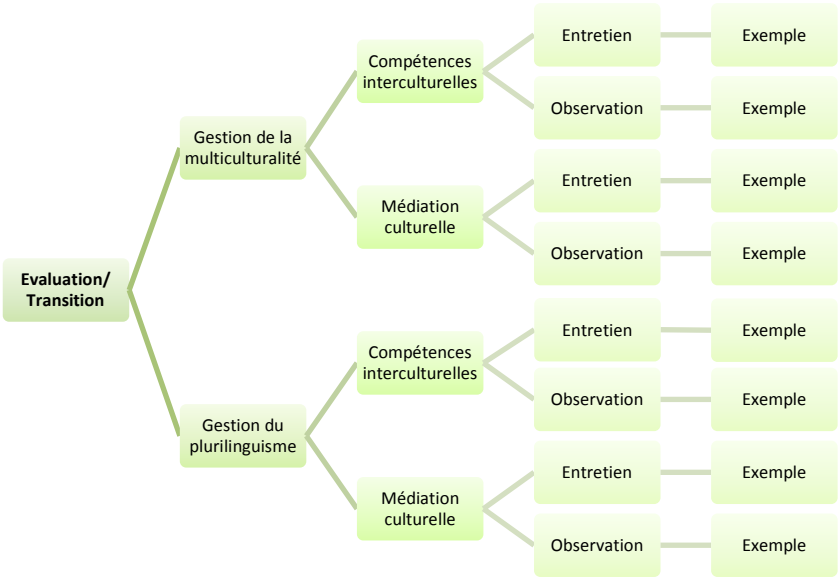

Tableau 6. Schéma de résultats

La multiculturalité dans l'enseignement est la première chose qui est mise en question par l'arrivée des nouveaux arrivants. La société change et l'école est confrontée à une nouvelle situation de multiculturalité. En même temps, elle implique un changement au niveau linguistique, c'est-à-dire que les enfants ne sont plus tous monolingues mais plutôt plurilingues. L'évaluation et la transition des élèves à l'école primaire se manifestent donc par la gestion de la multiculturalité et la gestion du plurilinguisme. Ces gestions sont gérées en fonction des compétences (interculturelles) de l'enseignant et la médiation à la fois de l'enseignant, de l'enfant et de le conseiller. Plusieurs exemples sont donnés pour illustrer explicitement la situation particulière. Ces exemples sont fondés sur les entretiens et/ou les observations. L'entretien nous montre ce que l'école dit qu'ils font tandis que l'observation nous montre ce qu'ils font réellement .

L’analyse contient finalement un retour à la littérature, pour lier les résultats à la littérature étudiée dans le cadre théorique. Dans la conclusion, je confronterai la situation dans les deux écoles l’un à l’autre pour finalement pouvoir conclure la recherche.

Résultats et analyse

Ce chapitre traite les observations faites et les résultats des entretiens menés dans les écoles primaires impliquées dans le projet d’EDINA. Les entretiens sont analysés selon un format, mentionné dans la méthode ci-dessus. Tout d’abord, je décrirai le processus d’évaluation et de transition à St. Laurent. Ensuite, je montrerai comment l‘évaluation et la transition sont organisées à St. Philipe. Les transcriptions sont disponibles en annexe.

1. Evaluation à St. Laurent

1.1 Gestion de la multiculturalité

Pour accueillir les nouveaux élèves, St. Laurent organise plusieurs classes d'accueil. Ces classes permettent d'enseigner aux élèves pendant un an. Une fois l'année écoulée, l'élève devrait être prêt pour faire la transition vers la classe régulière. L'école se concentre tout d'abord sur l'accueil des enfants et de ses parents.[8] Elle veut créer un environnement sûr et stable aussi bien pour les enfants que pour les parents.[9] La multiculturalité qui se compose à St. Laurent, se manifeste par la mise en place des compétences et de la médiation à l'école.

A. Compétences

Pour gérer la multiculturalité à l'école, les compétences sont mises en place par les enseignants. A St. Laurent, il y a des attentes spécifiques en ce qui concerne l'enseignant de la classe d'accueil. C1L remarque dans l'entretien l'importance de trouver des enseignants capables d'enseigner aux élèves nouvellement arrivés[10]. La plupart des enseignants à St. Laurent ont suivi une formation supplémentaire pour éduquer les nouveaux arrivants.[11] Selon C1L, il est important que l'enseignant comprenne le parcours d'apprentissage de plusieurs niveaux et de plusieurs années scolaires, étant donné la diversité d'âge et de niveau dans la classe. Elle remarque aussi l'importance d'avoir une bonne compréhension du rôle et du fonctionnement des différentes cultures. [12] C1L illustre cela en donnant l'exemple suivant :

« Il faut toujours être conscient que ta propre attitude, ton comportement et tes attentes ne sont pas les mêmes que ceux de l'élève. Si je fais signe à une fille somalienne 'viens ici !', il faut être conscient qu'elle ne comprend peut-être pas ce geste-là. Donc ne pas conclure : oh, elle ne m'écoute pas ! »[13]

En outre, les enseignants à St. Laurent évaluent l'élève non seulement au niveau cognitif mais aussi au niveau socio-émotionnel. C1L explique que les enseignants se servent d'un système de suivi des élèves. Fondé sur ce système, les enseignants évaluent aussi bien les compétences sociales que les compétences émotionnelles et les compétences d'autogestion de l'élève. Vue d'une perspective

---

[8] Entretien 1. St. Laurent, 11/01. p. 67
[9] Entretien 2. St. Laurent, 11/03. p. 76
[10] Entretien 2. Idem. p. 80
[11] Entretien 1. St. Laurent, 11/01. p. 68
[12] Entretien 2. St. Laurent, 11/03. p. 79
[13] Entretien 2. St. Laurent, 11/03. p. 79. Traduction: "Je moet er altijd rekening mee houden dat jouw houding, gedrag en verwachtingen niet hetzelfde zijn als wat de kinderen gewend zijn. Ja, ik zeg altijd: als ik zo tegen een Somalisch meisje gebaar 'Kom!' (wenkt met hand) dat je wel even moet bedenken dat het kind misschien niet weet dat het betekend dat je moet komen, en dat je dan dus niet denkt: oh, het kind luistert niet naar mij".

de développement socio-émotionnel et fondées sur les observations en classe, l'enseignant peut décider de faire plus attention aux difficultés d'un élève[14].

B. Médiation

La gestion de la multiculturalité est aussi faite en fonction de la médiation. A St. Laurent, le conseiller pédagogique joue un rôle fondamental au moment de l'accueil. Son rôle est tout d'abord d'accueillir l'enfant et ses parents. Pendant l'entretien préliminaire, elle explique le système scolaire et le programme de la classe d'accueil aux parents[15]. C1L essaye aussi de déterminer s'il y a une demande de soins de la part des parents.[16] En outre, elle évalue le développement des élèves à travers l'année scolaire avec les enseignants. Ces évaluations concernent aussi les soucis au niveau de la situation personnelle de l'élève. Si nécessaire, l'aide sociale est contactée.

L'évaluation de l'enfant est aussi un point important dans le contexte d'une transition extérieure, vers une nouvelle école. Dans ce cas, le conseiller et l'enseignant essayent de gérer la transition le mieux possible pour l'enfant. C1L explique qu'elle cherche d'abord une nouvelle école, elle prend contact avec cette école et elle fait l'inscription en tant que conseiller. Ensuite, l'enseignant de la classe d'accueil fait la transmission du dossier scolaire de l'élève. Ainsi, on essaye de stimuler la continuité et d'éviter la discontinuité en ce qui concerne le développement cognitif et linguistique de l'élève.[17] C1L ajoutent qu'elle évalue de temps en temps la transition d'un élève à une nouvelle école :

« Ici, on est tenté, surtout s'il s'agit d'un enfant pour lequel on se fait du souci, de contacter l'école après un certain temps pour demander si l'élève va bien. […] J'ai négocié pour une famille qui a déménagé dans un autre quartier afin de leur trouver une nouvelle école. Un des enfants était prêt pour faire la transition en cours moyen (CM2) chez nous, mais là, je ne suis pas sûre que l'école soit capable d'accueillir l'enfant dans cette classe. Dans ce cas-là, on parle de ce qu'ils peuvent attendre de la part de l'enfant et après quelques semaines, je contacte l'école pour demander si l'élève va bien chez eux. Dans le cas contraire, je pourrais donner des conseils… »[18]

---

[14] Entretien 2. Idem. p. 76, 77
[15] Entretien 2. Idem. p. 79
[16] Entretien 1. St. Laurent, 11/01. p. 67
[17] Entretien 1. Idem. p. 66
[18] Entretien 2. St. Laurent, 11/03. p. 78 Traduction: "We zijn ook wel geneigd, vooral bij kinderen waar we ons zorgen om maken, om er achter aan te bellen en te vragen: joh, hoe gaat het nu?[…] We hebben laatst bemiddeld voor een gezin toen ze gingen verhuizen naar Delfshaven om een school te vinden. Één kind was echt wel toe aan groep 7, maar ja, bij ons weet ik dat het kind in groep 7 kan, maar bij die school weet ik echt niet of ze dat aankunnen. Dus dan gaan we wel flink in overleg met ze wat ze van het kind kunnen verwachten en ik bel dan na een paar weken ook echt om te vragen hoe het gaat".

Je reviendrai sur cet exemple-ci dans l'analyse ci-dessous.

C. Analyse

En exigeant des compétences spécifiques de l'enseignant, l'accueil des nouveaux élèves est organisé le mieux possible. Ces compétences concernent surtout la flexibilité de l'enseignant dans une classe diverse. Ensuite, la compétence interpersonnelle et la conscience de l'enseignant sont marquées comme importantes pour pouvoir bien accueillir et comprendre l'élève. Ces résultats correspondent à la théorie de Dervin (2010) et à la définition des compétences interculturelles que j'aie décrites dans le cadre théorique, chapitre 4.2 et 4.3. Les résultats nous montrent qu'il y a une prise de conscience de l'enseignant sur l'image imaginée et sur sa propre perception de l'autre qui peut être juste ou injuste. En approchant l'élève en toute franchise, l'enseignant arrive à accorder une signification plurielle à une situation donnée.

Le rôle de médiateur est incarné par le conseiller pédagogique qui sert de relais entre plusieurs parties, par exemple une nouvelle école ou un établissement de soins, et l'enfant. Le conseiller fait en sorte de veiller à ce que l'élève soit bien accueilli dans sa nouvelle école. Bien que la situation personnelle d'un nouvel élève puisse être instable, le conseiller essaye de favoriser la continuité au niveau scolaire. La citation au-dessus nous montre que la classe dans laquelle l'élève sera placé, dépend des capacités des enseignants et de la nouvelle école. Comme l'exemple au-dessus l'illustre, le conseiller et l'enseignant de la classe d'accueil décident du placement de l'élève dans un niveau en fonction des capacités de l'école et non des capacités de l'élève. De Backer et Philips (2013) remarquent aussi l'importance de la continuité, ce qu'ils cherchent à atteindre par une large évaluation comme décrit dans le cadre théorique. Cette forme d'évaluation devrait être axée sur les capacités de l'élève pour qu'il puisse continuer son développement n'importe où. Cela montre en même temps l'interculturalité de l'évaluation ; les capacités de l'élève allophone sont prises comme point de départ et non pas seulement celles de l'enseignant.

1.2 Gestion du plurilinguisme

Les enfants sont testés pour la première fois à l'accueil. A ce moment-là, les enfants subissent un test de calcul. Ce test sert à constater le niveau technique de l'enfant. Les enfants qui ne maîtrisent pas le néerlandais ne sont pas encore testés. Par contre, les enfants qui parlent déjà un peu le néerlandais passent un test langagier. Ce test permet à l'enseignant d'estimer le niveau de néerlandais. En se basant sur ce test, le conseiller décide de l'insertion de l'enfant dans un certain

niveau de langue.[19] Pour favoriser le développement de la langue néerlandaise pendant la première année, il y a plusieurs cours de néerlandais organisés à St. Laurent. C1L explique que la période en classe d'accueil est divisée en quatre périodes de dix semaines. Dans chaque période, un cours est consacré à l'apprentissage de la langue néerlandaise. Toutes les dix semaines, il y a un moment d'évaluation. Les résultats du test à l'accueil forment le point de départ pour l'insertion. C'est-à-dire qu'un élève qui maîtrise déjà un peu le néerlandais peut être inséré en troisième niveau de néerlandais.[20]

En se basant sur les évaluations du cours de néerlandais, le moment de la transition vers la classe régulière est déterminé pour l'élève. Les résultats au niveau linguistique et l'âge de l'élève forment la base de l'évaluation et la transition.[21]

A. Compétences

La situation plurilingue dans la classe d'accueil demande des compétences spécifiques de la part de l'enseignant. C1L remarque d'abord l'importance de l'enseignement du néerlandais à St. Laurent. Comme l'école n'offre qu'un an en classe d'accueil, l'élève devrait être prêt à intégrer la classe régulière après cette année. Ceci implique aussi que les enseignants doivent être capables d'évaluer le développement linguistique de l'enfant. A St. Laurent, chaque enseignant met en œuvre sa propre approche et stratégie en ce qui concerne l'enseignement de la langue néerlandaise. C1L explique qu'il y a une bonne volonté de la part des enseignants pour faire apprendre des mots aux élèves. Pourtant, elle doute de temps en temps des compétences de ses collègues et si les stratégies utilisées sont utiles :

« Ils sont tellement motivés d'apprendre quelque chose aux élèves, qu'ils ajoutent encore plus et plus d'images et de mots. Mais si moi, je regarde les images, je pense : comment expliquer cette image à l'enfant ? Il y a beaucoup de possibilités pour expliquer la signification de l'image donc, qu'est- ce que l'enfant pense qu'il apprend ? […] Il y a beaucoup d'enseignants qui enseignent le néerlandais en partant d'une bonne intention. Mais je me demande: est-ce vraiment si efficace ? »[22]

[19] Entretien 1. St. Laurent, 11/01. p. 66
[20] Entretien 1. Idem. p. 66
[21] Entretien 2. St. Laurent, 11/03. p. 76
[22] Entretien 2. St. Laurent, 11/03. p. 80, 81. Traduction: "Mensen zijn zo gemotiveerd om kinderen iets te leren, en dan gaan ze steeds meer plaatjes maken en woordjes erbij. Maar als ik dan naar de plaatjes kijk, dan denk ik: nou, je kunt het op 7 manieren uitleggen, dus wat denkt het kind dan eigen dat het is, die woordjes? […] Wat ik zeg, dat er leerkrachten veel dingen willen doen met goede bedoelingen in het taalonderwijs. Maar dat ik het gevoel heb: hoe effectief is dit nu?"

Cet exemple montre qu'il y a plusieurs méthodes quand il s'agit d'apprendre le néerlandais aux enfants. Je reviendrai sur cet exemple dans l'analyse ci-dessous.

B. Médiation

Le plurilinguisme dans la classe d'accueil se manifeste d'abord par la présence des enfants allophones qui doivent apprendre la langue néerlandaise. C1L explique comment on peut profiter de la situation plurilingue à St. Laurent[23]. Elle décrit la situation d'un élève qui vient d'intégrer une classe d'accueil et dont le niveau se limite au calcul contrairement aux autres élèves du groupe qui sont plus avancés sur le plan linguistique. Dans ce cas, la partie linguistique de l'exercice sera probablement trop difficile à comprendre tandis que la partie technique correspond bien au niveau de l'élève. C1L remarque l'importance de l'interaction :

« Il y a une interaction entre les enfants. Parfois, l'enfant peut être aidé dans sa langue par un autre enfant qui parle la même langue. Ainsi, l'enfant peut être intégré dans le groupe du calcul le plus vite possible. » [24]

Pendant une brève observation en classe[25], tout au début de la journée scolaire à St. Laurent, une situation se présente dans laquelle le plurilinguisme joue un rôle. C1L nous raconte que le début d'un jour de classe commence toujours de manière détendue et spontanée. Elle explique que la priorité est de créer un endroit sûr pour les élèves. Dans l'une des classes d'accueil, deux garçons jouent à un jeu. En jouant, ils communiquent dans leur propre langue, une langue slave. Cet exemple reviendra aussi dans l'analyse.

C. Analyse

A St. Laurent, chaque enseignant met en place ses propres compétences en ce qui concerne l'apprentissage des mots néerlandais. C1L nous explique qu'elle réfléchit sur l'enseignement du néerlandais à l'école. Elle montre qu'une prise de conscience est essentielle quand il s'agit de trouver une méthode efficace pour enseigner le néerlandais aux élèves. Bien que je n'aie pas étudié la littérature sur les méthodes scolaires et la didactique pour apprendre les mots aux élèves, les résultats de St. Philipe nous montrent aussi quelque chose sur les effets des images. A St. Philipe, il apparaît que les élèves apprennent beaucoup de mots, fondé sur les images, mais qu'ils ne

[23] Entretien 1. St. Laurent, 11/01. p. 66
[24] Entretien 1. St. Laurent, 11/01. p. 66
[25] Observation. St. Laurent, 11/03

comprennent pas les mots dans le contexte[26]. Il aurait probablement été intéressant d'étudier les méthodes et ces effets dans l'enseignement de la langue néerlandaise.

L'élève même peut jouer un rôle médiateur dans la classe. En installant par exemple un nouvel élève dans un groupe de calcul qui est plus avancé au niveau de la langue néerlandaise, le nouvel élève apprendrait plus vite la langue. Il est possible que les élèves aient en commun une autre langue que le néerlandais. Cette langue peut jouer un rôle d'appui. Il est intéressant de voir que la politique linguistique interne de l'école se concentre sur l'apprentissage du néerlandais mais qu'elle inclut en même temps des pratiques plurilingues dans la classe. Dans ce contexte, le concept de *translanguaging* sera intéressant à étudier. Apparemment, l'école s'appuie sur *translanguaging*, ce qui vise à stimuler l'usage de plusieurs langues dans la classe. En s'appuyant sur *translanguaging*, l'école continue à développer la pratique de la diversité linguistique. Creese (2010) remarque qu'il ne s'agit pas seulement d'accepter et de tolérer la langue de l'élève, mais aussi de la « cultiver ». Cette « cultivation » de langues pourrait à son tour contribuer à la négociation des identités multiculturelles et multilingues. Selon van Lier (2008), l'élève se développerait mieux au niveau linguistique dans un contexte plurilingue que dans un contexte monolingue. Les pratiques plurilingues dans la classe réfèrent aussi à la littérature d'Auger (2009). En acceptant l'usage d'une autre langue que le néerlandais dans la classe, on inclut la langue et la culture de l'élève au lieu de l'exclure.

[26] Je réfère à la partie de résultats de St. Philipe, p.

2. Transition à St. Laurent

2.1 Gestion de la multiculturalité

L'organisation des classes d'accueil implique aussi un changement de groupe constant. L'arrivée des enfants n'est pas contrôlée donc les enseignants sont confrontés quotidiennement à l'accueil des élèves. Ceci demande aussi beaucoup des enseignants au niveau des compétences.

A. Compétences

A St. Laurent, les élèves en classe d'accueil sont regroupés en fonction de leur l'âge. Etant donné les différences ethniques, la diversité de niveaux et de compétences des élèves, les enseignants doivent être capables de les différencier. Même les enfants analphabètes sont intégrés à la classe d'accueil. C1L explique qu'un enseignant en classe d'accueil donne plusieurs cours en même temps, à plusieurs niveaux.[27] Elle remarque aussi qu'il y a une forte collaboration à St. Laurent, ce qui est très important :

« Les classes d'accueil se trouvent dans une école, dans laquelle il y a une bonne collaboration. La volonté d'accueillir les élèves en classe régulière est donc énorme. Même s'il y a une hésitation sur les capacités de l'enfant, on essaye de faire la transition. Si nécessaire, l'élève recevra une assistance supplémentaire en classe régulière ». [28]

A l'intérieur de l'école St. Laurent, les transitions vers la classe régulière se passent donc le plus vite possible. C1L ajoute que les enseignants doivent aussi être flexibles pour s'adapter aux changements. Elle remarque qu'il n'est jamais facile d'accueillir des élèves durant l'année scolaire, surtout s'ils viennent de l'étranger. [29]

B. Médiation

La médiation dans le contexte de la transition correspond plus au moins à celle de l'évaluation. Comme déjà décrit à la page 38, le conseiller joue un rôle important dans l'accueil de l'enfant et c'est à ce moment-là que le processus de transition et d'évaluation commence. D'abord, C1L explique que le conseiller et les enseignants essayent de gérer la transition le mieux possible et de sorte qu'il n'y ait pas trop de discontinuité dans le développement cognitif et linguistique de l'élève. C1L remarque

[27] Entretien 1. St. Laurent, 11/01. p. 66
[28] Entretien 2. St. Laurent, 11/03. p. 75. Traduction: "De schakelklassen zitten hier in een school waar een goede samenwerking is, dus de bereidheid om de kinderen weer op te nemen in reguliere klassen is groot. Ook op het moment als er soms nog twijfels bestaan, of het kind er al helemaal aan toe is. Maar dan wordt er in de reguliere klassen weer extra ingezet op hun begeleiding".
[29] Entretien 2. St. Laurent, 11/03. p. 76

qu'une transition vers une autre école implique une transmission méticuleuse, ce qui demande plus d'attention et d'efforts.[30] Elle remarque aussi l'importance que la nouvelle école d'accueil donne du *feed-back* dans le processus de transition. A St. Laurent, on recherche les possibilités d'optimiser et de renforcer le *feed-back* après les transitions. C1L explique que le *feed-back* de la nouvelle école d'accueil pourrait confirmer les attentes concernant le développement de l'élève[31].

C. Analyse

Les compétences des enseignants au niveau de la transition se manifestent surtout par la collaboration entre collègues à St. Laurent. A part cette collaboration, la différenciation est essentielle dans la classe d'accueil. C'est-à-dire que les enseignants doivent être flexibles et s'adapter à chaque fois à la nouvelle composition de la classe. Ces résultats correspondent à la recherche de Van Vijfeiken et van Schilt (2011) qui montrent que la flexibilité de l'adaptation est l'une des compétences les plus importantes pour l'enseignant.

Dans le processus de transition, il est important d'éviter la discontinuité dans le développement de l'élève. La collaboration en équipe comme celle décrit à St. Laurent nous montre que la transition et donc l'insertion en classe régulière se déroule rapidement. Dans le cadre d'une transition vers une autre école, la communication entre l'école de provenance et l'école d'accueil l'école destinataire pourrait être améliorée. Ici encore une fois, la transition semble dépendre des capacités de l'école et des enseignants au lieu des capacités cognitives des élèves.

2.2 Gestion du plurilinguisme

La gestion du plurilinguisme nous montrera comment et dans quelle mesure le plurilinguisme joue un rôle dans le processus de la transition. Les résultats sont décrits en fonction des compétences et la médiation. La transition à St. Laurent se fonde sur la maîtrise du néerlandais par l'élève. L'évaluation de la langue néerlandaise, qui est décrit dans le chapitre précédent, est donc essentielle dans le processus la transition. C1L explique qu'on essaye de faire la transition le plus vite possible pour l'élève. Pour assurer le bon fonctionnement d'une transition rapide, les compétences des enseignants sont mises en question.

A. Compétences

Pour tous les élèves qui arrivent à St. Laurent, un profil du développement individuel est fait par l'école. Ce profil vise à faciliter la transition vers la classe régulière après un an en classe d'accueil.[32]

---

[30] Entretien 2. St. Laurent, 11/03. p. 75
[31] Entretien 2. Idem. p. 77
[32] Entretien 1. St. Laurent, 11/01. p. 69

Les enseignants doivent être capables d'estimer les capacités de l'élève et le parcours d'apprentissage en général. C1L remarque que les attentes dans le contexte d'une transition à l'intérieur de St. Laurent, fondé sur les profils du développement, sont exaucées[33]. Le vœu de faire la transition vers la classe régulière le plus vite possible repose sur le point de vue de l'école. Elle considère l'enseignement en classe d'accueil comme limité :

« Notre point de vue est : plus on attend pour faire la transition, plus le retard de l'élève s'aggrave. Dans une classe d'accueil, on n'est jamais capable de répondre à tous les besoins éducatifs de l'élève[34] ».

Pour cette raison, les enseignants accueillent les élèves le plus vite possible en classe régulière. L'élève recevra une assistance supplémentaire si nécessaire[35].

B. Médiation

A St. Laurent, il est possible pour l'élève de suivre quelques cours en classe régulière pendant la première année en classe d'accueil, comme explique C1L :

« Parfois, un élève qui a des bons résultats peut suivre des cours dans la classe régulière ».[36]

Ainsi, la transition vers la classe régulière est préparée. L'insertion préparatoire dans la classe régulière fait que l'élève apprend rapidement la langue néerlandaise. C1L explique que le processus de transition dans une telle situation s'accélère souvent.

C. Analyse

Apparemment, la politique de St. Laurent définit l'apprentissage du néerlandais en étant la priorité dans la classe d'accueil. Cependant, elle considère le développement cognitif comme essentiel pour l'élève. Les compétences de différentiation doivent être mises en place par les enseignants, aussi bien dans la classe d'accueil que dans la classe régulière. La volonté d'effectuer une transition rapide à St. Laurent implique surtout que les enseignants doivent être capables de donner une assistance supplémentaire aux élèves en classe régulière. Il serait très intéressant d'étudier comment ça se passe pour l'élève une fois en classe régulière pour pouvoir constater ce dont les élèves ont besoin.

---

[33] Entretien 2. St. Laurent, 11/03. p. 78

[34] Entretien 2. Idem. p. 75, 76. Traduction: "Onze visie is: hoe langer wachten met plaatsen in regulier, hoe groter de achterstand wordt. Want in een schakelklas ben je nooit in staat de kinderen op alle gebieden te geven wat ze nodig hebben."

[35] Entretien 2. Idem. p. 75

[36] Entretien 1. St. Laurent, 11/01. p. 69. Traduction: "Heel soms gaat een kind dat heel goed presteert naar een reguliere groep om daar lessen te volgen."

L’élève qui obtient de bons résultats peut jouer un rôle médiateur. Cet élève peut suivre des cours en classe d’accueil aussi bien qu'en classe régulière. Ainsi, la transition est préparée. Ce riche environnement d’apprentissage semble permettre une transition rapide. Basé sur la littérature étudiée de Guo (2014), sur la médiation, nous retrouvons l’enfant en tant que médiateur dans les résultats de St. Laurent. Les résultats montrent en même temps l’effet positif de cette situation de médiation à savoir, l’insertion rapide en classe régulière. Une transition la plus rapide possible est aussi un souhait de la municipalité de Rotterdam, pour que les l’élèves s’intègrent bien dans l’enseignement (Jeugd, Onderwijs en Samenleving Gemeente Rotterdam, 2014).

3. Evaluation à St. Philipe

3.1 Gestion de la multiculturalité

St. Philippe accueille les élèves pendant un ou deux ans en classe d'accueil. Ils sont accueillis par deux groupes au cours de la première année et il est ensuite possible pour l'élève de faire une deuxième année en classe d'accueil. Il y a un seul groupe à St. Philippe qui se compose d'élèves en deuxième année. La composition des classes à l'école et la présence de la multiculturalité fait partie de l'histoire de St. Philipe[37]. C2Ph explique qu'ils accueillent des élèves nouvellement arrivés depuis longtemps à St. Philipe. En plus de l'accueil des élèves, l'école se concentre aussi sur les parents de ces nouveaux élèves. C2Ph remarque que l'engagement des parents des nouveaux élèves ne diffère pas de l'engagement des autres parents :

« Il y a des parents qui s'intéressent au développement de l'enfant, en faisant des gestes, on essaye de communiquer et on y arrive. Mais il y en a aussi qui travaille d'arrache-pied et qui profitent de l'école pour déposer leur enfant. […]La seule différence est que les parents des nouveaux arrivants expriment plus de gratitude envers l'école et les enseignants.»[38]

La gestion de la multiculturalité est décrite en fonction des compétences et de la médiation.

A. Compétences

A St. Philipe, il n'y a pas de formation obligatoire pour l'enseignant en classe d'accueil. C2Ph remarque qu'il n'y a pas de critères spécifiques pour un enseignant qui veut y enseigner. Elle explique qu'il y a deux enseignants experts et que les nouveaux enseignants sont formés à l'intérieur de l'école par les collègues :

« Nous ne demandons pas du tout de formation spécifique. A un certain moment, il y avait deux enseignants 'experts' et les nouveaux qui rejoignent le corps enseignant sont accueillis, guidés et formés par les autres »[39].

Pendant une observation en classe, j'ai pu analyser les compétences mises en avant par les enseignants. Dans le groupe du premier cours de néerlandais, c'est-à-dire le groupe des élèves qui sont arrivés récemment, il y eut un moment d'interaction intéressant entre l'enseignante, E3Ph, et

[37] Entretien 4. St. Philipe, 06/04. p. 99

[38] Entretien 4. Idem. p. 98. Traduction: "Je hebt ouders die heel betrokken zijn, ook met handen en voeten en dan kom je er wel. Je hebt ook ouders die keihard werken en die je gewoon niet kunt bereiken. En ook ouders die gewoon hun kind hier droppen. Maar dat is niet anders dan bij de andere kinderen. Dus dat is hetzelfde, niet echt anders."

[39] Entretien 4. Idem. p. 99. Traduction: "Nee, geen aparte opleiding. Dat absoluut niet. […] en toen hadden we er twee die ervaren waren en als er dan mensen bij komen dan worden ze soort van intern opgevangen, begeleid en gecoacht."

un garçon arabe. Le garçon dessine son plat préféré sur une feuille sur laquelle l'assiette, le couteau, la fourchette et la cuillère sont déjà imprimés. Cependant, le garçon fait des gestes et des signes négatifs de la tête pour faire comprendre à l'enseignant qui lui montre chaque couvert du doigt, qu'il n'utilise pas ces couverts pour manger son plat. Mais le garçon n'arrive pas à expliquer comment il mange son plat. Finalement, l'enseignante lui propose d'aller regarder dans le tiroir à couverts dans la cuisine pendant la pause pour qu'il puisse montrer le couvert qu'il utilise. Apparemment, l'enseignante ne se rend pas compte du fait que le garçon mange son plat selon une coutume différente. En outre, le garçon, qui parle à peine le néerlandais, ne connait probablement pas les mots néerlandais pour exprimer ses pensées.[40]

B. Médiation

Dans un entretien, E2Ph remarque qu'il essaye toujours de faire la liaison entre les habitudes et les traditions culturelles différentes. Pour illustrer cela, il donne l'exemple de la visite d'une exposition à Rotterdam :

« Et il y avait une photo énorme de la mosquée Essalam, qu'ils reconnaissaient tout de suite. Là, on en parle directement : qu'est-ce que ce bâtiment ? Qu'est-ce qu'on y fait ? Et aussi : qu'est-ce que je fais, moi-même ? Parce que, je ne suis pas musulman, je vais à l'église. Et ce qu'on y fait : on lit la Bible... etc. » [41]

E2Ph ne se limite pas à donner le rôle d'une église, il donne aussi la parole aux enfants musulmans pour parler de la mosquée. Dans ce cas-ci, l'élève fonctionne comme médiateur culturel qui parle de sa propre culture et qui transmet un message culturel.

L'exemple décrit dans le sous-chapitre ci-dessous, qui est fondé sur l'observation à St. Philipe, nous montre aussi une autre forme de médiation. En donnant la parole à l'élève pour qu'il explique quelque chose sur la nourriture, l'élève a la possibilité de parler de la nourriture de son pays et donc, de sa culture. Cependant, une telle situation pourrait aussi mener à l'incompréhension comme l'exemple nous le montre.

C. Analyse

A St. Philipe, il n'y a pas d'attentes spécifiques de l'enseignant. On se repose sur l'expérience, qu'on a acquise à l'école depuis longtemps. Les nouveaux enseignants sont instruits par les

[40] Observation. St. Philipe, 06/04

[41] Entretien 5. St. Philipe, 06/04. p. 103, 104. Traduction: "Wat is dat voor gebouw? Wat doe je daar? En dan krijg je gelijk, okee, wat doe ik? Want ik ben geen moslim, ik ga naar een kerk. En wat doe je in een kerk, daar lees je uit de Bijbel.. dat soort dingen allemaal."

enseignants experts de St. Philipe. Les entretiens et les observations montrent que les enseignants accueillent les élèves de manière chaleureuse et dévouée. Basé sur la littérature de Dervin (2012), le développement des compétences pour gérer la multiculturalité à l'école est indiqué comme très important. Par contre, en se basant sur l'expérience des enseignants experts, on pourrait se demander comment les compétences des enseignants sont développées et s'il suffit de se laisser inspirer par l'expérience d'un collègue.

En expliquant des habitudes et des symboles culturels, l'élève réalise un rôle de médiateur dans la classe. Il transmet et négocie un message culturel. Ce message peut être bien ou mal reçu, car dépendant des capacités linguistiques de l'élève ou la sensibilité culturelle de l'enseignant, comme l'illustre l'exemple du garçon arabe et son enseignant. Les compétences de l'enseignant dans cette situation peuvent être mises en question. La théorie de Dervin (2010) sur les compétences interculturelles nous montre que l'enseignant doit être capable d'interpréter une situation en tenant compte aussi de la culture de l'élève et non en considérant sa propre culture comme normative. Même si l'enseignante reconnaît la présence de l'élève – l'interlocuteur – dans cet échange, elle a dû mal à comprendre ce que l'élève essaye de lui dire. Apparemment, elle ne se rend pas compte des habitudes alimentaires différentes de l'élève. En se basant sur cette étude, on ne peut pas dire si l'évaluation d'un élève peut être influencée par une incompréhension entre l'enseignant et lui.

3.2 Gestion du plurilinguisme

C2Ph explique dans l'entretien que l'élève passe toujours un test à son arrivée. La plupart des élèves arrivent sans informations spécifiques sur leur niveau scolaire.[42] D'abord, la maîtrise du néerlandais de l'enfant est testée via un test langagier[43]. Généralement, la maîtrise langagière est évaluée par une méthode « Lire à travers des frontières » [44] ce qui permet d'évaluer le niveau de l'enfant par rapport à sa langue d'origine. Ensuite, la maîtrise des mathématiques est évaluée par un test non-langagier. En se basant sur ces résultats, une analyse du niveau et des capacités de l'enfant est faite. On se renseigne aussi sur le niveau scolaire de l'enfant après de ses parents.[45]

C2Ph explique qu'il y a quatre cours de néerlandais organisés durant la première année. La première année en classe d'accueil est divisée en quatre périodes de dix semaines, dans chaque période un cours de néerlandais est organisé. C2Ph explique :

[42] Entretien 4. St. Philipe, 06/04. p. 93
[43] En Néerlandais: Taaltoets Alle Kinderen (TAK).
[44] En Néerlandais: Lezen over Grenzen
[45] Entretien 4. St. Philipe, 06/04. p. 94, 95

« Tous les élèves commencent par le premier cours chez nous. […] Les cours durent dix semaines. Au cas où l'enfant ne réussit pas le test du cours, on peut décider qu'il refasse le cours encore une fois. »[46]

La maîtrise de la langue néerlandaise est donc essentielle dans la classe d'accueil avant de pouvoir passer à la classe régulière. La partie suivante décrit le rôle de l'enseignant et ses compétences au niveau de l'évaluation et du développement de la langue néerlandaise chez l'élève.

A. Compétences

Les compétences des enseignants portent avant tout l'évaluation de la langue néerlandaise de l'élève. Tous les résultats des tests sont enregistrés dans un document personnel[47] propre à chaque élève, un outil pour suivre le développement de l'enfant comme l'explique C2Ph[48]. Elle nous montre le document détaillé d'un élève pendant l'entretien. Le document contient les données de l'entretien et le test préliminaire. En outre, une description élaborée du développement socio-émotionnel est donnée dans le document. [49]

Pendant une observation en classe d'accueil, tous les élèves parlent le néerlandais. Quand je demande à E1Ph si les élèves parlent toujours en néerlandais, elle explique qu'on parle toujours le néerlandais dans la classe d'accueil : « les élèves doivent parler le néerlandais ici ». Je propose la situation dans laquelle une élève ne peut pas trouver un mot en néerlandais. E1Ph me répond qu'il est rare que les élèves parlent leur langue d'origine entre eux. Pourtant, l'entretien avec E2Ph nous montre quelque chose d'intéressant. L'enseignant remarque dans l'entretien qu'il est souvent difficile pour les élèves de comprendre le sens du mot dans le contexte, ce qui ralenti le développement du néerlandais. Par contre, il raconte que la première langue d'une élève peut servir comme moyen d'apprentissage :

« Ce qui est marrant, c'est que quelques fois je leur apprends des mots et les élèves me disent: mais ça ressemble à.....suivi d'un mot dans leur langue. Ce sont ces mots que les élèves retiennent mieux. Mais il y a beaucoup de mots, qu'ils ont appris lors de leur première année, qui sont liés à des images. […] Mais moi, je veux aller plus loin ».[50]

---

[46] Entretien 4. St. Philipe, 06/04. p. 93. 94 Traduction : « Nee, ze starten allemaal altijd in module 1. Maar verder duurt een module 10 weken, bij onvoldoende score, dan besluiten ze wel eens om de module nog een keer te laten doen"

[47] En Néerlandais: Ontwikkelperspectief (OPP)

[48] Entretien 4. St. Philipe, 06/04. p. 93

[49] Fondé sur la consultation des documents pendant l'entretien (entretien 4).

[50] Entretien 5. St. Laurent, 06/04. p. 103. Traduction: "Nou, wat wel grappig is.. vaak leer ik ze ook woorden waarvan ze dan zeggen: hee, dat lijkt op.. en dan krijg je een woord uit hun eigen taal. en dat soort woorden blijft dan ook heel vaak

Cet exemple nous montre que l'image sert comme d'outil pour apprendre un mot pendant la première année tandis que les élèves doivent être capables d'expliquer les mots dans un contexte et de trouver des synonymes dans la deuxième année.

B. Médiation

Il y a plusieurs choses à dire sur la gestion du plurilinguisme en fonction de la médiation. Dans un entretien, C2Ph explique comment les situations plurilingues à l'école se déroulent. Elle remarque que les parents des élèves viennent souvent avec quelqu'un pendant un entretien. Il s'agit souvent de quelqu'un qui parle mieux le néerlandais et qui peut traduire.[51]

L'observation pendant une réunion à St. Philipe, qui était organisé pour les parents des élèves en classe d'accueil, nous montre un autre aspect de la médiation dans un contexte plurilingue. La réunion a lieu hors des heures de classe donc la plupart des parents sont venus avec leur enfant. Ainsi, les enfants peuvent traduire si nécessaire. Au début de la réunion, C2Ph décide de parler le néerlandais en accord avec les parents. Outre les enfants qui posent des questions en néerlandais, il y a aussi une femme qui pose ses questions par l'intermédiaire de son fils. Elle transmet l'information à son fils et il pose la question à sa place au groupe. En traduisant le message, le garçon joue un rôle de médiateur au niveau linguistique. [52]

C. Analyse

A St. Philipe, la première langue de l'enfant est déjà testée à l'accueil. Cependant, ce test sert à constater le niveau scolaire et on ne fait rien avec la langue de l'élève après l'avoir testé. C'est-à-dire que les élèves ne peuvent pas parler leur première langue dans la classe, la gestion du plurilinguisme est encore limitée. Pourtant, la première langue de l'élève pourrait contribuer à une meilleure compréhension et à un meilleur apprentissage des mots néerlandais comme un des enseignants l'explique. Auger (2009) défend dans sa théorie l'usage de plusieurs langues dans la classe pour favoriser le développement cognitif de l'élève. Selon elle, le plurilinguisme occupe un rôle majeur et hybride à l'école. Nous ne retrouvons pas ce rôle à St. Philipe. Apparemment, l'école perçoit le plurilinguisme comme un problème plutôt qu'une possibilité. Cela reflète aussi le défaut de l'interculturalité.

Au contraire, l'interculturalité se manifeste à St. Philipe dans un autre contexte. Hors de la classe, la première langue a une fonction importante dans la communication avec les parents.

---

hangen. Maar veel woorden, dat hebben ze voornamelijk in schakel 1 geleerd, dat wordt gekoppeld aan beelden met plaatjes erbij. Maar ik ga natuurlijk wel een stap verder."

[51] Entretien 4. St. Philipe, 06/04. p. 93

[52] Observation. St. Philipe, 06/04.

Pendant une réunion avec les parents, nous voyons qu'il y a des élèves qui jouent un rôle médiateur au niveau linguistique. Ils traduisent les questions et les réponses de leurs parents en néerlandais. Ainsi, on effectue une interaction efficace et on arrive à la compréhension mutuelle. La théorie de Guo (2014), dans laquelle il propose d'accorder le rôle de médiateur à l'élève, semble être efficace. Même s'il s'agit d'une traduction et interprétation plutôt que d'une transmission ou d'une négociation culturelle, l'élève met en avant ses compétences pour favoriser la compréhension.

4. Transition à St. Philipe

4.1 Gestion de la multiculturalité

Comme déjà décrit ci-dessus, on organise une deuxième année en classe d'accueil à St. Philipe si nécessaire. Ceci implique que la transition vers la classe régulière se déroule différemment qu'à St. Laurent. D'abord, les élèves sont plus longtemps accueillis dans la classe d'accueil avant de faire la transition. De plus, la composition du groupe, à savoir un groupe de nouveaux arrivants, reste le même pendant cette deuxième période en classe d'accueil. La deuxième année en classe d'accueil implique donc logiquement un ralentissement au niveau de la transition. Cependant, les résultats mentionnés ci-dessous montrent comment St. Philipe voit les avantages de cette classe.

A. Compétences

Dans un entretien, C2Ph nous explique que l'accueil et la transition des élèves nécessitent que les enseignants soient capables de les différencier quel que soit leur niveau[53]. En outre, l'accueil et la transition des élèves vers une autre classe implique une perturbation de la dynamique des groupes :

« Cela requiert beaucoup d'efforts. Plus, pendant toute l'année scolaire il y a une affluence des élèves, donc à chaque fois qu'un élève arrive, la dynamique de groupe est perturbée[54] ».

Les enseignants à St. Philipe essayent donc de gérer l'accueil des élèves le mieux possible. En plus des élèves, D2Ph explique au cours d'un entretien, qu'on essaye aussi d'impliquer les parents:

« Chez nous, nous avons un plan d'engagement parental. Ça existe depuis 3 ans déjà, mais nous voulons aussi pouvoir contacter les parents pour leur dire que leur enfant va bien ou encore qu'on est fier de lui. Donc il s'agit d'un contact dans le sens positif. Mais cela ne concerne pas seulement les nouveaux arrivants mais tous les enfants en fait».[55]

La citation nous montre que les parents sont inclus dans le processus d'évaluation et de transition. Je reviendrai sur l'exemple dans la partie analyse ci-dessous.

---

[53] Entretien 4. St. Philipe, 06/04. p. 99

[54] Entretien 4. Idem. p. 99, 100. Traduction: "Maar het vraagt wel heel veel van ze. Ook omdat je het hele schooljaar door instroom hebt, dus je hebt iedere keer weer te maken dat de groepsdynamiek weer verstoord wordt".

[55] Entretien 1. St. Philipe, 11/01. p. 89. Traduction: "En we hebben ook ouderbetrokkenheid 3.0 daar hebben we een plan voor. En in dat plan bestaat al 3 jaar. En daarin staat ook dat we contact opnemen wanneer het goed gaat, vertellen waar je trots op bent. Dus contact in positieve zin. Maar dat is niet alleen voor de nieuwkomers. Ieder kind."

B. Médiation

A St. Philippe, la transition se déroule presque toujours au sein de l'école, comme l'explique C2Ph. Mais dans le cas où l'enfant viendrait d'une école se situant dans un autre quartier, il peut arriver qu'il soit renvoyé dans cette école lors de la transition en classe régulière. Dans ce cas, C2Ph envoie le document personnel avec toutes les informations sur l'élève à la nouvelle école. La transmission des informations se fait par téléphone. C2Ph remarque qu'il n'y a plus de contact entre les deux écoles après la transition.[56] L'aspect manquant est le processus de rétroaction selon C2PH :

« Parfois, on entre en contact au cours de l'année scolaire et dans ce cas-là, je me renseigne sur un certain enfant. Mais, il n'est pas structurel ou mis par écrit, c'est plutôt par hasard ».[57]

Aussi dans le cadre du projet EDINA, la rétroaction manquante entre les écoles est un thème récurrent. C'est pourquoi les chercheurs d'EDINA essayent d'intégrer cet aspect dans leur recherche.[58]

C. Analyse

Les compétences les plus importantes au niveau de la transition à St. Philipe sont la différenciation et la flexibilité. En outre, la communication avec les parents est un point important, qui est définit dans un plan d'engagement parental. Par ce plan, les parents sont aussi inclus dans le processus d'évaluation et de transition. Cet aspect est aussi remarqué par De Backer et Philips (2013) qui mettent l'accent sur la participation de toute personne, entre autres les parents, impliquée dans le processus d'évaluation et de transition. Ainsi, la notion de l'interculturel revient dans le processus de la transition. La communication et la transparence autour du processus pourrait favoriser le développement de l'élève.

En ce qui concerne la médiation, il n'y a pas beaucoup de contact avec l'élève hors de l'école. Cet aspect est proposé comme point à améliorer dans l'avenir.

---

[56] Entretien 4. St. Philipe, 06/04. p. 98

[57] Entretien 4. Idem. p. 98. Traduction: "En kijk, soms heb je contact ook halverwege het schooljaar en dan vraag je er wel eens naar, hoe het met een bepaald kind gaat. Maar dat is niet structureel, niet op papier en meer per toeval".

[58] Entretien 4. Idem. p. 98

4.2 Gestion du plurilinguisme

La deuxième année en classe d'accueil implique logiquement un ralentissement au niveau de la transition vers la classe régulière. Cependant, à St. Philipe on note plus d'avantages que d'inconvénients, comme le remarque C2Ph.[59] D2Ph explique que la deuxième année en classe d'accueil est avant tout une dernière préparation sur le plan méthodique avant d'intégrer la classe régulière. C'est à dire que les enseignants utilisent lors de la deuxième année en classe d'accueil les mêmes méthodes qu'en classe régulière tandis que la méthode en première année est adaptée méthodiquement au niveau des nouveaux élèves.[60]

Les quatre cours qui sont organisés pour les élèves sont d'une importance fondamentale pour pouvoir faire la transition à St. Philipe. En plus des résultats obtenus lors des quatre cours, les compétences des enseignants jouent un rôle important dans le processus de transition vers la classe régulière.[61]

A. Compétences

Pour faciliter la transition, on regarde les résultats des cours de néerlandais et le développement cognitif de l'enfant. Si les résultats ne suffisent pas ou si l'enfant a besoin de plus d'aide, l'élève peut refaire une deuxième année. A part des résultats, C2Ph remarque l'importance de l'observation en classe :

« Il est aussi inscrit sur le « fingerspitzengefuhl » de l'enseignant, si l'élève parle bien le néerlandais et si l'élève a atteint un bon niveau de vocabulaire. […] et le développement sociale comme décrit dans le système de suivi ».[62]

Après la transition, l'élève peut recevoir une assistance supplémentaire si nécessaire dans la classe régulière comme explique C2Ph.[63]

B. Médiation

Une des raisons que C2Ph donne pour intégrer un élève en deuxième année est la divergence entre les niveaux. S'il y a une divergence énorme en ce qui concerne le niveau de plusieurs éléments scolaires, la deuxième année est consacrée au rapprochement des niveaux pour favoriser une

---

[59] Entretien 4. St. Philipe, 06/04. p. 96
[60] Entretien 3. St. Philipe, 06/04. p. 83
[61] Entretien 4. St. Philipe, 06/04. p. 92, 93
[62] Entretien 4. Idem. p. 93. Traduction: "Maar het is ook een beetje "fingerspitzengefuhl", of een leerling het qua woordenschat goed aan kan en of hij goed nl spreekt, de schooltaal. […] en de ontwikkeling in het leerlingvolgsysteem".
[63] Entretien 4. Idem. p. 97

meilleure insertion en classe régulière. Ce dernier raisonnement semble être ambigu, vu que la maîtrise de la langue néerlandaise s'améliore rapidement si l'élève assiste à un cours en classe régulière. Comme à St. Laurent, l'école organise parfois des « cours de stage » pour les élèves qui avancent plus vite que les autres. C2Ph explique que :

« Le développement se passe tellement vite que l'enfant peut intégrer la classe régulière en un rien de temps ».[64]

Selon C2Ph, l'ambiguïté entre les effets des « cours de stage » et l'organisation de la deuxième année ne s'explique pas puisque les programmes individuels de formation des élèves diffèrent énormément l'un de l'autre.[65]

C. Analyse

Le niveau du néerlandais semble jouer un rôle déterminant dans le processus de transition. Il est l'élément essentiel qui sert à déterminer si l'enfant peut passer en classe régulière ou s'il doit faire une deuxième année en classe d'accueil. Apparemment, à St. Philipe on considère la classe d'accueil comme stimulant alors que St. Laurent définit la période et l'enseignement en classe d'accueil comme limitée. On pourrait se demander si une longue période en classe d'accueil est plus efficace que l'insertion en classe régulière après un an, étant donné le développement rapide des élèves qui suivent des cours en classe régulière.

Le rôle déterminant du néerlandais dans le processus de transition est mis en question dans la théorie de large évaluation par De Backer et Philips (2013). Ils proposent avant tout de ne pas mettre l'accent uniquement sur les compétences de l'enfant du point de vue de la langue néerlandaise. Les compétences d'apprentissage, d'autogestion et les compétences sociales sont considérées comme beaucoup plus importantes. Aussi dans le cadre de la transition, ces compétences et cette large évaluation peuvent favoriser une meilleure insertion en classe régulière pour l'élève.

Comme déjà analysé dans un des chapitres précédents, nous retrouvons la théorie de Guo (2014) selon laquelle l'enfant joue un rôle de médiateur pendant les cours auxquels il assiste en classe régulière. Les résultats à St. Philipe nous montrent aussi l'effet positif de cette forme de médiation à savoir, l'insertion plus rapide en classe régulière.

---

[64] Entretien 4. St. Philipe, 06/04. p. 96. Traduction: "en dan gaat het vaak zo snel dat het kind binnen no time binnen de reguliere groep instroomt."
[65] Entretien 4. Idem. p. 96

Conclusion

Dans cette dernière partie du mémoire, je voudrais conclure et essayer de répondre à la question principale : comment se passe l'évaluation et la transition de la classe d'accueil à la classe régulière à l'école primaire ? Premièrement, je conclurai la méthode d'évaluation dans les deux écoles à Rotterdam. Deuxièmement, je traiterai la transition. Dans chacune de ces parties, j'essaierai de mettre en perspectif les deux écoles impliquées dans l'étude.

Dans le cadre des pratiques de l'évaluation, il y a deux aspects qui sont étudiés, à savoir la gestion de la multiculturalité et la gestion du plurilinguisme. La multiculturalité dans les écoles impliquées dans cette étude se manifeste d'abord au niveau des compétences des enseignants. Les résultats montrent qu'une flexibilité et une sensibilité vis-à-vis des élèves sont très importantes. Plus spécifiquement, une réflexion sur l'attitude de l'enseignant est considérée comme essentielle à St. Laurent. Cependant, les attentes spécifiques et le profil de l'enseignant diffèrent entre les deux écoles. À St. Laurent un certain professionnalisme est souhaité tandis qu'il n'y a pas de directives spécifiques à St. Philipe. La multiculturalité se manifeste dans les deux écoles aussi en fonction de la médiation. À St. Laurent, nous voyons que le conseiller pédagogique, en tant que médiateur, joue un rôle important lors de l'évaluation. Il entre en contact avec plusieurs parties pour qu'il n'y ait pas trop de discontinuité pour l'élève au niveau scolaire. À St. Philipe, nous voyons que le rôle de médiateur est aussi joué par l'élève dans la classe d'accueil. Nous avons vu que le message culturel à transmettre peut être bien ou mal reçu, dépendant des capacités de l'enseignant et de l'élève.

Le rôle du plurilinguisme, étudié dans ce mémoire, nous montre qu'il y a une gestion plus avancée du plurilinguisme à St. Laurent contrairement à St. Philipe où elle est encore limitée. Bien qu'on se concentre dans ces deux écoles sur l'enseignement de la langue néerlandaise, les élèves à St. Laurent communiquent aussi dans leur première langue. Par contre, les élèves à St. Philipe ne peuvent pas parler leur langue tandis qu'un des enseignants note bien l'effet sur l'apprentissage du néerlandais si les élèves retrouvent des ressemblances entre leur première langue et le néerlandais. Le rôle du néerlandais reviendra dans la partie discussion.

L'interculturalité dans le processus de l'évaluation se manifeste aux deux écoles primaires mais elle ne se manifeste pas de la même façon. À St. Laurent, nous voyons qu'on se repose plus sur la professionnalité de l'enseignant tandis qu'à St. Philipe, on se repose plutôt sur l'expérience acquise. Aux deux écoles, il y a des stratégies mises en place pour favoriser l'interculturalité à l'école comme par exemple la médiation. Cependant, l'ouverture aux autres langues dans l'évaluation reste encore un peu dans les ténèbres.

Au niveau de la transition, la gestion de la multiculturalité et la gestion du plurilinguisme sont aussi étudiées. La multiculturalité se manifeste d'abord par les compétences des enseignants qui sont mises en avant. Les résultats montrent qu'il s'agit surtout de la flexibilité de la part des enseignants et les capacités de différenciation dans les deux écoles. À St. Philipe, un plan parental est spécialement élaboré pour inclure les parents dans le processus de transition. Les transitions à St. Philipe se déroulent presque toujours à l'intérieur de l'école. À St. Laurent, il y a aussi des transitions externes. La transition des élèves dans une nouvelle école semble dépendre quasiment des capacités de la nouvelle école et de ses enseignants et non de celles de l'élèves.

Les résultats en ce qui concerne le plurilinguisme nous montrent l'importance de l'enseignement néerlandais dans les deux écoles. Cependant, à St. Laurent la politique et l'organisation de la transition sont plus flexibles. À St. Philipe, la maîtrise du néerlandais est une condition impérative pour pouvoir passer à la classe régulière. La classe d'accueil à St. Laurent est vue comme limitée tandis que la classe d'accueil à St. Philipe est plutôt vu comme stimulante. Dans les deux écoles, nous voyons le rôle de médiateur que l'élève peut jouer. En assistant dans un cours régulier, l'élève ne se trouve pas seulement dans un groupe de nouveaux arrivants, il est aussi entouré par les élèves de la classe régulière. Ainsi, les transitions se déroulent plus vite dans les deux écoles, une fois que l'élève assiste aux cours réguliers. Apparemment, l'intégration entre les élèves en classe régulière favorise le développement du nouvel arrivant.

L'interculturalité dans le processus de la transition se manifeste par exemple par l'inclusion des parents. En outre, à St. Laurent, elle se manifeste aussi par l'intégration dans la classe régulière, organisé le plus vite possible pour créer un meilleur contexte d'apprentissage pour l'élève.

Dans ce mémoire, les « good practices » sont décrits et analysés aussi bien à St. Laurent qu'à St. Philipe. L'analyse montre que les enfants nouvellement arrivés sont accueillis de manière chaleureuse à l'école, qu'il y a déjà de bonnes choses mais qu'il reste aussi des aspects à améliorer.

Discussion

Dans cette partie, je ferai des recommandations, fondées sur les analyses et la littérature. Finalement, je traiterai aussi les limites de la recherche.

La plus grande différence entre les deux écoles étudiées dans cette recherche est le temps passé en classe d'accueil ; un an à St. Laurent et deux ans à St. Philipe. Ceci implique aussi une transition plus rapide à St. Laurent. Il est difficile de qualifier les pratiques des écoles comme étant meilleures ou mauvaises. Pourtant, en gardant un groupe de nouveaux arrivants ensemble pendant une période de deux ans, l'école doit être consciente du risque de ségrégation. Aussi, les capacités cognitives des élèves doivent être envisagées. Le modèle d'Huver sur l'évaluation diagnostique et formative montre qu'il ne s'agit pas seulement de l'apprentissage de la langue du pays accueillant, mais plutôt de l'ensemble des compétences scolaires, construit par l'élève. En général, l'année en classe d'accueil est organisée pour enseigner le néerlandais aux élèves. La maîtrise du néerlandais et les résultats des tests sont considérés comme fondamentaux. Cependant, le modèle De Backer et Philips (2013) pourrait aider à approfondir l'évaluation ; évaluer toutes les capacités de l'élève et non pas seulement celles de la langue néerlandaise. Une autre remarque à faire sur l'évaluation concerne les capacités de l'école et de l'enseignant. Les résultats montrent que la transition dépend parfois largement des capacités de l'école et non de l'élève. Ainsi, une large évaluation pourrait aussi mener à une transition qui se concentre davantage sur les capacités de l'élève.

En discutant des résultats de cette recherche dans le cadre de la théorie sur l'évaluation, on pourrait faire un lien à la gestion du plurilinguisme à l'école. Les deux écoles impliquées dans cette recherche n'ont pas inclus cette gestion dans leur politique scolaire. Cependant, ils remarquent indirectement les effets positifs du plurilinguisme dans la classe d'accueil. Dans ce contexte, il serait probablement plus intéressant d'expérimenter le modèle proposé par Auger (2009) ou par Nortier (2009). L'inclusion de la diversité linguistique s'effectue en intégrant toute autre langue et culture dans la classe autre que le néerlandais (Auger, 2009). Ainsi, le plurilinguisme peut aussi être considéré comme un facteur favorable à l'apprentissage du néerlandais au lieu d'un obstacle (Nortier, 2009). Cette ouverture au plurilinguisme changera en même temps les pratiques d'une évaluation limitée à une évaluation plus large.

Une stratégie mise en place par les deux écoles est la médiation. Les résultats montrent qu'un élève peut jouer le rôle de médiateur pour favoriser la compréhension dans une interaction mais aussi pour transmettre et négocier un message culturel. Cette stratégie, proposée par Guo

(2014), en combinaison avec l'insertion du plurilinguisme pourrait probablement contribuer à une ouverture culturelle et la négociation des messages culturels peut être favorisée.

Pour terminer, il y a plusieurs choses à dire sur la réalisation et les résultats de cette recherche. D'abord, cette recherche a pu contribuer à l'évolution d'une recherche internationale ayant pour but d'optimiser l'accueil des enfants nouvellement arrivés. J'espère de tout mon cœur que cette étude sur l'évaluation et la transition peut apporter un plus au corps académique. Cependant, il y a aussi quelques limites de la recherche à noter. J'ai exécuté une étude qualitative dans deux écoles. Ces écoles sont impliquées dans la recherche en tant qu'écoles expertes, pour pouvoir analyser les « good practices ». On pourrait considérer ces « good practices » comme exemplaires pour les autres écoles des Pays-Bas. En même temps, on pourrait se demander si les pratiques dans les deux écoles reflètent la réalité de l'ensemble des classes d'accueil aux Pays-Bas.

Un autre point important est l'observation en classe. Pendant une matinée, j'ai pu faire des observations dans les classes d'accueil de St. Philipe. Par contre, je n'ai pas une observation profonde sur les classes d'accueil et les interactions dans ces classes à St. Laurent. En outre, comme précédemment mentionné dans la partie méthode, l'observation dans les classes à St. Philipe pourrait être influencée par la présence d'une observatrice. Néanmoins, j'ai pu analyser des processus très essentiels et intéressants. J'espère que cette étude pourrait constituer une nouvelle piste de recherche.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (2010). La pédagogie interculturelle: Entre multiculturalisme et universalisme. Dans : *Recherches en Education*, 9, p. 10 – 17.

Appel, R., Kuiken, F., & van Langen, E. (1996). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Appel, R. & Kuiken, F. (2006). Nederlands als tweede taal. Geschiedenis van een jong vakgebied. Dans: J. Coenen et M. Hoefnagel (red.) *Symposium NT2 revisited. 25 jaar Nederlands als tweede taal : de stand van zaken.* CD-rom. Amsterdam : WAP

Auger, N. (2009). Les travaux du conseil de l'Europe, un levier pour la diversité linguistique. Dans : *Le français aujourd'hui, 1*(164), p. 45-51. DOI 10.3917/lfa.164.0045

Auger, N. (2008). Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés. Dans : *Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne, 11,* p. 126 – 137.

Broekhof, K. (2006). *De schakelklas 1: Een nieuwe rol voor gemeenten en schoolbesturen.* Rotterdam: Sardes.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Annals of Child Development. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18(6), p. 8-13.

Creese, A. (2010). *Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching*. Dans: The Modern Language Journal. Volume 94, Issue 1. Version of Record online: 03/02/2010.

Deardorff, Darla K. (2006). *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. Dans: Journal of Studies in International Education 10:241-266

De Backer, F. & I. Philips. (2013). *Toolkit Competenties Nederlands Breed Evalueren.* Leuven/Gent: KU Leuven/UGent.

Dekker, S. (2016, 1 April). Asielzoekerskinderen in het onderwijs en maatwerkbekostiging [Kamerbrief 20160431]. Consulté par: http://www.actiz.nl/document/20160413-kamerbrief asielzoekerskinderen-in-het-onderwijs

Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. Dans: Dervin, F. & E. Suomela-Salmi (Eds.), *New Approaches to Assessment in Higher Education,* p. 157-173. Bern: Peter Lang.

Dervin, F. Paatela-Nieminen, M. Kuoppala, M.-K. & Riitaoja, A.-L. (2012). Multicultural Education in Finland: Renewed Intercultural Competences to the Rescue? Dans: *International Journal of Multicultural Education, 14*(3), p. 1-13.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Guo, Z. (2014). *Young Children as Intercultural Mediators: Mandarin-speaking Chinese Families in Britain*. Multilingual Matters.

Hadji, C. (2000) *L'évaluation : règles du jeu*. Paris, ESF.

Herlyn, M.A. (2005). Interkulturelle Aspekte von Mediation und Dialog in der internationalen Unternehmenszusammenarbeit. Dans: Busch, Dominic/ Hartmut Schröder (Hrsg.), *Perspektiven interkultureller Mediation*. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 43-62.

Huver, E. (2012). L'évaluation des enfants nouveaux arrivants : Problèmes spécifiques ou problématiques transversales ? Dans : *Diversité, 169,* p. 175 – 180.

Huver, E. & C. Goï. (2010). Évaluer, accueillir, insérer : Quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ? *Cahiers de sociolinguistique, 1*(15), p. 97-108. DOI 10.3917/csl.1001.0097

Inspectie van het Onderwijs. (2015). *De kwaliteit van het onderwijs aan nieuwkomers, type 3, 2013/2014: evaluatie van de kwaliteit van basisscholen met een of twee nieuwkomersklassen.* Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Jeugd, Onderwijs en Samenleving Gemeente Rotterdam (2006). *Uitwerkingsnotitie schakelklassen Rotterdam 2007-2010*. z.pl. Jeugd, Onderwijs en Samenleving Gemeente Rotterdam

Jeugd, Onderwijs en Samenleving Gemeente Rotterdam (2014). *Uitwerkingsnotitie schakelklassen Rotterdam 2014-2015*. z.pl. Jeugd, Onderwijs en Samenleving Gemeente Rotterdam

Kern, R. & Liddicoat, A.J. (2008). *De l'apprenant au locuteur/acteur.* Dans : C. Kramsch, D. Lévy & G.Zarate (Eds.), Précis de plurilinguisme et du pluriculturalisme (pp. 27–65). Paris Ediation des achives contemporaines.

Le Pichon, E. R. van Erning & S. Baauw (2016). *Country Report the Netherlands.* EDINA, Universiteit Utrecht.

Ministère de l'éducation nationale. (2002). *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*. Dans : *BOEN Spécial, 10*. http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm

Morse, J.M. & L. Richards. (2002). *Read me First for a User's Guide to Qualitative Research.* Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Mulder, L., Hoeven, A. van der, Vierke, H., Ledoux, G., Veen, I. van der, Oud, W., Daalen, M. van & Roeleveld, J. (2008). *Inrichting en effecten van schakelklassen. Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in schooljaar 2006/2007.* Nijmegen: ITS.

L. Mulder, L., Veen, I. van der, Derriks, M. & Elshof, D. (2012). *De schakelklasleerlingen verder gevolgd. Het tweede vervolgonderzoek bij leerlingen die in 2006/07 of 2007/08 in een schakelklas hebben gezeten.* Nijmegen: ITS.

Nortier, J. (2009). *Nederland meertalenland: Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam: Aksant.

Paus, H., (Red.), Bacchini, S., Dekkers, R., Hofstede, D., Markestijn, C., Meijer, H., & Pullens, T. (2010). *Portaal: Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs.* Bussum: Coutinho.

Sinkkonen, H-M. & Kyttälä, M.(2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. Dans: *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), p. 167-183.

Tweede Kamer der Staten-Generaal. Vergaderjaar 2015–2016, 34 334, nr. 4. Onderwijs aan vreemdelingen.

van Lier, L. (2008). The ecology of language learning and sociocultural theory. Dans: A. Creese, P. Martin,& N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 9. Ecology of language* (2nd ed., pp. 53–65). Boston: Springer Science & Business Media.

Van Vijfeijken, M.M. & T. van Schilt-Mol. (2012). *Nieuwkomers in het basisonderwijs: Onderzoek naar benodigde competenties van leerkrachten, intern begeleiders en schoolleiders die werken met nieuwkomers*. IVA beleidsonderzoek en advies.

Zarate, A. Gohard, A. Radenkovic, D. Lussier and H. Penz (eds.). (2004). *Cultural Mediation and the Teaching and Learning of Languages*. European Centre for Modern Languages, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Annexes

Entretien 1 – St. Laurent, Rotterdam

Datum: 11 januari 2006
Aanwezig: Emmanuelle le Pichon (EDINA), C1L (IB'er schakelbouw en leerkracht schakelklas), D1L (directrice).

Inleiding: vragen wat betreft financiering, informatie voor country report, vragen over beleidsplan, schakelklassen, leerkrachten en leerlingen, ouders.

D1L wil vragen wat betreft financiën beantwoorden.
C1L voor informatie over de rest. Alle informatie die op papier nodig is, worden nagestuurd vanuit administratie.

Financiën:

E: Hoeveel komt er binnen per leerling? Wat zijn de voorwaarden?

D1L: We krijgen 40.000 per klas, vanuit de gemeente. Dat is dit jaar toegekend voor 5 schakelklassen omdat we qua aantallen voor 5 schakelklassen kinderen opvingen. Dus dat is 2 ton. Voorgaand jaar, tot dan toe is het altijd 4 schakelklassen geweest. We hebben fysiek 4 schakelklassen in onze school, dus geen 5. Daarnaast vragen we de bijzondere bekostiging aan vanuit het rijk en dat is als je meer dan 4 leerlingen hebt die nieuw in NL zijn. Daar heb je 3 tel data voor: 1 okt, 1 feb en 1 juni. In het PO is het 3 tel data (anders dan VO). Het aantal leerlingen wisselt heel erg: 86 leerlingen geteld op 1 okt bij de kameleon, het hoogste aantal ooit geteld. Er is dus echt een stijging. Maar daar zitten ook de kinderen bij die nog geen 6 jaar zijn en niet in een schakelklas zitten. Die mag je voor het rijk meetellen en voor de gemeente niet. De gemeente subsidieert alleen de klassen vanaf 6 jaar. Per tel data krijg je 1/3 van het budget toegekend. En als je de dezelfde aantallen hebt op alle tel data, krijg je het volledige bedrag. Als de kinderen dus tussendoor in en uitlopen loop je bekostiging mis. Je moet dus laten zien dat op de dag van de teldatum de kinderen bij jou op school zitten en dat ze korter dan een jaar in NL zijn. Wij voeren dat ook in het leerlingvolgsysteem.

E: Stel je voor, een pools kind. Wel voor de eerste teldatum bij jullie, maar later is hij weg. 2 maanden bij jullie geweest, krijgen jullie er geld voor?

D1L: Dat geld hebben we ontvangen, maar niet voor het hele jaar. Dus het is een momentopname. Alles aan in- en uitstroom tussendoor, telt niet mee! Als je geluk hebt, krijg je dus genoeg bekostiging voor het kind en als je pech hebt, krijg je niet genoeg omdat er tussendoor instroom is maar ook weer uitstroom. Dat hoeft natuurlijk niet hetzelfde kind te zijn, maar gewoon de totaal cijfers.

E: Als het kind doorstroomt naar het reguliere onderwijs, stopt de bekostiging. Dus jullie hebben geen voordeel om het kind door te laten stromen na 6 maanden. Financieel gesproken zou je het beter een jaar kunnen houden?

D1L: Dat maakt niet uit, als het kind gewoon binnen onze school doorstroomt dan kunnen we alsnog een bijzondere bekostiging krijgen. Maar niet voor de gemeentelijke middelen.

E: De gemeente kijkt ook 3 keer per jaar?

D1L: Nee, die deed dat niet maar nu wel en dat is dat we aantallen tussendoor moeten opgeven. En scholen die dus heel veel hebben kunnen dus aanvullende middelen ontvangen. Soms is het dus ook zo dat scholen extra toe krijgen gekend om een extra groep te starten. Voorheen: 3 kinderen was 3 kinderen, en scholen met 18, 20 kregen geen extra bekostiging. Dus dit is wel een verbetering. Er waren namelijk ook scholen waar kinderen niet op kwamen opdagen. Dus dan ontvang je wel de middelen. En de scholen die een verlengde schakelklas hadden, werden voorheen wel bekostigd maar nu niet meer.

E: Dat bestaat nog, verlengde schakelklas?

D1L: Ja, ik kwam laatst nog bij een school waar dat nog steeds is. Die krijgen niet de aanvullende middelen vanuit het rijk maar wel vanuit de gemeente! Dus ze tellen voor de gemeente wel mee. In de aantallen komt het dan dus wel gunstig uit. En dat wij een 5^{e} klas toegekend hebben gekregen was omdat we geen verlengde schakelklas hebben. Omdat ze qua aantallen meer opvangen. Ze zeggen max 60 voor 4 schakelklassen. Dus ze zeggen max 15 en min 8 per klas. En wij hadden afgelopen jaren 18, 16. Maar die kinderen wonen hier in de buurt. Dus een andere locatie is dan lastig. Er is geen geld voor OV bij ouders. Wij vangen dan meestal wel meer dan 15 op. Dus we moesten de aantallen aanleveren. En de gemeente zei toen; jullie krijgen de bekostiging van 5 schakelklassen. Maar fysiek hebben we geen ruimte om dat op te starten.

E: Er wordt steeds meer aangewezen dat je grotere klassen kunt hebben dan kleinere.
In ieder geval; minder dan 8 kinderen is geen goed idee. Want de leerkracht is heel erg geïsoleerd, de kinderen ook. Je kunt een paar kinderen hebben die de klas storen en dan is alles op de kop. Niet genoeg interactie. Waar we voor pleiten, a.d.h.v. onderzoek is grote groepen met meerdere leerkrachten. Maar dan echt de leerkracht zeg maar.

D1L: wat wij nu willen is: we hebben 4 groepen met 1 leerkracht. Sommige hebben 2 leerkrachten op verschillende dagen, en 1 persoon om die klassen te ondersteunen. Met die 5^{e} schakelklas middelen willen we wel een extra leerkracht om die niveau groepen beter op te vangen maar er is niemand te vinden. Ja, dat is moeilijk. Geschikt… want er zijn genoeg jonge starters maar om die voor de schakelklas te zetten, dat is ingewikkeld.

E: Heb je nog meer over de financiën? Ja, waar wordt het voor gebruikt. Je zegt nu: leerkracht eventueel. Maar als die niet komt?

D1L: Ja. Ik heb het geld nu gereserveerd voor een vacature. Maar die is er niet, wel heel kort ingevuld geweest maar die ging daarna weer bevallen. Dus dat geld blijft staan totdat ik iemand heb. En dan kan ik bijvoorbeeld ook zeggen: op zich spaar je geld op omdat je iemand niet inzet. Dus dan kun je ook zeggen dat je straks voor 1,2 fte doet. Of dat je het besteed aan extra materiaal. Maar ik wacht net zo lang dat ik weet wie ik binnenhaal. Een goede leraar kost meer dan 40.000 euro. Wat het risico is van de financiën, je moet een begroting maken rond april. En dan geef je je formatie op. Ook je vacatureruimte. Maar je moet van tevoren voorspellen, hoeveel leerlingen je denkt te hebben op de 3^{e} teldata. Dus als je er flink naast zit, zit je flink in het rood op je begroting. Maar als je jezelf rijk

rekent en je zegt: ik verwacht zoveel leerlingen, en ze komen niet dan heb ik teveel personeel aangenomen en die moet ik dan daarna ontslaan. Dus ik prognosticeer altijd heel voorzichtig op basis van de aantallen die we ook vorig jaar hadden.

E: maar er komt een nieuw AZC in de buurt. Kun je niet dan zeggen, ja die kinderen van het AZC komen voor een deel bij ons.

D1L: Ja, dat kan. Maar je formatie en begroting maak je natuurlijk voor het jaar daarna. Ik kan tussentijds wel … in december heb je ook een gesprek met bestuur over financiën en begroting; uitgaven en inkomsten. En nu heeft de financial control gezegd: misschien moet je even iets meer gaan begroten of met je leerlingenaantallen want in feite tel je iedere keer wel genoeg, voldoende leerlingen. Dus ik begroot op middelen van het rijk op zoveel duizend euro. Daarop neem ik personeel aan. En dan heb ik zoveel ruimte. Maar hij zei al: misschien moet je niet voorzichtig, maar teveel. En dan zit je mis, en heb je een tekort maar dat kan dan een keer. Als we terugkijken hoe het steeds is gegaan… Maar dat is wel een risico. Want je laatste teldatum is in Juni, einde schooljaar. Pas dan kun je zeggen: ik kan meer leerkrachten en formatie aannemen maar ja dan is het te laat.

E: Ja, maar als je niet in het rood staat, en niet in nood bent. Dan zegt de gemeente dat ook niet.

D1L: Nee, gemeente heeft er niets mee te maken. Alleen bestuur ziet dat. Gemeente beslist niet over extra middelen wat dit betreft.

onduidelijk

E: Is het genoeg? Het geld?

D1L: Nou dat is lastig. Ik vind het niet genoeg, in die zin dat het alleen maar voor eerste jaar is. Maar als je goed zicht op zou hebben op je inkomsten, daadwerkelijke leerlingen en dan formatie aanstellen, dan is het goed systeem en dekkend. Want het zijn goede middelen. Maar waar je geen grip op hebt is de tussentijdse in en uitstroom bij ons. Kijk: elk kind dat komt krijgt alles nieuw. Komt soms voor dat er gemiddeld 50/60 kinderen in de groepen hebben maar dat aan het eind van het jaar toch wel 100 kinderen in de schakelklassen hebben gezeten. Het is ook veel administratieve lasten voor ons als leerkrachten. Dus daarvoor zou extra formatie goed zijn, maar daarvoor heb je het geld niet. het gaat niet om 3,4 kinderen, maar 25 -30 kinderen soms. Dat is wel enorm. Investering op allerlei zaken maar vooral ook je personeel.

E: Dus de kinderen die in en uitstromen, zijn echt jullie zorg.

D1L: Weet ik niet… sowieso wel onze zorg als je het hebt over de financiën. Maar ook als je kijkt naar de kinderen, dat is dan niet eens onze grootste zorg.

C1L: Nou ja, niet de grootste zorg maar wel een grote zorg. We hebben nu weer een aantal kinderen die uitstromen en die veel zorg vergen. En dan moeten we ook weer een warme overdracht naar een volgende school doen dat kost ons een hoop werk en daar maken we ons wel druk over.

E: Wat is je grootste zorg dan?

C1L: Grootste zorg is goed kwalitatief onderwijs verzorgen aan de kinderen die hier zitten

E: En waarom zou je dat niet kunnen?

D1L: Nou ik denk dat we voor een groot deel dat kunnen maar het kan altijd beter en meer. En dat is wel inherent aan onderwijs mensen vooral op onze school: dat iedereen er veel meer uit wilt halen dat je je soms belemmert voelt. Dat heeft met intake te maken. Met de situatie waarin de kinderen verkeren. Dat je kinderen hebt waarvan wij denken: die hebben zoveel zorg nodig en netwerk, die er niet is. En dan de worsteling om het kind rekenen en weet ik veel aan te bieden, terwijl het kind worstelt met heel andere zaken. Dat is denk ik een van de grote dilemma's die de leerkracht ook wel dagelijks meemaken.

C1L: Ja ook om de kinderen binnen een jaar kunnen laten doorstromen naar regulier onderwijs.

D1L vertrekt.

C1L: want de kinderen moeten wel dit en dat kunnen want ze moeten dadelijk naar groep 5. We krijgen natuurlijk ook meer leerlingen die inderdaad met een vluchtelingensituatie komen. Bijvoorbeeld, helemaal niet op school hebben gezeten. Dat is ook echt een vraag van: hoe kunnen we die verder laten gaan in het reguliere onderwijs want die hebben jaren achterstand?

E: hebben jullie een speciale groep voor analfabete kinderen?

C1L: Nee die hebben we niet

E: Dus hoe doen jullie de verdeling per klas?

C1L: Bij ons is het op leeftijd. We differentiëren op leeftijd in principe. Maar we wijken er ook wel eens wat van af op basis van de aantallen leerlingen die er in de klas zitten of we kijken naar het niveau van het kind. Dus we proberen bij de leeftijd aan te sluiten ook omdat dat sociaal emotionele beleving belangrijk is. Maar die overlappen elkaar een beetje, die groepen. Dus een kind is heel zwak, en heel jong qua beleving dan plaatsen we die wat eerder, jonger.

E: Maar een 10-jarige zal je nooit in de kleuterklas vinden?

C1L: Nee, de jongste groep is 6, 7. En dan een groep voor 7,8 en 9,10 en 10-11.

E: Dus 4 verschillende leeftijdsgroepen. Echt per leeftijd verdeeld. Anders dan bij St. Philipe. Interessant!

C1L: En wat doen zij?

E: 2 leeftijdscategorieën. En 2 klassen.

C1L: Er zijn ook scholen en dan hebben ze 1 klas en dan zitten alle kinderen bij elkaar. En die hebben automatisch dan ook een veel grotere nadruk op het leren van de nl taal. terwijl wij ook gewoon proberen alle andere vakken aan te bieden. Zoveel mogelijk voorbereidend op de uitstroom die ze daarna gaan krijgen.

E: Helemaal passend, en slim. Zelf voor de kinderen die uitstromen na 3 maanden, ze moeten iets geleerd hebben. (voorbeeld Zweden: entretien 3, St. Philipe). Dat kind moet ook iets geleerd hebben behalve het Nederlands, anders hebben ze er niks meer aan.

C1L: Nou het komt regelmatig voor dat kinderen bij ons naar een paar maanden uitstromen en dat zijn dan kinderen die eerder in NL hebben gewoond of die van de eilanden komen, Curaçao bijvoorbeeld. We doen altijd in het begin toetsen. En kinderen waarvan we vermoeden dat ze al een paar woorden Nederlands kennen, doen we de TAK toets mee. En als daar uit komt dat ie al wat beheerst dan doen we bijvoorbeeld eerste toetsen van mondeling Nederlands. Dat is de methode die we gebruiken. En dan begint ie gelijk in cursus 2 of 3. Vluchtelingen, die kinderen zijn soms al langer in NL en hebben op heel veel verschillende plekken gezeten. Hebben ze hap snap onderwijs gehad. We hebben nu een jongetje binnen gekregen die 9 maanden hier is, nou die zou eigenlijk al aan het einde van z'n recht op schakelonderwijs zitten maar die kan nu in cursus 2 beginnen. Liever zouden we m verder al hebben maar omdat ie niet de hele tijd door onderwijs heeft gehad. Is het niet het goede beheersingsniveau.

E: Nee dat is het probleem met discontinuïteit.

C1L: Ja we zien op allerlei mogelijke manieren kinderen binnenkomen en we proberen ze op allerlei manieren door de schakel heen te loodsen.

E: Ja het is belangrijk dat er een bepaalde continuïteit komt in de scholing zodat ie verder kan in plaats van iedere keer opnieuw beginnen. Dat vraagt veel aanpassingsvermogen. Nieuwe klas, nieuwe leerkracht en school. en dan ook nog: wat moeten we leren? Dat is wel een zorg.

C1L: En het is soms gewoon verschrikkelijk wat kinderen allemaal meemaken. We hebben ook kinderen uit Somalië en Eritrea die helemaal niet op school hebben gezeten en die geboren zijn in een vluchtelingenkamp in Soedan. We hebben hier 2 kinderen zitten in de jongste groep die eigenlijk al iets ouder zijn, die zouden qua leeftijd net in de 2^{e} groep kunnen… 7, 8 jaar zijn ze. Die waren totaal niet geletterd. En om leren gaan met schoolse situaties. Ze moesten alles nog leren. Op een stoel zitten. In een groepje. Luisteren. Instructie ontvangen. Knippen. Potlood vasthouden.

E: En hoe doe je dat? Dan moet je enorm differentiëren? Hoe doe je dat met 1 leerkracht?

C1L: Leerkracht met de jongste groep is daar heel bedreven in,. Heeft ook kleuteronderwijs gegeven. Veel ervaring. Die is daar dus heel goed in. En differentiëren , we differentiëren heel veel dus leerkrachten werken met een lesrooster en daarin staan voor verschillende vakken allemaal groepjes. Dus ze geven op meestal 3 niveau lezen en rekenen in 1 klas. En dan heb je dus 1, meestal 2 cursussen mondeling Nederlands. De twee oudste groepen geven we ook begrijpend lezen dus…

E: Dus iedere keer dat er een kind binnenkomt moet het niveau weer aangepast worden in de klas? Weer beginnen met het begin?

C1L: Nou als er een kind binnenkomt, stel: een 10 jarig kind. Doen we eerste de rekentest. Technisch. En dan kijken we of we het kind meteen kunnen inpassen in een groepje dat er al is. Dus gaat ie daarin meedoen. Die groepjes zijn meestal al verder op talig gebied. Want we geven ook begrijpend, rekenen en talen. Dat kind komt er nieuw in, kan zijn dat we bepaalde opdracht voor het kind wegstrepen omdat dat te moeilijk is om dat te begrijpende gedeelte te kunnen. Maar dan kan hij in ieder geval met het technische gedeelte meedoen. En kinderen hebben interactie met elkaar. Soms kan een kind in z'n eigen taal door een ander kind van die taal geholpen worden. Dan gaan we ze dus zo snel mogelijk meenemen in het groepsrekenen.

E: Qua gedrag: hebben jullie met vervelende situaties te maken? Kinderen die helemaal stil zijn, of heel druk ? en storen in de klas?

C1L: Ja dat komt wel voor ja.

E: maar niet zo heel vaak?

C1L: Nou ik kan niet zeggen dat we hier bijzonder veel gedragsproblemen hebben.

E: Je merkt geen verschil tussen kinderen die uit oorlogsgebied komen en andere kinderen?

C1L: Nou we hebben nu wel een Syrisch gezin waarvan de kinderen wat meer moeilijkheden hadden maar dat hebben we dan bij de maatschappelijk werker neergelegd en die heeft de ouders op school gehaald. Daar zijn ze mee bezig. Ik had een Somalisch gezin wat is aangemeld al meteen via het wijkteam, ja die zijn inmiddels weer naar een andere school vertrokken. Ja we houden ons er wel allemaal mee bezig om dat goed te begeleiden.

E: En jij hebt dat contact?

C1L: Ja, want ik ben ook intern begeleider.

E: Dus contact tussen schoolteams, maatschappelijk werker, ouders?

C1L: Ja. Ja. Want ik doe in principe de intake van de leerlingen en als ik dan… Ik ga ook meteen kijken of er een zorgvraag ligt. Ik hou regelmatig met leerkrachten leerlingenbesprekingen. Dan wordt alles uitgewisseld op het gebied van zorg en als er wat extra's nodig is bespreken we dat met maatschappelijk werker en dan wordt dat opgepakt. En natuurlijk, we komen van alles tegen. Van ADHD tot kinderen die heel moeilijk kunnen wennen en die opstandig zijn in het begin. Zeker met wat oudere kinderen wat heel begrijpelijk is.

E: Kinderen komen hier vaak, worden veel aan zichzelf overgeleverd. De ouders komen om te werken, het kind vraagt zich af: wat moet ik hier? Kan ik niet blijven waar ik was? En hoe gaat het met de schakeling naar de middelbare school? het ISK?

C1L: Kinderen die 12 worden, dit jaar of helemaal in het begin van volgend jaar die gaan nog eerst naar de ISK. Dus die hebben nog recht op een jaar in de ISK. Die kinderen worden getest door koers VO. Voorheen werden ze getest door *onbekend* en kregen ze een IQ onderzoek. Maar dat was dan een niet-talig IQ onderzoek. Dus dat gebruikte we als 2^{e} gegeven. Eerste gegeven was vordering op school en met dat samen en de gesprek met de ouders, keken we dan welke ISK het kind daarna terecht kon. Nu wordt het door koers VO ook gedaan. Dan wordt er een rekentest (?) gedaan. Dat is een heel beperkt gegeven. Vorig jaar ging koers VO ook meteen een berichtje sturen naar VO van deze kinderen kunnen jullie uitnodigen voor inschrijving. Maar nu heb ik met ze afgesproken dat er toch eerst met de ouders en de resultaten van ons toch een beter beeld hebben. Een TTR (tempo test rekenen) en een reken. En dat is dan een moment opname. Op basis daarvan zou bepaald moeten worden hoe het kind z'n toekomst eruit ziet. Dat kan natuurlijk niet.

E: En waarom hebben ze besloten om terug te gaan naar de reken?

C1L: Nou, er is een school als partij uitgestapt. Ja. Met de overgang naar BPO(?) viel het niet meer onder hun verantwoordelijkheid. Dus toen is koers VO die testen gaan doen. En koers VO deed al de

intake van kinderen die al 12 jaar zijn als ze in NL komen. Dus die heeft het stukje van kinderen die in laatste jaar basisschool zitten, ook opgepakt.

E: Ik kan me voorstellen dat er niet veel leerlingen bij jullie zijn die doorstromen naar VWO?

C1L: Nou ze gaan eerst naar ISK en daarna kan dat nog wel. Eerst gaf ik dus echt een advies, van: ik denk dat dit kind na een jaar ISK , naar een bepaald niveau toe zou moeten kunnen. En toen waren er ook meer mogelijkheden want er was eerst ook een ISK op de St. Eustachius (havo/vwo) en er was er 1 op St. Pierre (vmbo/mavo niveau) en dan op St. Jacques hetzelfde. De St. Eustachius is eruit gegaan die zit nu op St. Jacques. Dus dat is op dit moment echt een probleem. Ze hebben daar nu kinderen maar niet de leerkrachten die toe leiden naar havo/vwo. Ja, je hebt al een gesprek met Christophe gehad?

E: Ja.

C1L: Ja want voorheen was Christophe met ISK op St. Eustachius dus toen had ik ook overdracht met hem voor de kinderen die daar naar toe gingen. En dat was heel serieus. Met de 'weer samen naar school toets', ik had een meisje, die had volgens die toets een IQ van 74. Maar ik dacht: dat kan niet, dat is mijn beste leerling. Maar het toetst maar een stukje van de intelligentie. En toen heb ik gevraagd of ze het opnieuw kunnen doen, toen was het 85. Heb ik met Christophe overlegd, toen is ze naar de HAVO gegaan en dat heeft ze bij mijn weten ook afgemaakt. Het is triest, dat op basis van die rekentest het kind wordt ingeschaald..

E: Ja, analfabeten kinderen vallen onderaan en die krijgen lage resultaten. Omdat de test te schools is. En de kinderen hebben nog*

C1L: Het is ook nog cultureel bepaald. Dus dat geeft ook nog een vertekening. Nou, ik snap best wel dat kinderen in NL getoetst moeten worden om ze ergens te plaatsen, dat je dan wat moet. Maar je moet wel, als je het kind tijdelijk neemt.

E: Maar het probleem is als kinderen niet genoeg uitgedaagd worden, die haken af. Ze vervelen zich, hebben niets te doen. Dan zie je eigenlijk veel minder van wat ze kunnen dan als ze een beetje iets hoger uitgedaagd worden.

Oké. De leerkrachten: eh, hoe zijn die in de functie geraakt? Wat vragen jullie? Wat wil je van een leerkracht zien, als jullie een intakegesprek hebben.

C1L: Leerkrachten die wij hebben, we hebben er 1 die is echt NT2 geschoold. Die is ook orthopedagoog. En 2 leerkrachten hebben we nog gewoon met een aanvullende scholing via CED (?) en we hebben 2 jonge leerkrachten en die zijn gewoon via de school, stonden eerst voor reguliere groep. Op moment dat die vacature in de schakelklas kwam, hebben ze aangegeven dat ze dat wilden doen. Dus die zijn er op die manier ingekomen.

E: Dus die hebben geen bijzondere? Het is dan motivatie, ervaring van de reguliere?

C1L: Ja en in de reguliere groepen hebben ze ook veel ervaring met uitstroom van schakelgroepen. Want de hele school wordt bijna bevolkt door kinderen die via de schakelgroepen binnen zijn gekomen. Er is niet een speciale opleiding voor.

E: Worden de leerkrachten begeleid in hun functie?

C1L: Niet meer dan anderen.

E: Ze vormen met elkaar een team neem ik aan. Hoe is de samenwerking van die team met het team van de andere leerkrachten?

C1L: Die is bij ons op school heel sterk. Want het is 1 team. Elke afdeling heeft als bouw allemaal een coördinator (onder, midden, boven en schakel). Die coördinatoren zijn vertegenwoordigd in het managementteam. Bouw vergaderd over beleidszaken. En we hebben ook een aantal studiemiddagen, werkmiddagen. Alle lopende zaken wordt gewoon bijgesproken.

E: bijvoorbeeld X is in schakelklas van juf A geweest en gaat doorstromen naar reguliere groep en juf A gaat afspraak maken met leerkracht reguliere groep?

C1L: Nee, dat pak ik op met de IB'er van de reguliere groepen. Juf A zegt tegen mij, dat leerling uit gaat stromen. Dan maak ik in de richting van vakanties, 4 natuurlijke uitstroommomenten per jaar. Maak ik een lijst met de omschrijvingen van de leerlingen en hun vorderingen. En ga ik met de IB'er van regulier om de tafel en kijken waar we ze gaan plaatsen.

E: En wat zijn de criteria voor doorstroom?

C1L: Van tevoren kijken we: een leerling die nog nooit Nederlands heeft geleerd, die krijg een jaar schakelonderwijs. Dus dat is eerste criteria. We maken een ontwikkelperspectief en als alles goed verloopt dan is de leerling na een jaar klaar voor doorstroom naar regulier. Als er bijzondere omstandigheden zijn krijgt het soms verlenging. Max een paar maanden. En als het heel voorspoedig verloopt gaat het soms wat sneller. Kind krijgt 4 cursussen mondeling Nederlands aangeboden, dat duurt eigenlijk een jaar. 4x 8 weken en toets periodes.

E: Dus als een kind snel zou zijn qua rekenen, blijft hij in de schakelklas om die mondeling Nederlands af te maken?

C1L: Als het NL zich normaal ontwikkeld, blijft ie in de schakelklas. Maar krijgt wel op dat niveau ook rekenen aangeboden. Kind dat naar groep 7 gaat, krijgt dan groep 6 rekenen aangeboden.

E: Dus het wordt in de schakelklas gearrangeerd?

C1L: Ja. Heel soms gaat een kind dat heel goed presteert naar een reguliere groep om daar lessen te volgen. Ik heb wel eens een meisje gehad bv dat naar de ISK toe zou gaan en die is toen in groep 8 bepaalde rekenlessen gaan volgen. En er zijn ook wel eens kinderen die begrijpen lezen onderwijs in groep 4,5 gaan volgen die in de schakelklas 2 zitten.

E: Ik neem aan dat ik cijfers van jullie zal krijgen, maar laatste keer: waar komen de meeste kinderen vandaan?

C1L: Polen. Het is heel verschillend per school en per wijk dus. Dus het kan heel goed dat het anders is op andere school.

E: St. Philipe is Delfshaven, voornamelijk Somalisch en Syrisch. Maar het zit behoorlijk vol.

C1L: Hier in de wijk zijn niet echt veel woningen voor grote gezinnen. En die twee gezinnen die nu naar Delfshaven zijn vertrokken hadden 5 kinderen. Dus dan gaan ze zoeken naar een andere woning. En dan komen ze daar terecht.

E: Ik zou het liefst een excel file willen krijgen met leeftijden die het laatste jaar ingestroomd zijn. geboorteland is belangrijk. En kinderen uit vluchtelingen landen zijn ook vaak in kampen in een ander land geboren. Dus het zou interessant zijn om ook geboorteland van ouders te hebben

C1L: ik heb toen met die presentatie in Utrecht, ook een lijst laten zien en toen heb ik die kinderen die bijvoorbeeld in Kenia geboren zijn, maar waren Eritrees. En dat heb ik veranderd, want het vertekend en het gaat om ouders en cultuur.

E: Ja maar voor ons is het traject heel belangrijk. We willen heel graag het traject inbeeld brengen. Zodat wij weten wat het kind allemaal mee heeft gemaakt. Dus eigenlijk is het belangrijk dat wij de multiculturaliteit kunnen laten zien. Het meertalige en van de ouders. Wat is het migratietraject van de ouders. Zodat we kunnen traceren wat er eigenlijk gebeurd met de gezinnen. Ze gaan van A – B, weer terug naar A en naar C en weer terug naar B. dus de trajecten zijn belangrijk om te begrijpen waar we mee te maken krijgen. En wat is de richting van de ontwikkeling? Gaan de kinderen hier eeuwig blijven? Of zijn ze alleen maar op weg naar… en dat is wel belangrijk om te weten: Hoe moeten we ons aanpassen in die situatie? Want uiteindelijke gaat het om het kind en dat het kind wat leert. Dus dat het kind met iets weg gaat en dat het zich kan blijven ontwikkelen. En dat is vaak een uitdaging.

C1L: Ja en er komen er genoeg waarvan we al weten dat het tijdelijk wordt. Zoals gezinnen die met z'n 5en in een 2kamer appartement zitten. Ja die zijn zo weer weg. Zoals onze maatschappelijk werker: die was druk bezig met een gezin en het gezin verhuist. Het enige wat we kunnen doen is zo warm mogelijk overdragen naar een andere school, met een goed dossier daarom zijn we er ook constant mee bezig. En als maatschappelijk werkster moet je dat ook doen, en dan moet je het loslaten. Meer kunnen we ook niet.

E: Ja ja. Heel interessant. Hebben jullie een beleidsplan?

C1L: Ten aanzien van wat?

E: Van functioneren van de schakelklassen etc.?

C1L: Ja ik weet niet welke ik dan zou moeten. Want we hebben een schoolbeleidsplan. En we zitten als schakelklas in een reguliere school. En ik heb bijvoorbeeld wel een zorg werkplan. Dus we hebben een begrijpend lezen leerlijn, allerlei soorten plannen. Maar niet in één..

E: Dus er is niet 1 plan voor schakelklas?

C1L: Nee. Het beleidsplan op verschillende gebieden.

E: Ja. Dus je kijkt per vaardigheid. Interessant. Hoeveel kinderen hebben jullie per klas? 8 – 15, 18, vaker 18 dan 15 hoorde ik?

C1L: We hebben nu 3 klassen met 15 kinderen en 1 klas met 13 kinderen. Maar dat kan ook echt per week verschillen. Ik ben wekelijks aan het inschrijven en uitschrijven. We hebben enorme doorstroom.

E: En per klas 1 leerkracht? En assistenten?

C1L: een vacature dus, voor een leerkracht. Die moet ondersteunend zijn voor de schakelklassen. We hebben al een heel werkplan gemaakt om kinderen uit de groepen te halen die extra ondersteuning nodig hebben maar die moeten ook in de klas kunnen blijven om begrijpend lezen te hebben.

E: Ja dat lijkt me heel belangrijk voor differentiatie. Wat is het gemiddelde opleidingsniveau van de ouders?

C1L: Ik denk gemiddeld, MBO niveau. Ja. De opleidingsniveau is vrij hoog (?) dat komt doordat veel arbeidsmigranten komen. Die geven meestal aan dat ze meer dan 12 jaar op school hebben gezeten. 12 – 18 jaar… en ik ben nu ook begonnen om te vragen naar diploma's. We nemen altijd aan dat wat de ouders zeggen, wat hun opleiding is, dat dat klopt. Maar voor ons heeft dat natuurlijk ook financiële consequenties. Hoe hoger de opleiding, hoe minder geld. We kregen dus eigenlijk vrij weinig geld maar het is voor ouders soms ook: soort schaamte als je gaat zeggen dat je geen diploma hebt. De laatste tijd vraag ik dus iets meer door naar diploma en of ze het mee kunnen nemen en dan ga ik er geen halszaak van maken. Maar ik ben aan het onderzoeken hoe het nou zit en wat je aan mensen kunt vragen. Het kind, als het hier blijft zitten op school, dan blijft de informatie die de ouders geven ook wel jarenlang aanwezig. We vragen het niveau van vader en moeder en dat telt allebei mee.

E: Vaak wordt gezegd dat het niveau van mama bepalend is…

C1L: Ja, wetenschappelijk gezien qua taaleisen. Maar het is wel vaak dat de mama thuis is en de vader werkt. En we hebben heel veel alleenstaande gezinnen, alleenstaande moeder of vaders. Heel veel alleenstaande moeders.

E: Ook uit Polen?

C1L: Ja. Zeker uit Polen. Die komen alleen met de kinderen. Dat is heel erg veranderd. 6 jaar geleden waren het allemaal gezinnen waarvan de vader al een tijdje hier werkte. En die had dan meestal ook wel een iets hogere beroepsopleiding en dan lieten ze later hun vrouwen en kinderen komen. En qua onderwijs gedrag zag je ook wel iets anders, die waren heel serieus bezig met het leven hier opbouwen, een huis komen. Soms ook bijles voor het kind verzorgen. En later is het meer geworden van: moeder met kinderen die dan maar hier een baantje komt zoeken, productie werk heel vaak. Ze worden ook door bepaalde bureaus hier naartoe gehaald en die moeder heeft dan werk en de kinderen zitten vaak veel alleen.

E: Dus heel veel armoede?

C1L: Ja, zeker. Ik had nu een vrouw die is met 3 kinderen hier naartoe gekomen en die ouders zijn allebei overleden bij een ongeluk. En die pleegmoeder die is nu met de 3 kinderen hier naartoe gekomen ook voor dit soort arbeid, in haar eentje. En ze hebben nooit problemen, ze zeggen altijd:

alles gaat heel goed we hebben geen problemen. En als ze begin van het schooljaar beginnen, lijkt dat ook nog zo. Maar tegen de Kerst, komt alle ellende boven.

E: En wat moet ik voorstellen bij ellende?

C1L: Dat we inderdaad achter komen dat kinderen veel alleen thuis zitten en inderdaad gewoon verhalen kwijt moeten. Tweede gesprek met de ouders, begint het een beetje te komen en dan de volgende keer hebben ze vertrouwen en dan komt de ellende boven. Dan moet de maatschappelijk werker ingezet worden.

E: Dus de kinderen gaan naar school tot ..

C1L: Half 4.

E: En is er dan opvang?

C1L: Nee, niet op school. je hebt natuurlijk buitenschoolse opvang maar daar maken ze weinig gebruik van.

E: Dat kunnen ze waarschijnlijk niet betalen. Ik hoorde jullie praten , dat sommige scholen verlengde schooldagen willen hebben.

C1L: Ja dat hebben wij eigenlijk ook. 6 uur extra hebben we toegevoegd. Half 4 is al de verlengde schooldag. Van half 9 tot half 4 is een hele dag. De kinderen gaan tussen de middag niet naar huis. Ze hebben maar 3 kwartier pauze tussendoor.

E: Ik dacht dat het erom ging dat ze naar de reguliere klas gingen en daarna nog een schakelklas zouden hebben?

C1L: Nee, dat niet. Dat was vroeger zo. Ja, er was ook een constructie dat kinderen vroeger een halve dag reguliere klas hadden en de andere halve dag in de schakelklas zaten.

E: Maar dat heeft bijna niemand meer.

E: Ons idee, is samen met Christophe uitkomen door het gesprek. Voor het country report moeten we komen met een algemeen beeld. Maar wat we eigenlijk willen doen met EDINA , het kind naar het ministerie brengen. Dat we het niet meer hebben over vluchtelingen maar dat we het hebben over Mohammed, Chris, Carlo weet ik veel. Dat die mensen, dat iedereen hier in NL zich kan voorstellen: het gaat niet om de vluchtelingen die grote problemen veroorzaken o.i.d., maar het kind en het leren. Dus het idee is uitkomen om een paar kinderen te volgen. Dus dat we een paar kinderen uitkiezen (bij jullie bijvoorbeeld Poolse kinderen) die bij jullie binnen gestroomd zijn, dat we meer weten over ze: talen, hoe gaat het op school, wat maken ze mee. En dan de doorstroom, en dan volgend jaar weer. Volgend jaar zijn we meer bezig met de good practice exemples, dus evaluatie van wat ze hebben gedaan. Dus dan willen we de kinderen vragen terug te kijken op hun schoolperiode. Soort portret die we maken van een paar kinderen. Maar niet alleen het kind vragen, maar ook de leerkrachten, de directrice, de IB'er en indien mogelijk de ouders. Dat zou het idee zijn. Dat we uitkomen met het project, niet alleen een algemeen beeld maar ook trajecten van bepaalde kinderen die dat en dat hebben meegemaakt. Dus ik moet even met mijn team overleggen over hoeveel kinderen dat zou gaan maar dat zou niet zo heel veel zijn. Sowieso krijgen jullie een plan van

wat wij allemaal zouden willen doen, en wat we willen krijgen van jullie over de kinderen. Dat zou per school over een aantal kinderen gaan.

C1L: Ja ik zit even terug te denken aan het vorige onderzoek wat jij hebt gedaan? Was dat ook niet zoiets?

E: Voor de taalschool? Nee, dat was heel anders. Voor de taalschool hebben we gekeken naar de kinderen van taalschool en dan hebben we 50 kinderen getest, of aan leerkrachten gevraagd om lijsten in te vullen. Dat is niet wat we nu willen doen. Nu willen we veel kwalitatiever kijken naar het traject van de kinderen. De school, vanuit de ogen van alle verschillende belanghebbende en ten eerste het kind.

C1L: En als kinderen naar een andere school gaan?

E: Nou, dat we ze dan volgen. Dat zou het leukste zijn. Ik denk dat het voor jullie ook het leukste zou zijn. Waar je het meeste aan struikelt, is juist dat je het kind uit het oog verliest en dat je dus het traject van het kind niet kunt zien. Of andersom: dat je ineens een kind binnenkrijgt zonder informatie. Dus dat er geen continuïteit is in het onderwijs van het kind. Juist onderwijs, ook al is het zo rommelig in het leven van het kind, zou moeten zorgen voor continuïteit. Dat is waar het kind het zou kunnen vinden.

C1L: Maar je maakt het onderzoek wel afhankelijk van de medewerking van de mensen die daarna met het kind werken? Dus dat maak je wel kwetsbaar? Ja, de betrokkenheid van ons heb je, en wat er daarna komt moet je maar zien te krijgen.

E: Stel je voor dat wij beginnen met Pietje, Carlo en Marianna. Piet en Carlo zijn helaas aan het einde van het jaar verdwenen, dat is het onderzoek! Die twee kinderen zijn verdwenen, dat is de realiteit. Hopelijk kunnen we Marianna wel komen, en dan gaan we door. Maar dat hoort bij de realiteit van het leven van die kinderen. Dat is wat je mijn continu vertelt. Dat de kinderen verhuist worden omdat de woning te klein is, worden teruggestuurd, uitgeprocedeerd. Van alles gebeurt in het leven, daarom is de groep zo moeilijk te volgen maar we willen toch een poging doen. Anders heb je bijna een kind die geen bestaan heeft, die bestaat nergens. Die is hier er daar geweest, 2 maanden.

C1L: Nee maar, het spijt me.

* interview wordt afgebroken door extern voorval*

Entretien 2 – St. Laurent, Rotterdam

Datum: 11 maart 2016, 08h30

Aanwezig: C1L (IB'er schakelbouw en leerkracht schakelklas), Marleen Berkhout (EDINA) en Lydia van den Brink (EDINA)

Begin van het gesprek: introductie in het onderwerp van gesprek door Marleen.

Marleen legt uit dat we komen om module 4 te bespreken waarbij onder andere kinderen gevolgd gaan worden. Er is even wat verwarring rondom het begrip 'module 4'. Ellen denkt hierbij aan de laatste taalmodule die de leerlingen van schakelgroepen volgen. Duidelijk wordt dat de module 4 van EDINA en de module 4 van de Kameleon niet hetzelfde betreffen. Logisch gezien krijg je wel kinderen van taalmodule 4 in het onderzoek omdat die op punt van doorstromen staan maar verder hebben deze modules dus weinig met elkaar te maken. Het gaat voor EDINA om de transitie en de evaluatie.

Wat we willen is kinderen van verschillende achtergronden en leeftijden. Maar ook kinderen die net begonnen zijn, die bijna gaan uitstromen of zelfs al iemand die in het reguliere onderwijs zit.

C1L: als het zo is, is er wel een aantal kinderen binnenkort klaar met de cursussen Nederlands en die kunnen dan onderzocht worden voor die transitie naar het regulier.

M: want wanneer begint module 4?

C1L: Ja, dat gaat het hele jaar door. Maar een aantal kinderen gaat daar over een paar weken mee beginnen en dan doen we ook een aantal CITO-toetsen voor de niveau bepaling voordat ze het reguliere onderwijs instromen.

L: Voordat ze doorstromen worden ze dan eerste getest ja.

C1L: Ja, ze worden natuurlijk het hele jaar door getest maar dan, om CITO toetsen te kunnen doen is een bepaald taalniveau nodig, anders heeft het geen zin om de toetsen te doen.. dus dan ligt meer aan het eind. Als het mogelijk is doen we het al wat eerder , maar de meeste aan het einde van het taaljaar.

L: En als het dan nog niet voldoende is, zeg maar wat de leerlingen scoren en ze zitten al wel in module 4, wat gebeurt er dan?

C1L: We kijken niet zozeer naar voldoende, maar naar voldoende in Nederlands, dus of ze de taal voldoende beheersen.

L: Ja, die taalbeheersing bedoel ik

C1L: Ja, dan stromen ze in principe door naar de reguliere groep. Maar voor de reguliere groep moeten we weten wat het CITO niveau is, zodat ze inderdaad verder kunnen met het onderwijs. En daarvoor doen we de CITO toetsen en dan toetsen we door tot C-niveau Dus dan kijken we op welk leerjaar het kind gemiddeld C niveau kan halen. Kijk, als een kind op groep 7 zou zitten maar hij

scoort een midden 5 op niveau C dan heeft het geen zin , dan zijn de toetsen die daarna komen alleen maar frustratie.

M: Had je zelf al wat leerlingen in gedachten?

Marleen legt uit wat de bedoeling is. Akkoord van ouders e.d. is ook belangrijk in het proces. Aan formulieren wordt gewerkt.

C1L: En als kinderen doorstromen, kan het ook zijn dat ze naar een andere school gaan.

M: Ja en daar heb ik het met Emmanuelle ook nog over gehad, en dat zou jammer zijn dus het zou het handigste zijn in dit geval dat het ook kinderen zijn die binnen de Kameleon doorstromen. Want dan zijn ze gemakkelijker te traceren. Als ze wel doorstromen is het ook geen ramp maar dan hebben we in ieder geval dat toestemmingsformulier zodat ze weten; de ouders zijn hiervan op de hoogte.

C1L: Dus in principe is het het beste als ik nadenk over gezinnen die in een stabiele situatie (dat zijn er maar weinig), bijvoorbeeld een redelijke woning hebben of een soort inkomen. Kinderen die op de Kameleon zitten hebben in principe altijd een status, soms tijdelijk.

C1L: Kun je het onderzoek, het doel, wat je ermee wilt bereiken nog iets meer uitleggen? Want het is maar 1 school, en het is zo klein dat is echt een casestudy. En wat is dan de wetenschappelijkheid ervan?

M: Ja, wij hebben richtlijnen, bepaalde theorie en beleid over hoe het zou moeten, wat er moet gebeuren als het gaat over testen, evaluatie etc. En wat we voornamelijk willen doen, aan de hand van de informatie die we nu verzameld hebben, willen we ook zien dat het overeenkomt met de praktijk. Dus: wat zijn de dingen die gezegd worden vanuit het LOWAN of vanuit het ministerie en wat gebeurt er eigenlijk daadwerkelijk? Dus zijn de scholen inderdaad constant bezig met evaluatie, en hoe, en hebben ze een toolkit waarmee ze dat doen? Een soort dossier voor het kind.. En dat vergelijken we dus tussen Gent, Utrecht (Rotterdam) en Helsinki. En op basis van al deze informatie willen we zelf een richtlijn gaan aanbrengen voor Nederland en op Europese schaal als het gaat om transitie en ook het ontwikkelen van een toolkit om te helpen. En het doel van onze module 4 is om een toolkit te ontwikkelen om daardoor wat meer gestructureerde richtlijnen in te brengen als het gaat om nieuwkomersonderwijs. Omdat het op dit moment, ja er niet is. Want er wordt gezegd: op een goede school dit en dat. Maar wat is een goede school? We willen zien wat er in de praktijk gebeurd.

L: Ja, en dan gaat het bij evaluatie om de ontwikkeling, om die constant te volgen en de competenties die ontwikkeld worden. En de transitie. Want jullie hebben bijvoorbeeld 1 jaar schakelopvang, andere scholen hebben 2 of nog weer anders en daarin zit dan ook een verschil ook als je het gaat hebben over transitie want dat betekent gewoon dat kinderen langer de tijd krijgen voordat ze doorstromen naar regulier. Dat soort dingen zijn voor ons belangrijk om in kaart te brengen, om te kijken: wat gebeurt er dan echt op de scholen? En jullie hebben veel klassen..

C1L: Ja, we hebben in totaal 91 schakelleerlingen in dit schooljaar in de klassen gehad. En op dit moment zijn het er ongeveer 65 dus de doorstroom is wel heel hoog. En dat heeft natuurlijk ook effect hoe je beslissingen neemt etc. er is een grote druk op de aantallen. Schakelklassen zitten hier in een school waar een goede samenwerking is, dus de bereidheid om de kinderen weer op te nemen

in reguliere klassen is groot. Ook op het moment als er soms nog twijfels bestaan, of het kind er al helemaal aan toe is. Maar dan wordt er in de reguliere klassen weer extra ingezet op hun begeleiding. En onze visie is, hoe langer wachten met plaatsen in regulier, hoe groter de achterstand wordt. Want in een schakelklas ben je nooit in staat de kinderen op alle gebieden te geven wat ze nodig hebben. Maar het moet wel zo zijn dat de school er op toegerust is om met de kinderen om te gaan. En dat zijn wij, en dan merk je wel eens als een kind van een schakelklas naar een andere basisschool gaat dat het wat meer moeite kost. Het is sowieso moeilijk om nieuwe kinderen binnen een schooljaar op te vangen, laat staan als het een kind is dat uit het buitenland komt.

M: Dat is dus ook 1 van de belangrijke dingen over de transitie naar regulier. Dat het kind ook niet overschat maar ook zeker niet onderschat wordt.

C1L: Ik heb pas aan een college van me gevraagd, hoe vaak geven jullie verlenging? Toen zei zij: nou we geven vaker nog eerder verkorting. En toen dacht ik, ja dat is waar. De laatste tijd is het ook echt steeds meer zo. Dat we denken, dit kind pakt het zo snel op, niet te lang wachten…

M: Maar hoe bepaal je dat dan?

C1L: Dat ze de taal goed oppakken. Soms komt het wel voor dat we kinderen niet eens de 4^{e} module aanbieden omdat ze zo goed scoren op de TAK-toets. *onduidelijk, achtergrond ruis*

M: en in hoeverre wordt er ook gekeken naar de sociaal emotionele ontwikkeling?

C1L: Het kind gaat naar een klas waar ze eigenlijk 1 jaar leeftijdsverlies hebben. Maar dat is ook niet altijd geval, als het kind didactisch heel sterk is dan.. maar je moet ook rekenen dat heel veel kinderen hier op school dat jaar dan hebben dus je moet je voorstellen dat heel veel kinderen in een groep dan ouder zijn. In groep 8 zitten dus heel veel kinderen die dit schooljaar 13 worden. Maar wij gaan niet kinderen veel ouder in een jongere groep plaatsen, dus 1 jaar maximaal.

M: En de achtergronden? Een kind dat evt. een traumatische achtergrond heeft, wordt daar iets mee gedaan op school, is er begeleiding voor?

C1L: Nou, het wordt iets actueler met vluchtelingenkinderen maar in principe hebben alle kinderen die hier komen een soort trauma want ze worden allemaal uit hun natuurlijk omgeving weggehaald en moeten zich hier maar aanpassen. Dus ja, hoe gaan we daar mee om?

M: Ja, wordt er over gesproken… in speciale themabijeenkomsten of is dat gewoon natuurlijk?

C1L: Nee, we gaan niet in lessen in op de trauma's van kinderen.

M: Nee, dat is wel heel dramatisch.

C1L: Maar in het begin kun je ook nog niet met de kinderen communiceren. Het eerste wat belangrijk is wat we doen is het kind veilig laten voelen, en dat lukt heel goed hier. Dat merk je als je hier rondloopt, en er gaan steeds kinderen bij en weg maar het belangrijkste is dat ze even landen hier. Ze komen vaak heel angstig of depressief of terughoudend over, maar in een dag of een week zijn ze behoorlijk gesetteld. Wat later in het schooljaar starten we met een kanjertraining. Dus dat is een programma wat in de hele school loopt, en een uitgeklede versie daarvan want het moet wel mogelijk zijn qua taal enzovoorts. Dus dat doen we ook, en op die manier geven we dan aandacht

eraan, aan gedrag, en als we dan merken, we hebben een sociaal-emotioneel volgsysteem. We zijn er twee aan het uitproberen *onduidelijk* we gebruiken er dan 1 waarbij vanuit de leerkracht wordt gekeken naar hoe denk je dat het kind zich gedragsmatig, sociaal-emotioneel en werkhouding ontwikkeld. En natuurlijk observaties, als de leerkracht denkt dat het niet goed gaat met een kind zetten we er natuurlijk zorg op in.

L: Maar dit soort dingen, houden jullie in principe allemaal bij, de leerkracht over het kind in een bepaald dossier? En als je het dan hebt over snelle wisseling, uitstroom of verdwijning.. wat gebeurt er dan met dat dossier wat het kind hier heeft opgebouwd?

C1L: Dat gaat naar de volgende school.

L: Is dat altijd bekend, waar het kind heen gaat?

C1L: Als een kind niet zonder opgaaf van reden ineens niet meer komt, dan is het altijd bekent. Ja want dan vind er een overdracht plaats, dat is ook verplicht. Als een kind er niet meer is, dat komt ook regelmatig voor, dan moeten we ook leerplicht inschakelen. Als het kind 3 dagen weg is wordt leerplicht ingeschakeld en die doen dan onderzoek.

L: En wat kan er dan in dat soort gevallen aan de hand zijn?

C1L: Dat komt wat vaker voor bij Bulgaars, Hongaars of Roemeense kinderen van Roma of Sinti afkomst. Dat mensen er niet meer zijn, dan zijn ze bijvoorbeeld terug naar Bulgarije. Of ze zitten ineens in Schiedam. Soms staan ze 2 maanden later ook ineens weer op de stoep. We hebben niet heel veel kinderen van die groep. Maar dat zie je in Schiedam en Delfshaven, die hebben we meer te maken met die groep; kinderen die eh, ja…

L: Pendelen.

C1L: Ja.

M: Kunt u wat meer vertellen over de transitie? Jullie maken een uitstroomprofiel? Dan komt er een moment dat ze naar regulier, hier of ergens anders, gaan. Stel ze gaan ergens anders naar toe, hoe gaat dan dat contact?

C1L: Ja, het gaat niet altijd hetzelfde. Maar kijk, als de ouders aangeven, of het kind woont niet in deze buurt dan geven wij dat ook aan, dat het de bedoeling is dat het naar een naburige basisschool gaat. Of ze komen vanuit een andere basisschool hier naar toe en dan is het de bedoeling dat ze ook weer terug gaan. Want je kunt niet alle kinderen plaatsen. Dan nemen we contact op met de school, die gekozen is, of we helpen met het zoeken van een school. Dan neem ik als interne begeleider contact op met die school dat er een inschrijving aankomt en dat de ouders contact met hun opnemen. Regelmatig krijgen we dan het antwoord dat de groepen vol zitten en dat er geen plaats is voor de kinderen. Dan gebeurt het wel dat we dan zeggen: nou weetje, schrijf het kind maar hier in. Ik ben nu bijvoorbeeld bezig met PPO (passend primair onderwijs) om te kijken of zijn kunnen gaan bemiddelen en op andere scholen kunnen helpen om met de kinderen verder te gaan.

M: En als ze zeggen, ja we kunnen door. Hoe verloopt het dan?

C1L: Dan krijgt de school het dossier. En dan doen we aan warme overdracht, het liefst zou dat persoonlijk zijn maar kun je voorstellen, dat gaat niet altijd. Als je al kijkt dat er al 30 kinderen zijn doorgestroomd (ook binnen de school hoor..) maar dan gaat dat niet. In principe doet de leerkracht dat zelf, de overdracht. Dat bij het eerste contact, de school zoeken, de inschrijving, daar ben ik voor. Maar de inhoudelijk overdracht doet de leerkracht.

M: En krijg je dan nog feedback?

C1L: We zeggen altijd, neem vooral contact op als er vragen zijn. Ook met het OKR dat er naar toe gaat (het onderwijskundig rapport) dan heb je ook een soort ruimte waarin je kunt aangeven of je wilt dat scholen contact met je kunnen opnemen en dan zeggen we altijd 'ja'. We zijn ook wel geneigd , vooral bij kinderen waar we ons zorgen om maken, om er achter aan te bellen en te vragen, joh hoe gaat het nu? Bijvoorbeeld laatst een gezin met een jongetje wat wel ADHD had en die met crisisomstandigheden hier zaten, met 5 kinderen in een 2kamer-woning. We hebben bemiddeld voor dat gezin toen ze ging verhuizen naar Delfshaven waar ze dan een 3kamer-woning konden krijgen eh, om een school te vinden. 1 kind was echt wel toe aan groep 7 maar ja, bij ons weet ik dat dat kind in groep 7 kan maar bij die school weet ik echt niet of ze dat aankunnen. Dus dan gaan we echt wel flink met ze in overleg wat ze van het kind kunnen verwachten en ik bel dan na een paar weken ook echt om te vragen hoe het gaat. Want als het dan niet gaat dan kan ik misschien nog wat adviezen geven of vragen van 'joh hebben jullie hier aan gedacht'. En het contract kan ook tussen de maatschappelijk werkers, of wijkteam hier met het wijkteam daar.

M: Ja, dat lijkt me wel lastig. Je kunt niet overal achteraan.

C1L: Nee, als ik weet dat het eens stabiel gezin is dat zich wel kan redden en ze gaan door dan ga ik er niet achteraan bellen. We zorgen wel voor een goede overdracht en dan houdt het eigenlijk op. We hebben wel als zorgdoelstellingen voor onszelf opgesteld dat we willen gaan onderzoeken of er nog een terugkoppeling te krijgen is na een half jaar. Want het gaat natuurlijk ook ten aanzien van de kwaliteit van het onderwijs. Zodat we dus weten of onze verwachtingen uitkomen. Nou is het voor ons, we hebben zoveel uitstroom binnen onze eigen groep, dat ik dat dagelijks kan zien; onze verwachtingen komen uit. Het komt maar zelden voor dat het tegenvalt (als dat zo zou zijn zouden we die kinderen namelijk niet kunnen plaatsen hier). Dus ze hebben vertrouwen in onze verwachting.

M: Ja, maar je kunt inderdaad verwachtingen hebben bij het beeld dat je hebt van je eigen regulier en het beeld van de schakel. Dus dat is wel een interessante vraag…

C1L: Ja, het is zo dat als je vrij kort erna contact legt dat je wat negatieve terugkoppeling krijgt maar paar maanden later; dan is het ineens positief. Daarin kun je ook zien, dat was hier vroeger ook zo, in het begin was het schrikken, maar daarna valt het toch mee wat kinderen kunnen en hoe snel ze zich ontwikkelen. De tendens hier nu is eerder; joh, komen er nog kinderen uit de schakel naar ons, omdat we gewoon weten dat het wel goed komt met ze. Maar het is dus een onderzoekje wat we willen doen om erachter te komen of we na een halfjaar terugkoppeling kunnen vragen. Want ik heb wel van andere scholen gezien , die sturen dan een overdracht, en dan sturen ze gelijk een feedback formulier met de vraag of je het over een half jaar aan ze terug wil sturen. Nou, dat doe je niet. Dat stop je in het dossier van het kind.. tegen die tijd heb je dan al weer zo veel.. dat gaat niet werken, je moet er echt zelf achteraan.

L: En hoe zijn ouders/ouder van het kind betrokken bij het proces hier binnen de school of naar een andere school, wordt daar met hun gepraat over wat het kind goed kan?

M: Ja, überhaupt de ouders?

C1L: Ik leg bij de intake uit hoe het programma in elkaar zit. Dat het de bedoeling is dat een kind na een jaar uitstroomt naar die en die groep op basis van leeftijd. En dan leg ik ook uit dat het soms wat moeizamer gaat, langer kan duren of juist sneller gaat. De ouder krijgt een aantal keren per jaar een gesprek. In ieder geval na ongeveer 2/3 weken in de groep, een kennismakingsgesprek met de leerkracht. Dan wordt er ook gevraagd hoe het gaat met het kind thuis, hoe hij zich op school voelt. Je moet het kind eerst even laten landen en dan een gesprek erover. Eh, dan leg je nog een keer uit hoe het in de klas gaat, hoe vaak er oudergesprekken zijn en waar het kind aan het einde van het jaar in principe naar toe moet gaan. Dan komt er nog een verslag bespreking, de ouder krijgt geen papieren verslag maar we leggen wel mondeling uit wat de resultaten zijn met de nadruk op mondeling Nederlands, en dan is rekenen het 2e vak waar we, en lezen, waar we aandacht aan besteden. En dan leggen we uit wat het niveau is en als het kan vragen we of het overeenkomt met het beeld dat de ouders hebben van het kind toen het in het thuisland was. Soms is het volledig anders beeld, maar soms komen ze problemen overeen met de problemen hier. Kan heel verschillend zijn, ook de kwaliteit van het gesprek dat je kunt hebben. En een tolk is geen geld voor, dat is heel duur. Die kan ik echt alleen gebruiken voor echt dringende nood gesprekken. Vaak nemen ouders iemand mee die beter de taal kent of die Engels spreekt. Nou ja, dat is ook niet altijd.. we slaan ons er doorheen met handen en voeten, Jip en Janneke Engels en Duits etc. Kijk want je noemt het 10 min gesprekken maar dat wordt natuurlijk een driekwartier gesprek, want voordat je hebt afgestemd met de ouders wat de agenda is.. ja. Er gebeuren ook bijzondere dingen. Bijvoorbeeld gisteren, een Poolse moeder, met 3 kinderen waarvan 2 niet haar biologische kinderen, maar kinderen van een nicht van haar. De ouders van die kinderen zijn bij een auto ongeluk omgekomen. En ze is dus hier gekomen om te werken, met die kinderen. Nog weinig contact gehad met die vrouw wat ze is aan het werk en ik had een afspraak gepland en toen kwam ze niet. Maar deze donderdag zou ze kunnen komen, dus ik had een papiertje gegeven met de tijd en toen kwam er ineens een Afrikaanse meneer binnen. En ik dacht: hoe kan dat nou? Maar hij kwam dus voor een gesprek over het jongetje. En ik moest hem eerst uithoren, hoe het allemaal zat. Hij bleek de vriend te zijn van moeder maar daar had ik bij de intake niets van gehoord en ik dacht dat ze alleen was met de 3 kinderen. En ik moest dus eerst die relatie achterhalen want je gaat niet zomaar over een kind praten. Zo waren we al gauw driekwartier bezig met de gezinsstructuur. Je valt soms ook van de ene bijzonderheid in de ander.

ruis

L: Ja, want ze hebt natuurlijk ook alleen maar te maken met culturele verschillende achtergronden. Dit is een geval waarvan je zegt, je moet erachter komen hoe het zit maar heb je ook wel eens dat je elkaar totaal niet begrijpt, of miscommunicatie een probleem is?

C1L: Door de cultuur? Ja, we zijn wel wat gewend. Maar door de cultuur ja. En ook de omgang met de kinderen, ook dat al. Je moet er altijd rekening mee houden dat jouw houding, gedrag en verwachtingen niet hetzelfde zijn als wat de kinderen gewend zijn. Ja, ik zeg altijd; als ik zo tegen een Somalische meisje gebaar 'kom!' (wenkt met hand) dat je wel even moet bedenken dat het kind misschien niet weet dat het hier betekend dat je met dit (gebaar) moet komen, en dat je dan dus niet

denkt; oh het kind luistert niet naar mij. En natuurlijk met ouders waarbij de culturele afstand veel groter is dan bijvoorbeeld met Polen, moet je daar wel rekening mee houden in je communicatie. Maar ik vind het meevallen en ik ben in gesprekken heel open en vraag veel, en veel mensen vinden dat toch wel *onduidelijk* en dat schept wel vertrouwen. En sommige gezinnen is dat niet zo en duurt het langer. En dan is het soms, na een half jaar komt alle shit bovendrijven, de ellende. Dan hebben ze het vertrouwen er echt, en dan komt het boven en dan heb ik het heel erg druk. Met maatschappelijk werker, en in multidisciplinair overleg, met verschillende instanties proberen we hulpverlening in te schakelen maar dat is niet altijd gemakkelijk. Veel instanties hebben geen tijd, geld of mogelijkheden.

L: Ja, kan me voorstellen.. het vraagt ook veel ervaring eigenlijk. Wat jullie hier wel hebben maar waar veel scholen in Nederland nog moeite mee hebben.

M: Ja, en voor ons is het interessant: kijk wij lezen veel en weten dat het zo en zo hoort. Maar het zegt helemaal niks!

C1L: Ja, je moet ook denken. Wat is de ideale situatie en de dagelijkse praktijk. Wat is haalbaar, en welke afwegingen moet je maken, wat op dat moment mogelijk is. Soms zijn het de mogelijkheden die bepalen wat er gebeurt.

C1L: Nog even over die ervaring, we hebben dus in principe 5 groepen en de bedoeling is dat we 1 formatie ondersteuning inzetten in de groepen. In plaats van dat we nog een groep beginnen, iemand die extra ondersteunt op allerlei gebieden. Voor kinderen met wie het moeilijker gaat, of juist heel goed. Maar vind maar zo iemand, op dit moment is het zo moeilijk een invalleerkracht, een geschikte persoon te vinden. En ik kan iemand geen vast contract geven. En we hebben sollicitatie gesprekken gehad, maar dan krijg je mensen, die hebben echt niet de skills hebben om dit werk te doen, in de schakel heb ik er niets aan. En dan heb ik nog liever niemand. Want je moet in meerdere leerjaren inzicht hebben in hoe de leerlijnen lopen en niet alleen gericht op 1 jaargroep. En je moet gewoon goed kunnen differentiëren. Toch het inzicht in verschillende culturen en dan heb je natuurlijk taalonderwijs. *onduidelijk* als je een doos plaatjes geeft met woorden erbij, dat kinderen dan de taal leren, dat zie ik zelf wel eens bij ons. Mensen zijn zo gemotiveerd om kinderen iets te leren, en dan gaan ze steeds meer plaatjes maken en woordjes erbij. Maar als ik dan naar de plaatjes kijk, dan denk ik: nou, je kunt het op 7 manieren uitleggen, dus wat denkt het kind dan eigenlijk dat het is, die woordjes? Dit is geen taalonderwijs geven?

M: Is ook lastig, vooral als je er niet speciaal voor opgeleid bent…

L: zijspoortje, over de pilot master SEN, expert in nieuwkomersonderwijs.

C1L: Ik ben benieuwd wat het op gaat leveren! Want dat is ook lastig misschien met de verdeling tussen ervaringsdeskundigen en net-afgestudeerden. Want je kunt soms ook het gevoel hebben dat je de hele tijd aan het brengen bent, maar want kom je dan halen?

L: Ja, daar moeten we zeker rekening mee houden.

C1L: Want dat hebben we ook wel eens bij LOWAN bijeenkomsten, en dat is helemaal geen kritiek, maar dat je daar zit en denkt: er zitten veel scholen op dit moment in verlegenheid en stellen vragen en wij zitten er dan met veel ervaring en antwoorden en natuurlijk is het interessant om te kijken hoe

het bij anderen gaat en waar ze mee worstelen maar, je gaat weg en denkt: wat neem ik mee? En ik vind wel dat daar een balans in moet zijn. Want iedereen wil hier bijvoorbeeld komen kijken, en bijeenkomsten: iedereen wil van alles van je weten. Maar ja, wij hebben het ook razend druk. Maar ja, het is natuurlijk in het belang van kinderen elders. En je wilt altijd meer doen, maar ja.

L: Ook voor het onderzoek. We nemen júllie onder andere mee. Ook om te laten zien, hoe kan het op een goede manier omdat jullie de ervaring hebben, hoe kunnen we andere scholen ook adviseren.

C1L: Ja, dat is ook mooi, dan is het via deze manier wel fijn. Want ik zeg ook wel eens nee. Dan wil de komen kijken.. en dan die. Ja, jij doet interculturele communicatie en jij bent onderzoeksassistent? En als taalkundige, ga je dan ook naar de taalkundige aspecten kijken?

M: Ja, ook een stukje daarvoor ontwikkelen.

C1L: Want dat vind ik wel interessant, wat ik zeg; dat er leerkrachten veel dingen willen doen met goede bedoelingen in dat taalonderwijs. Maar dat ik het gevoel heb; hoe effectief is dit nu?

M: Ja, dat kunnen we zeker meenemen.

C1L: Bepaalde collega's, ik vind het moeilijk, wat moet ik ervan zeggen. Maar al dat plaatjesmateriaal voor mondelingen Nederlands bijvoorbeeld, dan weet ik niet of dat gaat werken. En ja.. dan kom je erachter dat de leerlingen het niet meenemen of ze leren het niet…

M: We gaan sowieso taaltestjes doen met de kinderen. Maar niet persé voor jullie maar meer de productie van hun, wat ze kunnen produceren. Maar dat kunnen we zeker overleggen.

C1L: we werken in deze school ook met de methode 'woorden in de weer' weet niet of je dat kent? En die gebruiken we ook in de schakel, dat is met van die woordwebben. En dan heb je een aanbod, herhalen, construeren en ophangen. Maar dat moet voor de schakel op een andere manier want we kunnen niet de kinderen precies dat aanbieden plus nog een x aantal woordclusters per week extra. Maar een aantal collega 's is ontzettend druk met het maken van de woordwebben en ophangen. En soms vraag ik me af wat de zin en de onzin van die woordwebben is. Eerst aanbieden, gelegenheid geven om het te leren en dan ophangen en erop terugkomen.

L: Jullie hebben dus onderling als leerkrachten wel andere aanpak en strategie dus?

C1L: Ja, en dat is hartstikke leuk. Iedereen heeft z'n kwaliteiten en die gaan we vooral niet temperen.

L: Ja, maar de samenwerking dan? Ik neem aan dat je teambijeenkomsten hebt waar je dingen met elkaar bespreekt? Zijn er dan dus ook leerkrachten waarbij je twijfelt aan bepaalde competenties?

C1L: Ja, erover praten natuurlijk en we hebben bouwoverleggen *beetje onduidelijk* dan bespreek je de plannen en die doelen die we daarbij hebben wat betreft taal, rekenen, spelling, technisch lezen en dan praten we daarover, de ontwikkelingen.

Maar als je meer wilt weten over beleid bijvoorbeeld, dan kunnen we daar ook nog over praten.

M:Ja, wat nu belangrijk is, is dat we het volgen in gang gaan zetten. En dan gaat het om de volgende criteria:

- verschillende leeftijden
- nationaliteiten/achtergrond
- verschillende modules; kinderen die er al langer zitten, of binnenkort overgaan naar regulier. Misschien zelfs die al over zijn naar regulier.

M: Het zou fijn zijn als we een intake bij kunnen wonen, tussentijdse toets kunnen afnemen.

C1L: En intake bijwonen, van een leerling die je wilt volgen?

M: Ja. Om te kijken hoe de intake en de eerste opvang verloopt.

C1L: Ja, want je weet natuurlijk nog niet of dat een kind is die je kunt gaan volgen. En dan moet je wel bereidt zijn om op korte termijn te komen.

En ook iemand die transitie naar VO gaat maken? Want ik had gister een mevrouw , Hongaars-Servisch en die wilde haar kind naar een bepaald ISK hebben, aan de andere kant van de stad. En zij had gehoord dat het een goede school is. Wel leuk om met zo'n vrouw te spreken, meestal zijn de ouders zo van: kun je me alsjeblieft vertellen waar het kind heen moet want ik weet het niet. en ik heb een tijdje de energie genomen om ouders te informeren over verschillende scholen maar dat werd alleen maar verwarrend. Dus we doen tegenwoordig gewoon; ga maar daar heen. Maar in dit geval gaat het ook wel om een meisje dat redelijke potentie heeft. Dus dat is een goed idee. Zij gaat dan rond de zomervakantie.

Afsluiting gesprek.

Entretien 3 – St. Philipe, Rotterdam

Datum: 11 januari 2016
Aanwezig: Emmanuelle le Pichon (EDINA), D2Ph (Directrice), C2Ph (IB'er schakelbouw).

Inleiding door Emmanuelle
E: Gaat om eerste product: Country Report, we willen focussen op de kwaliteit van het onderwijs, hoe het er precies aan toe gaat op de Emmaus school. Cijfers, herkomst van kinderen. Actuele informatie, niet van 4 jaar geleden. Hoeveel kinderen hebben jullie binnengekregen, wat is de regeling, doorstroom: verse data!

D2Ph: Dus de cijfers van instroom en uitstroom wil je weten? En niveau?

E: Niveau is ook wel belangrijk maar vooral focus op welke criteria gebruikt worden om kinderen in een bepaalde groep te plaatsen.

C2Ph: Bij ons is het leeftijd.

E: Maar hoe zit het met leeftijd? Er zijn waarschijnlijk ook kinderen die analfabeet zijn. Er is geen analfabetengroep?

D2Ph : Nee. Die zijn er wel, analfabeten. Maar we selecteren op leeftijd, ook bij analfabeten. Dus wat we doen is, we zetten daar twee leerkrachten op. We hebben 3 schakelgroepen en we hebben 4 leerkrachten. De een werkt 4, den ander 5 en de ander ook 4 dagen. Zo hebben we een systeem, ze zijn met 4 mensen verantwoordelijk voor, officieel 3 schakelgroepen. Ze zaten vroeger in 2 lokalen. Maar nu in 3 lokalen, omdat het fysiek niet meer past. Op een gegeven moment hadden we meer dan 30 kinderen in een lokaal. We hebben er nu een nieuw lokaaltje bij. We hebben 1 groep op leeftijd: 6-9 jaar. Andere groep: 9-12. Maar je hebt het over analfabeten: in de loop van de dag wisselen ze wel uit op niveau. Ze worden ook uitgewisseld in de groep op taalniveau. Er zijn 4 cursussen, 1-4. In schakeljaar 2 (!) worden ze op de methode gezet – zoals we dat zeggen – en dan gaan we per kind kijken wanneer ze uitstromen, wanneer ze uitstromen naar de reguliere groepen. Het kan alleen zijn voor de rekenles. Afhankelijk per kind bepalen we wanneer het kind uitstroomt.

E: Oké, dat is dus heel flexibel. Heel veel kinderen stromen dus uit bij jullie?

D2Ph : Ja, de meeste kinderen stromen wel uit. Maar niet allemaal hoor… Als we alle lijsten bekijken dan gaan er ook heleboel weg. Wisselend, maar gaan vaak ook naar een school die dichter bij huis is.

E: En voor is ons het ook belangrijk om te weten, wat is de criteria voor de definitieve uitstroom? Heel flexibel…?

D2Ph : Toevallig had ik vrijdag een gesprek met een Syrische/Irakese moeder. Een meisje uit schakel 1, sinds mei in NL die zit al in de talentgroep. Dat zijn kinderen van de reguliere groepen die bij elkaar komen, extra uitdaging krijgen om verder mee te kunnen komen. En die moeder zegt dat ze heel graag wil of ze naar regulier gaat. De vraag was: waarom zit zijn nog in een schakelgroep? In de schakel is het heel sterk: ze moet cursus 4 afhebben maar het meisje wil heel graag naar reguliere groep. Dus misschien gaat zij binnen een half jaar wel naar de reguliere kind. Dus per kind gaan we

kijken. Al onze 600 kinderen, binnenkort hebben we onze 600e, daarvan zijn er 55 schakelkinderen, komen uit andere landen. En is Nederlands hun 2e taal: komen hun ouders uit andere landen. Dat is denk ik wel 97%. Praten ze dus thuis een andere taal als moedertaal. We hebben 40 nationaliteiten.

Ik sprak dus met deze betreffende moeder, en die vraagt af of ze het kind hier moet laten of dat ze het naar Montessorischool moet sturen, waar meer Nederlandse kinderen zitten, qua behaviour en waar meer Nederlands wordt gesproken. En ik heb gezegd waar ze dan op moet letten, kwalitatief sterker zeg maar. Ik heb verteld waar ze naar moet kijken als ze naar een school gaat met meer Nederlandse kinderen. Ik heb geprobeerd uit te leggen van formatie, van personeel. Doordat we veel laagopgeleide ouders hebben, hebben wij hier meer formatie bijvoorbeeld. Ik heb haar veel succes gewenst met het besluit, toen zei ze: het kind wilde hier niet weg. Zij zat zelf wel met de afstand. En toen zei ze als laatste: je hebt geen school, maar je hebt een huis. Dat is denk ik het mooiste compliment dat ik in 30jaar directeurschap heb gekregen. Het was een hoogopgeleide moeder, want die hebben we dus nu ook.

E: Het is bijzonder dat wij gewoon zo beginnen, omdat in mijn gesprek bij ISK is het idee ontstaan om paar kinderen uit te kiezen en ze te volgen. Dus een paar kinderen, die niet lang geleden ingestroomd zijn, bijvoorbeeld dat meisjes en dat wij hun parcours nauwkeurig beschrijven. Zo goed, dat wij ook eventueel (maar dat moeten jullie aanvoelen of dat kan) gesprek kunnen hebben met de ouders en met het meisje zelf.

D2Ph : Ja kan absoluut. Ik kan zo meer kinderen aanwijzen. Zo heb je ook de weekendschool. Dat is iets, in heel Nederland, dat ze kinderen die ouders hebben met een lagere opleiding in het weekend de gelegenheid geven om op universiteit(Erasmus hier) extra lessen kunnen volgen. Groep 7,8 en eerste jaar VO. Krijgen ze les van artsen en architecten. Mee naar de bouw en operatietafel. Om ze zaken mee te geven die ze thuis in Delfshaven in de wijk niet vinden. Omdat de buurman geen arts is. Dat werkt al heel lang in Nederland, grote steden. De weekendschool, prachtig principe. Die kwamen hier eindelijk, en vroegen: hebben jullie plaats, kinderen? Dan gaan we ook onze groep 7, maar ook schakel 2 kinderen vragen! Toen zei de betreffende leraar: nee, dat doen we niet. is niet voor onze kinderen. Wie denk jij dat het nu wel kan? Ik kwam ’s morgens, die man 10 min later, gaven informatie en er zijn er nu volgens mij 2, van schakel 2 die daar na toe gaan. Vanuit je mentale beeld denk je dan: dat is niks. Weekendschool is juist voor lager niveau, die iets willen, niet perse VWO. De grote boodschap moet zijn dat iedereen van zijn eigen mentale beeld af moet gaan van wat mensen zelf kunnen. Dat moet je mensen zelf vragen.

E: Dus eigenlijk is de bedoeling: wat wij willen doen is laten zien wat jullie het goed doen, de kinderen het goed doen. Maar we willen ook vinger zetten op de zere plek. Wat hebben jullie nog meer nodig? Wat loopt verkeerd? En dat is belangrijk voor het eerste product, Country Report. Want dat is wat aan het beleid wordt gepresenteerd. Vanuit de wetenschap wordt het dus gepresenteerd. Het gaat aan de ene kant goed, blijkt. Maar, hier hebben we wél duidelijk problemen en daar moeten we iets aan doen. Er is nu een gesprek geweest over 2e jaar bekostigen bijvoorbeeld. Het is nu weer ter discussie door de coalitie.

D2Ph : Wij doen dus een tweede jaar.

E: Maar hoe bekostig je dat?

D2Ph : Door mijn formatie. We zitten wat ruimer in formatie. Maar het gaat ten koste van andere kinderen, dat zijn keuzes die we hebben gemaakt.

E: Maar dat zou niet moeten.

D2Ph : Het zou niet moeten nee. Maar het is wel het succes bij ons. Want ze kunnen niet na 1 jaar doorstromen. Dat meisje wat na 7maanden ,dat zijn uitzonderingen. Dat 2e jaar heb je nodig om ze op de methodes te zetten en de systematiek. Alleen wat bij ons soms het nadeel is, is dat die groep te klein is. Ik neem aan dat je het niet publiceert in de krant: maar we hebben een sterke leerkracht. Maar hij is doof. Dus hij kan niet met 25 kinderen in de klas, gezien zijn eigen handicap.

E: Maar dat is prachtig! Misschien let hij op andere strategieën, door doofheid.

D2Ph : Ja, hij is geweldig! Hij is slechthorend ja. Hij richt zich heel sterk op de kinderen. Jammer genoeg niet voldoende om zijn kennis te delen.

C2Ph: Maar hij heeft zulk goed woordenschat onderwijs. We hebben echt mensen met veel ervaring. Hij gaat wel echt de diepte in met deze kinderen.

E: het zou voor ons interessant zijn… is Frederiek langs geweest, bij jullie? Zij doet onderzoek naar woordenschat ontwikkeling bij nieuwkomers. Maar bij hele kleintjes, Groep 1 en 2. Maar dat is geen schakelklas.

D2Ph : Alle leraren hier in de school zijn met woordenschatonderwijs bezig.

E: in onze resultaten, ons onderzoek, wat wij hebben gevonden toen we de resultaten van de kinderen vergelijken en die van vriendjes op school maar ook het gemiddelde van de resultaat vergeleken met het gemiddelde van Nederland. Wat interessant is, is dat onze kinderen (vluchtelingen, nieuwkomers) die scoren even hoog of zelfs hoger op wiskunde dan de gemiddelde. Het enige wat achterblijft is woordenschat. Dat hadden we verwacht, maar het is verbazingwekkend dat de rest wel op niveau is, of zelfs boven. Voor begrijpend lezen, scoren ze wel weer hoog. Met minder woorden, ze het toch begrijpen?! Uit de tekst halen wat belangrijk is. En dat is precies waar taal over gaat. Met minder woorden, aan de betekenis komt met de woorden die je hebt. Door andere strategieën te ontwikkelen, context etc.

C2Ph: Zou het ook niet zo zijn, dat deze kinderen moeten juist veel van de context hebben, moeten verbindingen leggen omdat ze de taal machtig zijn. Ze moeten wel, anders begrijp je het niet en zorg dus dat je het wel begrijpt. Dan maak je andere strategieën. En andere kinderen die wel gewoon het Nederlands machtig zijn, doen die moeite niet want ze snappen toch wel wat er staat. Denken ze…

D2Ph : Als kinderen in een gezond gezin zitten, waar de relaties gezond zijn, niet hele grote trauma's of problematieken, dan lijkt het alsof de drijfveren om te willen leren ook groter zijn. En dan hebben ze best, de vlucht of reis die traumatisch is geweest. Maar dat hebben ze samen een plek kunnen geven, als ze een hecht gezin zitten. Dan is het leren dus ook heel belangrijk. Net als die moeder: ik wil dat mijn kind het allerbeste, die stopt al haar tijd daarin. Waarbij ik ook zei: let op! Ze mag ook nog gewoon spelen zeggen wij dan. Kijk uit dat je het niet te groot maakt. Want straks in de puberteit..

E: Maar dit is precies waar we naar willen kijken: is er een verschil tussen eerste en tweede generatie. Maar je kunt ook kijken.

D2Ph : Maar het is ook zo dat onderzoek, je kunt ook onderzoeken ligt het aan bepaalde bevolkingsgroepen: waar komen kinderen vandaan? Hele gezinnen bijvoorbeeld uit Syrië gaan niet meer terug. Ben je hier voor altijd, of voor even?

E: Nouja, in ons onderzoek hebben we per land gekeken. Dat was wel heel erg verspreid qua nationaliteit. Het maakte geen, had geen invloed op de resultaten. Dus, westerse kinderen waren niet slimmer dan niet-westerse kinderen.

D2Ph : Nee daar ben ik wel van overtuigd dat daar geen verschil in zit, in dat IQ. Gelukkig.

C2Ph: Maar het verschil zit 'm in of je hier wel of niet blijft. Of je de motivatie hebt…

E: dat is een goeie vraag. We hebben wel in de loop van ons onderzoek, zijn we bijvoorbeeld in Zweden geweest in een school. Toen kwamen we ineens een vader uit Eritrea en die vader sprak ons aan in het Nederlands. En waarom: dat gezin had iets van 5 jaar hier doorgebracht en dan waren ze naar Zweden geplaatst. Maar die mensen kiezen niet altijd hoor. Die worden vaak van de ene naar andere land gestuurd.

D2Ph : Door werkgever?

E: Nou, nee. Statuten. Door verblijfsvergunning, krijgen ze niet. Dan worden ze doorgestuurd. Vaak uitgeprocedeerd dan proberen ze ergens anders. Dus wat heel belangrijk is: het betekent dat je qua onderwijs, niet alleen in het Nederlands moet investeren maar in de algemene cognitieve vaardigheden. Dat het kind, ook stroomt het na 6 maanden door naar een ander land, dat het wat geleerd heeft. En niet alleen maar 3 woordjes in het Nederlands.

C2Ph: Klopt, want we hebben nu een meisje dat uit Rusland komt en de eerste 3 jaar in Portugal op school heeft gezeten. En dus nu helemaal vastloopt in de taal, nu moet ze Nederlands leren.

E: Dat is heel lastig. Derde taal, opzich maakt het niet uit. Kinderen redden zich wel, soms ook met 5 talen. Maar wat belangrijk is, is dat je het kind kunt steunen in wat hij al weet en niet dat je iedere keer weer bij 0 begint. Voor ons is daarom heel belangrijk om te weten: hebben jullie veel te maken met kinderen die heen en weer gaan? Pendelkinderen.

D2Ph : Eigenlijk moet je bij de instroom en uitstroom al weten of het pendelkinderen zijn. Dat kun je in hetzelfde overzicht aangeven. Dat meisje wat je net aangeeft is een pendelkind. Je kunt zo een excel document maken waarin je alles gegevens, plaats.

E: Dat is wel heel belangrijk. Want dat is ander soort, andere categorie.

D2PH : Die hebben we wel, kinderen die dan daar zitten, dan daar komen. Daar en daar. Heen en weer.

E: En moet wel adequate begeleiding zijn.

D2Ph : Dan zitten kinderen soms in Thailand daar blijven en dan komen ze weer terug. En dan daar.

C2Ph: Ja, of dat kinderen weten dat ze naar Engeland gaan, eigenlijk zou je ze daar dan nog op kunnen voorbereiden bij wijze van.

E: Ja bij wijze van wel. Dus het is de vraag…

D2Ph : Het internationale denken.

C2Ph: Ja ook in het belang van het kind denken.

E: In het belang van het kind, we zijn hier voor het kind. Laten we duidelijk zijn.

D2Ph : Natuurlijk!

C2Ph: Nee en dan niet dat we zo star zijn. Als je ziet op school hier in Nederland. We MOETEN Nederlands leren, we MOETEN aan ons programma volhouden, we MOETEN een cursus afhebben maar het kind gaat straks naar Engeland.

D2Ph: Het gaat om het kind.

E: het gaat om leren. En minderen om doceren. Het gaat om leren. Wat heeft het kind geleerd. Die was bij jullie, 3 maanden: wat heeft ie geleerd? Daar gaat het om. En helaas krijgen jullie daar heel weinig waardering voor. Maar dat willen we veranderen. We willen ook kijken: oké, internationaal denken, we zijn er voor het kind. En hoe kunnen we OOK daarin een beetje waardering voor krijgen. Dat zou betekenen dat we het kind min of meer kunnen volgen. Dat je iets van contact hebt met die school in Portugal. Dat je zegt: het kind is zo ver. Of: dat hebben we ontdekt bij haar. En dat het wordt doorgegeven. En dat het voor jullie wel op de 1 of andere manier gefaciliteerd wordt. Niet extra werk, weer.

D2Ph : Ja want dan moet je weer verslagen inleveren.

C2Ph: Ja maar aantal jaren terug heb ik wel contract gehad via een tolk met een school in Portugal omdat een kind daar was onderzocht op taal en spraakproblematiek. En dat hebben we wel overgenomen vanuit Portugal, dat is eenmalig geweest en dat was een aantal jaren terug. Maar het was wel heel leuk om contact te hebben met een school in het buitenland.

D2Ph : Maar ook om te weten vanuit de school, wat er al bekend is. Je begint heel vaak op niveau 0 omdat je geen informatie hebt.

E: Kijk als ik studenten heb op de uni die aankomen dan probeer ik te schatten: wat weten ze al, wat weten ze nog niet? Daarvandaan bouw ik voort. Ik kan me soms even vergissen. Dat doen we allemaal. Maar als je helemaal geen grip op hebt, hoe kun je dat doen? Dan is het heel lang zoeken en dat is zonde van de tijd. Dat is waar het tweede project over gaat: tweede product. Evaluatie en transitie. Dat is de plek waar wij als Nederlanders, Nederlandse partij ons gaan verdiepen. Daarom willen we weten hoe jullie dat met name doen.

D2Ph : Helder. Maar dit is voor mij helder, dat dit het doel is van het product.

E: Ja, dus dat is het doel van ons product. Maar er zijn verder twee andere producten, het 3^{e} is: om snel te gaan en dat gaat jullie ook heel erg interesseren: het wordt door Vlaanderen ontwikkeld. Het

is over differentiëren. Hoe kan de leerkracht in de klas differentiëren. Heeft ie een klas van 30 kinderen, de een is super snel de ander niet. Hoe kan de leerkracht het beste gaan differentiëren. 4e product: door Finland ontwikkeld. Die is voor meer over leerkracht vaardigheden. Wat moeten leerkrachten hebben om voor zo'n klas te kunnen staan. Ik zou niet voor zo'n klas moeten zeggen, maar ik ben steeds meer van overtuigd omdat wij focussen op het eerste jaar…

D2Ph : Wat moet de leerkracht hebben?

E: Ja om voor de kinderen te kunnen staan, aan competenties en vaardigheden.

D2Ph : Voor zo'n klas?

E: Een klas met nieuwkomers. Om te werken met nieuwkomers. Maar uiteindelijk ook breder dat dit. Met kinderen die de taal niet machtig zijn. We focussen ons op nieuwkomers omdat het is nu...

D2Ph : En dat doet Finland. Hoe differentieert een leraar in een grote groep? Dat is België.

E: De tweede is de mijne: evaluatie en transitie. Hoe gebeurt dat? En hoe kunnen we dat faciliteren? Het kind volgen, begeleiden in de ontwikkeling. De eerste: het country report. Hoe het nu gaat. Hoeveel leerlingen. Wat doen jullie? Wat zijn de mankementen. Waar zien jullie de nood? Dus we komen ook met cijfers. Maar we merken dat die cijfers vers moeten zijn. Elk jaar, de groepen zijn verschillend en de problematiek is verschillend. Nu heb je bijvoorbeeld veel mensen uit oorlogsgebieden. Dat betekent dat je ook kinderen in de klas die misschien agressief zijn of juist heel stil. Wat doe je daar mee? Wat voor competentie moet je opbouwen. Dat betekent ook weer investeren. Of moeten jullie een orthopedagoog inschakelen? Hebben jullie dat in huis?

C2Ph: Nee, we hebben het niet in huis maar we kunnen het wel aanvragen. Suzan heeft wel een master, SEN. En we hebben 'm wel in huis. Want *?* zou het kunnen doen. We hebben ook wel maatschappelijk werkster in huis.

E: Belgen hebben 1 iemand per school die zorgt voor alle contacten met gezinnen. Dus niet de directrice. Maar een persoon die echt zorgt voor communicatie. Met gezinnen, is er een gezin? Soms zijn die er niet, de verre tante.

C2Ph: Wij hebben een tussenpersoon. Via schoolmaatschappelijk werk. De leerkrachten houden zelf ook contact met het gezin. Voor problematiek naar de maatschappelijk werker. En verder is de intern begeleider, degene die de contacten heeft . Dus waarschijnlijk is dat iets anders wat zij doen. Maar hoe interpreteer je dat, contacten onderhouden?

E: Inderdaad. Want wat doe jij dan in je contacten? Dat is wat wij willen weten om te vergelijken. Wat doe jij met die gezinnen? Is het alleen 10 min. Gesprekken of is het veel meer? Eigenlijk: als er een probleem is zou je zeggen, het is te laat. Dat het zo is: dat je iemand in moet schakelen omdat het zo erg is, dan ben je al te ver. En dan val je dat gezin een beetje aan zegmaar. Ze zitten al in de problemen. En dan kom je, en dan denken zij: lieve help!

D2Ph : Dat geldt voor alle kinderen. Niet alleen voor nieuwkomers.

C2Ph: De leerkracht moet de sensoren hebben om van een kind te horen: er is wat.

D2Ph : En we hebben ook ouderbetrokkenheid 3.0 daar hebben we een plan voor. En in dat plan bestaat al 3 jaar. En daarin staat ook dat we contact opnemen wanneer het goed gaat, vertellen waar je trots op bent. Dus contact in positieve zin. Maar dat is niet alleen voor de nieuwkomers. Ieder kind. Maar dat zijn wel dingen die je kunt verspreiden en mee kunt nemen.

E: Het is zo belangrijk. Die mensen hebben zoveel ellende meegemaakt. Dat ze ineens horen: nee jongens, het gaat goed, we zorgen ervoor! Jullie kind doet het goed, we zijn blij met haar. Ga met je eigen dingen aan de slag want het gaat goed.

D2Ph : Ja maar dat zeggen we tegen heel veel ouders. Want niet alleen nieuwkomers die die problemen hebben, er zijn heel veel van zulke gevallen.

E: Ja er zijn ook veel economische moeilijkheden.

E: Dus dit is wat we doen.

D2Ph : Ik vind het heel leuk.

E: Ja, dus al die informatie moet ik krijgen. Maar het gesprek is nu onderbroken door mijn ongeluk. (…) Dus wat ik kan doen: dat is voor jullie wel even extra werk. Ik zou heel graag in staat willen zijn op 28 januari om ook iets te kunnen terug te kunnen koppelen vanuit jullie. Dus ik zeg niet dat het van jullie komt: maar dat hebben we gehoord. Zodat het ministerie ziet waar we mee bezig zijn. Wat is de situatie.

D2Ph : Maar dat kan ik ook vertellen: dus als je een soort vraag antwoord hebt, kan ik vertellen hoe we het doen ter plekke. Want ik heb geen zin om een heel verslag te schrijven. Sorry.

E: Nee kan me voorstellen. In principe maken we dat op basis van gesprekken. Interviews hoeven jullie niets te doen.

D2Ph : Maar heb je nog vragen die je wilt stellen? Want ik kan je niet zo vertellen: hoeveel kinderen, welke leeftijd, selectie criteria.

E: Nee.

D2Ph : Nee maar dan moet je vertellen wat jij als criteria wilt hebben op die excel lijst. Dan kan ik * vragen, die doet dat zo.

E: We kunnen ook doen, we komen in februari terug. En dat we dan met de mensen gaan praten. Leerkrachten.

D2Ph : Mag ik even je lijstje zien? (ziet lijst) Dit kan ik helemaal in een excel document weergeven. Wij praten over 50/55 kinderen.

E: D2Ph, wat wij kunnen doen: zoals we hebben gezegd. Jullie selecteren een paar kinderen die we kunnen volgen vanaf februari. Voor die kinderen gaan we precies kinderen gaan we kijken naar de criteria.

D2Ph: Wat voor leerlingen wil je dan?

E: Alors, dat meisje bijvoorbeeld. Het is belangrijk dat ze uit verschillende landen. Niet alleen maar excellentie.

D2Ph : We moeten ook kijken of ouders dat goed vinden

E: Het moet ook representatief zijn. Maar voor jullie wil ik max. 3 kinderen. Dat meisje, misschien Somalisch kind? En die korter dan een jaar in NL zijn. Mag ik van die lijst een kopie maken?

D2Ph: Ja, natuurlijk. Maak maar kopie.

E: En als jullie een beleidsplan hebben, kunnen jullie dat opsturen?

D2Ph : Ja, hoeveel wil je er? Ja over schakelopvang, die heeft Valerie ook. En die is al jaren hetzelfde. En wat ik ieder jaar aanscherp is de bijlage. Opgesteld door directie en nagekeken door de mensen die het doen. We hebben hier natuurlijk mensen apart voor de schakelgroep. Het is niet dat een kind erbij komt. Bij een groep waarvan de leerkracht al verantwoordelijk is voor een groep van 30 kinderen.

E: Dus jullie hebben heel veel kinderen. Maar het idee is om een paar kinderen te volgen. Ook van de andere school. Om in beeld te brengen: wie het zijn. Dat proberen wij naar het ministerie toe te brengen. Want zij hebben geen idee wie de kinderen zijn. Die horen vluchtelingen, maar die hebebn geen idee wie dat zijn.

D2Ph : Ja maar die moeten eens achter hun bureau vandaan komen, en in de klas komen kijken.

E: Ja maar dat proberen wij naar hen toe te brengen.

D2Ph : Ik zal eerlijk zijn. je kunt een pakket papieren maken (bijv een schoolplan van 75 pagina's)… Maar, als hier een leerkracht gaat vragen, ze stellen soms vragen en dan zeg ik staat in het schoolplan. Ze lezen het niet. Ze moeten het horen en zien. En ambtenaren zitten de hele dag al achter papier. Je moet een bus horen, ze de scholen in krijgen. Neem ze mee.

E: Maar dat is wat ik probeer te doen. Vorig jaar moest ik een presentatie geven voor OCW. En dan ben ik gekomen niet met cijfers, maar met waar de kinderen vandaan komen.. wie zijn ze. Het resultaat was: wauw. We moeten wel iets inschakelen. Je moet de kinderen naar hun toebrengen.

D2Ph : Ik heb iets fantastisch. Tegen C2Ph: heb je die mail gezien? De TED talk: Woensdagmiddag werd de TED talk, vanuit de sterrenwacht uit Hellevoetsluis. Daar gaan kinderen vertellen over allerlei onderwerpen. Wat heeft het hun gedaan dat: ouders gescheiden zijn. Dat… etc. Daar kunnen nog 3 mensen naar toe om te kijken hoe kinderen dat vertellen vanuit hun perspectief. De stem van de leerling dus. En hoe zou je nou 'talks' kunnen maken met vluchtelingen?

E: dat is wat wij willen hebben. De stem van de leerling, de ouders.

D2Ph : Dat zou een middel zijn om zoiets te gaan doen. En dan beginnen we met de vluchtelingen kinderen, de schakelgroep. Als je daar heen gaat, dan gaan ze je helpen hoe je dit kunt filmen, hoe je het kinderen kunt leren. Want het heeft een bepaald niveau. En dan heb je filmpjes waarin. Ik laat het zien. Dan hoor je de kinderen.

E: Dat is wat wij willen hebben. Het gaat om hen.

Telefoon gaat

E: Dat is het idee. Het is in volle ontwikkeling. Wat belangrijk is voor jullie om te weten: we zullen afspraken met jullie maken, met leerkrachten, met kinderen. En ik ben niet perse de persoon die komt. Maar we zijn met een team.

Entretien 4 – St. Philipe, Rotterdam

Datum: 6 april 2016
Aanwezig: Marleen (EDINA), C2Ph (IB'er schakelbouw), Lydia (EDINA)

Kort gesprek over kinderen die benaderd zijn voor het volgsysteem.

L: Het gaat in dit gesprek om de evaluatie en transitie. En wat hier bijvoorbeeld als eerste opvalt is dat jullie dat 2e jaar hebben. Dus de transitie en de manier van evalueren worden dan misschien wel anders georganiseerd. Ik heb al wel wat info uit het eerste gesprek met Emmanuelle kunnen halen, als sommige dingen een beetje dubbel zijn dan is dat misschien omdat het nog niet helemaal duidelijk was.

C2Ph: Nee barst maar los, dat geeft niets. Ik heb hier van alles aan informatie bij me.

L: Als eerste, zou je iets meer kunnen vertellen over de criteria die jullie gebruiken voor de transitie?

C2Ph : Ja oké. Er zijn heel veel criteria. We kijken ten eerste naar de leeftijd. We kijken naar hoe het kind in z'n vel zit. Dan hebben wij als je puur kijkt naar cognitieve criteria, dat heb je al gehoord; we gebruiken hier 4 cursussen mondeling NL en die moeten ze voldoende hebben afgerond. En dan daarbij wordt er ook heel erg gekeken naar leeftijd en naar of een kind wel of niet geschoold of geletterd is. En dan ook nog eens of het een verwante of niet-verwante taal is. Dan hebben we ook minstens 6 verschillende OPP's (ontwikkelingsperspectief). En dan starten kinderen altijd, ja.. ze moeten letters en klanken leren op de manier zoals wij in groep 3 doen. Het ene kind zal er sneller doorheengaan dan het andere kind. Parallel daaraan het rekenonderwijs. Dat proberen we dus parallel te laten lopen. Dus een kind dat al goed kan rekenen, we zetten in op het niveau waarop het binnenkomt.

M: En bij rekenonderwijs, heb je het dan over rekenen of rekentaal?

C2Ph : Nee, rekenen. Puur rekenen. Want we zijn met een methode Kwint bezig, ontwikkeld door CED, en dat is eigenlijk puur basis rekenen. Dus dan hebben de kinderen geen taal nodig. Maar we proberen het wel en dan is het een afweging van hoe gaan we een leerling na 1 jaar schakel instromen in reguliere groep of: gaat ie door naar het 2e schakeljaar? En het is zelfs zo, een kind komt niet binnen op 1 september. Dus ze komen divers binnen, en daar kijken we ook naar.

L: Want ik was bij E2Ph in de klas, en daar zitten dan op dit moment 12 kinderen. Dus niet iedereen uit die schakel 1 gaat ook een 2e jaar doen.

C2Ph : Nee, klopt.

L: E2Ph vertelde dat het ook veel moeilijk lerende en problematische kinderen waren..

C2PH : Ja het is dit jaar heel erg. Soms zijn kinderen problematisch in gedrag en hebben ze een extra jaar nodig om goed in de leerstof te komen. Maar soms kijken we ook naar de leeftijd, dat het zonde zou zijn om het kind echt onder zijn leeftijd in te laten stromen in en als je dan nog een 2e jaar aanbiedt kan hij daarna misschien bij zijn echte leeftijd instromen. In bijna alle gevallen is het zo dat een kind instroomt 1 jaar onder zijn leeftijd. En dat is ook waar we naar streven. En als een kind dat

net niet zou halen, dan vinden we het zonde om het kind 2 jaar onder z'n leeftijd te plaatsen en dan gaat het kind dus naar E2Ph (in jaar 2). Toevallig hebben we dit jaar ook veel problematisch gedrag.

M: Weet je hoe dat komt?

C2Ph : Nee, geen flauw idee. Toeval…

L: En als een doorstroom van 1e schakel naar reguliere groep, is dan alleen de laatste test van module 4 bepalend?

C2PH : Nee, alles. We kijken inderdaad naar module 4, dat moet voldoende zijn dat is logisch. Maar het is ook een beetje "fingerspitzengefuhl", of een leerling het qua woordenschat goed aan kan en of hij goed nl spreekt, de schooltaal. Als de kinderen onvoldoende scoren doen ze de module nog een keer. Maar verder duurt een module 10 weken, bij onvoldoende score, dan besluiten ze wel eens om de module nog een keer te laten doen.

L: En dat wordt dan bekeken per gebied?

D2PH : Ja, klopt. Dat kan heel ver uit elkaar liggen

L: En alles wordt bij elkaar gebundeld?

C2Ph: Als het niveau bij een leerling op verschillende gebieden heel ver uit elkaar ligt gaat het kind ook door naar schakel 2 om het te proberen dichter bij elkaar te brengen. En dat is meestal op taalgebied. Dan zijn ze met rekenen wel verder, en dan krijgen ze bij E2Ph extra woordenschat en begrijpend lezen, daar is hij echt een kei in en hij doet het echt met verve. En we proberen zo die kinderen op niveau te krijgen.

L: En als je het evalueren van kinderen , de ontwikkeling bijhouden, bekijkt over een heel jaar. Wat houdt dat dan in? Zijn dat alleen registratie van resultaten?

C2Ph : Registratie van resultaten. Dat heb je ook in het leerlingvolgsysteem. Dit is toevallig (laat OPP van kind zien) een uitgebreide. Hier staan de intakegevens,

L: En wat krijgen jullie vooraf binnen, en van wie?

C2Ph : De kinderen komen blanco binnen.

L: Dus jullie weten niks?

C2PH : Nee we weten niks. En wij hebben dan een collega en die doet alle inschrijvingen. En die gaat met ouders in gesprek. En dat is met handen en voeten, soms in het Engels, en ouders nemen ook vaak een tolk mee. Iemand die ze kennen, een vriend, familie.

M: En een kind dat al op school gezeten heeft? Krijg je dan gegevens door?

C2Ph : Soms hebben we kinderen die uit AZC's komen, dan krijgen we wel gegevens door hoor. Want het is wel zo, ouders geven dat aan, en mijn collega gaat dan ook wel naar toe bellen. Maar soms weten de AZC ook waar de kinderen naar toe gaan en dan bellen ze ons al. warme overdracht ja. Eerst telefonisch en daarna alles op papier.

L: Dit, uit een eerdere schoolloopbaan wat ik hier (OPP) zie staan hebben jullie ingeschat op basis van?

C2Ph : Het verhaal van de ouders ja.

M: Ja, ik hoorde ook een verhaal van een intake van een kind uit Spanje, het kind had al 8 jaar op school gezeten en dat ze maar niet begrepen dat ze toch zo laag scoorde behalve NL op alle andere dingen. En toen bleek dat ze op speciaal onderwijs had gezeten. Het is natuurlijk heel lastig om uit zo'n intake gesprek het volledige verhaal te krijgen.

C2Ph: Klopt. Wij hebben ook eens een jongetje gekregen uit Spanje met een Dominicaanse achtergrond (waarschijnlijk) en die had dus Spaans onderwijs gekregen in Spanje. En daar kwam de taal niet op gang, Spaans en toen heb ik via via via een brief laten vertalen in het Spaans en toen heb ik alle gegevens van die Spaanse school gekregen. En toen bleek dus ook dat die ouders wel aangaven dat er problemen waren en dat ze ook bezig waren met een taal, spraakschool of iets dergelijks. En toen hebben we dat hier weer opgestart. En kinderen uit Oostbloklanden, Polen, Oekraïne, Bulgarije, hebben we ook wel eens gegevens van opgevraagd want dat blijkt dat er iets is met die kinderen. Maar in dat soort landen worden ze meteen helemaal afgezonderd. En de ouders houden het liever achter. Maar op een gegeven moment kom je toch wel op de conclusie dat er iets is met het kind.

L: Uit schaamte misschien verzwegen?

C2Ph : Ja. En deze moeder (wijst in OPP) komt uit Portugal terwijl ze Russisch spreekt en nu moet ze Nederlands leren maar het kind blokkeert. Maar goed, en dan proberen we wel in kaart te brengen wat de belemmerende, beschermende en bevorderende factoren zijn, wat is er nodig? En dit zijn dan de intakegegevens.

M: En is het dan zo, dat begreep ik bij St. Laurent, dat ze bij intake niet op Nederlands testen tenzij het zo is dat het kind er al een jaar is of..

C2Ph : Wij testen altijd op taalgebied met de Lezen over Grenzen. Dus dan moet je er soms achter komen welke taal ze spreken en als ouders of het kind dan beweren dat het al kan lezen dan heb je een leesboekje en daar staat een tekst is, dan kun je fonemisch meelezen en inschatten dus of het kind het goed doet. En dan kun je inschatten dat het kind op een bepaald niveau kan lezen. en ze lezen dan in hun eigen taal.

M: En voor het Nederlands?

C2Ph : Ja, maar voor Nederlands nemen we dan de TAK af, al is de score 0. Dat is dan je start.

L: Want als je van de eilanden ofzo kinderen hebt, dan spreken ze al wat NL en kunnen ze dan halverwege het schakeljaar instromen?

C2Ph: Nee, ze starten allemaal altijd in module 1.

M: En dan houden jullie om de 10 weken dit allemaal bij?

C2Ph: Ja dit (OPP) wordt helemaal bijgehouden,. Bij de intake doen we om het niveau te bepalen dus een TAK en dan Lezen over Grenzen. Dan doen we voor rekenen inschatten met tempo toets, TTR. En

dan hebben we ook nog, als we in de gaten hebben hee, dat doen we later in de klas de NTR niveau toets rekenen, dat is meer algemeen rekenen en op leerjaar ingedeeld. Op een gegeven moment struikelen ze bijvoorbeeld op staartdelingen en dan kun je inschatten…

M: Oké, maar dat is puur rekenen? Heeft niet met taal te maken?

C2Ph : Nee.

M: Hebben jullie een observatie periode?

C2Ph : Nee, we noemen het niet een observatieperiode. Het is makkelijk voor de leerkracht als de kinderen gewoon met alles meedoen in de klas maar kinderen krijgen wel een wen-periode. Dus zeker de eerste 10 weken als een kind nog niet tot iets komt dan trekken ze wel bij mij aan de bel maar dan zeggen we ook: waar komt het kind vandaan, wat heeft het meegemaakt, laat nog maar even… maar dat is ook zo per kind anders.

L: Ja, ik zag vanochtend 2 meisjes in de schakelklas die ontzettend snel Nederlands leerden. En dat ging echt heel snel.

C2Ph : Ja, die kinderen die hier komen zijn in de meeste gevallen zo gemotiveerd. Want ik heb begrepen dat ze in Gent, België vooral opgevangen worden in een reguliere groep. Wat is hier het voordeel van vindt is dat kinderen zien dat ze niet de enige zijn. er is een hele grote kans ook dat er iemand is die jouw taal ook begrijpt en verstaat. Dat laten zij ook toe, dat kinderen elkaar toe.

L: Maar in principe wordt er Nederlands gesproken, vroeg ik aan E1Ph, moet je Nederlands praten. Als er echt moeilijkheden zijn, een kind komt er niet uit dan kun je elkaar helpen?

C2Ph : Ja, ja.

M: En wat vindt jij nou het voordeel van dat 2^{e} jaar? Want jullie zijn daar wel echt bijzonder in.

C2Ph : Ja dat klopt. Het voordeel is dat kinderen in schakel 1, hebben ze aangepaste methodieken en aangepaste methodes. En in schakel 2 gebruiken we de methodes die in reguliere groepen worden gebruikt.

M: Dus je hebt eigenlijk heel erg differentiatie? Per kind. En meer, hoe noemde die man van Gent.. convergente en divergente differentiatie.

C2Ph : Wat wij ook doen, omdat we veel kinderen hebben, we hebben 2 groepen voor eerstejaarsopvang. In de ene groep de kinderen tot 9 jaar, in de andere groep de kinderen vanaf 9 jaar, tot een jaar of 12. Maar, om het voor de kinderen en voor henzelf overzichtelijk te houden, doen ze in de ene groep module 1 en 2 aanbieden en de andere groep 3 en 4 maar dan zijn de leeftijden dus gemixt. Dan kan het zijn dat een kind van 8 in module 4 zit en een kind van 12 in 1. Maar dat wisselen ze dan uit.

M: Ja, soort stamklassen?

C2Ph : Ja, precies. Beetje SBO-achtige setting. Ze starten ergens en dan wisselen ze dus van groep. En dat doen ze soms ook met rekenen. Ook dat kan per jaar, per periode verschillen.

M: En zie je dan ook dat kinderen die jonger instromen ook sneller doorstromen naar regulier? Of is dat..

C2Ph : Nee.

L: En als een kind heel goed is en snel ontwikkeld, dat je ze voor de taal in de schakel hebt maar ook een regulier lesjes ergens meepakken?

C2Ph : Ja, en dan gaat het vaak zo snel dat het kind binnen no time binnen de reguliere groep instroomt.

M: Maar als je dat zegt, dat is heel interessant eigenlijk, dan zou ik dus denken: oké, blijkbaar heeft het kind er baat bij om al in de reguliere klas te komen. Zou het dan niet zinniger zijn om die kinderen al sneller door te laten stromen naar regulier? Snap je?

C2Ph : Ja, ik snap wat je bedoelt. Maar hoe kan het ene kind het wel en het andere kind niet? Ja we hebben te maken met diverse problematieken, we hebben echt traumatische kinderen. Maar ouders zeggen vaak, nee valt wel mee. Dus kinderen uit Sudan of Syrië, dat kan haast niet anders, die zijn getraumatiseerd. En die komen in een wereld die zo totaal anders is. Als ze uit Damascus komen, dan is het ook wel echt geciviliseerd, welvarend. Maar toevallig hebben we dan nu een gezin uit Sudan en die hebben 3 kinderen, 2 zitten er bij Suzan en 1 bij E1Ph. En die bij E1Ph is een jongetje, die wil niet praten. Maar volgens z'n ouders praat ie thuis wel, dus wat is het dan? Dan schakel ik wel hier onze zogenaamde PPO in. Dat moet natuurlijk altijd met toestemming van de ouders. Toevallig nu ook een gezin uit Syrië, 3 zijn het er.. waarvan 1 meisje, ze kijkt niet zo helder uit d'r ogen.. dan zeg ik altijd: dat houden we even voor onszelf , dat mag niet een dingetje zijn. Zij heeft een hele verstarde kaak, en ze kan haast niet eten en ook niet praten. Dat is ook heel lastig om een kind klank aan te leren. Maar dan zie je ze nog maar net 2 weken, toevallig vanochtend naar een fysiopraktijk gebeld die ook kaakfysio doen, dus of een combinatie logopedie zin heeft, maar dat moet eerst naar de arts. Het kan ook een verstarring zijn, kan allerlei oorzaken hebben. Maar dat soort problemen hebben we, en die proberen we eerst op te lossen. En al red het kind het niet… wat het voordeel van nu instromen is, is dat je anderhalf jaar kunt doen over schakel 1 en soms geven we die ook. En dan pas naar schakel 2. Wat D1Ph altijd zegt, hou je gedeisd over schakel 2 enzovoorts want wij hebben dat zo georganiseerd, of het nou wel of niet met subsidie is, en we houden kinderen langer.. maar dat is aan ons. Wij hebben dat zo georganiseerd.

L: Ja, precies

C2Ph : Dus, we hebben niet dat onze klassen uitpuilen, we houden de schakel 2. Want we zien daar zo de voordelen van.

M: En wanneer bepaalt en wie en hoe of het kind van die stagelessen in een reguliere groep?

C2Ph : Elke tien weken hebben ze dus een toetsperiode en dan hebben ze weer een leerstofmoment en dan wordt het met mij als IB'er besproken. Het hoeft niet altijd perse na die 10 weken, soms gaat een kind zo hard.

M: Maar dat is dan dus wel echt, ja, op observaties in de klas van de docent gebaseerd en toetsresultaten.

C2Ph : Maar ook door observatie ja. Ik denk dat het even zwaar weegt. Ik vind dat het even zwaar weegt. Je merkt aan een kind, ik loop daar ook vaak genoeg bij die klassen naar binnen. En dan merk je het gewoon, jij zag dat straks ook. Ze weten allemaal dat ik m'n pols had gebroken, heb ik het er afgehaald, mogen ze het zien. Ik heb een tijdje daar gehad dat ik liedjes ging zingen, en er zit een meisje nu daar die is naar groep 5 gegaan want die pikte alles zo goed op. En die hebben we niet alle 4 de cursussen laten volgen. Het meisje is heel goed in de schakel, en toen ging ze naar groep 5, en dan het woordje geschiedenis. Weetje, maar ze pikt het snel op.

L: Krijgt ze extra begeleiding dan in de reguliere klas?

C2Ph : Ja, dat hebben we wel, maar het is geen meisje dat extra ondersteuning nodig heeft omdat ze iets niet begrijpt. Ze pikt het heel snel op. Maar het zijn wel de dingen waar je tegen aanloopt.

L: Want, de doorstroom hier gaat bijna alles intern?

C2Ph : Ja, het is bijna alleen paar intern. Het gebeurt wel eens dat kinderen iets verder weg zitten en die dan door de gemeente naar ons zijn gestuurd en dan gebeurt het ook wel een dat als ze hier uit de schakel gaan en dan terug gaan naar de buurt waar ze wonen.

L: En dan gaat zo'n dossier?

C2Ph : Ja, dat gaat allemaal mee.

M: En hebben jullie warme overdracht?

C2Ph : Ja, dat gaat allemaal telefonisch. En soms zoeken we met ouders mee. Dus dan ken je scholen en dan ga je bellen.

L: Ja, want op St. Laurent werd de beslissing voor een volgende school, vooral VO overgelaten aan de ouders maar nu komt het neer op dat zij het bepaalt, omdat de ouders willen weten van haar waar het kind heen moet. En als ouders echt anders wensen kan dat natuurlijk.

C2Ph : Bij ons is het zo dat als kinderen op een bepaalde leeftijd zijn en ze hebben een bepaalde leeftijd nodig, korter dan 2 jaar NL hebben gehad, dan kom je in aanmerking voor ISK. En dan worden ze daar op getoetst, en dat is een vrij eenvoudige test, Reventest ofzo? En dan wordt er dus bepaald of een kind in de ISK kan. Dat zijn er hier in de buurt 2 scholen.

M: Maar dat is alleen als ze minder dan 2 jaar al hebben gehad?

C2Ph: Ja. Toevallig belde die school mij op, want ze hadden een Chinees meisje van bijna 13 jaar, ze waren al weer opnieuw gestart in een groep dus het meisje liep al 2 maanden achter.. en toen was dus de vraag of ze bij ons het laatste halfjaar zou kunnen doen. En dat kan, kon hier in de klas komen. Uiteindelijk wilde de ouders niet, die zeiden: we zijn net naar NL verhuisd en dan moet ze naar een school, daar is ze net gewend en dan moet ze weer naar een andere school. dat wilden ze niet.

L: Maar dat zijn ook ouders die daar heel erg betrokken in zijn…

C2Ph : Ja zo heb je je contacten.

M: Hebben jullie dan ook nog wel eens achteraf contact, als je een kind hebt over laten gaan?

C2Ph : Nou eigenlijk niet. maar volgens mij wordt het wel eens opgestuurd. Maar toevallig is, het is volgens mij in het algemeen dat ze de terugkoppeling van voorgezet naar basisonderwijs willen verbeteren.

M: Ja, dat willen we met het project ook wel meenemen. Dat hebben we op het ISK ook al gehoord, dat het een beetje ontbreekt.

C2Ph : Ja, dat ontbreekt. En kijk, soms heb je contact ook halverwege het schooljaar en dan vraag je er wel eens naar, hoe het met een bepaald kind gaat. Maar dat is niet structureel, niet op papier en meer per toeval.

M: Gaan kinderen ook wel eens rechtstreeks naar regulier middelbaar onderwijs?

C2Ph: Ja, maar dat is dan als ze hier al ingestroomd zijn in de reguliere groep. Dus groep 8 hebben gedaan.

M: Dus niet het laatste jaar schakel, en dan naar de brugklas door?

C2Ph: Nee, meestal niet.

M: Dat lijkt me ook wel heel lastig hoor.

C2Ph: Dan draaien ze hier gewoon nog in groep 7 of 8 mee, en dan van daaruit gaan ze naar middelbaar onderwijs. Dus ze hebben nog 1 jaar..

L: En hoe is het contact met ouders over ontwikkeling van het kind, het schoolsysteem e.d.?

C2Ph: Ja, dat is ook heel wisselend. Dat is echt heel wisselend. Je hebt ouders die heel betrokken zijn, ook met handen en voeten en dan kom je er wel. Je hebt ook ouders die keihard werken en die je gewoon niet kunt bereiken. En ook ouders die gewoon hun kind hier droppen. Maar dat is niet anders dan bij de andere kinderen. Dus dat is hetzelfde, niet echt anders.

L: Nee, okee.

C2Ph: Het is wel zo dat, andere collega's hebben soms ook hele leuke contacten met ouders. Wat ik wel vind, het verschil van kinderen en ouders dat ze toch wat meer dankbaar zijn. ze uiten hun dankbaarheid. Van schakelouders en kinderen dus ja. En ook, dat heeft misschien niet met het onderzoek te maken maar wat ik echt vind is dat kinderen bij ons in de schakelgroep ontzettend sociaal zijn. veel socialer als in de reguliere groep

L: Naar elkaar?

C2Ph: Ja, naar elkaar en vooral ook naar anderen. Ik denk toch, zij zitten in hetzelfde schuitje en helpen elkaar en voelen ook wel aan dat wij heel erg ons best doen om ze het NL eigen te maken.

L: Maar in de reguliere klassen hier zitten denk ik ook van oorsprong anderstalige kinderen?

C2Ph: Ja, maar die zijn gewoon opgegroeid in NL..

M: Ja, maar er zijn ook kinderen die al doorgegaan zijn van schakel naar regulier, dat zijn er ook wel een aantal toch? Want wat bedoel je dan precies als je zegt socialer?

C2Ph: Dat ze veel behulpzamer zijn, naar elkaar en voor andere kinderen. En dan wil ik niet zeggen per persoon, maar als groep. En natuurlijk, soms heb je ook een heftige of moeilijke groep. Maar ik vind het opvallend… als ik in een andere groep kom, dat wil niet zeggen dat we geen sociale kinderen hebben, dat valt gewoon op bij hen.

M: Maar zou dat ook kunnen omdat ze de taal nog niet goed bemachtigen? Daardoor moeten ze ook veel meer met handen en voeten en non-verbaal met elkaar omgaan.

C2Ph: Ja, dat denk ik. Of het echt zo is, dat is een aanname. En wat ik ook denk dat kinderen elkaar helpen omdat ze uit ervaring weten hoe het is om als nieuwkomer binnen te komen en je geen woord NL kent.

L: En jullie hebben dus 2 schakel 1, en 1 schakel 2, en jullie hebben 4 leerkrachten?

C2Ph: Ja dat komt omdat er parttime werkers zijn.

L: Dus niet dat ze met z'n 2en voor een groep staan?

C2Ph: Nee

L: En wat vraag je dan specifiek van de leerkrachten, aan competenties om voor een schakelklas te staan? E2Ph doet het denk ik al heel lang, hij vertelde me dat hij het een beetje opgezet heeft?

C2Ph: Ja, hij doet het al heel lang. Hij is hier gekomen als Remedial Teacher. Wij hadden altijd wel opvang voor kinderen uit het buitenland. Want ik werk hier bijna 37 jaar en ik ben hier begonnen met opvang van kinderen in de kelder. Maar dan ben je aan het rommelen. We doen het al heel lang, maar als er dan geen leerkracht was werd het kind gewoon in de reguliere klas opgevangen. En toen was er de mogelijkheid om subsidie aan te vragen voor een prisma klas, dat was alleen maar inde ochtend, en dan kwamen kinderen van andere scholen die dan 's middags weer terug gingen naar hun eigen reguliere school. maar dat was heel lastig en onze toenmalige directie heeft er toen veel ingestoken om subsidies aan te vragen en toen konden we echt een volle groep opstarten en daar is Henk Jan toen voor gevraagd.

M: Maar stel, als je een advertentie uitzet voor een docent voor de schakelklas? Wat zijn dan de competenties die jullie verwachten? Bepaalde opleiding?

C2Ph: Nee, geen aparte opleiding. Dat absoluut niet. gewoon PABO en het liefst zoveel mogelijk ervaring. Nou wat we doen, E2Ph is er ingerold en toen is Suzan er bij gekomen en die deed dat werk al op een andere school en toen hadden we er 2 die ervaren waren en als er dan mensen bij komen dan worden ze soort van intern opgevangen, begeleidt en gecoacht. Er bestaat wel een NT2 cursus. Bij het CED adviesbureau hebben ze dus ook bepaalde methodieken opgesteld zoals schooltaal en kwint, en die verzorgen ook cursussen om NT2 docent te worden maar daar moet voldoende animo voor zijn. En E1Ph heeft ervaring als SBO leerkracht. En die weet dan weer heel handig hoe om te gaan met convergente en divergente differentiatie. En Mirjam die is er dus niet, die is opgeleid door onze eigen mensen, die zou wel een cursus willen volgen ja. Die is zo goed in non verbaal. En die zetten we dus ook echt bij de jongere kinderen. Want je moet wel geduld en liefde hebben. Niet dat anderen dat niet hebben, maar het vraagt wel heel veel van ze. Ook omdat je het hele schooljaar

door instroom hebt, dus je hebt iedere keer weer te maken dat de groepsdynamiek weer verstoord wordt.

L: En de cultuurverschillen en culturele achtergronden, hoe gaan jullie daar mee om?

C2Ph : Soms, heel soms maar heel weinig. Ja, maar heel de school heeft een intercultureel karakter. En we hebben nu een meisje dat uit Syrië komt en die ouders zijn heel progressief en dat meisje is helemaal.. die wilde hand geven aan mannen en die wilde niet naar het zwembad. En toen hebben we dan met haar besproken en met haar vader. En van die vader hoefde het helemaal niet, zij wilde dat zelf!

L: Soort identiteit die ze zichzelf.. dan aanmeet

C2Ph : Wij hebben ook gezegd dat ze alles mag, maar zwemmen doen we wel allemaal. En volgens mij is ze nu gaan zwemmen. Volgens mij is ze 11.

M: Ja, dus dat is ze zich wel bewust van dat zij uit Syrië komt..

C2Ph : Ja, maar het is een hele leuke meid.

M: Ik kan me wel voorstellen, dat je een beetje een identiteitscrisis meemaakt als je van daar hier naartoe komt..

C2Ph: Ja, maar zelfs haar vader, want vaak zijn het vaders, daarvoor hoefde het niet.

M: Maar toch snap ik wel dat het dan toch nog een soort van vasthouden aan, meenemen van iets wat weg is.

L: Ja, en geef je ook ruimte aan het kind om zoiets, over zijn eigen achtergrond te vertellen? Want het komt hier echt overal vandaan..

C2Ph: Ja, krijgen ze allemaal de ruimte voor. Zeker als ze bij E2Ph zijn dan zijn ze verder in het Nederlands.

M: Hebben jullie ook themadagen die daarmee in verband staan, de verschillende culturele achtergronden?

C2Ph : Nee niet echt, maar wij besteden wel aandacht aan de moslimfeestdagen zoals Suikerfeest, Ramadan. En wij zijn een katholieke school en dat stralen we ook uit. Dus we besteden heel veel aandacht aan Kerst, Pasen en zeker ook E2Ph, die kan dat als de beste en probeert dat ook te koppelen.

L: Ja, daar vertelde hij ook al wat over. De moskee, de kerk..

C2Ph: Ja, dat doen we niet alleen met de schakel, maar dat is in principe met de hele school. En zij doen in principe ook overal aan mee. Ze zijn niet apart ofzo. Ook met de feesten doen ze overal aan mee. Straks hebben we een sportdag, koningsdag en dan worden ze gehusseld en overal ingedeeld en daar doen zij ook mee. En zij doen ook, wij hebben inderdaad een continu rooster, omdat we verlengde leerdagen hebben. En wij hebben dus docenten techniek en gymnastiek en muziek, drama. Vakdocenten dus. en daar draait de schakel ook in mee.

M: En daar gaat iedereen naar toe, of kun je je opgeven?

C2Ph: Nee, dat is niet te organiseren. Ze krijgen het hele jaar door die vakken en dat wisselt dan in periodes.

M: En is dat ook door elkaar?

C2Ph: Nee, dat is per groep.

L: Ik vroeg me nog af.. Gebeurt het ook wel eens dat een kind er van de een op andere dag niet meer is?

C2Ph: Ja, dat gebeurt. Dan ga ik met leerplicht bellen. Maar wij hadden een jongetje dat uit Syrië komt en is met zijn ouders gevlucht. Hoe en wat weet ik niet. wat ik wel weet is dat hij met een oudere broer op de Middellandse zee heeft gedobberd en in Italië is terecht gekomen. En toen van Italië naar Nederland. In NL zijn ze toen in een AZC terecht gekomen, ergens in Zeist. Maar bij toeval was er hier in Rotterdam dat al jaren in NL woont en de taal goed beheerst die wilden wat doen voor die vluchtelingen. En die had zich opgegeven om een kind op te vangen en dat jongetje is toen bij haar terecht gekomen. De broer was al 18 en die moest bij in Zeist achterlaten. Hij is hierheen gekomen, zij woonden in de stad in het centrum. Het jongetje ging met de bus hierheen, was ontzettend leuk kind, maar getraumatiseerd. Hij heeft bijvoorbeeld 14 dagen niet gegeten en niet gedronken en dat was dus alles naar binnen proppen en bij zich houden en ze heeft er niet achter kunnen komen hoe ze van Italië naar NL zijn gekomen, daar wilde hij niet over praten. Dus dat weten we niet.. ze zijn op een gegeven moment in contact gekomen met de ouders, want die zaten in Turkije. En op een gegeven moment zaten die ouders in Duitsland, in een AZC. Rond kerst, dat echtpaar had ook familie in Duitsland dus die wilden het jongetje meenemen maar die had een wachtdocument. Dus hij mocht de grens niet over. Dus zij vertelde, zijn broer komt uit Zeist, en die zouden met z'n tweeën in dat huis wonen en dan gingen zij naar familie in Duitsland. Op een gegeven moment was hij er niet meer. Zijn broer was hem komen ophalen en heeft hem nooit meer teruggebracht. Dus hij is ontvoerd naar Duitsland. Dus hij zit nu in Duitsland. Zijn ouders wilde ook dat hij daarheen kwam, maar dat wilde hij zelf niet omdat hij hier net NL had geleerden hij was hier bekend.. en dan moest hij in Duitsland weer een andere taal leren. Maar ja, ze hebben hem gewoon.. en wat bleek nou, het IND in Nederland en in Duitsland dat had ook geen goede samenwerking. En dat Syrische echtpaar was dus bezig om die ouders hierheen te halen, en die ouders waren andersom bezig om hun zoon daar heen te halen. Dus dan is het wel.. ik had wat info van die pleegouders. En daar zijn we met leerplicht achteraan gegaan en dan krijg je de bevestiging dat hij ergens zit en dan kun je niks meer.

L: Dus er kan dan niks (dossier) naar Duitsland?

C2Ph: Nee, we weten niet waar ze zitten. Er is niets opgevraagd.. Nee. Dat zou mooi zijn. Ja, en ik ben nog steeds een jongetje kwijt. Dat is ook Dominicaanse republiek, dat was erg problematisch. Dat jongetje is er dus niet meer dus ik kan het wel zeggen. Zijn vader zat in de gevangenis in Amerika. Zijn moeder was in NL maar kon niet voor hem zorgen want zij was psychiatrisch patiënt. Hij werd opgevangen door een broer van z'n vader, dus een oom. En ja dat jongetje was zelf ook erg moeilijk. Dus we hadden veel hulp erop gezet en veel gesprekken met die pleegouders. Nou, op een gegeven moment, of ie in de Dominicaanse Republiek is of bij familie in Duitsland.. niemand weet het.

L: En daar kom je dan ook niet achter..

C2Ph: Er was een reden dat ze ook niet gingen zoeken.. volgens mij had hij geen Burgerservicenummer.

L: Ja, dan kun je niet zoeken..

M: Dat lijkt me wel heel heftig zeg. Je hecht je ontzettend aan die kinderen en je ziet gewoon dat het fout gaat en dan sta je machteloos.

C2Ph: Ja en dan ben ik IB'er en sta je er nog wat verder vanaf maar echt mijn collega die de kinderen in de klas hebben.. ja.

M: Als je dit soort werk doet kan je je niet niet-hechten want je moet van kinderen houden. Dat kan niet anders.

C2Ph: Als ik kijk naar mij collega's , die werken zich echt – al m'n collega's werken zich 3 slagen in de rondte – maar zij nog een extra.

M: Ja. Eh, ik denk dat het voor nu goed is. Als er nog dingen zijn dat bellen of mailen we wel.

Einde.

Entretien 5 – St. Philipe, Rotterdam

Datum: 6 april 2016
Aanwezig: E3Ph (leerkracht schakeljaar 2), Lydia van den Brink (EDINA)

Naar aanleiding van observatie tijdens de les:

L: Hier wordt alleen maar Nederlands gesproken?

E2Ph: Ja

L: Ze zijn op een goed niveau?

E2Ph: Ja, misschien merk je het ook aan mijn manier van doen. Ik praat ook veel met gebaren, veel langzamer en veel nadrukkelijker met klemtonen. Misschien heb je ook gemerkt dat terwijl ik met ze bezig ben ik ook heel veel woorden blijf herhalen. Zoals net even: 'vandoor' wat is dat dan? Dus het begrip van de taal. Toevallig heb ik vanmorgen, we hebben een oefen periode achter de rug dus ik ben weer aan het testen van leesvorderingen en dan zie je dat dat het grootste struikelblok is in het technische lezen. ze zijn nog aan het ontcijferen maar ze kennen de woorden niet, er is dus geen begrip waardoor ze de woorden ook niet lezen. Want technisch lezen is gelijk de combinatie met: je begrijpt wat je leest. En voor hun is het dan: je hoort al aan de manier waarop ze het zeggen, ze hebben het woord gelezen maar het heeft geen inhoud voor ze.

L: Wat is dat dan? Dat ze te weinig weten over de woorden? Zijn dat woorden die voor ons in NL gebruikelijk zijn die zij niet kennen?

E2Ph: Nou, wat wel grappig is.. vaak leer ik ze ook woorden waarvan ze dan zeggen: hee, dat lijkt op.. en dan krijg je een woord uit hun eigen taal. en dat soort woorden blijft dan ook heel vaak hangen. Maar veel woorden, dat hebben ze voornamelijk in schakel 1 geleerd, dat wordt gekoppeld aan beelden met plaatjes erbij en dat is dan de kapstok waaraan je het gaat leren maar ik ga natuurlijk wel een stap verder. Bij mij is het vaak wel, woorden en schrijven. En ik wil ze leren dat ze synoniemen weten. Dus ze weten vaak wel wat het betekent, maar noem dan eens een ander woord ervoor en dat is dus die uitbreiding die ik wil proberen. En dat is dan taal. en ik pak natuurlijk ook vaak beelden erbij, dan zoek ik snel op internet een afbeelden en dan zien ze wat ik bedoel, steeds koppelen.

L: En dit is qua achtergrond, een hele gemixte groep?

E2Ph: Ja, qua leeftijden, qua cultuur, landen van herkomst, qua ontwikkeling..

L: Gebeurt daar iets mee?

E2Ph: Op bepaalde momenten gebruik ik het wel. Bijvoorbeeld met de christelijke feestdagen, het paasfeest dan vraag ik wel aan de kinderen die moslim zijn, hoe zit dat dan? En wat vieren jullie dan? Ja, die koppeling maak ik steeds. En wat ook heel grappig was, we zijn laatst naar het museum Rotterdam geweest. en daar is dan een tentoonstelling in containers van de prehistorie tot nu. En in de laatste container zie je dus dingen van nu en dat is heel leuk, daar hangt een hele grote foto van de **moskee, die hier achter staat, dus die kenden zij ook, dan is dat gelijk het praatje: wat is dat voor gebouw? Wat doe je daar? En dan krijg je gelijk, oké, wat doe ik? Want ik ben geen moslim, ik

ga naar een kerk. En wat doe je in een kerk, daar lees je uit de Bijbel.. dat soort dingen allemaal. En er staat ook een kostuum van een Turkse jongen wat hij aan krijgt bij besnijdenis. Dus, in de klas hebben we ook een nabespreking gehad. En toen heb ik gelijk het uitstapje naar seksuele voorlichting gemaakt, toen hebben die moslim jongens zitten vertellen wat besnijdenis is. En daaraan heb ik dan weer het lentekriebelproject wat we hier hebben van de GGD gekoppeld, en de homoseksuele voorlichting met ook daarbij wat op het jeugdjournaal kwam. Dat kijk ik iedere dag , dat is een stukje woordkennis maar vooral ook het begrip van de wereld. Ik probeer hun dus te laten ervaren; wat is er allemaal in de wereld aan de hand, daar praten we over en dat is een stukje woordkennis maar ook algemene ontwikkeling.

L: En heb je van jezelf dan het idee dat je heel duidelijk onderscheid maakt tussen Nederland, mijn cultuur en die van de kinderen?

E2Ph: Nee, dat proberen wij juist niet te doen. Bij ons is het, we zijn hier allemaal samen en dat zie je ook overal in tekenen, in woorden op de deur.. dit is bij ons. En je bent voor mij geen moslim, of christen of hindoe je bent gewoon een kind en wij willen dat het kind zich goed voelt. Dat je gelukkig bent hier op school en dat je je veilig voelt. En mooi voorbeeld daarvan is: we hebben toch ook wel in deze groep toch wel te maken met verwaarlozing. Dat ouders hun kinderen niet goed opvoeden uit onwetendheid. Of uit hun culturele achtergrond, ‘zoek het zelf maar uit’.. zo gaat dat vaak en wij zijn daar anders in als westerlingen. Ik heb nu dus, aanstaande zaterdag de Kids Run in Rotterdam, dat hoort bij de marathon. Daar kunnen kinderen aan deelnemen. Een route voor kinderen en praktisch alle scholen uit Rotterdam doen daar aan mee. Wij doen ook al jaren mee. En die jongen die daar vooraan zit was ook opgegeven , alles klaar en toen was het gisteren: ja, ik kan niet want mama is er niet. en toen zei ik: maar mama heeft jou opgegeven. En hij kon niet, en daar ga ik nou iets aan doen want dat is nu verwaarlozing. Moeder moet zaterdag werken en hij is gewoon alleen thuis. Ik heb ook en een hoop gesprekken met deze moeder gehad en ik weet dat ze 3 kinderen heeft van 3 verschillende mannen en ze heeft wel eens laten weten dat het ook wel 'lastig’ is.. maar ik wil dat hij erbij is, het is leuk voor hem. Dan ga ik via maatschappelijk werk proberen om contact op te nemen met moeder. Want dit vind ik zo erg, dat is echt zielig. Kinderen zijn toch wel eens, vind ik zelf, slachtoffer van de omstandigheden. En dat uit zich in allerlei vormen. En dan moet ik wel eens even ademhalen want dan heb ik weer een dag gehad en dan denk ik: zo jongens ik heb de eindstreep weer gehaald! Want er gebeurd zo ontzettend veel in de klas. Maar dat maakt het ook weer een uitdaging en dat maakt het werk zo super leuk. En dat probeer ik ook uit te dragen naar bezoekers hier, het is moeilijk en zwaar en je maakt heel veel uren, je moet alles organiseren. Je stapt in de schakelklas nooit binnen en denkt: wat zal ik eens gaan doen vandaag.. dadelijk een rekenles, op 3 niveaus, individueel. Dus dan moet ik weten, die doet dit, dat. Daar moet je je organisatie op afstemmen. Je kunt ze niet tegelijk instructie geven, dat hoort het allemaal bij.

Afsluiting gesprek.

Observations à St. Philipe

Eerste observatie
Datum: 6 april 2016

Schakeljaar 1, begin van de dag van module 1 en 2. Normaal gesproken zijn de 2 klassen ingedeeld op leeftijd (tot 9 jaar, en vanaf 9 jaar). Maar met de module Nederlands zitten de kinderen bij hun eigen niveau. Dus alle leeftijden gemixt.

Groep module 2:

Er wordt alleen Nederlands gesproken tijdens de les. E1Ph geeft uitleg over het woord betalen, gebruik van geld en de kassa. Ze gebruikt veel gebaren om haar woorden kracht bij te zetten zodat de kinderen kunnen begrijpen wat ze bedoelt. Ook is er een kassa in de klas waar de kinderen om de beurt iets mogen kopen en betalen. Spelenderwijs wordt dus het woord 'betalen' aangeleerd en meerdere woorden die daarmee verband houden. Sommige kinderen kunnen niet stil op hun stoel blijven zitten. E1Ph legt uit dat deze kinderen vaak geen kleuteronderwijs hebben gehad waarbij ze dit geleerd hebben. De kinderen spreken onderling Nederlands met elkaar. De groep bestaat uit kinderen van veel verschillende nationaliteiten. De kinderen krijgen een werkboek en gaan daar individueel mee aan het werk. Als ze vragen hebben, komen ze daarmee naar E1Ph. E1Ph vertelt dat er in de klas alleen maar Nederlands gesproken wordt, de kinderen mógen zelfs geen andere taal spreken: "de kinderen moeten Nederlands spreken hier". Het is een zeldzame uitzondering als kinderen met dezelfde talige achtergrond elkaar mogen helpen wanneer ze een woord niet kennen in het Nederlands.

Groep module 1:

Kinderen zitten met elkaar aan tafel en tekenen op een papier waar al een bord en bestek op getekend zijn, hun lievelingseten. E3Ph komt langs om te vragen wat ze getekend hebben. Manier van contact maken met de kinderen is best wel intiem. Zowel E1Ph als E3Ph slaan snel een arm om een kind heen, omhelzen het kind of noemen het 'lieverd' of 'schat'. Opvallend moment is als een Arabisch jongetje moet laten zien wat hij gemaakt heeft. Allereerst laat het jongetje duidelijk merken dat hij niet omarmt wil worden door zijn juf. Hij doet een stap terug en gaat verder bij haar vandaan staan. E3Ph vraagt hem te vertellen wat hij getekend heeft. Op zijn bord ligt vis. Het jongetje wil uitleggen dat hij het gerecht niet met een mes, vork of lepel eet. E3Ph wijst meerdere keren de verschillende soort bestek aan, maar daar zit de juiste niet tussen. Het jongetje laat met een gebaar en zijn handen zien wat bij bedoelt, maar hij kan het niet in het Nederlands uitleggen. De juf snapt niet wat hij bedoelt en stelt voor om in de pauze naar de keuken te lopen zodat hij in de besteklade kan gaan aanwijzen welk bestek hij bedoelt. De kinderen die hun werk al af hebben worden gevraagd om de kinderen die nog niet klaar zijn te helpen met hun werk. Andere kinderen mogen woordjes oefenen op de computer.

Observatie schakeljaar 2
Docent: E2Ph
1 klas met 12 leerlingen van het 2e jaar.

Ik val midden in de les binnen. E2Ph is aan het uitleggen over een robot, coderen en ontcijferen en het verschil tussen deze twee. De kinderen zitten stil op hun stoel. Ze krijgen de opdracht op een code te ontcijferen en om daarna zelf een woord te coderen, wat hun buurman moet ontcijferen. De kinderen moeten woorden uitleggen. E2Ph heeft het woord 'onmiddellijk' in codes op het bord geschreven. Een van de leerlingen moet uitleggen wat onmiddellijk betekent. E2Ph legt aan mij uit dat kinderen woorden moeilijk in de context kunnen vertalen en dus vaak wel een woord kennen maar niet begrijpen wat het inhoud. Door het vragen naar synoniemen controleert hij of de kinderen het begrepen hebben. In de groep zijn veel kinderen met gedragsproblemen als ADHD.

Observatie voorlichting aan ouders over volgsysteem van EDINA.

St. Philipe heeft door middel van een briefje de ouders van enkele kinderen uitgenodigd voor een voorlichtingsbijeenkomst over EDINA. Deze vindt plaats op woensdagmiddag, na schooltijd. Het zal niet langer dan een half uur/drie kwartier duren. De meeste ouders hebben kun kind meegenomen. Op deze manier kunnen de kinderen helpen bij het vertalen als er vragen zijn van de ouder of als dingen niet duidelijk zijn. Aan het begin van de bijeenkomst wordt gevraagd aan de ouders in welke taal het beste te kunnen communiceren. Het blijkt dat de meeste ouders het liefst in het Nederlands communiceren en niet in het Engels. C2Ph doet een korte introductie en legt met korte zinnen uit wat het EDINA project is. Ze praat langzaam en duidelijk. Marleen voegt nog wat toe. Tijdens de observatie blijkt inderdaad dat veel ouders hun kind onderling aanspreken in hun moedertaal. Er is een duidelijk voorbeeld van mediation waarnaar een moeder een vraag heeft, deze in de moedertaal doorgeeft aan het kind, die de vraag vervolgens stelt in het Nederlands. Sommige kinderen stellen zelf vragen en ook sommige ouders stellen vragen in het Nederlands.