Wat is voldoende?

Een *multiple case study* naar de rol van het productief taalvermogen bij de transitie van nieuwkomers naar het regulier onderwijs

Universiteit Utrecht

Leonie Wulftange

Studentnummer 3995488

Taal- en cultuurstudies, Hoofdrichting Taal en ontwikkeling

Begeleider: Emmanuelle Le Pichon-Vorstman

Tweede lezer: Sergio Baauw

Augustus 2016

Samenvatting

Voor kinderen die vanuit het buitenland naar Nederland komen en de Nederlandse taal niet machtig zijn, wordt in het eerste jaar dat zij in Nederland zijn speciaal onderwijs verzorgd in de vorm van nieuwkomersklassen. Er is weinig beleid met betrekking tot de transitie vanuit deze klassen naar het reguliere onderwijs. Dit onderzoek trachtte dit proces van transitie waaraan scholen zelf invulling kunnen geven, te analyseren door het beleid van twee scholen in Rotterdam in kaart te brengen en leerlingen van beide scholen te testen op productieve taalvaardigheid. Het beleid van de scholen verschilde sterk doordat de ene school maar één jaar nieuwkomersonderwijs aanbiedt en een snelle doorstroom prefereert, terwijl de andere school een tweede jaar nieuwkomersonderwijs faciliteert en de leerlingen liever langer in deze klas houdt. Door de schoolresultaten van de leerlingen en hun tijd in het onderwijs te vergelijken met hun resultaten op het gebied van productieve taalvaardigheid, kon het beleid van de twee scholen en de invloed daarvan op de vorderingen van de leerlingen in kaart worden gebracht. De productieve taalvaardigheid is getest met behulp van een narratieve *task* die vervolgens geanalyseerd is op het gebied van narratief complexe taal, *lexical richness* en het uitdrukken van emotie. Er is gevonden dat er geen duidelijk verschil in zowel school- als taalproductiviteitsresultaten is tussen leerlingen die een jaar langer in de nieuwkomersklas zitten en leerlingen die na één jaar of minder doorstromen. Dit resultaat leidt tot de conclusie dat een snelle doorstroom aan te bevelen is, zodat leerlingen zo snel mogelijk kunnen integreren in de reguliere klas en aldaar lessen in alle vakken kunnen volgen om zo hun ontwikkeling optimaal te ondersteunen.

Inhoudsopgave

1. Inleiding ... 5
2. Theoretisch kader ... 6
2.1 Nieuwkomersonderwijs ... 6
2.1.1 Nieuwkomers ... 6
2.1.2 Nieuwkomersklassen ... 6
2.1.3 Transitie naar het reguliere onderwijs ... 7
2.2 Tweede taalverwerving ... 8
2.3 Narratieve taal ... 9
2.3.1 Belang en toetsen van narratieve vaardigheid ... 9
2.3.2 Narratief complexe taal ... 10
2.4 *Lexical richness* ... 10
2.5 Uitdrukken van emotie ... 11
2.6 Probleemstelling ... 14
2.7 Hypotheses ... 14
3. Methode ... 16
3.1 Sample ... 16
3.1.1 Respondenten ... 16
3.1.2 Scholen ... 16
3.2 Procedure ... 18
3.3 Analyse ... 19
3.3.1 Narratief complexe taal ... 19
3.3.2 Lexicale diversiteit ... 20
3.3.3 Emotie uitdrukken ... 21
4. Resultaten en analyse ... 23
4.1 Normen met betrekking tot taalbeheersing ... 23
4.1.1 School A ... 23
4.1.2 School B ... 23
4.2 Taalproductiescores en schoolresultaten ... 25
4.3 Taalproductiescores en tijd in de nieuwkomersklas ... 29
4.4 Samenvatting resultaten ... 32
5. Conclusie ... 34
6. Discussie ... 37
Literatuur ... 39

Inleiding

Alle vijf- tot zestienjarige kinderen in Nederland zijn schoolplichtig. Dit geldt ook voor kinderen die vanuit een ander land naar Nederland zijn gekomen, waaronder kinderen van asielzoekers, vluchtelingen of arbeidsmigranten (Onderwijsinspectie, 2004). Voor deze kinderen wordt in het eerste jaar dat zij in Nederland zijn speciaal onderwijs verzorgd in de vorm van nieuwkomersklassen, ook wel eerste opvangonderwijs of schakelklas voor anderstaligen genoemd (vanaf nu nieuwkomersklassen). In deze klassen krijgen de leerlingen specifiek taalonderwijs, dat erop gericht is de taalachterstand op leeftijdsgenoten zo snel mogelijk in te halen en door te kunnen stromen naar het reguliere onderwijs (Jelsma, 2014). Op dit moment krijgen scholen die nieuwkomersklassen aanbieden extra financiering voor één jaar schakelonderwijs per leerling (Van Lonkhuyzen, 2016). De meeste scholen geven echter aan dat dit niet voldoende is en dat ook een tweede jaar gefinancierd zou moeten worden om een verdere taalachterstand te voorkomen.

Een definitie van het begrip ‘schakelklas’, waar ook de nieuwkomersklas onder valt, is uit de Wet op het primair onderwijs verwijderd. Daardoor hebben gemeenten en scholen meer ruimte gekregen voor een eigen invulling van hun beleid met betrekking tot de nieuwkomersklas (Gemeente Rotterdam, 2014). Deze vrijheid is terug te zien in de praktijk. Uit interviews met medewerkers van twee scholen in Rotterdam blijkt dat het beleid van scholen omtrent de doorstroom van de nieuwkomersklas naar het reguliere onderwijs sterk verschilt. Het basisprincipe is hetzelfde: “Het Nederlands moet voldoende zijn.”, maar de uitvoering van dit principe varieert in grote mate. Waar bij de ene school de doorstroom bij voorkeur zo snel mogelijk plaatsvindt, biedt de andere school liever een langere tijd in de nieuwkomersklas aan om kinderen zo in een veilige omgeving het Nederlands te laten leren. Wie en wat bepaalt nu uiteindelijk wanneer een leerling doorstroomt naar het reguliere onderwijs? Is taal hierbij het belangrijkste criterium of zijn er andere factoren die een rol spelen? De vraag die in dit onderzoek gesteld wordt, is dan ook in hoeverre het taalniveau van de leerling een rol speelt bij de transitie van de nieuwkomersklas naar het reguliere onderwijs en welke rol dit is.

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, zal ik in hoofdstuk 2 het theoretisch kader schetsen dat van belang is voor dit onderzoek. Ook zal in dit hoofdstuk de doelgroep nader toegelicht worden. Vervolgens zal ik in hoofdstuk 3 de methode beschrijven die is gebruikt om een antwoord op de vraag te vinden. Hierbij zullen de scholen en de respondenten die bij dit onderzoek betrokken zijn, nader besproken worden. In hoofdstuk 4 zullen de resultaten gepresenteerd worden en zullen deze resultaten geanalyseerd worden. Hoofdstuk 5 geeft vervolgens de conclusie weer die aan de hand van het theoretisch kader en de resultaten tot stand is gekomen. Het laatste hoofdstuk is gewijd aan de discussie van het uitgevoerde onderzoek.

1. Theoretisch kader

1.1 Nieuwkomersonderwijs

1.1.1 Nieuwkomers

Bij de definitie van de doelgroep van dit onderzoek, de anderstalige nieuwkomers, combineer ik twee definities uit voorgaande onderzoeken. Als eerste maak ik gebruik van de definitie van Appel, Kuiken en Van Langen (1996, p. 145):

> "Kinderen van zes jaar en ouder die uit het buitenland naar Nederland komen op een leeftijd waarop ze naar Nederlandse maatstaven leerplichtig zijn."

Deze combineer ik met de definitie gegeven door de Inspectie van het Onderwijs (2013, p. 7) die als volgt luidt:

> "In het basisonderwijs wordt de term 'nieuwkomer' gebruikt om de groep van instromers aan te duiden die het Nederlands onvoldoende machtig zijn om aan het onderwijs deel te nemen."

In dit onderzoek zullen met nieuwkomers dus leerlingen van zes jaar en ouder bedoeld worden die uit het buitenland naar Nederland zijn gekomen, leerplichtig zijn, maar het Nederlands onvoldoende machtig zijn om aan het reguliere onderwijs deel te nemen.

Dit kunnen kinderen zijn van asielzoekers, arbeidsmigranten, vluchtelingen of kinderen die door gezinshereniging of adoptie naar Nederland zijn gekomen. Het betreft dus een zeer heterogene groep met verschillende sociale, culturele en talige achtergronden. Hen verbindt de noodzaak van tijdelijk specifiek taalonderwijs om zo de aansluiting bij hun Nederlandstalige leeftijdsgenoten te vinden (Vijfeiken & Van Schilt, 2011).

1.1.2 Nieuwkomersklassen

Zoals in de inleiding al werd aangegeven, bestaan er verschillende termen voor de nieuwkomersklas. Het is daarom van belang dit begrip duidelijk de definiëren. Nieuwkomersklassen zijn een speciale vorm van de schakelklas die in 2006 in het kader van het onderwijsachterstandenbeleid in het leven is geroepen (Mulder et al., 2008). De schakelklas dient ervoor een taalachterstand bij zowel eentalige Nederlandse leerlingen als gemigreerde leerlingen met een of meer andere thuistalen weg te werken, zodat zij weer aansluiting vinden bij het onderwijs van hun leeftijdsgenoten. Het niet beheersen van de Nederlandse taal als gevolg van migratie wordt hier dus ook gezien als 'taalachterstand', ondanks dat deze kinderen over het algemeen een normale ontwikkeling hebben doorgemaakt in hun moedertaal. Bij hen is dus geen sprake van een taalachterstand, zij moeten alleen de voor hen nieuwe taal nog

leren. Ik spreek in dit onderzoek daarom van nieuwkomersklassen als ik het over de schakelklassen voor nieuwkomers heb om dit onderscheid duidelijk te maken.

De schakelklas kan zowel voltijd als deeltijd of in de vorm van een verlengde schooldag voorkomen. Leerlingen die de voltijd schakelklas volgen, krijgen alle lessen in deze klas. De nadruk ligt hierbij dan wel op taal (Jelsma, 2014).

Gemeenten zijn zelf verantwoordelijk voor de inrichting van het schakelonderwijs (Mulder et al., 2008). Zij krijgen hierin een grote vrijheid, die deels voortkomt uit het feit dat er in de Wet op het primair onderwijs sinds 2010 geen definitie van het begrip 'schakelklas' meer gegeven wordt (Gemeente Rotterdam, 2014). Deze vrijheid wordt in enige mate beperkt doordat scholen maar één jaar schakelonderwijs per leerling bekostigd krijgen. In dit jaar moet de 'taalachterstand' ingehaald zijn.

1.1.3 Transitie naar het reguliere onderwijs

Het algemene beleid voorziet dus een transitie naar het reguliere onderwijs na één jaar in het nieuwkomersonderwijs. Binnen dit jaar moet het Nederlands van de leerling voldoende zijn om deel te kunnen nemen aan het reguliere onderwijs. Er is geen algemeen beleid met betrekking tot het niveau dat een leerling hiervoor moet hebben (Jelsma, 2014). Scholen bepalen dus zelf wanneer een leerling door gaat stromen.

Het volgen van onderwijs in de nieuwkomersklas kan zowel voor- als nadelen hebben voor de leerling. Jelsma (2014) bespreekt de diversiteit in standpunten die er op dit moment in het onderzoeksveld is. Zo zijn er auteurs die pleiten voor een langer traject waarin nieuwkomers de taal kunnen leren (Thomas & Collier, 2002; Paus et al., 2010). Hiervoor worden verschillende argumenten aangedragen. Ten eerste hebben Thomas en Collier (2002) gevonden dat het verwerven van een nieuwe taal tot het niveau van leeftijdsgenoten minimaal vier jaar duurt. Verder lijkt het volgen van onderwijs in een groep met een soortgelijk taalniveau om verschillende redenen beter voor nieuwkomers te zijn. Daarnaast zorgt een homogene groep ook voor een betere socio-emotionele ontwikkeling. Het laatste argument betreft de input: een te snelle doorstroom kan als gevolg hebben dat de input in de reguliere klas te moeilijk voor de nieuwkomer is en dus niet verstaan wordt; dit werkt de taalverwerving juist tegen (Paus et al., 2010).

Van den Branden (2010) staat juist aan de andere kant van de discussie. Hij ziet een snelle doorstroom naar het reguliere onderwijs als iets positiefs en noemt daarvoor de volgende argumenten: Nieuwkomers kunnen in de reguliere klas impulsen krijgen van de Nederlandstalige leerlingen en zo hun taalvaardigheid uitbreiden. Verder zijn leerkrachten in de reguliere klassen minder geneigd hun onderwijs op een eenvoudigere manier aan te bieden, zoals vaak in de nieuwkomersklas gebeurt, en kunnen de nieuwkomers dus wennen aan 'normale' input. Als laatste kunnen zij ook beter integreren als zij zo snel mogelijk in de reguliere klas meedraaien. Ook Herzog-Punzenberger (2016) concludeert dat een snelle integratie in de reguliere klas aan te raden is. Daarnaast adviseert zij duidelijke

richtlijnen met betrekking tot en definities van competenties in de voorbereidende groepen, in dit geval dus de nieuwkomersklassen; iets wat op dit moment in Nederland ontbreekt.

Er is duidelijk nog geen consensus op het gebied van de transitie van het nieuwkomersonderwijs naar de reguliere klas. Er zijn voor- en nadelen te vinden voor een vroege dan wel late doorstroom naar het reguliere onderwijs. Aangezien er op dit moment geen overkoepelend beleid is, hebben scholen hier een grote eigen verantwoordelijkheid. Door hun keuze voor een korte dan wel lange periode in de nieuwkomersklas, kunnen zij de talige en academische ontwikkeling van de kinderen zowel positief als negatief beïnvloeden.

1.2 Tweede taalverwerving

De doelgroep van dit onderzoek bestaat uit kinderen die recent naar Nederland zijn gekomen en een andere moedertaal hebben dan het Nederlands. Zij hebben al één of meer talen (T1) verworven, maar moeten na aankomst in Nederland de dominante taal van het land leren (T2), zodat zij het onderwijs kunnen volgen en mee kunnen doen in de maatschappij. Met hun ouders spreken zij over het algemeen een andere thuistaal of thuistalen. Deze kinderen worden daardoor successieve meertaligen, zij leren een T2 nadat zij al een T1 of meerdere T1's hebben verworven (Hoff, 2014). T1's staan hier dus voor de taal of de talen die de kinderen als eerste hebben verworven en T2 voor de nieuwe taal (Jelsma, 2015).

Bij het verwerven van het Nederlands als tweede taal (NT2) doorgaat een kind verschillende fases. In eerste instantie kent het de nieuwe taal nog niet, dus blijft het de T1 gebruiken. Vervolgens begint het met het gebruiken van gebaren om te reageren op de eerste begrepen uitingen. De eerste uitingen in de nieuwe taal zijn vaak aangeleerde vaste uitdrukking, hierbij is nog geen sprake van productieve taalvaardigheid. Zodra dit wel het geval is en het kind zelf uitingen gaat vormen, treden er fouten op. In deze fase maken kinderen, net als volwassenen die een T2 leren, gebruik van *interlanguage*. Dit taalsysteem is een soort tussenvorm van de doeltaal omdat deze nog niet volledig verworven is. De *interlanguage* heeft eigen regels en een eigen grammatica die niet gelijk zijn aan die van de doeltaal. Hierdoor ontstaan de fouten die het kind tijdens het taalverwervingsproces maakt. Sommige fouten lijken op de fouten die eentalige kinderen maken bij de eerste taalverwerving. Andere fouten zijn te wijten aan de invloed van de T1's van het kind op de doeltaal, ook wel *transfer* genoemd (Hoff, 2014; Appel & Kuiken, 2006). Appel (1984, geciteerd in Appel & Kuiken, 2006) stelt hierbij echter dat *transfer* bij kinderen een veel kleinere rol speelt dan bij volwassen tweedetaalverwerving.

De verwerving van een T2 verloopt niet bij ieder kind op dezelfde manier of met dezelfde snelheid. Hierop hebben zowel interne als externe factoren invloed. Genesee en collega's (2004) geven aan dat motivatie bij kinderen geen grote invloed heeft op de variabiliteit in snelheid en het resultaat van de T2-verwerving, dit in tegenstelling tot T2-verwerving bij volwassenen. Verschil in motivatie kan dus niet de verschillen in T2-verwerving van kinderen verklaren. De reden hiervoor is dat kinderen die een minderheidstaal als thuistaal hebben altijd een sterke motivatie hebben om de

meerderheidstaal te leren, zodat zij met leeftijdsgenoten kunnen communiceren. Uit eerder onderzoek blijkt dat de persoonlijke eigenschappen van het kind en de omgeving een veel grotere rol spelen. Zo hebben bijvoorbeeld zowel extroverte kinderen als kinderen met een sterk analytisch vermogen een voordeel bij het leren van een nieuwe taal, mits op de juiste manier gestimuleerd. De inrichting van de klas en de manier van lesgeven kunnen hierop inspelen. Een introvert kind heeft meer baat bij een les waarbij vooral de leerkracht aan het woord is, terwijl extroverte kinderen juist van groepsactiviteiten en sociale interacties profiteren (Genesee et al., 2004). Naast deze factoren noemen Genesee en collega's ook het feit dat er een intrinsieke taalvaardigheid lijkt te zijn, de *language aptitude*. Dit vermogen lijkt individuele verschillen bij volwassen T2-leerders goed te verklaren. Het is dus aannemelijk dat de *language aptitude* ook een verklaring kan geven voor de verschillen in snelheid bij de T2-verwerving van kinderen. Verder lijkt ook de afstand tussen de T1 en T2 een verklarende factor te zijn voor de snelheid waarmee een kind de T2 leert, dit is echter een weinig onderzochte relatie. Als laatste speelt input van de T2 een belangrijke rol, hierbij lijkt kwaliteit echter boven kwantiteit te staan in de relatie tot verwervingssnelheid (Genesee et al., 2004).

Het mag duidelijk zijn dat tweede taalverwerving geen vast omschreven proces is dat bij ieder kind in dezelfde tijd tot hetzelfde resultaat leidt. Veel factoren hebben invloed op de manier waarop en de snelheid waarmee een kind een T2 verwerft. Dit feit zal ik tijdens mijn onderzoek in het achterhoofd moeten houden.

1.3 Narratieve taal

1.3.1 Belang en toetsen van narratieve vaardigheid

Een manier om het taalniveau van kinderen te testen is via de narratieve vaardigheid, de vaardigheid van een kind om een verhaal te vertellen. Voor het vertellen van een verhaal hebben kinderen zowel talige als cognitieve competenties nodig (Paul & Smith, 1993) en het is dan ook een vaardigheid die relatief laat wordt ontwikkeld, pas rond de leeftijd van vier jaar (Leijenhorst, 2015). Het is echter wel een competentie die erg belangrijk is omdat verhalen de basis vormen van veel taaluitingen van kinderen (Botting, 2002). Het toetsen van de narratieve vaardigheid is dan ook een zeer geschikte manier om de communicatieve competenties van kinderen te achterhalen (Botting, 2002).

Naast het feit dat verhalen een belangrijke rol spelen in de dagelijkse communicatie van kinderen, geeft de mate van narratieve vaardigheid een indicatie van het algemene schoolsucces van een kind (Bishop & Edmundson, 1987; geciteerd in Paul & Smith, 1993). Zo draagt de mondelinge taalvaardigheid in het algemeen sterk bij aan het ontwikkelen van de leesvaardigheid van kinderen (Reese, Suggate, Long & Schaughency, 2010; Silva, Strasser & Cain, 2014). Het analyseren van narratieven van leerlingen lijkt een zeer geschikte manier om zowel het taalniveau te toetsen als het algemene schoolsucces te voorspellen.

In dit onderzoek gaat het om meertalige kinderen die Nederlands als een tweede taal leren. Veel standaardtesten zijn vanuit een eentalig perspectief opgezet en houden geen rekening met de meertaligheid van het kind. Volgens Peña en collega's (2014) zijn narratieve testen minder *biased* dan andere gestandaardiseerde testen, omdat het vertellen van verhalen ook in andere culturen een context is die veel voorkomt. Zij wijzen wel op het feit dat de verwachtingen, doelen en structuren van narratieven tussen culturen kunnen verschillen. Ook Gutiérrez-Clellen en Quinn (1993) onderstrepen de culturele invloed op het proces van verhalen vertellen. Zo benoemt zij het feit dat niet in alle culturen het vertellen van een verhaal een taak op zich is. Dit kan invloed hebben op de manier waarop een kind reageert op de vraag om een verhaal te vertellen. Daarnaast kunnen kinderen onbekend zijn met verhalenboeken omdat zij deze uit hun eigen cultuur niet kennen en dit kan zich tevens uiten in de manier waarop zij de taak uitvoeren. Er dient dus rekening mee te worden gehouden dat narratieve variëteit een logisch gevolg kan zijn van de culturele achtergrond van het kind.

1.3.2 Narratief complexe taal

Jelsma (2015) onderscheidt in haar onderzoek drie verschillende aspecten van narratieve vaardigheid: narratieve productiviteit, narratieve verhaalstructuur en narratief complexe taal; waarbij de eerste component verwijst naar de lengte of hoeveelheid van verhalen, de tweede component naar het vermogen om een begrijpelijk, samenhangend en gestructureerd verhaal te kunnen vertellen en de laatste component naar de complexiteit van de in een narratief gebruikte taal (Jelsma, 2015). Aangezien in dit onderzoek de analyse van Jelsma (2015) overgenomen zal worden, sluit ik mij aan bij haar keuze om narratief complexe taal als onderdeel van productieve taal te onderzoeken. Daarbij zullen de vervoegingen van de Nederlandse werkwoorden als maatstaf voor de complexiteit van de taal gebruikt worden.

De Jong en collega's (2007) noemen het feit dat eentalige kinderen al op een leeftijd van drie jaar in staat zijn de werkwoordscongruentie van het Nederlands juist te gebruiken. Ook in andere talen is werkwoordscongruentie een vroeg verworven taalvaardigheid (De Jong, Orgassa & Çavuş, 2007). Het verwervingspatroon van de Nederlandse werkwoordscongruentie van successieve meertalige kinderen lijkt volgens onderzoek van Blom en Polišenská op dat van eentalige kinderen (De Jong, Orgassa & Çavuş, 2007). Ondanks dat zij het Nederlands op een latere leeftijd verwerven, doorgaan zij dezelfde fases als eentalige kinderen en hebben zij de vervoegingen van de Nederlandse werkwoorden al op een jonge leeftijd onder de knie.

1.4 *Lexical richness*

Naast narratieve taalvaardigheid vormt *lexical richness* een manier om de productieve taalvaardigheid van meertalige kinderen te testen. *Lexical richness* is de mate waarin iemand een verfijnd en divers vocabulaire gebruikt in zijn of haar productieve taal. Lexicale kennis wordt in het onderzoeksveld als een belangrijke voorwaarde voor het algemene schoolsucces van meertalige kinderen beschouwd

(Daller, Van Hout & Treffers-Daller, 2003). Vermeer (2001) geeft aan dat dit verklaard kan worden door het verband tussen woordenschat en tekstbegrip, aangezien woorden de betekenisdragers in een taal zijn; zonder woorden kunnen zinnen of teksten niet begrepen of gevormd worden. Ook Lu (2012) erkent het belang van *lexical richness* voor de taalontwikkeling van T2-leerders en koppelt lexicale kennis aan effectieve communicatie, zowel in gesproken als geschreven vorm. Woordenschat is dus een belangrijk onderdeel van de productieve taalvaardigheid van een kind.

Er bestaat een groot aantal methodes om *lexical richness* te meten. De variëteit van testen en de discussie over welke de meest valide en betrouwbare testen zijn, is dan ook een veel besproken onderwerp in de literatuur (Vermeer, 2000; Daller et al., 2003; Lu, 2012). De meest gehanteerde methode voor het analyseren van *lexical richness* is de TTR, de *Type/Token Ratio* (Vermeer, 2000). Aan de hand van deze maat berekent men de ratio tussen het aantal verschillende woorden (*types*) en het totaal aantal geproduceerde woorden (*tokens*) om zo een maatstaf te geven die onafhankelijk is van de tekstlengte. De TTR kan gebruikt worden voor T1- en T2-teksten, zowel in geschreven als in gesproken vorm. De populariteit van de TTR neemt niet weg dat er veel kritiek is op de betrouwbaarheid van de ratio. Jelsma (2015) benoemt het belangrijkste punt van kritiek met betrekking tot de TTR: langere teksten hebben vaak automatisch een lagere TTR, omdat de kans op een nieuw woord (*type*) steeds lager wordt naarmate een tekst langer wordt, terwijl het aantal *tokens* blijft groeien, dit gaat dus in tegen de stelling dat de TTR onafhankelijk van de tekstlengte is. Echter noemt zij ook het feit dat de validiteit van een maat afhankelijk is van de manier waarop deze wordt toegepast. Controleert men bijvoorbeeld op tekstlengte, is de TTR wel een geldige manier van testen.

Jelsma (2015) volgt, net als de meeste auteurs, het model van Read (2000) waarin *lexical richness* een multidimensionaal concept is. Voor andere auteurs staat *lexical richness* gelijk aan de diversiteit van het lexicon. Read (2000) maakt daarentegen onderscheid tussen verschillende onderdelen: lexicale diversiteit, *lexical sophistication*, lexicale densiteit en het aantal fouten in vocabulairegebruik. Met lexicale diversiteit wordt de omvang en het bereik van de woordenschat bedoeld; *lexical sophistication* betreft een maat voor zeldzame en gevorderde woorden in een vocabulaire; lexicale densiteit beslaat de ratio van lexicale woorden in het totaal aantal woorden in een tekst (Jelsma, 2015).

In dit onderzoek zal, net als in het onderzoek van Jelsma (2015), lexicale diversiteit als maatstaf voor *lexical richness* en daarmee voor taalvaardigheid gehanteerd worden. Hierbij zal gebruik worden gemaakt van de zojuist beschreven TTR.

1.5 Uitdrukken van emotie

Dewaele en Pavlenko citeren in hun onderzoek uit 2002 Oatley en Johnson (1998) met betrekking tot emotie als volgt: “Emotions are the center of human mental and social life.” Emotie speelt kortom een belangrijke rol in de sociale interactie van mensen en daarmee ook in hun communicatie.

Pavlenko (2008) pleit ervoor emotiewoorden als een eigen categorie van woorden te zien, naast concrete en abstract woorden. Voorheen werden emotiewoorden vaak onder de categorie van abstracte woorden geschaard, woorden die minder makkelijk herkend en voorgesteld kunnen worden dan concrete woorden. Onderzoek heeft echter aangetoond dat emotiewoorden zowel qua representatie als verwerking en herinnering noch bij abstracte noch bij concrete woorden gegroepeerd kunnen worden. Zij moeten dus als een aparte woordcategorie beschouwd worden in T2-onderzoek.

Het uitdrukken van emotie door meertalige sprekers is een veel besproken onderwerp en onderzoekers uit verschillende wetenschapsdisciplines hebben zich hiermee beziggehouden. Zij hebben aangetoond dat praten over emotie sterk kan verschillen tussen culturen en dat concepten van emotie in verschillende talen niet noodzakelijk overlappen. Dit maakt het gebruik van emotiewoorden voor T2-leerders ingewikkeld omdat hierbij niet alleen het woord geleerd moet worden, maar ook het juiste concept, waarvoor socioculturele competenties noodzakelijk zijn (Dewaele & Pavlenko, 2002).

De taalvaardigheid van een T2-leerder is één van de factoren die het gebruik van emotiewoorden beïnvloedt. Dewaele en Pavlenko (2002) vonden hieromtrent dat een hogere taalvaardigheid wel een hoger aantal emotiewoord*tokens* tot gevolg had, maar geen hoger aantal emotiewoordlemma's. Gevorderde sprekers gebruiken dus vaker emotiewoorden, maar niet per se meer verschillende emotiewoorden dan minder gevorderde sprekers. De T2-sprekers met een lagere taalvaardigheid lijken een *lexical handicap* te ervaren die vooral bij emotionelere onderwerpen tot uiting komt.

Er is nog weinig onderzoek verricht naar emotiewoorden in de T2-ontwikkeling van kinderen. Onderzoek naar eentalige kinderen heeft aangetoond dat het gebruik van emotiewoorden voor het eerst rond een leeftijd van 20 maanden optreedt en zich vervolgens snel uitbreidt tijdens het derde levensjaar (Ridgeway, Waters & Kuczaj, 1985; Widen & Russell, 2008). De kinderen uit dit onderzoek zijn ouder dan 6 jaar, er kan dus vanuit worden gegaan dat zij in hun T1 al gebruik maken van emotievocabulaire.

Ook over het meten van emotie in taal is weinig geschreven (Jelsma, 2015). Dewaele en Pavlenko (2002) geven wel aan dat het waardevol is om een onderscheid te maken tussen woord*tokens* en lemma's. Zo kan een tekst op twee niveaus geanalyseerd worden: het totaal aantal geproduceerde emotie*tokens* en de verhouding van emotie*types* tot het aantal *tokens*. Dit is hetzelfde principe als de eerder besproken TTR, maar in dit geval specifiek toegepast op emotiewoorden. Gagarina en collega's (2012) geven in hun beschrijving van de *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN), een teststimulus voor narratieven bij meertalige kinderen, een overzicht van *Internal State Terms*. Deze Innerlijke Toestand Termen (ITT) kunnen vergeleken worden met emotiewoorden, omdat zij aangeven in welke mate iemand zich in kan leven in anderen en hoe emoties, doelen en intenties geïnterpreteerd worden (Leijenhorst, 2015). Gagarina en collega's (2012) onderscheiden de volgende categorieën van ITT waarbij niet alleen emotiewoorden betrokken worden:

- *Termen voor zintuigelijke waarnemingen;*
- *Termen voor lichamelijke toestand;*
- *Termen voor bewustzijn;*
- *Termen voor emotie;*
- *Mentale werkwoorden;*
- *Werkwoorden voor zeggen/vertellen, etc.*

Jelsma (2015) hanteert deze ITT als basis voor haar analyse van emotiewoorden bij kinderen die Nederlands als T2 leren. Zij houdt dezelfde categorieën aan als Gagarina en haar collega's (2012) maar heeft hier nog meer woorden aan toegevoegd. Ook in dit onderzoek zullen deze categorieën voor de analyse gebruikt worden.

1.6 Probleemstelling

De zojuist beschreven literatuur geeft een overzicht van het theoretisch kader dat relevant is voor dit onderzoek. De term "nieuwkomer" is gedefinieerd en er is beschreven welke factoren een rol spelen bij de tweedetaalverwerving van deze nieuwkomers. Het is duidelijk geworden dat er geen strikt beleid is met betrekking tot de nieuwkomersklassen in Nederland, maar dat de tijd in het nieuwkomersonderwijs wel degelijk van invloed kan zijn op de verdere ontwikkeling van een leerling. Op dit moment zijn er geen duidelijke richtlijnen die scholen kunnen hanteren als zij een beslissing moeten nemen over de doorstroom van hun leerlingen. Het is daarom van belang te onderzoeken waarop zij hun beslissing dan wel baseren en of hun criteria valide zijn.

Daarom is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

"*In hoeverre speelt het taalniveau van de leerling een rol bij de transitie van de nieuwkomersklas naar het reguliere basisonderwijs, en welke?"*

Volgende deelvragen worden daarbij gesteld:

1) *Zijn er normen met betrekking tot taalbeheersing die de transitie bepalen? Zo ja, welke?*
2) *In hoeverre komen de taalproductiescores van de leerlingen overeen met hun schoolresultaten?*
3) *Is er een algemeen verband tussen de taalproductiescores van de leerlingen en de tijd in het nieuwkomersonderwijs?*

1.7 Hypotheses

Bij de deelvragen kunnen aan de hand van de literatuur een aantal hypotheses gevormd worden. Onderzoek naar het beleid omtrent nieuwkomersklassen heeft aangetoond dat er geen vast omschreven normen zijn met betrekking tot het taalniveau dat een leerling moet hebben om door te kunnen te stromen naar het reguliere onderwijs. "Het Nederlands moet voldoende zijn" is hierbij de enige richtlijn waaraan scholen zich kunnen houden, verder worden zij vrij gelaten. De subsidie van maximaal één jaar beperkt scholen wel in hun vrijheid. Mijn verwachting is wel dat scholen zelf normen met betrekking tot taalbeheersing hebben opgesteld bij het proces van transitie. Ik verwacht echter niet dat deze bij beide scholen hetzelfde zullen zijn.

In de paragrafen 2.3 tot en met 2.5 zijn verschillende aspecten van taalproductie besproken. Hierbij werd duidelijk dat in ieder geval narratieve vaardigheid en *lexical richness* een positieve correlatie lijken te hebben met het algemene schoolsucces van meertalige kinderen. Mijn verwachting is dan ook dat leerlingen met een hogere taalproductiescore ook hogere schoolresultaten zullen hebben.

In subparagraaf 2.1.3 heb ik de discussie omtrent de tijd in het nieuwkomersonderwijs besproken. Hierover is duidelijk geen consensus in de literatuur te vinden. Er zijn zowel voor- als

nadelen aan te dragen voor een zo lang mogelijk periode in de nieuwkomersklas aan de ene kant en een snelle transitie aan de andere kant. Aan de hand van de literatuur kan ik daarom geen duidelijke hypothese met betrekking tot de laatste deelvraag formuleren. Het is zodoende te verwachten dat deze deelvraag sterk variërende resultaten voortbrengt.

2. Methode

2.1 Sample

2.1.1 Respondenten

De respondenten die bij dit onderzoek betrokken zijn, zijn 16 kinderen in de leeftijd van 6 tot 12 jaar die deelnemen of deel hebben genomen aan het nieuwkomersonderwijs. De verdeling tussen jongens en meisjes is gelijk. De leerlingen komen van twee scholen in Rotterdam en zijn door de scholen zelf geselecteerd voor deelname aan dit en andere onderzoeken. 6 leerlingen zijn al doorgestroomd naar het reguliere onderwijs en 10 leerlingen zitten op het moment van testen nog in de nieuwkomersklas. Wat betreft de taalachtergrond is de groep zeer heterogeen, in totaal hebben de leerlingen 15 verschillende thuistalen. Enkele kinderen spreken een combinatie van meerdere talen. Tabel 1 op de volgende pagina geeft een overzicht van de geteste leerlingen.

2.1.2 Scholen

De scholen die mee doen aan dit onderzoek zijn in Rotterdam gesitueerd. Beide scholen bieden zowel nieuwkomersonderwijs als regulier onderwijs aan. Zoals in het vorige hoofdstuk al duidelijk werd, hebben scholen veel vrijheid in de inrichting van hun nieuwkomersonderwijs. Deze vrijheid is terug te zien als men de twee scholen uit dit onderzoek met elkaar vergelijkt. Bij de eerste school (school A) kunnen leerlingen maximaal een jaar in de nieuwkomersklas zitten, waarbij de voorkeur uitgaat naar een zo kort mogelijke periode. De tweede school (school B) biedt een tweede jaar nieuwkomersonderwijs aan en houdt leerlingen graag een langere periode in deze, volgens hen veiligere, omgeving. Het beleid met betrekking tot de transitie naar het reguliere onderwijs zal in het resultatenhoofdstuk verder aan bod komen in het kader van de eerste deelvraag van dit onderzoek.

Leerling	Geslacht	Testdatum	Leeftijd op testmoment	Taalachtergrond	School	Klas	Instroom nieuw-komersonderwijs	Doorstroom regulier onderwijs
L1	V	15-4-2016	11;3	Syrisch	A	schakelklas 1	1-8-2015	
L2	M	15-4-2016	12;2	Pools	A	schakelklas 1	7-9-2015	
L3	V	15-4-2016	12;7	Hongaars	A	schakelklas 1	1-8-2015	
L4	M	20-5-2016	7;3	Syrisch	A	schakelklas 1	7-2-2016	
L5	V	20-5-2016	11;1	Thais	A	schakelklas 1	25-1-2016	
L6	M	20-5-2016	12;2	Chinees	A	Groep 7 regulier	19-5-2014	19-5-2015
L7	M	20-5-2016	11;7	Eritrees	A	Groep 6 regulier	3-9-2015	4-1-2016
L8	V	20-4-2016	9;5	Pools	B	schakelklas 2	1-9-2014	
L9	V	20-4-2016	11;5	Soedanees/Arabisch	B	schakelklas 1	22-5-2015	
L10	V	20-4-2016	9;7	Soedanees/Arabisch	B	schakelklas 1	22-5-2015	
L11	M	20-4-2016	6;7	Thais/Engels	B	schakelklas 1	6-10-2015	
L12	M	20-4-2016	7;3	Soedanees/Arabisch	B	schakelklas 1	22-5-2015	
L13	V	25-5-2016	12;10	Spaans	B	Groep 8 regulier	29-10-2012	1-2-2016
L14	M	20-4-2016	12;0	Papiaments/Spaans/Nederlands	B	Groep 7 regulier	7-7-2014	1-2-2016
L15	M	20-4-2016	11;3	Albanees	B	Groep 6 regulier	27-10-2014	1-2-2016
L16	V	20-4-2016	9;0	Iraans	B	Groep 5 regulier	11-11-2014	1-2-2016

Tabel 1: Overzicht respondenten

2.2 Procedure

Voor het beantwoorden van de eerste deelvraag heb ik gebruik gemaakt van de informatie die is verkregen uit gesprekken met de leerkrachten en bestuurders van de scholen. Deze gesprekken waren eerder door andere onderzoekers in het kader van een groter onderzoeksproject gevoerd. Met behulp van deze informatie heb ik een beschrijving gemaakt van de talige criteria die de scholen hanteren met betrekking tot de transitie van de leerlingen uit het nieuwkomersonderwijs naar de reguliere klas. Deze heb ik naast de informatie over de verschillende leerlingen gelegd om te achterhalen of de door de door de scholen zelf gepresenteerde criteria in de praktijk daadwerkelijk op die manier worden toegepast.

Voor de tweede en derde deelvraag heb ik een *multiple case study* toegepast, waarbij het 'portret' van elke leerling die bij dit onderzoek betrokken is, gelijk staat aan één case. Daarvoor heb ik de leerlingen allereerst getest op hun productieve narratieve vaardigheden, waarvoor ik gebruik heb gemaakt van een aangepaste versie van de *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN). De leerlingen kregen de taak aan de hand van plaatjes gebeurtenissen te beschrijven. Er zijn twee stimuli gebruikt. Bij de eerste stimulus ging het om meerdere plaatjes die samen een verhaal uitbeeldden van een kind dat naar de dokter gaat voor een prik. De tweede stimulus was één plaatje van een scène in een park waar het hard waait. De leerlingen kregen de plaatjes achter elkaar te zien en hen werd telkens gevraagd om te vertellen wat er gebeurt op het plaatje. De test is door twee verschillende onderzoekers afgenomen. Beiden hebben het kind geen verdere input gegeven, alleen soms toestemmende geluiden of woorden geuit. Als het kind heel lang stil bleef, werd de vraag nog een keer herhaald. Alle uitingen zijn opgenomen en vervolgens met behulp van het programma Exmaralda getranscribeerd.

Deze transcripten zijn daarna volgens het analysemodel van Jelsma (2015) geanalyseerd op narratieve complexiteit, lexicale diversiteit en het uitdrukken van emotie. Voor elk van deze onderdelen kregen de leerlingen een score, scores die tezamen een idee zullen geven van het productieve taalniveau van de leerlingen. Om deelvraag 2 daadwerkelijk te kunnen beantwoorden, zijn deze productiescores vergeleken met de schoolresultaten die door de scholen verstrekt zijn. Daarbij is gekeken naar de vorderingen binnen de leermodule Mondeling Nederlands, de AVI-niveaus en de scores op de rekentoets Tempo Toets Rekenen voor optellen en aftrekken. AVI meet het technisch lezen van de leerlingen, de verschillende niveaus geven aan in welke groep een bepaald niveau gemiddeld behaald wordt. Een overzicht van de AVI-niveaus is te vinden in bijlage 2. De Tempo Toets Rekenen test de verschillende rekenbewerkingen, waaronder optellen en aftrekken. Leerlingen hebben in totaal vijf minuten tijd om 200 sommen te maken. 80 sommen hebben betrekking op optellen en aftrekken (Brunekreef, 2007). Er is ervoor gekozen om alleen deze bewerkingen in dit onderzoek mee te nemen, omdat de jongste leerlingen alleen op deze sommen getest worden. De beschreven maatstaven zijn gekozen, omdat beide scholen hiervan gebruik maken en omdat de

resultaten ervan bij de meest leerlingen bekend waren. Daarnaast geven lezen en rekenen en goed beeld van het algemene schoolniveau van de leerling en is Mondeling Nederlands de belangrijkste maatstaf voor transitie.

De laatste deelvraag vroeg om een vergelijking binnen de sample. De scores van de verschillende leerlingen zijn in beeld gebracht en in verband gebracht met hun tijd in het nieuwkomersonderwijs en in de reguliere klas. Door het schetsen van 'portretten' van ieder kind is een voorzichtige vergelijking mogelijk gemaakt die genoeg rekening houdt met de heterogeniteit van de participanten.

Om nog een dimensie aan het onderzoek toe te voegen, is ervoor gekozen ook een indicatie van het taalbegrip van de leerlingen te geven. Dit is gedaan met behulp van de woordbegripquotiënt (WBQ) van de Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT). Deze test is tegelijk met de aangepast MAIN bij de leerlingen afgenomen en test de passieve woordenschat van de leerlingen. De onderzoek noemt daarbij een woord en het kind moet van vier plaatjes het juiste kiezen. Daaruit volgt een ruwe score die vervolgens via een normtabel wordt omgerekend in de WBQ die leeftijdsonafhankelijk is. De scores van kinderen die Nederlands als moedertaal hebben, worden als volgt ingedeeld: zwak (55-84), gemiddeld (85-115) en bovengemiddeld (116-145) (Hoex, 2012). De leerlingen in dit onderzoek zijn Nederlands als T2 aan het leren en kunnen dus niet volgens deze categorieën ingedeeld worden. De WBQ geeft vooral een idee van het begrip vergeleken met andere resultaten en maakt een onderlinge vergelijking mogelijk.

2.3 Analyse

De analyse van Jelsma (2015) die in dit onderzoek wordt aangehouden, is opgebouwd uit drie componenten: narratief complexe taal, lexicale diversiteit en het uitdrukken van emotie. Er volgt nu een gedetailleerde beschrijving van het analysemodel.

2.3.1 Narratief complexe taal

Het uitgangspunt voor de analyse van narratief complexe taal zijn de regels van de Nederlandse werkwoordsvervoegingen. In de analyse uit zich dit in de vraag of de leerling in staat was de persoonsvorm correct te vervoegen bij het bijbehorende onderwerp. Jelsma (2015) heeft aan de hand hiervan een uitgebreid regelschema opgesteld waaraan iedere uiting getoetst kan worden. Dit schema is te zien in tabel 2. Bij sommige regels waren er in mijn corpus geen voorbeelden, deze heb ik weggelaten. Eén regel heb ik toegevoegd, dit is regel 9. Volgens onderstaande regels zijn de uitingen uit dit onderzoek gescoord. Het totale aantal correct en incorrect vervoegde werkwoordsvormen kon zo gevonden worden.

Score	Regel	Voorbeeld
Correct	1) Persoonsvorm congrueert met onderwerp.	*Die kleintje gaat* naar de dokter. (L7)
	2) Persoonsvorm congrueert met 'hun' als onderwerp.	*Hun zijn* nat. (L11)
	3) Lexicaal onjuist werkwoord congrueert met onderwerp.	En *prullenbak zit* gevallen. (L11)
Incorrect	4) Vervoegde persoonsvorm zonder onderwerp.	(…) anders *wordt* ziek. (L15)
	5) Geen/onjuist vervoegde persoonsvorm bij het onderwerp.	*Twee kinderen* in de zandbak. (L8); en *moeder kom* (…) (L3)
	6) Missende persoonsvorm, bij aanwezigheid van onderwerp en voltooid deelwoord.	*De jongetje gedaan*. (L11)
	7) Onbestaande uitgang.	(…) omdat *wind waai*. (L16)
	8) Onjuiste vervoeging in de context.	(…) *die is* bij de fontein. (L3)
	9) Twee vervoegde persoonsvormen achter elkaar.	*De wind is waait*. (L3)
Buiten beschouwing	10) Los infinitief, zonder persoonsvorm of onderwerp.	Pleister erop doen. (L10)
	11) Onduidelijk deel in de opname.	De kinderen ?? (L3)

Tabel 2: Regels voor analyse van narratief complexe taal (Jelsma, 2015)

2.3.2 Lexicale diversiteit

De lexicale diversiteit is gemeten met behulp van de TTR zoals beschreven in paragraaf 2.4 en het regelschema van Jelsma (2015) dat te zien is in tabel 3. Alvorens de analyse uit te voeren, zijn alle *fillers*, zoals ‘uh’, uit de tekst verwijderd. Daarnaast zijn ook halve uitingen in het geval van herformuleringen of versprekingen verwijderd. Tevens zijn woorden in een andere taal dan het Nederlands buiten beschouwing gelaten.

Nadat eerst het totaal aantal woorden van iedere leerling is geteld, is daarna het aantal verschillende woorden geteld door alle herhalingen van woorden uit de tekst te halen. Op deze manier kan de TTR berekend worden. Bij het bepalen of er sprake is van een herhaling van een woord is gebruik gemaakt van de regels die zijn opgesteld door Jelsma (2015). Deze zijn te vinden in tabel 3.

Regel	Voorbeeld
1) Verschillende onderdelen van een lemma tellen als één woord, zowel bij werk- als naamwoorden.	Dat doekje *gaat* zo. + Ze *gingen* naar de dokter. (L9) Jongen + twee jongens (L16)
2) Nomina en werkwoorden met dezelfde oorsprong tellen als twee woorden.	*Inenting* + *inenten* (L13)
3) Homoniemen tellen als twee woorden.	Hier *zijn* een hond + van *zijn* zoon (L16)
4) Als de uitspraak van een klank nog niet is verworven, het woord wel meetellen.	*Wawy* (baby) (L14)
5) Onbestaande woorden in onduidelijke delen in de opname niet meetellen.	?*skeetesen*? (L10)
6) Uit elkaar gehaalde delen van een samengesteld werkwoord tellen als één woord.	En die hond van die meneer of van die jongen *gaat weg*. (L13)

Tabel 3: Regels voor analyse van lexicale diversiteit (Jelsma, 2015)

2.3.3 Emotie uitdrukken

Zoals eerder besproken, hebben Gagarina en collega's een lijst met IST (Inner State Terms) opgesteld. Jelsma (2015) vertaalde deze in haar onderzoek als Innerlijke Toestand Termen (ITT) en gebruikte ook Nederlandse vertalingen voor de verschillende categorieën, zoals te zien in tabel 4. Hier heeft zij ook andere door haar in de tekst gevonden woorden aan toegevoegd die bij één van de categorieën leken te passen. Hetzelfde heb ik met mijn teksten gedaan. In tabel 5 zijn de door mij toegevoegde woorden te zien. Sommige van deze woorden zijn ook door Jelsma (2015) als emotiewoorden ingedeeld, anderen zijn nieuw. Vervolgens heb ik het totaal aantal woorden dat in één van de categorieën paste, geteld. Vervolgens zijn ook hier volgens de regels van tabel 3 de herhalingen van woorden verwijderd om zo de ratio van emotiewoord*tokens* en –*types* te kunnen berekenen.

Categorie	Voorbeelden
Woorden voor benoemen zintuigelijke waarneming.	Zien, horen, voelen, ruiken
Woorden voor benoemen lichamelijke toestand.	Dorst, honger, moe, pijn
Woorden voor benoemen bewustzijn.	Levend, wakker, slapend
Woorden voor benoemen emotie.	Verdrietig, blij, boos, bezorgd, teleurgesteld
Mentale werkwoorden.	Willen, denken, weten, vergeten, beslissen, geloven, afvragen, een plan hebben/maken
Werkwoorden voor zeggen/vertellen, etc.	Zeggen, noemen, roepen, waarschuwen, vragen

Tabel 4: Regels voor analyse van emotie uitdrukken (Gagarina et al., 2012)

Categorie	**Voorbeelden**
Woorden voor benoemen zintuigelijke waarneming.	iets *zachts* (L2); *kijken* (L15)
Woorden voor benoemen lichamelijke toestand.	*goed* zijn (L5); *ziek* (L15); *fijner* voelen (L15); *beter* voelen (L15); *gezond* (L14)
Woorden voor benoemen bewustzijn.	*ogen dicht* hebben (L8)
Woorden voor benoemen emotie.	*bang* (L5); *huilen*(L5); *schrikken* (L15); *trots*(L15)
Mentale werkwoorden.	*vinden* (L15)

Tabel 5: Nieuwe woorden als aanvulling op woorden uit tabel 4

3. Resultaten en analyse

3.1 Normen met betrekking tot taalbeheersing

3.1.1 School A

Uit een interview met de interne begeleider (IB'er) van school A is volgende informatie verkregen: School A biedt één jaar nieuwkomersonderwijs aan. Als een leerling module 4 van de methode Mondeling Nederlands heeft afgerond, stroomt hij of zij door naar het reguliere onderwijs. De leerlingen moeten voor de doorstroom wel eerst een CITO-toets maken, om het niveau te bepalen. Er wordt daarbij gekeken op welk leerjaar de leerling het C-niveau haalt. Als blijkt dat het leerjaar waar een leerling naar door zou moeten stromen van een te hoog niveau is, heeft doorstroom naar dat leerjaar geen nut volgens de IB'er, omdat de toetsen dan alleen maar moeilijker worden. De leerling stroomt dan door naar een lagere groep. Er wordt op de school vanuit gegaan dat een leerling meestal doorstroomt naar een klas die een jaar onder de leeftijd van de leerling ligt. Lager worden leerlingen niet geplaatst, omdat zij dan veel ouder zijn dan hun klasgenoten. Het komt ook voor dat een leerling op zijn of haar eigen leeftijdsniveau wordt geplaatst.

Het gebeurt soms dat een leerling doorstroomt voordat module 4 is afgerond. Dit is het geval als de leerkracht het gevoel heeft dat de leerling de stof erg snel oppakt, bijvoorbeeld doordat het erg goed scoort op de TAK-toets (Taaltoets Alle Kinderen). School A laat een kind het liefst zo snel mogelijk doorstromen, de doorstroom vindt vaak al eerder in het jaar plaats.

De informatie over de leerlingen die in het kader van dit onderzoek zijn getest, is grotendeels in overeenstemming met de zojuist beschreven werkwijze. Deze is terug te vinden in de portretten van de leerlingen, in bijlage 1 en in tabel 6 op de volgende pagina. Twee leerlingen zijn al doorgestroomd: één na vier maanden (L7) en één na een jaar en één maand (L6), beiden hebben daarvoor module 4 van Mondeling Nederlands afgerond. L7 kon zo snel doorstromen omdat hij bij instroom gelijk aan module 3 kon beginnen doordat hij eerder al les in een AZC had gevolgd. Hij is 11 jaar oud wanneer hij doorstroomt en wordt dan halverwege groep 6 geplaatst. L6 stroomde rond dezelfde leeftijd gedurende het schooljaar door naar groep 6. Beide leerlingen zijn dus een jaar onder hun leeftijd geplaatst. De leerlingen die nog niet zijn doorgestroomd, zitten nog geen jaar op de school en hebben module 4 nog niet afgesloten. Hierbij treedt wel een uitzondering op: L1 heeft module 4 al na acht maanden kunnen afronden, er is echter besloten haar nog niet door te laten stromen omdat haar leesniveau te laag is voor doorstroom naar groep 6. Het afronden van module 4 is dus niet altijd de doorslaggevende factor voor de transitie.

3.1.2 School B

School B biedt een tweede jaar in het nieuwkomersonderwijs aan, dit bekostigt de school zelf. Het belangrijkste criterium voor de doorstroom naar de reguliere klas is het afronden van de vierde module

van Mondeling Nederlands, blijkt uit interviews met docenten en de IB'er van de school. Ze zijn trots op het tweede jaar nieuwkomersonderwijs dat zij aanbieden en maken hier graag gebruik van. Over het algemeen laat school B de leerlingen het liefst de volle twee jaar in de nieuwkomersklas zitten. Alleen als de resultaten bijzonder goed zijn, stroomt een leerling al voordat de twee jaar voorbij zijn door naar de reguliere klas.

Uit de informatie van de leerlingen (te vinden in bijlage 1 en tabel 6) wordt ook bij school B duidelijk dat het afronden van module 4 niet altijd tot doorstroom leidt. Sommige leerlingen, bijvoorbeeld L8 en L9, blijven ook na het afronden van de laatste module in de nieuwkomersklas. Welke factoren hierbij de doorslaggevende factor zijn, is niet geheel duidelijk. De beslissing lijkt bij de leerkracht te liggen die moet inschatten of de leerling mee kan komen in de reguliere groep. De leesniveaus van deze twee leerlingen zijn relatief laag, wat het tegenhouden van de transitie zou kunnen verklaren. L14, L15 en L16 zijn voorbeelden van leerlingen die door volgens de leerkracht 'bijzonder goede resultaten' al binnen twee jaar door zijn gestroomd naar de reguliere groep. Bijzonder is dat het leesniveau van L14 E5 (eind groep 5) is en hij wel kan doorstromen naar groep 7. Het mag duidelijk zijn dat de beslissing of een leerling mag doorstromen van veel factoren afhankelijk is en het afronden van module 4 geen garantie biedt. De leerlingen L13, L14 en L15 van school B zijn na doorstroom een jaar onder hun leeftijd geplaatst. L16 is wel in haar eigen leeftijdsgroep geplaatst: met bijna negen jaar oud is zij halverwege het schooljaar in groep 5 ingestroomd, zo kan zij in het nieuwe schooljaar met negen jaar aan groep 6 beginnen.

	Leerling	Leeftijd op testmoment	Groep	Tijd in nieuwkomers-klas	Tijd in reguliere klas	Mondeling Nederlands
School A	1	11;3	schakelklas 1	8 mnd		module 4 afgerond
	2	12;2	schakelklas 1	7 mnd		module 3 afgerond
	3	12;7	schakelklas 1	8 mnd		module 3 afgerond
	4	7;3	schakelklas 1	2,5 mnd		module 1 afgerond
	5	11;1	schakelklas 1	4 mnd		module 1 afgerond
	6	12;2	Groep 7 regulier	1 jaar; 1 mnd	1 jaar	module 4 afgerond
	7	11;7	Groep 6 regulier	4 mnd	3,5 mnd	module 4 afgerond
School B	8	9;5	schakelklas 2	1 jaar; 7 mnd		module 4 afgerond
	9	11;5	schakelklas 1	11 mnd		module 4 afgerond
	10	9;7	schakelklas 1	11 mnd		module 4 afgerond
	11	6;7	schakelklas 1	6 mnd		module 2 afgerond
	12	7;3	schakelklas 1	11 mnd		module 2 afgerond
	13	12;10	Groep 8 regulier	2 jaar	1 jaar; 7 mnd	module 4 afgerond
	14	12;0	Groep 7 regulier	1 jaar; 7 mnd	2,5 mnd	module 4 afgerond
	15	11;3	Groep 6 regulier	1 jaar; 3 mnd	2,5 mnd	module 4 afgerond
	16	9;0	Groep 5 regulier	1 jaar; 3 mnd	2,5 mnd	module 4 afgerond

Tabel 6: Transitie binnen school A en school B

3.2 Taalproductiescores en schoolresultaten

Aan de hand van de verhalen die door de leerlingen zijn verteld, zijn de correcte persoonsvormen als maatstaf voor narratief complexe taal vastgesteld. Daarnaast zijn de TTR en het aantal emotiewoorden berekend. De resultaten van deze testen zijn in tabel 7 en 8 te zien. Verder is in deze tabellen weergegeven hoe de leerlingen op de drie geselecteerde schoolonderdelen Mondeling Nederlands, lezen en rekenen scoren en wat hun taalbegripscores zijn. De gedetailleerde beschrijvingen van iedere leerling, de portretten, zijn te vinden in bijlage 1. De AVI-niveaus kunnen vergeleken worden met behulp van bijlage 2.

Leerling	Leeftijd op testmoment	PPVT WBQ	Mondeling Nederlands	AVI beheersingsniveau	Rekenen: TTR +/-	PV geuit	PV correct	% Goed	Tokens	Types	TTR	Emotie-tokens
1	11;3	62	module 4 afgerond	E4	53	46	20	43%	278	107	0,38	11
2	12;2	59	module 3 afgerond	E6	35	83	46	55%	464	123	0,27	20
3	12;7	55	module 3 afgerond	Plus	53	87	48	55%	521	147	0,28	16
4	7;3	55	module 1 afgerond	onbekend	onbekend	1	1	-	3	3	-	0
5	11;1	55	module 1 afgerond	M3	36	28	12	43%	189	55	0,29	3
6	12;2	61	module 4 afgerond	M5 bij uitstroom	65 bij uitstroom	63	57	90%	516	153	0,30	7
7	11;7	55	module 4 afgerond	M4 bij uitstroom	30 bij uitstroom	15	12	80%	82	51	0,62	1
Gemiddeld	**11;2**	**57**	**tussen 2 - 3**	**tussen M5 - E5**	**45**	**46**	**28**	**61%**	**293**	**91**	**0,36**	**8**

Tabel 7: Resultaten productieve taalvaardigheid en schoolresultaten leerlingen school A

Leerling	Leeftijd op testmoment	PPVT WBQ	Mondeling Nederlands	AVI beheersingsniveau	Rekenen: TTR +/-	PV geuit	PV correct	% Goed	Tokens	Types	TTR	Emotie-tokens
8	9;5	84	module 4 afgerond	E3	46	25	21	84%	192	72	0,38	7
9	11;5	55	module 4 afgerond	M4	44	46	41	89%	205	68	0,33	8
10	9;7	55	module 4 afgerond	Start	27	36	30	83%	207	77	0,37	8
11	6;7	82	module 2 afgerond	onbekend	20	30	25	83%	191	89	0,47	4
12	7;3	73	module 2 afgerond	onbekend	9	0	0	-	3	3	-	0
13	12;10	119	module 4 afgerond	onbekend	onbekend	20	19	95%	133	83	0,62	6
14	12;0	92	module 4 afgerond	E5 bij uitstroom	53 bij uitstroom	47	46	98%	284	109	0,38	8
15	11;3	76	module 4 afgerond	E7 bij uitstroom	59 bij uitstroom	72	71	99%	408	146	0,36	38
16	9;0	96	module 4 afgerond	E4 bij uitstroom	42 bij uitstroom	27	25	93%	200	82	0,41	2
Gemiddeld	**9;10**	**81**	**tussen 3 - 5**	**tussen E4 - M5**	**38**	**38**	**35**	**90%**	**203**	**81**	**0,42**	**9**

Tabel 8: Resultaten productieve taalvaardigheid en schoolresultaten leerlingen school B

In bovenstaande tabellen is te zien dat L4 en L12 beiden maar drie *tokens* hebben geuit. Voor hen zijn daarom niet het percentage correcte vervoegingen en de TTR berekend, omdat deze anders een vertekend beeld van het gemiddelde zouden geven. De absolute scores van deze twee leerlingen zullen wel meegenomen worden in de verdere analyse. Er zijn mogelijke redenen voor de lage respons van de leerlingen aan te dragen. Bij L12 bestaat vanuit de school het vermoeden op selectief mutisme, omdat hij in tegenstelling tot thuis op school maar heel weinig praat (zie portret in bijlage). Het is dus niet onverwacht dat hij ook tijdens deze test maar enkele woorden heeft gezegd. Opvallen is dat L12 wel goed scoort (73) wat taalbegrip betreft. Hij begrijpt dus duidelijk meer dan dat hij kan uiten. L4 doet volgens de leerkracht goed mee in de lessen van Mondeling Nederlands, bij hem is de minimale respons minder verwacht. Echter is hij nog maar tweeënhalve maand op school en is het mogelijk dat hij zich nog in een vroeg stadium van de tweede taalverwerving bevindt, waarin hij nog weinig gebruik maakt van de T2. De korte tijd op school zou de lage respons kunnen verklaren. Hij scoort wel redelijk laag (55) op de taalbegriptest, maar niet veel lager dan andere leerlingen, dus het is niet aan te nemen dat hij de opdracht niet begreep.

In totaal zijn er tussen 0 en 87 contexten geuit waarin een persoonsvorm gebruikt werd, een teken van narratief complexe taal. Gemiddeld werden 79% van deze persoonsvormen correct vervoegd. Leerlingen die lager scoorden dan dit gemiddelde hebben over het algemeen nog niet de laatste module van Mondeling Nederlands afgerond. Uitzonderingen vormen hierbij L1, die module 4 al wel heeft afgerond maar de persoonsvormen maar in 43% van de gevallen juist heeft vervoegd; en L11 die pas module 2 heeft afgerond maar 83% van de persoonsvormen correct vervoegde. Er bestaat volgens deze gegevens geen positief verband tussen het vervoegen van werkwoorden en het leesniveau. Een bijzonder geval is hierbij L3 die 55% correct vervoegde, maar al op AVI-plus niveau leest. Er is geen verband te zien tussen het percentage correcte persoonsvormen en de scores op de Tempo Toets Rekenen. Opvallend is dat de leerlingen van school B hoger (90%) scoren op het vervoegen van persoonsvormen dan de leerlingen van school A (61%). Daarbij is op te merken dat de leerlingen van school A ook minder ver gevorderd zijn in de methode Mondeling Nederlands en minder lang op school zitten (zie paragraaf 4.3).

De TTR bedraagt gemiddeld 0,39 bij een aantal *tokens* variërend tussen 82 en 521 en een aantal *types* variërend tussen 51 en 153. School A heeft gemiddeld een TTR van 0,38 en school B van 0,42, zij liggen wat dit betreft dus dicht bij elkaar. L4 en L12 hebben beiden drie unieke *tokens* geuit en hebben daarmee een TTR van 1 die niet is meegenomen in het gemiddelde. Het aantal *types* blijkt hoger bij een hoger aantal *tokens*, waarbij het aantal *types* echter niet evenredig mee stijgt. Er is geen duidelijk verband te zien tussen het aantal geuite *tokens* en het afronden van de verschillende modules Mondeling Nederlands. Het hoogste aantal *tokens* is geuit door een leerling die module 4 nog moet afronden en het laagste aantal *tokens* is geuit door een leerling die alle modules al heeft afgerond. Ook in vergelijking met de AVI-niveaus en de rekentoetsscores zijn geen patronen te herkennen. De TTR lijkt een betere maatstaf voor het verband met de resultaten van Mondeling Nederlands. De drie

laagste TTR's komen van leerlingen die module 4 nog niet hebben afgerond. De andere schoolresultaten lijken niet in verband te staan.

Het aantal emotie*tokens* varieerde tussen 0 en 38 met een gemiddelde van 9. Beide scholen scoren hier vergelijkbaar met een gemiddelde van 8 voor school A en 9 voor school B. De leerlingen die in totaal meer algemene *tokens* hadden geuit, toonden over het algemeen ook een hoger aantal emotie*tokens*. L6 laat deze tendens niet zien: hij uitte 516 *tokens* waarvan maar 7 emotie*tokens*. Er is geen verband te zien met het afronden van de modules van Mondeling Nederlands en het aantal emotie*tokens*. Het leesniveau en het aantal emotie*tokens* vertonen wel een positieve relatie. De leerlingen met de hoogste aantallen emotie*tokens* lezen ook op de hoogste AVI-niveaus (L2, L3, L15). De rekenscores kunnen niet in verband worden gebracht.

De scores van de Peabody Picture Vocabulary Test met betrekking tot de passieve woordenschat van de leerlingen zijn eveneens vergeleken met de schoolresultaten. Er is daarbij bij geen van de schoolonderdelen een verband gevonden.

3.3 Taalproductiescores en tijd in de nieuwkomersklas

In Tabel 9 en 10 zijn eveneens de resultaten van de analyse van de narratieven weergegeven, deze keer naast de tijd die de leerlingen in de nieuwkomersklas hebben gezeten en de eventuele tijd in de reguliere groep. Ook bij de analyse van deze verbanden zullen L4 en L12 buiten beschouwing worden gelaten.

Leerling	Leeftijd op testmoment	PPVT WBQ	Tijd in nieuwkomersklas	Tijd in reguliere klas	PV geuit	PV correct	% Goed	Tokens	Types	TTR	Emotietokens
1	11;3	62	8 mnd		46	20	43%	278	107	0,38	11
2	12;2	59	7 mnd		83	46	55%	464	123	0,27	20
3	12;7	55	8 mnd		87	48	55%	521	147	0,28	16
4	7;3	55	2,5 mnd		1	1	-	3	3	-	0
5	11;1	55	4 mnd		28	12	43%	189	55	0,29	3
6	12;2	61	1 jaar; 1 mnd	1 jaar	63	57	90%	516	153	0,30	7
7	11;7	55	4 mnd	3,5 mnd	15	12	80%	82	51	0,62	1
Gemiddeld	**11;2**	**57**	**6,5 mnd**	**7,75 mnd**	**46**	**28**	**61%**	**293**	**91**	**0,36**	**8**

Tabel 9: Resultaten productieve taalvaardigheid en tijd in het onderwijs leerlingen school A

Leerling	Leeftijd op testmoment	PPVT WBQ	Tijd in nieuwkomersklas	Tijd in reguliere klas	PV geuit	PV correct	% Goed	Tokens	Types	TTR	Emotietokens
8	9;5	84	1 jaar; 7 mnd		25	21	84%	192	72	0,38	7
9	11;5	55	11 mnd		46	41	89%	205	68	0,33	8
10	9;7	55	11 mnd		36	30	83%	207	77	0,37	8
11	6;7	82	6 mnd		30	25	83%	191	89	0,47	4
12	7;3	73	11 mnd		-	-	-	3	3	-	0
13	12;10	119	2 jaar	1 jaar; 7 mnd	20	19	95%	133	83	0,62	6
14	12;0	92	1 jaar; 7 mnd	2,5 mnd	47	46	98%	284	109	0,38	8
15	11;3	76	1 jaar; 3 mnd	2,5 mnd	72	71	99%	408	146	0,36	38
16	9;0	96	1 jaar; 3 mnd	2,5 mnd	27	25	93%	200	82	0,41	2
Gemiddeld	**9;10**	**81**	**1 jaar; 2,5 mnd**	**6,5 mnd**	**38**	**35**	**90%**	**203**	**81**	**0,42**	**9**

Tabel 10: Resultaten productieve taalvaardigheid en tijd in het onderwijs leerlingen school B

De leerlingen die het minst lang in de nieuwkomersklas zitten scoren het laagst bij de vervoegingen. L11 vormt ook hier een uitzondering. Hij zit nog maar zes maanden op de school maar scoort al erg goed (83%) wat werkwoordsvervoegingen betreft. Een verklaring hiervoor zou kunnen liggen in het feit dat hij een Nederlandse vader heeft en daardoor vermoedelijk ook thuis veel input van de Nederlandse taal krijgt. Zoals eerder beschreven scoren de leerlingen van school A die gemiddeld minder lang op school zitten (6,5 maand) dan de leerlingen van school B (14,5 maand) lager op het vervoegen van werkwoorden. Leerlingen die al zijn doorgestroomd naar de reguliere klas scoren het hoogst. L7 vormt daarbij een uitzondering met een score van 80%. Hij is echter al na vier maanden doorgestroomd en zit in totaal nog maar 7,5 maand op school. De twee doorgestroomde leerlingen van school A scoren gemiddeld lager dan de doorgestroomde leerlingen van school B.

De tijd in het nieuwkomersonderwijs lijkt geen direct verband met het aantal *tokens* te houden. De leerlingen die nog maar sinds korte tijd (4 tot 8 maanden) lessen in de nieuwkomersklas volgen, hebben de laagste TTR's. Ook hierbij vormt L11 weer een uitzondering met een TTR van 0,47. Ondanks dat de leerlingen van school A minder lang op school zitten, is hun gemiddelde TTR niet veel lager dan die van school B (respectievelijk 0,36 en 0,42). Leerlingen die al zijn doorgestroomd naar het reguliere onderwijs scoren niet beter dan leerlingen die nog in de nieuwkomersklas zitten, behalve L7 en L13 die beiden een TTR van 0,62 hebben.

Het aantal emotie*tokens* lijkt onafhankelijk te zijn van de tijd in de nieuwkomerklas. Een aantal leerlingen met het hoogste aantal emotie*tokens* zit minder dan een jaar op één van de scholen en. Leerlingen die al lessen in de reguliere klas volgen, scoren niet beter dan leerlingen uit de nieuwkomersklas.

De WBQ van de leerlingen neemt toe naarmate zij langer onderwijs volgen. Er is geen duidelijk verschil tussen de leerlingen uit de nieuwkomersklas en de reeds doorgestroomde leerlingen te zien.

3.4 Samenvatting resultaten

Beide scholen geven het afronden van module 4 van Mondeling Nederlands als belangrijkste criterium voor transitie aan. Bij school A gebeurt dit in een jaar, omdat maar één jaar nieuwkomersonderwijs gefinancierd wordt. School A is voorstander van een snelle doorstroom en geeft aan dat het ook mogelijk is om voor het afsluiten van alle modules door te stromen. Hiervan is geen voorbeeld in de dataset gevonden. Wel is er een leerlingen die al na vier maanden kon doorstromen en zitten de andere leerlingen minder dan een jaar in de nieuwkomersklas. Er is één uitzondering op de regel van school A, deze leerling heeft module 4 afgerond maar kan nog niet doorstromen. De leerlingen die zijn doorgestroomd, zijn een jaar onder hun leeftijdsniveau geplaatst.

School B biedt twee jaar nieuwkomersonderwijs aan en dit wordt duidelijk uit de gegevens van de leerlingen. Module 4 is hier geen garantie voor doorstroom, andere factoren spelen ook een rol. Er zijn ook leerlingen die door goede resultaten al binnen twee jaar mogen doorstromen naar de

reguliere groep. Zij hebben module 4 dan wel afgerond. Drie van de vier doorgestroomde leerlingen zijn een jaar onder hun leeftijdsniveau geplaatst en de vierde leerling is wel op eigen niveau ingedeeld.

Uit de vergelijking van de testresultaten van de narratieven en respectievelijk de schoolresultaten en de tijd in het onderwijs kan samenvattend het volgende gesteld worden: Het correct vervoegen van werkwoorden lijkt een verband te houden met zowel het afronden van de modules van Mondeling Nederlands als met de tijd in het nieuwkomersonderwijs. Leerlingen die al in de reguliere klas zitten, scoren het hoogst op dit onderdeel. Het aantal tokens kan niet in verband worden gebracht met de schoolresultaten of de tijd op school. De TTR laat wel een verband zien: leerlingen die korte tijd op school zitten en nog niet alle modules van Mondeling Nederlands hebben afgerond, hebben een lagere TTR. Een verschil tussen leerlingen in de reguliere klas en leerlingen in de nieuwkomersklas wordt niet duidelijk. Het totaal aantal emotie*tokens* was bij de meeste leerlingen vrij laag. De tijd in het onderwijs lijkt geen rol te spelen bij het aantal emotie*tokens*. De hoogste aantallen emotie*tokens* worden geuit door leerlingen met een hoog leesniveau. De leerlingen van school A zitten gemiddeld minder lang op school en scoren lager dan de leerlingen van school B wat de werkwoordsvervoegingen betreft. Het taalbegrip van de leerlingen neemt toe naarmate zij langer op school zitten maar toont geen verband met de schoolresultaten.

4. Conclusie

De zojuist beschreven resultaten maken het mogelijk een antwoord te geven op de hoofdvraag van dit onderzoek: “In hoeverre speelt het taalniveau van de leerling een rol bij de transitie van de nieuwkomersklas naar het reguliere basisonderwijs, en welke?” Uit de literatuur bleek dat er geen vaste criteria voor de transitie van het nieuwkomersonderwijs naar het reguliere onderwijs bestaan. Scholen worden hierin vrijgelaten, maar wel beperkt door de maximale financiering van één jaar nieuwkomersonderwijs.

De eerste deelvraag gaat in op deze beslissingsvrijheid: “Zijn er normen met betrekking tot taalbeheersing die de transitie bepalen? Zo ja, welke?” Beide onderzochte scholen geven aan een vast criterium voor transitie te hanteren: het afronden van alle modules van de leermethode Mondeling Nederlands. Dit is een duidelijke richtlijn met betrekking tot de taalbeheersing van de leerlingen. Mijn verwachting was ook dat deze zou bestaan, echter niet dat dit bij beide scholen hetzelfde zou zijn. Er zou geconcludeerd kunnen worden dat deze methode erg geschikt is voor het bepalen van het taalniveau van de leerlingen. Uit de gegevens van de onderzochte leerlingen blijkt echter dat dit niet altijd de doorslaggevende factor is: sommige leerlingen blijven ook na het afronden van module 4 in de nieuwkomersklas. Hun resultaten op andere gebieden (bijvoorbeeld lezen) zijn dan nog niet voldoende om mee te kunnen komen in de groep waarnaar zij zouden moeten doorstromen. De beslissing ligt in dit geval bij de leerkracht en wordt bepaald door de inschatting of de leerling kan meekomen in de reguliere klas. Een belangrijk verschil tussen de scholen is dat school A maar één jaar nieuwkomersonderwijs aanbiedt en school B twee jaar. Zij hanteren dus wel hetzelfde criterium voor transitie maar de leerlingen van school B krijgen twee keer zoveel tijd om hieraan te voldoen. School A stuurt daarbij naar een zo snel mogelijke doorstroom, terwijl school B de leerlingen het liefst zo lang mogelijk in de nieuwkomersklas behoudt. Dit verschil in opvattingen ligt in lijn met de verdeeldheid binnen de wetenschap op dit gebied. Zoals in het theoretisch kader duidelijk werd, is er geen consensus over de voor- en nadelen van een vroege ofwel late transitie; de tegenoverstelde keuzes van de scholen zijn een mooie weergave van deze verdeeldheid.

In het theoretisch kader zijn narratieve complexiteit, *lexical richness* en het uitdrukken van emotie als maatstaven voor de productiviteit in een T2 besproken. Hierbij werd duidelijk dat in ieder geval narratieve complexiteit en *lexical richness* een positieve correlatie lijken te hebben met het algemene schoolsucces van meertalige kinderen (Bishop & Edmundson, 1987; Daller et al., 2003). In dit onderzoek is het juiste gebruik van persoonsvormen als narratief complexe taal beschouwd. Er is gekeken naar het percentage correct vervoegde werkwoorden dat de leerlingen tijdens het vertellen van de verhalen hebben geuit. *Lexical richness* is gemeten met behulp van de TTR, de verhouding van het aan *types* tot het aantal *tokens* in een tekst. Dezelfde ratio is gehanteerd met betrekking tot emotiewoorden. Zoals uit de literatuur bleek, is het gebruik van emotiewoorden een teken van hogere taalproductiviteit (Dewaele & Pavlenko, 2002).

Voor de beantwoording van de tweede deelvraag, "In hoeverre komen de taalproductiescores van de leerlingen overeen met hun schoolresultaten?", zijn de resultaten van de taalproductietest vergeleken met de schoolresultaten van de leerlingen. De verwachting was dat leerlingen met hogere taalproductiescores ook betere schoolresultaten zouden hebben. Deze verwachting is maar deels uitgekomen. Zo kon de juiste vervoeging van werkwoorden als maatstaf voor narratief complexe taal in verband worden gebracht met het afronden van de verschillende modules van de methode Mondeling Nederlands, het belangrijkste criterium voor transitie op beide scholen. De resultaten konden echter niet in verband gebracht worden met de overige schoolresultaten. Dezelfde uitkomst was te zien bij de TTR. Een hoog aantal emotiet*okens* leek samen te gaan met een hogere leesvaardigheid, echter niet met de vorderingen binnen de methode van Mondeling Nederlands. Dit gaat tegen de verwachting vanuit de literatuur in. Deze benoemde dat het gebruik van emotiewoorden vooral een teken van taalproductiviteit is en het verband met overige schoolresultaten niet is bewezen. De resultaten uit dit onderzoek lijken wel te duiden op een verband tussen het uiten van emotie en leesvaardigheid.

Er zijn dus wel overeenkomsten te zien tussen de taalproductiescores van de leerlingen en hun schoolresultaten. Echter geldt dit lang niet voor alle categorieën en er kan vanuit dit onderzoek dus niet gezegd worden dat hogere taalproductiviteit direct terug te zien is in de schoolvorderingen van meertalige leerlingen. Er is ook gekeken naar een het taalbegrip van de leerlingen om te testen of dit wel van invloed is op de schoolresultaten. Er is daarbij gebruik gemaakt van een gestandaardiseerde score voor passieve woordenschat. Hierbij is echter ook geen verband gevonden met betrekking tot de schoolresultaten van de leerlingen.

Voor de laatste deelvraag, "Is er een algemeen verband tussen de taalproductiescores van de leerlingen en de tijd in het nieuwkomersonderwijs?", zijn dezelfde maatstaven met betrekking tot taalproductiviteit in verband gebracht met de tijd die de leerlingen in de nieuwkomersklas hebben gezeten. Daaruit is gebleken dat zowel narratief complexe taal als *lexical richness* toenemen naarmate leerlingen langer onderwijs op één van de scholen volgen. Voor het uitdrukken van emotie is dit niet gevonden. Dit laatste is redelijk onverwacht, omdat het uitdrukken van emotie samengaat met een hogere productiviteit en men ervanuit kan gaan dat deze toeneemt na verloop van tijd. Verder zijn leerlingen die al zijn doorgestroomd naar de reguliere klas beter in het juist vervoegen van werkwoorden, maar is er geen verschil gevonden in *lexical richness* of het uitdrukken van emotie tussen leerlingen uit de nieuwkomersklas en leerlingen uit de reguliere klas. Dit ligt in lijn met de verwachting dat de resultaten omtrent deze deelvraag zouden variëren, doordat er geen consensus bestaat over de vraag of juist een vroege of late transitie het meeste bevorderend is voor de taalontwikkeling van de leerling.

Concluderend kan gesteld worden dat het taalniveau van de leerling een grote rol speelt bij de transitie naar het reguliere onderwijs. Beide scholen gebruiken als belangrijkste criterium voor doorstroom de methode Mondeling Nederlands die in direct verband staat met de taalvaardigheid van

de leerlingen. Er zijn uitzonderingen op deze regel gevonden waarbij andere factoren, zoals leesvaardigheid, de beslissing tot transitie tegenhouden. Het taalniveau van de leerling staat op de eerste plaats maar de leerling moet ook op andere vlakken voldoende voorbereid zijn, zodat hij of zij na de transitie kan meedoen in de reguliere klas. Wanneer dit het geval is, wordt door de leerkrachten bepaald. Volgens de resultaten van dit onderzoek leidt een hogere taalvaardigheid niet direct tot betere algemene schoolresultaten. Taal is in dit geval dus niet de belangrijkste factor voor de algemene vorderingen van de leerling. Dit resultaat zou gebruikt kunnen worden om de opvatting te steunen dat een snelle transitie het meest bevorderlijk is voor de leerling, omdat de nadruk dan niet meer voornamelijk op taalverwerving ligt maar ook andere vaardigheden worden verbeterd. Het tegenkamp van deze opvatting pleit juist voor een latere transitie, zodat een lage taalvaardigheid niet in de weg staat van het verkrijgen van input op andere gebieden. De resultaten van dit onderzoek zouden aan kunnen tonen dat dit niet het geval is, omdat de taalvaardigheid niet direct in verband kan worden gebracht met de overige schoolresultaten. Ook in het kader van de laatste deelvraag kon geen bewijs gevonden worden voor voordelen voor leerlingen die pas na langere tijd doorstromen. De taalvaardigheid neemt na verloop van tijd toe, maar een verschil tussen late of vroege doorstroom is niet gevonden. Een latere doorstroom ging ook niet gepaard met een hoger uitstroomniveau, beide scholen plaatsten hun leerlingen een jaar onder hun leeftijdsniveau. Hierbij trad één uitzondering op bij een leerling van school B. Uit deze kleine *sample* kan echter niet geconcludeerd worden dat dit te maken heeft met het feit dat deze leerling pas na meer dan een jaar ging doorstromen.

5. Discussie

Dit onderzoek draagt bij aan de wetenschappelijke kennis omtrent het nieuwkomersonderwijs en het beleid met betrekking tot de transitie naar het reguliere onderwijs, onder andere door in te spelen op de discussie omtrent een vroege of late doorstroom. Verder lijkt het voorgaand onderzoek naar het verband tussen taalproductiviteit en algemene schoolresultaten tegen te spreken, iets wat in vervolgonderzoek verder onderzocht kan worden. Het draagt daarnaast bij aan de kennis over het nut van het testen van emotie in onderzoek naar tweedetaalverwerving in het algemeen en nieuwkomersonderwijs in het specifiek. Waar de literatuur een verband tussen emotievocabulaire en taalproductiviteit voorspelde, kon dit in dit onderzoek niet teruggevonden worden. Een nieuwe samenhang werd wel zichtbaar: die tussen emotievocabulaire en leesvaardigheid. Dit verband is echter niet statistisch getest, vervolgonderzoek is dus noodzakelijk om vast te stellen of er daadwerkelijk sprake is van een verband. Daarnaast gaat het besproken onderzoek over emotievocabulaire bij volwassenen. Het verband tussen productiviteit en emotievocabulaire bij meertalige kinderen is tot nu toe nog niet onderzocht. Dit onderzoek zou dan ook een aanleiding kunnen zijn om dit verband ook voor kinderen te testen.

Ook op maatschappelijk gebied kan dit onderzoek een bijdrage leveren. Het laat zien hoe scholen hun keuzes voor transitie maken en dat dit een individueel proces is dat maar moeilijk gegeneraliseerd kan worden. Het kunnen en de behoeften van het kind spelen daarbij een belangrijke rol. Waar de ene leerling al na enkele maanden klaar is voor de reguliere klas, heeft een andere leerling meer tijd nodig, iets wat sterk afhankelijk lijkt van de achtergrond van de leerling. Het daadwerkelijke moment van transitie wordt uiteindelijk bepaald door de leerkracht (eventueel in samenwerking met andere medewerkers van de school, zoals een IB'er), het beleid van de school en de inschatting van de leerkracht zijn hier dus zeer bepalend. De vraag is of dit proces objectief genoeg is om ieder kind naar zijn of haar potentie te laten ontwikkelen. Het huidige beleid geeft scholen genoeg vrijheid om het moment van transitie zelf te bepalen, maar werkt deze eveneens tegen doordat maar één jaar nieuwkomersonderwijs wordt gefinancierd. Dit stuurt aan op een snelle doorstroom, iets wat in dit onderzoek niet als nadelig is bevonden. In een tijd waarin steeds meer niet-Nederlandstalige kinderen onderwijs in Nederland volgen is onderzoek naar nieuwkomersonderwijs van groot belang, zodat de ontwikkeling van de capaciteiten van deze kinderen optimaal ondersteund en bevorderd kan worden.

Er moeten enkele tekortkomingen van dit onderzoek benoemd worden. Zo gaat het bij de *sample* van dit onderzoek maar om een kleine groep leerlingen met ieder een eigen verhaal. Dit maakt het lastig om algemene conclusies te trekken; hiervoor zou groter, statistisch onderzoek noodzakelijk zijn. De resultaten van dit onderzoek zijn deels kwantitatief, maar de kleine *sample* maakt een statistische behandeling van deze resultaten onmogelijk, daarom is gekozen voor een vooral

descriptieve benadering. Statistisch vervolgonderzoek zou aan kunnen tonen of relaties tussen de verschillende factoren uit dit onderzoek daadwerkelijk als verbanden beschreven kunnen worden.

Verder is de *sample* niet zelf samengesteld om een theoretisch relevante steekproef te verkrijgen; ik was hierbij afhankelijk van de selectie van de scholen zelf. Het was interessant geweest om ook van school A nog meer leerlingen te kunnen belichten die al zijn doorgestroomd, om zo een beter antwoord op de laatste deelvraag te kunnen geven. Vervolgonderzoek zou kunnen plaatsvinden in de vorm van een vergelijkende studie van leerlingen die even lang in Nederland en op school zitten, maar op verschillende momenten zijn doorgestroomd. Daarmee zou beter vastgesteld kunnen worden of een vroege of late transitie bevorderlijk is voor de leerling. Door de heterogeniteit van deze steekproef was een vergelijking in dit onderzoek lastig. Longitudinaal onderzoek naar een aantal leerlingen dat het proces van transitie van nieuwkomersonderwijs naar regulier onderwijs doorgaat zou eveneens interessante bevindingen teweeg kunnen brengen.

In het theoretisch kader werd al duidelijk dat de TTR geen ideale maatstaf voor *lexical richness* is. Ook ik liep hier tegenaan, vooral met betrekking tot de emotie TTR. Deze gaf geen goed beeld van de werkelijkheid, omdat de leerlingen met de laagste aantallen *tokens* de hoogste TTR's hadden, maar eigenlijk minder goed scoorden op het uitdrukken van emotie dan leerlingen met een hoog aantal *tokens* en een lagere TTR. Voorwaarde voor de TTR lijkt een minimum aantal *tokens* te moeten zijn om een goede vergelijking te kunnen maken. Daarom is achteraf besloten om de emotie TTR uit de analyse van mijn resultaten te halen en alleen het aantal emotie*tokens* te bespreken. Dit gaf een beter beeld van de verhoudingen binnen de steekproef.

Het vertellen van een verhaal als algemene methode om taalproductiviteit te onderzoeken bleek niet voor alle kinderen een effectieve methode te zijn. Mijn ervaring leert dat deze manier van testen minder geschikt is voor kinderen in een vroege fase van taalverwerving. Zij hebben veel moeite met het gebruik van de T2 en het vertellen van een verhaal is een te zware opgave voor hen die alleen maar frustratie op zal leveren. Ook hier zou vervolgonderzoek op in kunnen spelen door een andere methode toe te passen om zo het taalniveau van leerlingen vast te kunnen stellen. Daarnaast heb ik in dit onderzoek maar enkele aspecten van taalproductiviteit getest. Zo is het vervoegen van werkwoorden maar een zeer klein onderdeel van taalcomplexiteit. Vervolgonderzoek zou ook andere aspecten van taalcomplexiteit en taalproductiviteit in het algemeen moeten testen om erachter te komen of de conclusies uit dit onderzoek overeind blijven.

Literatuur

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. In J. Coenen & M. Hoefnagel (red.). *Symposium NT2 revisited. 25 jaar Nederlands als tweede taal: de stand van zaken*. Amsterdam: WAP.

Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy, 18 (1),* 1-21. doi:10.1191/0265659002ct224oa

Brunekreef, S. A. M. (2007). Pilotonderzoek: de Tempo Test Rekenen als voorspellend instrument voor het vaststellen van dyscalculie in het VO. *Praktijkonderzoek opleiding Remediëren VO OSO-Windesheim Zwolle.*

Daller, H., Van Hout, R., Treffers-Daller, J. (2003). Lexical Richness in the Spontaneous Speech of Bilinguals. *Applied Linguistics, 24/2,* 197-222.

De Jong, J., Orgassa, A. & Çavuş, N. (2007). Werkwoordscongruentie bij bilinguale kinderen met een taalstoornis. *Stem-, Spraak- en Taalpathologie, 15 (2),* 143-158. doi: 32.8310/02/1507-143

Dewaele, J-M., & Pavlenko, A. (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning, 52(2),* 263-322.

Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., … Walters, J. (2012). Part I. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics, 56,* 1–139.

Herzog-Punzenberger, B. (2016). *Successful integration of migrant children in EU member states: examples of good practice.* NESET II ad hoc question 1/2016.

Hoex, N. (2012). *Zelfcontrole en Passieve Woordenschat. De invloed van de passieve woordenschat op de behandeluitkomst van de cognitieve gedragsinterventie Zelfcontrole op School.* (Masterscriptie). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam

Hoff, E. (2014). *Language Development* (5th ed.). Boca Raton, FL: Wadsworth Cengage Learning.

Jelsma, B. (2014). *Taalbeleid voor nieuwkomers in de basisschoolleeftijd op macro- en mesoniveau.* (Bachelorscriptie). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Jelsma, B. (2015). *Productieve taalontwikkeling in het Nederlands van nieuwkomers.*(Masterscriptie). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Leijenhorst, K. K. A. (2015). *Een vergelijking van de narratieve vaardigheden tussen eentalige kinderen en tweetalige kinderen van zeven en acht jaar*. (Masterscriptie). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Lu, X. (2012). The relationship of lexical richness to the quality of ESL learners' oral narratives. *The Modern Language Journal, 96(2),* 190-208.

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

Onderwijsinspectie. (2004). *Het Onderwijs Eerste Opvang Anderstaligen*. Geraadpleegd op http://www.lowan.nl/wpcontent/uploads/2014/09/Onderzoeksverslag_onderwijsinspectie_2004.pdf

Paul, R. & Smith, R. L. (1993). Narrative Skills in 4-Year-Olds With Normal, Impaired, and Late Developing Language. *Speech-Language Pathology Faculty Publications*, 6. Paper 54.

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.

Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition, 11 (2),* 147–164.

Peña, E.D., Gillam, R. B., Bedore, L.M. (2014). Dynamic Assessment of Narrative Ability in English Accurately Identifies Language Impairment in English Language Learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 57*, 2208–2220.

Reese, E., Suggate, S., Long, J., & Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing, 23*, 627-644.

Ridgeway, D., Waters, E., & Kuczaj, S. A. (1985). Acquisition of emotion-descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 months to 6 years. *Developmental Psychology, 21(5)*, 901-908.

Silva, M., Strasser, K., & Cain, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly, 29 (2),* 205-213.

Thomas, W.P., Collier, V.P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement.* Santa Cruz , CA: University of California.

Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs.* Leuven: Acco.

Van Lonkhuyzen, L. (2016, 19 april). Basisscholen komen geld tekort voor asielkinderen. *NRC.* Geraadpleegd op http://www.nrc.nl/

Vermeer, A. (2000). Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data. *Language Testing, 17(1),* 65-83.

Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics, 22*, 217–234

Vijfeijken, M. M. & Van Schilt-Mol, T. van. (2012). *Nieuwkomers in het basisonderwijs*. *Onderzoek*

naar benodigde competenties van leerkrachten, intern begeleiders en schoolleiders die werken met nieuwkomers. Eindhoven: IVA beleidsonderzoek en advies.

Widen, S.C., & Russell, J.A. (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive Development, 23,* 291–312.

Bijlage 1: Portretten leerlingen

1. Achtergrond, schoolvoortgang en productieve taalscores L1

L1 is een meisje van 11 jaar en 3 maanden oud en zit op school A. In 2015 is zij met haar moeder en zusje vanuit Syrië naar Nederland gekomen, haar vader verblijft op het moment in Italië. Haar T1 is Syrisch. L1 heeft enige tijd in een AZC gezeten en is daar begonnen met het volgen van Nederlandse les. In augustus 2015 is zij in de nieuwkomersklas van school A gestart. Op het testmoment heeft zij acht maanden les in de nieuwkomersklas gevolgd. Haar schoolresultaten zijn goed en zij ontwikkelt zich volgens de verwachtingen van de school. Volgens haar leerkracht pakt zij de Nederlandse taal goed op. Begin april 2016 heeft zij vroegtijdig alle modules van Mondeling Nederlands met een mooi resultaat afgesloten. Er is echter besloten haar nog langer in de nieuwkomersklas te houden om haar leesvaardigheid te verbeteren. Deze is volgens de leerkracht nog niet voldoende voor een doorstroom naar groep 6 tijdens dit schooljaar. Haar AVI-niveau is E4. Rekenen gaat haar erg goed af, daarbij heeft zij alle stof van leerjaar 6 al doorgewerkt. Haar score op de Tempo Toets Rekenen is 53. De verwachting is nu dat zij in het schooljaar 2016/2017 naar de reguliere klas zal doorstromen.

L1 heeft tijdens de narratieve vaardighedentest 46 persoonsvormen geuit, waarvan 20 (43%) correct waren. In totaal heeft L1 278 *tokens* geuit, waaronder 107 *types*. Zij heeft dus een TTR van 0,38. L1 heeft 11 emotie*tokens* geuit. Haar woordbegripquotiënt volgens de PPVT was 62.

2. Achtergrond, schoolvoortgang en productieve taalscores L2

L2 is een jongen van 12 jaar en 2 maanden die eveneens op school A zit. Hij heeft tot zijn zesde levensjaar in Nederland gewoond maar is toen met zijn ouders terug naar Polen gegaan; in 2015 zijn zij weer naar Nederland teruggekeerd. De T1 van L2 is Pools en hij spreekt een beetje Engels. In september 2015 is L2 in de nieuwkomersklas van school A gestart. Op het moment van testen heeft hij zeven maanden onderwijs in deze klas gevolgd en heeft hij de eerste drie modules van Mondeling Nederlands afgesloten. In het begin praatte L2 nog veel Pools met klasgenootjes, maar dit is volgens de leerkracht sterk afgenomen. Zij ziet vooruitgang op alle vlakken, vooral wat het lezen betreft, hierin verbetert hij zich steeds meer. Zijn AVI-niveau is E6. Hij heeft net de rekenstof van leerjaar 6 afgesloten en kan nu door naar het volgende boek. Zijn score op de Tempo Toets Rekenen is 35. De verwachting is dat hij na dit leerjaar doorstroomt naar de Internationale Schakelklas (ISK), de nieuwkomersklas in het voortgezet onderwijs.

L2 heeft tijdens de narratieve vaardighedentest in totaal 83 keer een context van complexe taal geuit. In 46 (55%) van deze contexten heeft hij de juiste persoonsvorm gebruikt. Hij heeft verder 464 *tokens* geuit, waarvan 123 unieke woorden waren; hiermee komt hij op een TTR van 0,27. Hiervan waren 20 *tokens* emotiewoorden. L2 heeft een woordbegripquotiënt van 59.

3. Achtergrond, schoolvoortgang en productieve taalscores L3

L3 is een meisje van twaalf jaar en zeven maanden en zit op school A. Zij komt uit Servië, maar haar thuistaal is Hongaars. Begin augustus 2015 is zij naar Nederland gekomen en gestart in de nieuwkomersklas van school A. Aan de hand van haar leeftijd had zij ook naar de nieuwkomersklas op het voortgezet onderwijs gekund, maar zij voelt zich erg op haar gemak in de huidige groep. Al bij de instroom had L3 een goed rekenniveau (eind leerjaar 6) volgens de leerkracht. Op de Tempo Toets Rekenen scoort zij 53. Gedurende het jaar heeft zij zich naar verwachting ontwikkeld en vooral haar leesvaardigheid is hoog. Zij leest al op AVI-Plus niveau. Op het testmoment heeft L3 acht maanden in de nieuwkomersklas gezeten en de eerste drie modules van Mondeling Nederlands afgesloten. Na dit schooljaar zal zij doorstromen naar de ISK.

L3 heeft bij de narratieve vaardighedentest 87 persoonsvormen geuit, waarvan 48 (55%) juist waren. In totaal heeft zij 521 woorden gebruikt, 147 hiervan waren uniek. Zij heeft dus een TTR van 0,28. Zij heeft 16 emotie*tokens* geuit en heeft een woordbegripquotiënt van 55 op de PPVT gescoord.

4. Achtergrond, schoolvoortgang en productieve taalscores L4

L4 is een Syrische jongen van zeven jaar en drie maanden oud. Eind 2015 is hij met zijn gezin vanuit Syrië naar Nederland gekomen. Hier heeft hij eerst enige tijd in een AZC gezeten en Nederlandse les gehad. In februari 2016 is hij in de nieuwkomersklas van school A begonnen. L4 heeft schisis waardoor de uitspraak van sommige klanken voor hem moeilijk is, ook in zijn T1 Syrisch. Hij is hiervoor in behandeling en de school heeft contact opgenomen met een logopedist. In maart heeft L4 de eerste module van Mondeling Nederlands afgerond en is zijn passieve woordenschat al op het niveau van module 2. Zijn lees- en rekenniveau zijn nog niet door de school getest. Op het testmoment heeft L4 2,5 maand les gehad in de nieuwkomersklas en is hij begonnen met module 2. De verwachte uitstroom is nu op een jaar na instroom vastgesteld.

L4 heeft tijdens de narratieve vaardighedentest drie woorden geuit, waarvan één persoonsvorm, die correct was. De woorden waren allen uniek, dus hij heeft een TTR van 1. L4 heeft geen emotiewoorden geuit. Zijn woordbegripquotiënt volgens de PPVT is 55.

5. Achtergrond, schoolvoortgang en productieve taalscores L5

L5 is een meisje van iets meer dan elf jaar en is in januari 2016 begonnen in de nieuwkomersklas van school A. Samen met haar gezin is L5 vanuit Thailand naar Nederland gekomen. In Thailand heeft zij al onderwijs gevolgd. Op het testmoment heeft L5 vier maanden onderwijs in de nieuwkomersklas gekregen en in die tijd heeft zij module 1 van Mondeling Nederlands afgerond. Haar leesvaardigheid is in de tussentijd sterk vooruit gegaan, ze leest nu veel vloeiender dan bij instroom. Haar AVI-niveau is M3. Zij leert snel, maar heeft na afronding van module 1 nog wel een achterstand op haar

leeftijdsgroep volgens de leerkracht. Haar score op de Tempo Toets Rekenen is 36. De verwachte uitstroomdatum is op een jaar na instroom gezet.

L5 heeft tijdens de narratieve vaardighedentest in totaal 28 persoonsvormen geuit, waarvan 12 (43%) correct waren. Zij heeft in totaal 189 *tokens* geuit, waaronder 55 *types*. Hiermee komt zij op een TTR van 0,29. Verder heeft zij 3 emotiewoorden gebruikt. Op de PPVT scoort zij een woordbegripquotiënt van 55.

6. Achtergrond, schoolvoortgang en productieve taalscores L6

L6 is een jongen van twaalf jaar en twee maanden oud. Hij komt oorspronkelijk uit China en heeft daar vier jaar onderwijs gehad. Hij heeft daardoor bij instroom al een hoog niveau op het gebied van rekenen, lezen en schrijven kan hij echter nog niet. Medio mei 2014 is L6 ingestroomd in de nieuwkomersklas van school A. Eind juni 2015 heeft hij module 4 van Mondeling Nederlands ruim voldoende afgesloten en mocht hij doorstromen naar groep 7. Hij heeft in de tijd in de nieuwkomersklas een grote vooruitgang op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid doorgemaakt; spelling en lezen zijn nog wel wat lastig voor hem. Zijn AVI-niveau bij uitstroom naar de reguliere klas was M5. Op het gebied van rekenen heeft L6 al tijdens de periode in de nieuwkomersklas lessen in de reguliere groep 7 gevolgd voor extra uitdaging. Bij uitstroom scoorde hij dan ook 65 op de Tempo Toets Rekenen. Ook na de doorstroom naar de reguliere groep zal hij op dit gebied extra uitdaging nodig hebben. Op het testmoment heeft L6 bijna een jaar les in de reguliere groep 7 gehad en zit hij in totaal twee jaar op school A.

L6 heeft op de narratieve vaardighedentest 63 persoonsvormen geuit, waarvan 57 (90%) correct waren. In totaal heeft L6 516 woorden geuit, waaronder 153 *types*. Dit levert een TTR van 0,3 op. L6 heeftt 7 emotie*tokens* geuit. Zijn score op de PPVT resulteerde in een woordbegripquotiënt van 61.

7. Achtergrond, schoolvoortgang en productieve taalscores L7

L7 is een Eritrese jongen van elf jaar en zeven maanden oud. Hij heeft in Eritrea en Sudan gewoond, maar heeft daar geen onderwijs gevolgd. Het is onduidelijk wat zijn thuistalen zijn. Na aankomst in Nederland heeft L7 enige tijd Nederlands geleerd in een AZC. Begin september 2015 is hij in de nieuwkomersklas van school A ingestroomd. Door zijn voorkennis uit het AZC is hij gelijk in module 3 van Mondeling Nederlands geplaatst. Ook lezen kon hij bij instroom al aardig, hij werkt dan al vanuit een boek van groep 7. Op het gebied van rekenen had L7 een behoorlijke leerachterstand, hierbij heeft hij het niveau van groep 4. In oktober heeft L7 al veel vooruitgang geboekt, vooral op het gebied van rekenen, maar zijn leesniveau is nog te laag voor groep 6. Zijn mondelinge taalvaardigheden zijn wel heel goed. Er wordt verwacht dat hij in januari nog niet kan doorstromen naar de reguliere groep 6, maar uiteindelijk blijkt dit toch mogelijk. Zijn mondelinge vaardigheden zijn te goed om de doorstroom tegen te houden, wel heeft hij extra begeleiding nodig op het gebied

van lezen en rekenen. Zijn AVI-niveau bij uitstroom is M4 en zijn score op de Tempo Toets Rekenen is bij uitstroom 30. Na vier maanden stroomt L7 dus door naar de reguliere groep 6. Op het testmoment heeft L7 3,5 maand onderwijs in de reguliere klas gevolgd.

Tijdens de narratieve vaardighedentest heeft L7 15 persoonsvormen geuit, waarvan 12 (80%) correct waren. In totaal heeft L7 82 woorden geuit, waarvan 51 uniek waren. Hij heeft dus een TTR van 0,62. L7 heeft één emotiewoord geuit. Zijn woordbegripquotiënt is 55.

8. Achtergrond, schoolvoortgang en productieve taalscores L8

L8 is een meisje van negen jaar en vijf maanden oud. Zij is met haar gezin vanuit Polen naar Nederland gekomen. In Polen heeft zij één jaar basisonderwijs gevolgd. 1 september 2014 is zij in de nieuwkomersklas van school B begonnen. In november scoorde zij in module 1 van Mondeling Nederlands niet goed genoeg om aan module 2 te mogen beginnen. Zij heeft module 1 in februari 2015 afgerond. Aan het einde van het schooljaar is L8 bezig met module 3 en kan zij dus nog niet doorstromen naar de reguliere klas. Zij gaat daarom verder in groep 1 van de nieuwkomersklas. Uiteindelijk heeft zij in februari 2016 alle modules van Mondeling Nederlands afgerond. Zij stroomt echter nog niet door naar de reguliere klas, maar naar groep 2 van de nieuwkomersklas. Afhankelijk van haar resultaten zal zij in schooljaar 2016/2017 in de reguliere groep 5 starten of doorgaan in groep 2 van de nieuwkomersklas. Haar AVI-niveau is E3 en haar score op de Tempo Toets Rekenen is 46. Op het testmoment L8 één jaar en 7 maanden in de nieuwkomersklas van school B.

Bij de narratieve taalvaardighedentest heeft L8 25 persoonsvormen geuit, waarvan 21 (84%) correct waren. L7 heeft in totaal 192 woorden geuit, waarvan 72 uniek waren. Zij komt daarmee op een TTR van 0,38. De emotie TTR bedraagt 0,71 bij 7 emotie*tokens* en 5 emotie*types*.

9. Achtergrond, schoolvoortgang en productieve taalscores L9

L9 is een meisje van elf jaar en vijf maanden oud. Samen met haar gezin is zij in oktober 2014 vanuit Soedan naar Nederland gekomen. L10 en L12 zijn haar zusje en broertje. Zij kwam ongeletterd en zonder onderwijsachtergrond naar Nederland met Soedanees en Arabisch als thuistalen. Zij heeft eerst zes maanden op een andere school gezeten, waar zij module 1 van Mondeling Nederlands heeft afgerond en begonnen is aan module 2. Halverwege mei 2015 is zij op school B begonnen in de nieuwkomersklas. Bij de intake scoort zij nog niet voldoende voor module 2, dus gaat zij daarmee verder. In april 2016 heeft L9 module 4 afgerond. Op het testmoment heeft L9 elf maanden onderwijs in de nieuwkomersklas gevolgd. Het is onduidelijk wanneer zij zal doorstromen naar de reguliere groep. Zij zal nu eerst doorstromen naar groep 2 van de nieuwkomersklas. Zij heeft niveau M4 bij AVI en scoort 44 op de Tempo Toets Rekenen.

L9 heeft tijdens de narratieve vaardighedentest 46 persoonsvormen geuit, waarvan 41 (89%) correct waren. L9 heeft 205 *tokens* geuit, waaronder 68 *types*. Dit betekent dat zij een TTR van 0,33 heeft. L9 heeft daarnaast 8 emotiewoorden gebruikt. Haar woordbegripquotiënt bedraagt 84.

10. Achtergrond, schoolvoortgang en productieve taalscores L10

L10 is het zusje van L9 en negen jaar en zeven maanden oud. Zij heeft dezelfde achtergrond als L9 en heeft eveneens zes maanden op een andere basisschool in Nederland gezeten. Aldaar heeft zij module 1 van Mondeling Nederlands afgerond en is zij begonnen aan module 2. Bij instroom op school B in mei 2015 scoort L10 nog niet hoog genoeg op Mondeling Nederlands om door te mogen naar module 3. In oktober 2015 heeft zij module 2 voldoende afgerond en in april 2016 is ook module 4 met succes afgesloten. L10 zal hierna doorstromen naar groep 2 van het nieuwkomersonderwijs. Er is nog geen datum vastgelegd voor doorstroom naar de reguliere klas. Zij leest op AVI-Start niveau en scoort 27 op de Tempo Toets Rekenen. Op het testmoment heeft L10 elf maanden in de nieuwkomersklas gezeten.

Tijdens de narratieve vaardighedentest heeft L10 36 persoonsvormen geuit, 30 (83%) daarvan waren correct. In totaal heeft L10 207 woorden geuit, hiervan waren 77 woorden uniek. L10 heeft daarmee een TTR van 0,37. L10 heeft 8 emotie*tokens* geuit en scoorde een woordbegripquotiënt van 55 op de PPVT.

11. Achtergrond, schoolvoortgang en productieve taalscores L11

L11 is een jongen van zes jaar en zeven maanden uit Thailand. Hij heeft een Thaise moeder en een Nederlandse vader. In Thailand leefde hij bij zijn moeder en is hij nooit naar school geweest. Nu leeft hij bij zijn Nederlandse vader en is in oktober 2015 op school B in de nieuwkomersklas gestart. Hij kan op dat moment wel een klein beetje Engels, maar nog geen Nederlands. L11 kan zich moeilijk concentreren en heeft moeite met de regels en regelmaat van het schoolleven. Hij pikt de stof wel snel op en heeft een goed geheugen. Zijn AVI-niveau is onbekend en op de Tempo Toets Rekenen scoort hij 20. In april 2016 heeft hij module 2 van Mondeling Nederlands afgerond. In het schooljaar 2016/2017 zal L11 doorgaan met het volgen van het nieuwkomersonderwijs om alle modules van Mondeling Nederlands af te kunnen ronden. Daarna zal hij naar verwachting doorstromen naar de reguliere groep 4. Op het testmoment heeft L11 zes maanden onderwijs op school B gevolgd.

L11 heeft tijdens de narratieve vaardighedentest 30 persoonsvormen geuit, waarvan 25 (83%) correct waren. Hij heeft in totaal 191 woorden, waarvan 89 unieke woorden, geuit. Dit levert een TTR van 0,47 op. Verder heeft L11 4 emotiewoorden geuit. Zijn woordbegripquotiënt volgens de PPVT is 82.

12. Achtergrond, schoolvoortgang en productieve taalscores L12

L12 is een jongen van zeven jaar en drie maanden oud. Hij is het broertje van L9 en L10. In mei 2015 is hij begonnen op school B, hij heeft daarvoor nog geen onderwijs gevolgd en kan niet rekenen. Daarnaast praat hij niet hardop op het moment van instroom, wat een inschatting van zijn vaardigheden moeilijk maakt. De school vermoedt dat er sprake is van selectief mutisme, omdat L12

op school erg weinig praat, terwijl hij thuis wel veel praat. In oktober 2015 heeft L12 module 1 van Mondeling Nederlands afgerond. In januari 2016 is hij getoetst op module 2, maar dit was niet voldoende. In april 2016 heeft hij module 2 wel met succes afgerond. In het schooljaar 2016/2017 zal hij doorgaan met groep 1a van het nieuwkomersonderwijs, omdat hij achterloopt op de te behalen toetsen. Zijn AVI-niveau is nog niet bekend en op de Tempo Toets Rekenen scoort L12 9. Op het testmoment zit L12 elf maanden in de nieuwkomersklas.

Tijdens de narratieve vaardighedentest heeft L12 geen persoonsvormen geuit. Hij heeft slechts drie losse woorden gezegd en dit ook met erg veel moeite van de onderzoeker. Geen van deze wooren was een emotiewoord. L12 scoorde op de PPVT een woordbegripquotiënt van 73. Hij begrijpt dus veel meer dan hij kan produceren.

13. Achtergrond, schoolvoortgang en productieve taalscores L13

L13 is een meisje van twaalf jaar en tien maanden. Haar moeder is vanuit Bolivia naar Spanje verhuisd, waar L13 is geboren. Om een betere toekomst voor haar dochter garanderen, heeft haar moeder haar met haar oma naar Nederland gestuurd. Daar heeft L13 een jaar lang met haar oma geleefd, voordat ook haar moeder kon overkomen. De T1 van L13 is Spaans. In oktober 2012 is L13 begonnen in de nieuwkomersklas van school B. Twee jaar later is L13 doorgestroomd naar de reguliere groep 7. Er zijn geen testresultaten van Mondeling Nederlands, Tempo Toets Rekenen en AVI beschikbaar. Op het testmoment zit zij één jaar en zeven maanden in het reguliere onderwijs en is zij bijna klaar met groep 8. In schooljaar 2016/2017 zal zij beginnen aan het voorgezet onderwijs, met VWO als advies.

Tijdens de narratieve vaardighedentest heeft zij 19 van de 20 persoonsvormen juist vervoegd (95%). Zij heeft in totaal 133 *tokens* geuit, waaronder 83 *types*. Daarmee komt zij op een TTR van 0,62. Verder heeft L13 6 emotie*tokens* geuit. Haar woordbegripquotiënt volgens de PPVT bedraagt 119, een score die zelfs voor kinderen met Nederlands als eerste taal bovengemiddeld is.

14. Achtergrond, schoolvoortgang en productieve taalscores L14

L14 is een jongen van twaalf jaar oud. Samen met zijn vader is hij in juli 2014 vanuit Spanje naar Nederland gekomen. Hij heeft daarvoor al vier jaar onderwijs in Spanje gevolgd. Zijn thuistalen zijn Spaans en Papiaments, doordat zijn vader uit Aruba komt. Daarnaast spreekt zijn vader ook goed Nederlands. Nadat hij in Nederland is aangekomen, is L14 in de nieuwkomersklas van school B begonnen, hij kan dan al goed lezen in het Spaans. In mei 2015 heeft hij module 3 van Mondeling Nederlands afgerond en stroomt hij door naar groep 2 van de nieuwkomersklas. Daar groeit hij snel en laat hij erg goede resultaten zien, waardoor hij in februari 2016 kan doorstromen naar de reguliere groep 7. Bij uitstroom is zijn AVI-niveau E5 en scoort hij 53op de Tempo Toets Rekenen. Hij heeft dan één jaar en zeven maanden in de nieuwkomersklas gezeten. Op het testmoment volgt L14 al tweeënhalve maand lessen in groep 7.

Tijdens de narratieve vaardighedentest heeft L14 47 persoonsvormen geuit, waarvan 46 (98%) correct waren. Hij heeft in totaal 284 *tokens* geuit, waarvan 109 *types*. Dit levert een TTR van 0,38 op. L14 heeft daarnaast 8 emotie*tokens* gebruikt. Op de PPVT scoorde hij een woordbegripquotiënt van 92.

15. Achtergrond, schoolvoortgang en productieve taalscores L15

L15 is een jongen van elf jaar en drie maanden oud die oorspronkelijk uit Albanië komt. Hij heeft voor zijn komst naar Nederland echter enkele jaren in Griekenland gewoond en daar ook drie jaar onderwijs gehad. Hij spreekt dus Albanees, maar ook Grieks en heeft al een scholingsachtergrond. In oktober 2014 is hij in Nederland aangekomen en begonnen in de nieuwkomersklas van school B. Na het eerste schooljaar stroom hij door naar groep 1B van de nieuwkomersklas. In februari 2016 zijn zijn resultaten dusdanig goed dat hij door kan stromen naar het reguliere onderwijs. Hij heeft dan module 4 van Mondeling Nederlands afgerond en mag beginnen in groep 6. Hij leest op AVI-niveau E7 en scoort 59 op de Tempo Toets Rekenen. In het schooljaar 2016/2017 kan hij doorgaan met groep 7. In totaal heeft hij één jaar en drie maanden in de nieuwkomersklas gezeten. Op het testmoment volgt hij sinds tweeënhalve maand lessen in de reguliere klas.

L15 heeft tijdens de narratieve vaardighedentest 72 persoonsvormen geuit, waarvan 71 (99%) correct waren). In totaal heeft L15 408 woorden geuit, waarvan 146 uniek waren. Hij komt daarmee op een TTR van 0,36. Hij heeft verder 38 emotie*tokens* geuit. Zijn woordbegripquotiënt volgens de PPVT is 76.

16. Achtergrond, schoolvoortgang en productieve taalscores L16

L16 is een meisje van 9 jaar oud en zit op school B. Zij is in november 2014 met haar ouders vanuit Iran naar Nederland gekomen. Haar T1 is Iraans en ze heeft in Iran op een internationale school gezeten waar zij ook Engels geleerd heeft. L16 is in november 2014 in de nieuwkomersklas van school B begonnen. In februari 2016 is zij doorgestroomd naar het reguliere onderwijs en ze zit nu in groep 5. In totaal heeft zij één jaar en drie maanden onderwijs in de nieuwkomersklas gevolgd. Op het testmoment zit zij bijna drie maanden in de reguliere groep. In de nieuwkomersklas deed zij het heel goed, vooral op het gebied van rekenen. Zij mocht dan ook meedoen met de plusklas. Volgens haar leerkracht neemt zij nieuwe informatie heel snel op en is zij zeer gemotiveerd in de les. Omdat haar resultaten dusdanig goed waren, is er besloten dat zij in februari 2016 door mocht stromen naar de reguliere groep in plaats van het tweede jaar in de nieuwkomersklas af te ronden. Bij uitstroom scoort zij 42 op de Tempo Toets Rekenen, leest zij op AVI-niveau E4 en heeft zij module 4 van Mondeling Nederlands afgerond.

Op de narratieve taalvaardigheidstest waren 25 van de 27 geuite persoonsvormen correct (93%). In totaal heeft L16 200 woorden geuit, waarvan 82 unieke woorden, wat haar een TTR van 0,41 oplevert. L16 heeft twee emotiewoorden gebruikt en een woordbegripquotiënt van 96.

Bijlage 2: AVI-scores

AVI-niveau	Gemiddeld behaald
Start	
M3	midden groep 3
E3	eind groep 3
M4	midden groep 4
E4	eind groep 4
M5	midden groep 5
E5	eind groep 5
M6	midden groep 6
E6	eind groep 6
M7	midden groep 7
E7	eind groep 7
Plus	