

Bachelor scriptie Taalwetenschap

Taalonderwijs aan nieuwkomerskinderen

Testen van het taalniveau

Annetoos Struik | 3956083

3-3-2017

Begeleider: dr. Manuela Pinto

Inhoud

Voorwoord	2
1. Inleiding	3
2. Probleemstelling	4
Onderzoeksvragen	4
3. Aanpak	5
Situatieschets	5
Literatuuronderzoek	5
Interviews	5
4. Situatieschets	6
4.1 Demografische beschrijving	6
4.1.1 Immigratie	6
4.1.2 Vluchtelingen en asielzoekers	6
4.1.3 Conclusie	7
4.2 Onderwijsbeleid	7
5. Literatuuronderzoek	8
5.1 Taalvaardigheid testen	8
5.1.1 Validiteit	8
5.1.2 Betrouwbaarheid	9
5.1.3 Praktische haalbaarheid	9
5.2 Factoren van invloed op taalvaardigheidsniveau	10
5.2.1 Algemeen	11
5.2.2 Leeftijd van verwerving	12
5.2.3 Trauma's en psychisch welzijn	13
5.2.4 Socio-economische achtergrond	13
5.2.5 Eerste taal	13
5.3 Conclusie literatuuronderzoek	14
6. Interviews	16
6.1 Type-2a-school	16
6.2 Type-4-school	18
7. Conclusie	20
8. Discussie	21
Literatuurlijst	22
Bijlage I - Interviewvragen	24
Bijlage II – Transcript interviews	25

Voorwoord

Sinds een aantal jaar kom ik regelmatig in contact met mensen die gevlucht zijn naar Nederland. Ik heb gezien dat het leren van een nieuwe, vreemde taal een grote rol speelt in het leven van deze mensen. En er komt heel wat kijken bij het leren van een nieuwe taal! Het vakgebied over meertaligheid en tweedetaalverwerving spreekt mij dan ook erg aan binnen de taalwetenschap, juist vanwege het complexe karakter. Ik ben analytisch ingesteld en daardoor geneigd om de dingen in de wereld zo veel mogelijk in grote verbanden te zien. Dit zorgde wel voor problemen om deze scriptie in de goede richting te sturen. Veel te vaak kwam ik weer nieuwe interessante dingen tegen, die het onderzoek alleen maar groter en groter maakten. Het afbakenen van het onderwerp is dan ook de grootste uitdaging voor mij geweest.

Het onderwerp van deze scriptie is in overleg met mijn begeleider uiteindelijk toegespitst op het nieuwkomersonderwijs en het toetsen van het taalniveau. In eerste instantie zou dit om het toetsen van het woordenschatniveau gaan, maar door de brede insteek van mijn literatuurstudie ben ik uiteindelijk toch algemener gaan kijken naar het taalniveau.

Het meest inspirerende van het werken aan deze scriptie vond ik wel het afnemen van de interviews. Ik heb veel bewondering voor de inzet van leerkrachten in het nieuwkomersonderwijs. Zij helpen elk nieuwkomerskind om Nederlands te leren, zich te ontwikkelen en zich thuis te gaan voelen in een nieuw, vreemd land. En dáár in het onderwijs komt dagelijks de complexiteit van tweedetaalverwerving naar voren. Een gevoel dat mij vaak bekreep bij het schrijven van deze scriptie, was dat al het bezigzijn met wetenschappelijk kijken naar tweedetaalverwerving niet zo veel voorstelt, omdat juist de leerkrachten het échte werk doen. Gelukkig is onderzoek niet onnuttig, zelfs verre van dat. Alle theorie, al het vergroten van de kennis over tweedetaalverwerving en meertaligheid draagt uiteindelijk bij aan een betere toekomst, ook voor het nieuwkomersonderwijs.

Ik hoop dat deze scriptie daar een bescheiden bijdrage voor is.

1. Inleiding

Een nieuwkomerskind valt, net als ieder ander kind in Nederland, onder de leerplichtwet. Door grotere instroom van vluchtelingen, maar ook door arbeidsmigratie, is het aantal nieuwkomerskinderen in het Nederlandse onderwijs flink toegenomen.¹ De plaatsing van de kinderen in het onderwijs wordt op verschillende manieren georganiseerd en verschilt van plaats tot plaats. De situatie van de nieuwkomerskinderen vraagt van scholen en ander betrokken partijen een hoge mate van flexibiliteit. Er is veel onduidelijkheid en gebrek aan eenduidigheid binnen het onderwijs voor nieuwkomers, waardoor enerzijds de druk oploopt voor scholen en anderzijds de nieuwkomerskinderen niet op een goede manier onderwijs kunnen genieten. De Landelijke Onderwijswerkgroep Asielzoekers en Nieuwkomers (LOWAN) verricht veel werk om het onderwijs voor nieuwkomers te ondersteunen. Onder ander vanuit de Universiteit Utrecht is ook het EDINA project (EDucation of International Newly Arrived migrant pupils) op poten gezet om beleidsmakers, scholen en onderzoekers samen te brengen en het schoolsysteem voor nieuwkomers te optimaliseren.

In de huidige situatie hanteren de verschillende instellingen verschillende criteria bij het plaatsen van kinderen in het nieuwkomersonderwijs en daarvanuit in het reguliere onderwijs. Sommige scholen plaatsen leerlingen op basis van leeftijd, ander op basis van het niveau van het Nederlands. Voor het bepalen van het niveau worden daarnaast ook verschillende toetsmethoden gebruikt. Het goed en eenduidig testen van het taalniveau is belangrijk voor zowel kinderen die doorstromen naar het reguliere onderwijs als kinderen die overgeplaatst worden naar een andere opvanglocatie en dus ook naar een andere school.

De grote diversiteit onder de nieuwkomerskinderen vraagt extra voorzichtigheid bij het testen van het taalniveau. In deze scriptie wordt onderzocht welke factoren een rol spelen bij het testen van het taalniveau bij nieuwkomerskinderen in het Nederlandse onderwijs. Dit wordt deels gedaan door een literatuurstudie en deels door het afnemen van interviews. Hieruit is gebleken dat de kenmerken van een goede toets wel goed zijn omschreven in de literatuur, maar in de praktijk lastiger zijn te waarborgen. Dit betreft met name de validiteit van taaltoetsen. Deze validiteit wordt ondermijnd door onder andere factoren die de tweedetaalverwerving beïnvloeden, zoals de leeftijd van verwerving, psychisch welzijn, sociaaleconomische achtergrond en kenmerken van de eerste taal. Binnen het nieuwkomersonderwijs wordt soms rekening gehouden met deze factoren, maar niet specifiek bij het bepalen van het taalniveau.

Leeswijzer

Allereerst wordt de probleemstelling verder uitgewerkt (sectie 2) en de onderzoeksaanpak toegelicht (sectie 3). Het eerste deel van het onderzoek behelst een schets van de situatie van nieuwkomerskinderen en het onderwijsbeleid voor nieuwkomerskinderen in Nederland (sectie 4). Het tweede deel is een literatuuronderzoek naar taaltesten en factoren die van invloed zijn op de taalvaardigheid van nieuwkomerskinderen (sectie 5). Vanuit de resultaten uit de literatuur worden twee interviews afgenomen met mensen die werkzaam zijn in de praktijk (sectie 6). Tot slot volgt een conclusie en enkele punten ter discussie.

¹ De Groene Amsterdammer. *Deur, bel, schoolbord*. 30-09-2015.

2. Probleemstelling

Het belangrijkste doel van het nieuwkomersonderwijs is om nieuwkomerskinderen vertrouwt te maken met het Nederlandse onderwijs en hen klaar te stomen voor een reguliere klas. Nieuwkomerskinderen blijven veelal maar twee jaar in een nieuwkomersklas (EDINA-rapport 2016).² Iedere school bepaalt zelf naar welke reguliere klas een kind doorstroomt. Dit gebeurt op basis van leeftijd of op basis van het taalniveau. In veel gevallen vindt geen eenduidige toetsing van het taalniveau plaats (EDINA-rapport, 2016).

Le Pichon et al. (2016) pleiten voor '*verheldering en uniformering van de criteria voor evaluatie van het schoolniveau en plaatsing van de leerlingen op het juiste niveau in het nieuwkomers- en in het reguliere onderwijs*'. Het schoolniveau behelst meer dan alleen het taalniveau (bijvoorbeeld ook sociaalemotionele ontwikkeling), maar in het geval van nieuwkomerskinderen is het taalniveau wel een grote, zo niet de grootste, indicator. Binnen de verschillende taaldomeinen ligt de nadruk op het vergroten van de lexicale kennis van het Nederlands. Het onderwijs is dan ook voornamelijk gericht op woordenschat. Het niveau van de woordenschat wordt vaak als indicatie voor het taalniveau gebruikt. Daarom is het belangrijk dat het toetsen van het woordenschatniveau en daarmee het taalniveau juist plaatsvindt.

Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van deze scriptie is: *welke factoren beïnvloeden de validiteit van het toetsen van het taalniveau van nieuwkomerskinderen in het Nederlandse onderwijs?*

Allereerst moet duidelijk gemaakt worden wat er komt kijken bij het testen van het taalniveau. De eerste deelvraag is dan ook: *Wat is belangrijk bij het testen van het schoolniveau in het algemeen en het taalniveau in het bijzonder?*

De validiteit van taaltesten hangt nauw samen met de factoren die de tweede-taalontwikkeling (T2-ontwikkeling) bepalen.³ De tweede deelvraag is daarom: *Welke factoren spelen een rol bij de T2-ontwikkeling van nieuwkomerskinderen?* Daarbij wordt steeds de vertaalslag gemaakt naar waarom deze factoren aandachtspunten vormen voor het testen van het taalniveau.

² Le Pichon et al. pleiten ervoor om kinderen minimaal 5 jaar apart onderwijs te geven, omdat dit de minimale tijd is die een kind nodig heeft om voldoende vaardigheden in een vreemde taal op te doen.

³ Dit hoeft niet letterlijk de tweede taal te zijn die geleerd wordt, maar het betekent dat het niet om de moedertaal gaat, maar om een op latere leeftijd geleerde taal.

3. Aanpak

De aanpak om tot een antwoord op de onderzoeksvragen te komen, bestaat uit drie elementen: een situatieschets, een literatuurstudie en diepte-interviews.

Situatieschets

De situatieschets geeft de omlijning van de situatie van nieuwkomerskinderen in Nederland. Voor de aantallen en achtergronden van de nieuwkomerskinderen wordt een indicatie gegeven. Ook de officiële vormgeving van het onderwijs, zoals volgend uit het beleid van de overheid, wordt beschreven.

Literatuuronderzoek

Door middel van literatuurstudie wordt gezocht naar bestaande theorie over het testen van taalniveau (deelvraag 1) en de factoren die T2-ontwikkeling beïnvloeden (deelvraag 2). De informatie uit de situatieschets is steeds de ondertoon in het literatuuronderzoek. De vraag in hoeverre de theorie van toepassing is op de situatie, is daarbij van belang.

Interviews

Vanwege het dynamische karakter van het nieuwkomersonderwijs is het essentieel om bij een theoretische studie de praktijk te betrekken. Wat werkt eigenlijk in het nieuwkomersonderwijs? Waar wordt tegenaan gelopen? Door middel van interviews worden de resultaten van het literatuuronderzoek kwalitatief vergeleken met de onderwijspraktijk van alledag.

De interviews worden gehouden met medewerkers van verschillende basisscholen. Voor de scholen wordt gezocht naar verschillende typen nieuwkomersonderwijs, met als minimaal verschil een centrale of decentrale voorziening.

Het interview bevat vragen in drie verschillende categorieën. Als eerste worden vragen gesteld om in kaart te brengen hoe het nieuwkomersonderwijs er op deze school uit ziet (specifieke situatieschets). Vervolgens wordt geïnformeerd naar in hoeverre de school zicht heeft op factoren die mogelijk de T2-verwerving beïnvloeden (deelvraag 2). Ten slotte wordt ingezoomd op het woordenschatonderwijs en de manier van toetsen hiervan (deelvraag 1). In bijlage I zijn de volledige vragen te vinden die de leidraad zijn voor het interview.

Elk interview wordt kort samengevat, waarna de resultaten van de vragen worden vergeleken met de theorie. Vervolgens wordt beoordeeld op in hoeverre het nieuwkomersonderwijs op deze school aansluit bij wat gevonden is in de literatuur. Daarnaast wordt ook geprobeerd om dit te verklaren.

4. Situatieschets

4.1 Demografische beschrijving

Het aantal kinderen dat nieuwkomersonderwijs volgt was volgens het LOWAN op 1 oktober 2015 ongeveer een groep van 11.350 leerlingen (EDINA-rapport, 2016). Volgens schatting zouden er tot en met januari 2016 nog 3.000 leerlingen bijkomen. Om een beeld te schetsen van de herkomst van de meeste nieuwkomerskinderen zijn cijfers van de migratie en asielaanvragen van de afgelopen jaren een goede indicator. Ze geven niet alleen een idee van het aantal nieuwkomerskinderen, maar meer nog van de culturele diversiteit.

4.1.1 Immigratie

Volgens het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) zijn in 2015 totaal ruim 35.000 kinderen onder de 18 jaar naar Nederland geïmmigreerd.⁴ Het grootste deel kwam uit Europa (ongeveer 16.000), gevolgd door Azië (13.000). Vanuit Azië is de immigratie vanuit Syrië, China en India het hoogst. Binnen Europa is de immigratie het hoogst vanuit Polen met bijna 2.000 kinderen. Daarna volgen buurlanden België, het Verenigd Koninkrijk en Duitsland. In tabel 1 staat een overzicht van de immigratie van kinderen, onderverdeeld in continenten en landen met de hoogste aantallen.

	2013	2014	2015
Totale immigratie	26 663	28 718	35 568
Migratiesaldo ⁵	4 197	7 411	14 633
Geboorteland			
Totaal Europa (exclusief Nederland)	9 774	9 515	9 661
Totaal Afrika	3 460	3 290	3 646
Totaal Azië	4 604	6 932	13 020
Totaal Amerika	2 914	2 805	2 968
Totaal Oceanië	215	240	287
Syrië	511	2962	8639
India	609	713	826
China	612	691	621
Polen	2 045	1 985	1 974
België	783	818	878
Verenigd Koninkrijk	758	764	775
Duitsland	689	737	721

Tabel 1 Immigratie van kinderen onder de 18 jaar in aantallen (CBS immi- en emigratie naar geboorteland 13-06-2016)

4.1.2 Vluchtelingen en asielzoekers

Het aantal vluchtelingen en asielaanvragen is de laatste jaren gestegen. Het precieze aantal vluchtelingen is lastig te schatten, omdat het afhangt van welke definitie gehanteerd wordt (Vluchtelingenwerk, 2016). De VN Vluchtelingenorganisatie UNHCR schat het aantal vluchtelingen in Nederland eind 2015 op ruim 88.000. In de telling van het UNHCR tellen mensen die een asielaanvraag hebben gedaan niet mee. Het totaal aantal asielaanvragen was

⁴ CBS immi- en emigratie naar geboorteland, geraadpleegd 31-10-2016, laatst gewijzigd 13-6-2016

⁵ Het migratiesaldo is het aantal personen die zich in Nederland vestigen min inwoners die Nederland verlaten om zich buiten Nederland te vestigen.

volgens het CBS in 2015 58.880, dit zijn zowel eerste asielaanvragen als vervolgaanvragen en nareizigers.

Het aantal asielverzoeken (inclusief nareizigers) van kinderen onder de 18 jaar was in 2015 veel hoger dan in de jaren ervoor. Tabel 2 laat zien dat met name de asielaanvragen van Afghaanse kinderen is toegenomen, gevolgd door Syrische, Eritrese en Iraakse kinderen. Het aantal asielverzoeken van Somalische kinderen is juist flink afgenomen.

Nationaliteit	2013	2014	2015
Totaal	5 355	8 235	18 635
Syrisch	740	3 400	9 605
Eritrees	200	860	2 285
Afghaans	280	205	1 155
Iraaks	350	315	810
Somalisch	2 145	880	335
Iraans	130	110	220
Staatloos	130	915	2 215

Tabel 2 Aantal asielverzoeken en nareizigers onder 18 jaar (CBS asielverzoeken en nareizende gezinsleden 12-9-2016)

4.1.3 Conclusie

De migratiecijfers en het aantal asielverzoeken laten niet alleen zien dat meer kinderen nieuwkomersonderwijs volgen of in de toekomst gaan volgen, maar geven ook inzicht in de culturele diversiteit van de nieuwkomerskinderen. Gebaseerd op deze cijfers is de grootste groep afkomstig uit Syrië, gevolgd door Eritrea, Polen, Afghanistan, België, India, Irak, Verenigd Koninkrijk, Duitsland, China, Somalië en Iran.

4.2 Onderwijsbeleid

Onderwijs aan nieuwkomerskinderen is er op gericht om hen vaardig te maken in de Nederlandse taal om hen door te laten stromen naar het reguliere onderwijs. In Nederland worden vier verschillende typen nieuwkomersonderwijs onderscheiden (Inspectie van het Onderwijs, 2016). LOWAN deelt de typen onderwijs in in centrale en decentrale voorzieningen:⁶

- Centrale voorziening
 1. Scholen verbonden aan asielzoekerscentra
 2. Grotere zelfstandige scholen, onderverdeeld in:
 - a. Nieuwkomersscholen (scholen die uitsluitend onderwijs bieden aan nieuwkomers)
 - b. Basisscholen met drie of meer nieuwkomersklassen
- Decentrale voorziening
 3. Basisscholen met 1 of 2 nieuwkomersklassen (eersteopvangonderwijs)
 4. Basisscholen waar nieuwkomers geïntegreerd zijn in reguliere klassen

In een centrale voorziening worden de kinderen apart opgevangen en heeft de school meer capaciteit om speciaal op nieuwkomerskinderen gericht onderwijs te geven. In een decentrale voorziening worden de kinderen min of meer tussen de gewone leerlingen geplaatst. Per 1 januari 2016 waren er in Nederland 40 type 1-, 28 type 2- en 97 type 3-scholen (Inspectie van het

⁶ LOWAN onderwijstypen. Beschikbaar op: <http://www.lowan.nl/primair-onderwijs/onderwijs/onderwijsorganisatie-2/onderwijstypen/> (geraadpleegd op: 15-6-16).

Onderwijs, 2016). Na het volgen van het speciale nieuwkomersonderwijs stromen de kinderen door naar een school in de regio.

5. Literatuuronderzoek

De eerste paragraaf van dit hoofdstuk zet uiteen wat er bij het testen van taalvaardigheid komt kijken. De eerste vraag die bovenkomt is, wat is taalvaardigheid eigenlijk? Vervolgens wordt antwoord gegeven op vragen als, wat is belangrijk voor een goede test en op welke manieren kan er getoetst worden? In de tweede paragraaf worden factoren beschreven die de taalvaardigheid kunnen beïnvloeden en waarmee dus rekening gehouden dient te worden bij het testen van de taalvaardigheid.

Voor de literatuur binnen dit literatuuronderzoek is gezocht binnen drie verschillende domeinen: beschrijvingen van T2-vaardigheid, theorie over (taal)toetsen en diverse factoren die op T2-vaardigheid van invloed zijn (op uiteenlopende gebieden). Vanuit diverse bronnen is geprobeerd een geheel te schetsen. De veelvoud aan informatie en theorieën leidt tot een complex beeld van hoe taalvaardigheid nu het beste getest kan worden. Hoe en of dit haalbaar is in de praktijk komt ter sprake in de volgende sectie.

5.1 Taalvaardigheid testen

Wat vaardig-zijn in een tweede taal inhoudt, heeft geen consensus onder wetenschappers. Het verschilt vanuit welk perspectief naar T2-vaardigheid gekeken wordt (Norris & Ortega, 2003: 723-729). De basis voor veel modellen en testen voor T2-vaardigheid is gelegd door onder andere Lado in 1961 (Leclercq & Edmonds, 2014). Hij beschrijft taalvaardigheid als de intersectie tussen taaldomeinen en taalvaardigheden. Hij onderscheidt vier taalelementen: uitspraak, grammaticale structuur, lexicon en culturele betekenis (pragmatiek); en vier taalvaardigheden: luisteren, spreken, lezen en schrijven. Een taalvaardigheidstest bestaat veelal uit verschillende testen die elk een ander element in kaart brengen. Voor het beoordelen van de vooruitgang van de taalontwikkeling is het niet noodzakelijk de totale taalvaardigheid te testen. Het doel van de beoordeling bepaalt grotendeels wat en hoe er getoetst moet worden (Villiers & Villiers, 2010). Het taalniveau van een nieuwkomerskind wordt getest met als doel het kind in een bepaalde reguliere klas te kunnen plaatsen. Daarbij is het de vraag of het kind genoeg talige bagage heeft om mee te kunnen draaien in een klas waar alleen Nederlands gesproken wordt en waar geen extra aandacht uitgaat naar taalonderwijs.

Voordat bepaald kan worden wat het minimale taalniveau zou moeten zijn, wordt eerst gekeken naar wat belangrijk is voor een taalvaardigheidstest. Belangrijk aan een goede test is dat deze valide, betrouwbaar en praktisch is (Thomas, 1994, geciteerd in Leclercq et al., 2014).

5.1.1 Validiteit

Een valide test meet het construct wat daadwerkelijk gemeten moet worden. Drie soorten validiteit zijn te onderscheiden, te weten *interne validiteit*, *constructvaliditeit* en *externe validiteit*.

De *interne validiteit* komt in het gevaar als andere factoren dan de taalvaardigheid de resultaten van de test kunnen beïnvloeden. Een eerste factor die uitgesloten moet worden is taalachterstand in de T2 die wordt veroorzaakt door een taalstoornis (Villiers & Villiers, 2010). Is het verschil met de norm te wijten aan de taalgemeenschap waar het kind uit komt of wijkt het kind ook af van de norm in de eigen taalgemeenschap? Voorbeeld: een vijfjarig Pools kind vertoont naast achterstand in het Nederlands ook achterstand in het leren van het Pools. In dit geval worden de resultaten niet alleen veroorzaakt door verschil in T1-achtergrond, maar ook

door cognitief disfunctioneren. Om dit verschil te kunnen bepalen, kan gelet worden op talige elementen die geen contrast vormen in beide talen. Deze zogenaamde *niet-contrastieve items* komen in beide talen voor op min of meer dezelfde manier. Als het kind in zijn of haar T₁-gemeenschap kennis van deze items zou moeten hebben, zou het ook soortgelijke items in het Nederlands moeten kunnen begrijpen.

Achterstand in het taalniveau kan veroorzaakt worden door cognitieve stoornissen, maar ook door psychosociale problemen. Het is daarom belangrijk dat ook gekeken wordt naar het algemeen functioneren van een kind, zowel op het gebied van sociale interactie als het meekomen in de klas. Nieuwkomerskinderen kunnen bijvoorbeeld uit een cultuur komen waar de schoolomgeving heel anders is of ze hebben mogelijk nog nooit in een klas gezeten. Ook kan door traumatische ervaringen hun gedrag verstoord zijn, waardoor het testen van de taalvaardigheid beïnvloed wordt (zie verder sectie 5.2.4 en 5.2.5).

De validiteit van de test kan ook in het *construct* beïnvloed worden. Meet de test wel daadwerkelijk de onderliggende taalvaardigheid of misschien ook andere vaardigheden? Villiers & Villiers (2010) stellen dat '*items should not be biased against speakers coming from linguistically and culturally different backgrounds*'. Hiermee bedoelen zij dat een test moet uitsluiten dat kinderen met een andere talige of culturele achtergrond benadeeld worden. Het valt uiteen in het beter kunnen maken van de test met behulp van niet-talige strategieën of met kennis uit een bepaalde cultuur. Voorbeeld: een test bestaat uit meerkeuzevragen en een kind is heel goed in het gokken van de antwoorden. Voor testen voor nieuwkomerskinderen is het zeker belangrijk dat aan de Nederlandse cultuur verbonden taalelementen (zoals bepaalde vocabulaire) vermeden worden. Voorbeeld: in de Somalische cultuur is het niet de gewoonte om je verjaardag te vieren met een taart, ballonnen en slingers.⁷ Een Somalisch kind zal dus niet zo snel woorden als 'ballon' en 'taart' herkennen als deze gepresenteerd worden in de context van 'verjaardag'.

De *externe validiteit* betreft de mate waarin de test gegeneraliseerd kan worden. Omdat het testen van het taalniveau van nieuwkomerskinderen een individuele beoordeling is, is het niet noodzakelijk dat de resultaten gegeneraliseerd worden naar een grotere groep. Wel is het van belang dat als één bepaalde taalvaardigheid of één bepaald taaldomein wordt getest, deze beoordeling representatief is voor de algemene vaardigheid in de T₂. Zegt het gemeten construct dus iets over de bredere taalvaardigheid?

5.1.2 Betrouwbaarheid

Naast dat een test valide moet zijn, is de betrouwbaarheid van een test erg belangrijk. De test moet voor vergelijkbare kinderen een voorspelbaar resultaat geven. Villiers & Villiers (2010) splitsen dit uit in hoe gevoelig en specifiek een test is. Een goede test is gevoelig als een kind dat a priori afwijkt ook een hoge afwijkende score heeft en een goede test is specifiek als het een goede voorspelling kan doen van een normaal ontwikkelend kind. Het lastige van de betrouwbaarheid is dat uitgegaan wordt van een *a priori* standaard voor een 'normaal kind' en een 'afwijkend kind'. Concreet voor de situatie van nieuwkomerskinderen zou dit betekenen dat een goede test een groot verschil laat zien in score tussen alle nieuwkomerskinderen en T₁-Nederlandse kinderen.

5.1.3 Praktische haalbaarheid

Om een goede indicatie van het taalniveau van een nieuwkomerskind te geven, zou het kind zo uitgebreid mogelijk getest moeten worden. Dit is simpelweg niet praktisch haalbaar, omdat

⁷ Dit is een fictief, maar wel een heel waarschijnlijk voorbeeld.

scholen niet de geldelijke en personele middelen hebben om elk nieuwkomerskind uitgebreid te testen. Een bruikbare taaltest moet dus makkelijk uit te voeren zijn, zonder al te veel geld en intensieve begeleiding te kosten.

Testvormen

Testen kunnen op verschillende manieren worden vormgegeven. Leclerq & Edmonds (2014) geven een overzicht voor de verschillen in de vorm van de test (a en b) en in de manier van scoren (c en d). Het eerste punt, *a) Kennis van afzonderlijke taalelementen versus integratieve taalvaardigheden*, gaat over welk construct getest wordt. Een test kan claimen één type kennis te testen, bijvoorbeeld woordenschat of het juist vervoegen van meervoudsvormen (morfologie). Een integratieve test geeft inzicht in de combinatie van kennis, bijvoorbeeld het schrijven van een stuk tekst (productie van zowel woordenschat en morfologie als grammatica).

Een ander verschil in de vorm van een test heeft te maken met welk type respons er verwacht wordt. Dit wordt door Hulstijn (2010) het verschil tussen *b) direct versus indirect testen* genoemd. Een directe test geeft meer vrijheid bij het beantwoorden, doordat minder vastgehouden hoeft te worden aan antwoordrichtingen. Kiezen tussen verschillende antwoordopties is indirecter dan het antwoord geven op een open vraag.

Het derde verschil betreft de manier van beoordelen. Gebeurt dit *c) objectief of subjectief*. Een objectieve test oordeelt aan de hand van een mechanische score die gemakkelijk gestandaardiseerd kan worden. Bij een subjectieve test bepaalt de beoordelaar de score. Het woord 'subjectief' is wel misleidend, omdat de beoordeling veelal aan de hand van strikte procedures gebeurt. De resultaten van een 'subjectieve' test kunnen zo ook kwantitatief gebruikt worden. De indeling van Villiers & Villiers (2010) in *formele en informele toetsing* is dan ook bruikbaar, alhoewel deze indeling meer beslaat dan enkel de manier van beoordelen.

Het laatste onderscheid dat Leclerq & Edmonds (2014) maken is *d) toetsen in een groep versus individueel toetsen*. In het onderwijs wordt vanwege praktische redenen een toets vaak afgenomen in een groep. Dit vraagt een andere manier van toetsen (vaak formeel), waardoor het lastiger is een individueel kind te beoordelen.

Taalvaardigheid testen binnen het nieuwkomersonderwijs

Wat het taalonderwijs voor nieuwkomers betreft ligt de focus op het vergroten van het begrip van het Nederlands en het zichzelf (op eenvoudige manier) verstaanbaar maken. Het testen van de complete taalvaardigheid is dan ook niet nodig (voor alle taaldomeinen en alle afzonderlijke taalvaardigheden). Een eerste stap is het uitsluiten van mogelijke taalstoornissen of andere algemeen cognitieve problemen die de taalontwikkeling kunnen stagneren. Vertoont het kind een 'gezonde' ontwikkeling dan kan het minimale taalniveau voor doorstroom naar een reguliere klas worden vastgesteld. Dit minimale niveau bestaat grotendeels uit woordenschatkennis en eenvoudige grammaticale kennis. Het receptieve taalvermogen moet groter zijn dan het productieve taalvermogen. Afhankelijk van de leeftijd kan nog onderscheid gemaakt worden tussen luisteren en spreken en lezen en schrijven.

5.2 Factoren van invloed op taalvaardigheidsniveau

Zoals bovenstaande paragraaf laat zien kan met name de validiteit van een taaltest op verschillende manieren beïnvloed worden. Dit is te verklaren doordat het taalvaardigheidsniveau beïnvloed wordt door tal van factoren. Inzicht in die factoren helpt bij het verbeteren van de validiteit. Het verwerven van de eerste taal vindt bij vrijwel ieder mens op

dezelfde manier plaats, terwijl het leren van een tweede taal afhankelijk is van veel factoren, zodat iedere meertalige anders is. De verschillende factoren die de specifieke situatie van elke meertalige vormen, zijn echter wel uniek en daarom te beschrijven. In deze paragraaf wordt allereerst een overzicht gegeven van de meest gangbare kenmerken of dimensies die de veelkleurigheid van meertaligen in beeld brengen (5.2.1). Vervolgens wordt op een aantal factoren verder ingegaan, die in meerdere mate betrekking hebben op de situatie van nieuwkomerskinderen. Deze factoren zijn de invloed van leeftijd (5.2.2), trauma's en psychisch welzijn (5.2.3), socio-economische achtergrond (5.2.4) en als laatste kenmerken van de eerste taal (5.2.5). De achterliggende vraag is daarbij steeds: welke mogelijke invloed heeft deze factor op het taalniveau van een nieuwkomerskind?

5.2.1 Algemeen

In de literatuur over meertaligheid worden een heel aantal termen gebruikt om de verschillen tussen meertaligen te duiden. Butler (2013) geeft een samenvatting van de belangrijkste terminologieën die de dimensies in de diversiteit van meertaligheid illustreren. In tabel 3 staan de zeven dimensies in een overzicht. Het is belangrijk te bedenken dat de categorieën niet de complexe en dynamische natuur van meertaligheid kunnen vatten (Butler, 2013). Dit komt met name doordat het eerder over continuïms gaat dan over losse categorieën.

<i>Dimensie</i>	<i>Typologie</i>	<i>Definities</i>
Relatie tussen de vaardigheden in de twee talen	Gebalanceerd	Een gelijk niveau in de T1 en T2
	Dominant	Het T2-niveau is niet gelijk aan dat van de T1 (één taal is dominant)
Functionele mogelijkheden	Receptief	Wel begrijpen maar niet produceren van T2 (zowel in spraak en/of schrift)
	Productief	Begrijpen en produceren van T2
Leeftijd van verwerving	Vroeg / simultaan	Vanaf geboorte blootgesteld aan twee talen
	Sequentieel	Blootstelling aan T2 pas nadat talige basis is gelegd in T1
	Laat	T2 wordt pas op volwassen leeftijd geleerd
Organisatie van talige codes en betekeniseenheden	Samengesteld	Twee talige codes (vanuit T1 en T2) zitten in één betekeniseenheid in het geheugen
	Nevengeschied	Talige codes vanuit beide talen worden onthouden in aparte betekeniseenheden
	Ondergeschied	T2 codes worden verkregen vanuit de T1
Taalstatus en leeromgeving	Elite/ eigen keuze (<i>elective</i>)	Meerwaarde voor het leren van de T2 en daarom eigen keuze voor het leren van de T2

	Volk/ door omstandigheden (<i>circumstantial</i>)	De T ₁ is een taalminderheid, zodat het noodzakelijk is de T ₂ te leren
Effect van het leren van de T ₂ op behoud van T ₁	Additief	T ₂ is een verrijking zonder verlies van de T ₁
	Subtractief	T ₁ wordt (gedeeltelijk) vervangen door T ₂
Culturele identiteit	Bi-cultureel	Culturele identiteit wordt gevormd door twee culturen
	T ₁ -monocultureel	Culturele identiteit ligt in T ₁ -cultuur
	T ₂ -acultureel	T ₂ -cultuur vervangt T ₁ -cultuur (verlies T ₁ cultuur)
	Ontworteld (<i>decultured</i>)	Culturele identiteit ligt in geen van beide culturen

Tabel 3 Overzicht van de klassieke typologie van meertaligheid (naar Butler, 2013)

Al deze dimensies geven in de eerste plaats inzicht in de complexiteit van de T₂-verwerving van kinderen in het algemeen. Daarnaast kunnen het handvatten zijn bij het begrijpen van de taalontwikkeling van een specifiek meertalig kind. Passen we de dimensies van Butler toe op de situatie van nieuwkomerskinderen, dan valt er een aantal dingen te zeggen. Voor vrijwel alle nieuwkomerskinderen geldt dat zij *sequentiële* meertaligen zijn; zij worden pas aan de T₂ blootgesteld als de basis voor de T₁ al gelegd is.⁸ Verder geldt dat de T₁ van de meeste kinderen een minderheidstaal is in Nederland. Zij zijn dus genoodzaakt de T₂ te leren (*circumstantial*). Bij de andere factoren kunnen kleinere of grotere verschillen optreden tussen nieuwkomerskinderen. Het valt wel te verwachten dat bij de meeste kinderen hun T₁ (nog) dominant is. Ook zullen zij eerder receptief vaardig zijn in de T₂ (het Nederlands) dan productief. Bij de factoren *organisatie van talige codes*, *effect van het leren van de T₂ op het behoud van de T₁* en *culturele identiteit* speelt de individuele situatie een veel grotere rol, zodat daar minder snel eenduidig iets over te zeggen valt.

5.2.2 Leeftijd van verwerving

Een dimensie uit tabel 3 die nadere toelichting vraagt is de *leeftijd van verwerving*. In de taalwetenschapstraditie worden kinderen die voor 3 jaar aan twee talen worden blootgesteld *simultane tweetaligen* genoemd, kinderen tussen 4 en 8 jaar *kind-T₂-leerders* (sequentieel) en boven de 8 jaar *volwassen-T₂-leerders* (laat) (Meisel, 2008: 59). Waar de leeftijdsgrenzen precies liggen is niet duidelijk. De nieuwkomerskinderen die naar school gaan zijn allemaal sequentiële meertaligen, hoewel tussen een vijfjarige en een achtjarige ook al een verschil kan bestaan in de vordering van de T₁-ontwikkeling.

Kinderen ondergaan verschillende stadia van communicatiestrategieën voordat ze in staat zijn te kunnen communiceren in een nieuwe taal (Tabors, 1997 in Hoff 2015). Eerst gebruiken ze hun moedertaal, ook al wordt deze niet begrepen. Hierop volgt een non-verbale periode, waarbij ze veel gebruik maken van gebaren. Na verloop van tijd gebruiken ze korte frases uit de nieuwe

⁸ De leerplicht geldt vanaf 5 jaar. Gemeenten zijn wel verplicht een aanbod te doen voor peuters (tussen 2,5 en 4 jaar) met risico op taalachterstand. (OCW, 2016)

taal, die vaak een sociale functie hebben (zoals 'hallo', 'hoe gaat het', etc.). Veel later beginnen ze met het productief gebruiken van de T2, hoewel deze eerste spraak veel fouten bevat.

5.2.3 Trauma's en psychisch welzijn

Een bijzondere factor in de T2-ontwikkeling van nieuwkomerskinderen is het psychisch welzijn. Een groot deel van de nieuwkomerskinderen is vluchteling. Hun psychische welzijn kan dermate verstoord zijn, dat het hun cognitieve ontwikkeling negatief beïnvloedt (Kaplan, 2009). Sociale en persoonlijke eigenschappen beïnvloeden voor een groot deel de voortgang van het leren van de T2. Zo leren kinderen die sociaal competent zijn een taal sneller dan kinderen die verlegen of minder sociaal competent zijn (Hoff, 2015: 497).

Een vluchteling wordt volgens het vluchtelingenverdrag uit 1951 gedefinieerd als een persoon *'die, uit gegronde vrees voor vervolging wegens ras, religie, nationaliteit, het horen bij een bepaalde sociale groep of politieke overtuiging, zich bevindt buiten het land van zijn nationaliteit [...]*' (UNHCR, 2010). In het land van herkomst, maar ook op de vlucht, kan een vluchtelingenkind een scala aan traumatische ervaringen opdoen: oorlogsgeweld, gebrek aan eerste levensbehoeften, scheiding of verlies van familie en bekenden, het wonen in een vluchtelingenkamp, barre omstandigheden tijdens de vlucht, uitbuiting en de onzekerheid over de toekomst. Ook het vestigen in een ander land brengt zo zijn problemen mee: het leren omgaan met een onbekende cultuur, andere gezondheids- en schoolsystemen, andere normen en waarden, maar ook de onzekerheid over de toekomst, geldgebrek en mogelijke discriminatie kunnen stress opleveren (Seymour, 2014: 267). In de schoolomgeving kunnen deze ervaringen een verhoogde kans geven op problemen betreft gezondheid, emotie en gedrag, maar ook op leerproblemen (Idem: 265). Cognitieve functies die verstoord kunnen zijn, zijn aandacht en concentratie, bevattingsvermogen, begrip van instructies (deels ook te wijten aan taalverschillen), problemen met het werkgeheugen en het langetermijngeheugen, categoriseren van informatie, flexibiliteit en het omgaan met problemen (Kaplan, 2009: 7-8).

5.2.4 Socio-economische achtergrond

Van significante invloed op de T2-ontwikkeling van nieuwkomerskinderen is ook de integratie en taalvaardigheid van de ouders van het kind (Tubergen, 2010). Uit onderzoek van Tubergen (2010) naar de T2-vaardigheid van vluchtelingen, blijkt dat de taalvaardigheid beter is als zij scholing voor en na de migratie hebben gehad, voor een langere periode in Nederland verblijven en hier ook aan een toekomst kunnen werken. Een langer verblijf in het AZC zorgt voor mindere T2-vaardigheden. Dit komt doordat zij minder contact hebben met Nederlandstaligen en doordat de toekomst langer onzeker blijft. Een ander uitkomst van het onderzoek is dat asielzoekers beter integreren en beter de taal leren als zij in een stedelijk gebied hebben gewoond in het land van herkomst. De socio-economische achtergrond van het kind, of de ouders van het kind, zijn indirect dus ook van invloed op de T2-ontwikkeling van het kind zelf.

5.2.5 Eerste taal

Taalstatus

De status van de eerste taal in het land waar de tweede taal geleerd wordt is van invloed op het proces van tweedetaalverwerving. Edwards (2013) beschrijft de geografische onderbouwing voor het leren van meerdere talen. Zijn theorie is met name van toepassing op al bestaande taalgemeenschappen. Nieuwkomerskinderen bevinden zich echter ook in een situatie waarbij verschillende talen in hun leefgemeenschap voorkomen.

In een meertalige gemeenschap is de ene taal vaak een minderheidstaal in het land of het gebied van de gemeenschap. De verschillende geografische situaties kunnen onderverdeeld worden in

unieke, niet-unieke en lokale minderheden (Edwards, 2010). *Unieke* taal minderheden zijn talen die in één land gesproken worden, *niet-unieke* worden wel in meerdere landen gesproken, maar zijn in alle voorkomende plaatsen ondergeschikt aan een andere taal. *Lokale* minderheidstalen zijn minderheden in een bepaalde plaats, maar een meerderheidstaal in een andere plaats.

Een tweede onderscheid in geografische factoren kan gemaakt worden op basis van het type connectie dat bestaat tussen de sprekers van dezelfde taal in verschillende landen. Zijn de plaatsen waar de taal gesproken wordt aangrenzend of niet. Het derde verschil beschrijft de ruimtelijke cohesie tussen sprekers van verschillende talen in dezelfde staat. Hier wordt onderscheid gemaakt tussen inheemse talen of immigrantentalen.

Taalverwantschap

Niet alleen de geografische afstand kan er voor zorgen dat de T₂ makkelijker of moeilijker verwerft wordt, maar ook de afstand in verwantschap tussen de T₁ en de T₂. Komt de T₁ in structuur meer overeen met de T₂, dan wordt de T₂ over het algemeen makkelijker verworven (Hoff, 2016).

Toepassing op de situatie

Voor vrijwel elk nieuwkomerskind geldt dat de eerste taal in Nederland een lokale minderheidstaal is. Voorbeeld: de meeste Syrische kinderen hebben (een vorm van) Arabisch als eerste taal, Eritrese kinderen spreken veelal Tigrigna of Tigré (Ethnologue, 2016). Kinderen uit (Franstalig) België, het Verenigd Koninkrijk of Duitsland spreken talen die in naburige landen van Nederland een meerderheidstaal zijn. Deze talen hebben een andere status dan talen die volstrekt vreemd zijn in Nederland, wat in de hand kan werken dat deze kinderen sneller mee kunnen komen in het onderwijs en het Nederlands sneller leren.

Ook de samenstelling van de taalgemeenschap in Nederland kan voor nieuwkomerskinderen verschillen. Kinderen die nog in een noodopvanglocatie of een AZC wonen zullen in hun omgeving veel sprekers van hun eerste taal hebben. Het Nederlands komen zij dan voornamelijk tegen op school. Wonen kinderen in een omgeving die voor het grootste deel Nederlandstalig is, dan is hun eerste taal vaker een taal die alleen thuis gesproken wordt.

5.3 Conclusie literatuuronderzoek

Een goede test, in het algemeen of van taal in het bijzonder, is valide, betrouwbaar en praktisch. De interne validiteit van een taalttest wordt gewaarborgd als andere factoren dan de taalvaardigheid zelf uitgesloten zijn. Deze andere factoren kunnen de algemene cognitie of het psychosociale functioneren zijn. Ook moet vastgesteld worden of de test daadwerkelijk het construct meet wat het zegt te meten (construct validiteit). Voor taaltesten betekent dit dat niet-talige strategieën of vooringenomenheid veroorzaakt door cultuurverschillen uitgesloten moeten worden. Verder moet gewaarborgd worden dat een specifieke taalttest, bijvoorbeeld voor alleen woordenschat, daadwerkelijk iets zegt over de gehele T₂-vaardigheid van een kind, als de test met dat doel gebruikt wordt (externe validiteit). Voor de betrouwbaarheid van een taalttest voor nieuwkomerskinderen zou onderzocht moeten worden hoe de resultaten van deze kinderen verschillen met die van Nederlandse kinderen. De praktische haalbaarheid van een test wordt voornamelijk bepaald door de vorm van de test. De belangrijkste kenmerken zijn het formeel of informeel toetsen en het toetsen in een groep of individueel. In het onderwijs wordt veelal formeel getoetst en in een groep.

Met name de validiteit van taaltoetsen komt in het geding, omdat veel factoren een rol spelen bij de T₂-verwerving. Het overzicht van Butler (2013) omvat veel dimensies die de complexiteit

van T₂-verwerving illustreren. Niet van al deze factoren is direct een duidelijke lijn te trekken naar de situatie van nieuwkomerskinderen. De leeftijd van verwerving is wel voor vrijwel alle nieuwkomerskinderen gelijk. De meeste kinderen vallen binnen de categorie sequentiële T₂-leerders, enkele zijn late-T₂-leerders. Hierdoor ondergaan deze kinderen min of meer hetzelfde proces bij het leren van de T₂. De situatie van veel nieuwkomerskinderen, de kinderen met een vluchtelingenachtergrond, zorgt ervoor dat de T₂-verwerving sneller negatief beïnvloed wordt door factoren als trauma's en psychisch welzijn. Ook voor kinderen zonder traumatische ervaringen geldt dat psychosociale eigenschappen, zoals sociale competentie, de T₂-verwerving kunnen beïnvloeden. De socio-economische situatie van het kind, die met name bepaald wordt door de ouders, is ook een belangrijke factor. Scholing van ouders, goede en snelle integratie in de Nederlandse maatschappij en het bouwen aan een zekere toekomst bevorderen de T₂-verwerving van het nieuwkomerskind. Tot slot beïnvloedt de eerste taal van het kind ook de T₂-verwerving. Is de T₁ in de taalgemeenschap van het kind een minderheidstaal die door weinig mensen gesproken wordt, dan is de noodzaak groter om de T₂ te leren. Ook nauwere verwantschap van de T₁ met het Nederlands kan er voor zorgen dat T₂-verwerving voorspoediger gaat. Dit kan om zowel grammaticale elementen gaan als het schrift van de beide talen.

6. Interviews

De gevonden theorie wordt vergeleken met hoe het nieuwkomersonderwijs in de praktijk werkt. Daarvoor zijn twee interviews afgenomen op twee verschillende scholen: een type-2a-school (een zelfstandige school die uitsluitend lesgeeft aan nieuwkomerskinderen) en een type-4-school (nieuwkomerskinderen die geïntegreerd zijn in de reguliere klassen). Op de vrij grote type-2a-school wordt het interview gehouden met een leerkracht die daarnaast ook PhD-onderzoek doet naar taalonderwijs. Op de kleinere type-4-school wordt het interview afgenomen bij de intern begeleider, een afgestudeerd pedagoog.

Deze sectie geeft van elk interview een korte samenvatting en beschrijft in hoeverre de situatie op desbetreffende school overeenstemt met de literatuur. De transcripten van de gehele interviews zijn terug te vinden in Bijlage II.

6.1 Type-2a-school

Specifieke situatieschets

Het eerste interview is afgenomen met een leerkracht van een relatief grote basisschool in Utrecht. Deze school is een type-2a-school, waarbij alle leerlingen nieuwkomerskinderen zijn. De school is een stedelijke voorziening voor nieuwkomerskinderen van 4 tot en met 12 jaar. De meeste leerlingen krijgen één tot twee jaar intensief woordenschatonderwijs voordat zij doorstromen naar een reguliere school in de buurt. Op de school werken alleen speciaal voor NT2-onderwijs opgeleide leerkrachten (Nederlands als tweede taal). Voor de woordenschatontwikkeling wordt gewerkt met de methode Mondeling Nederlands Nieuw (MNN).⁹ In deze methode ligt de nadruk op woordenschat, grammatica, klanken en pragmatiek. Voor de Mondeling Nederlands lessen worden de leerlingen ingedeeld op taalniveau. In de zogenaamde basisgroep zijn leerlingen ingedeeld op leeftijd; hier krijgen zij de andere vakken.

De school heeft nu zo'n 260 leerlingen, zowel arbeidsmigranten- als vluchtelingenkinderen. Jonge leerlingen worden op basis van leeftijd geplaatst in een klas. De wat oudere kinderen (vanaf 8 jaar) beginnen in een instroomgroep, waar goed gekeken wordt naar welk taalniveau ze hebben. Na het behalen van de eerste cursus van MNN stromen ze door naar een basisgroep, waar ze ingedeeld worden op leeftijd. Het Nederlands-niveau in deze basisgroepen kan verschillen. Bij het overplaatsen naar een reguliere school wordt door de school een advies gegeven voor welke klas geschikt is voor de leerling. Daarbij wordt gelet op zowel taalniveau als het niveau van alle andere vakken.

Woordenschatonderwijs en toetsing

Het woordenschatonderwijs in de midden- en bovenbouw wordt vormgegeven aan de hand van de methode MNN, aangevuld met zelfgemaakt materiaal. Het aantal lessen van MNN is uitgebreid met extra woordenschatlessen volgens gangbare methodes binnen het woordenschatonderwijs (bijvoorbeeld de viertakt van Marianne van Hal en de NT2-didactiek van Josée Coenen). Er wordt veel gewerkt met woordkaartjes, foto's, woordwebben en -parachutes. In de kleuterklassen wordt de methode Ik&Ko gebruikt, een methode met als voornaamste doel het vergroten van de taalvaardigheid, voor kleuters met een VVE-indicatie.¹⁰ VVE staat voor Voorschoolse en Vroegschoolse Educatie, wat geldt voor peuters en kleuters met

⁹ MNN. Beschikbaar op: <https://mijn.cedgroep.nl/artikel/551/mondeling-nederlands.html>. Geraadpleegd op: 2-3-2017.

¹⁰ Ik&Ko. Beschikbaar op: <http://www.ikenko.nl/>. Geraadpleegd op: 2-3-2017.

een taalachterstand.¹¹ Daarnaast wordt gebruik gemaakt van LOGO 3000, een lesmethode waarin de 3000 woorden van de Basiswoordenlijst voor Amsterdamse Kleuters (BAK) wordt aangeboden.¹²

De toetsen van MNN testen voornamelijk receptieve woordenschat en later in de methode ook productieve woordenschat. Binnen de MNN-toetsen wordt niet getest of het kind zich goed kan uiten in het Nederlands. Grammatica wordt niet getoetst, hoewel dat in de hogere klassen wel wordt aangeboden. Andere toetsen die afgenomen worden zijn de reguliere toetsen van het rekenboek en het spellingsboek, CITO-toetsen, AVI-toetsen en Drie-Minuten-Toetsen. Als het leesniveau hoog genoeg is, wordt ook een spellingtoets en een begrijpend-lezentoets afgenomen. Bij de rekentoetsen wordt in het begin de toets mondeling gedaan. De toetsen worden vanwege praktische redenen (tijd) meestal klassikaal afgenomen. Als kinderen zelfstandig kunnen werken, gebeurt het individueel.

Factoren van invloed op T2-verwerving

In het interview zijn een aantal factoren genoemd die mogelijk de T2-vaardigheid beïnvloeden. Als eerste de taalachtergrond. Veel kinderen hebben moeite met het horen en/of uitspreken van bepaalde Nederlandse klanken. Dat moet ze expliciet aangeleerd worden, waarbij vaak wordt doorverwezen naar logopedie. Voor kinderen die al kunnen lezen of schrijven geeft een eigen taal met Latijns schrift vaak een voorsprong. Ook de onderwijshistorie van een kind maakt veel uit of het kind sneller doorstroomt binnen de school en naar het reguliere onderwijs. Hierbij speelt de duur van het genoten onderwijs en het wel of niet kunnen lezen en schrijven in de eigen taal een rol. Een andere factor waar lastiger rekening mee gehouden kan worden is het psychisch welzijn van de kinderen. Bij de intake wordt wel aan ouders gevraagd of het kind iets ergs heeft meegemaakt, maar niet altijd wordt dit duidelijk aangegeven. Als later blijkt dat een kind door trauma's belemmerd wordt in de ontwikkeling, wordt de speltherapeute van de school ingeschakeld voor hulp.

Een probleem waar de school tegenaan loopt is dat voor de gewone schoolvakken, zoals rekenen, een aparte, zogenaamde schooltaal bestaat. Een kind kan gewoon in staat zijn om te rekenen, maar wordt door het gebruik van een aparte 'rekentaal' belemmerd bij het maken van opdrachten of een toets. Leerkrachten hebben niet genoeg tijd om ook voor deze verschillende soorten 'schooltaal' woordenschatlessen aan te bieden.

Conclusie

De theorie uit paragraaf 5.1 komt positief naar voren wat betreft *interne validiteit* van het toetsen van het niveau, door het rekening houden met verschillende factoren die de T2-verwerving zouden kunnen beïnvloeden (zoals trauma's en taalachtergrond). Of de toetsen van MNN het *construct* woordenschat op een valide manier toetsen, is niet duidelijk. Ook de *externe validiteit* van de woordenschattoets van MNN valt te betwijfelen; het zegt niet iets over de algemene taalvaardigheid van het kind. De school ondervangt dit wel door ook andere toetsen, die andere taalvaardigheden testen, in te zetten. Voor overgang naar een andere klas of reguliere school wordt sowieso breder gekeken dan alleen naar taalniveau. De vormgeving van de toetsen gebeurt op praktische wijze. Vanwege tijdsgebrek worden de toetsen veelal klassikaal en formeel afgenomen.

¹¹ Betekenis VVE. Beschikbaar op: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/voor-en-vroegschoolse-educatie>. Geraadpleegd op: 2-3-2017.

¹² LOGO 3000. Beschikbaar op: <http://www.logo3000.nl/#why>. Geraadpleegd op: 2-3-2017.

De vier punten die in paragraaf 5.2 expliciet genoemd zijn als factoren die de T2-verwerving beïnvloeden, zijn op de school min of meer bekend. Kinderen worden niet strikt op basis van leeftijd geplaatst, maar wel zo veel mogelijk. Verder wordt bij de intake van een leerling bij de ouders zoveel mogelijk informatie gevraagd over socio-economische achtergrond (opleidingsniveau ouders, verblijf in Nederland) en mogelijke traumatische gebeurtenissen. Door inzet van een speltherapeute worden eventuele negatieve gevolgen van trauma's of psychische problematiek gesignaleerd en beperkt. Ook kenmerken van de eerste taal zijn als mogelijk factor benoemd: aandacht voor klankverschillen (met eventueel inzet van logopedie) en het schrift van de T1.

Doordat deze school een grote school is met veel expertise op het gebied van nieuwkomersonderwijs, zijn geen grote verschillen te vinden met wat bekend is in de literatuur. De problemen waar de school wel tegenaan loopt (zoals specifieke schooltaal) gaan al een stapje verder dan de gemiddelde problematiek binnen het nieuwkomersonderwijs.

6.2 Type-4-school

Specifieke situatieschets

Het tweede interview is afgenomen met de intern begeleider van een basisschool in een klein dorp in Noord-Brabant. Deze reguliere basisschool heeft twaalf klassen, zes minder dan de eerste school. Op dit moment heeft de school tien nieuwkomerskinderen, twee in groep 0, zes in groep 1/2 en twee in groep 4. In het verleden heeft de school ook af en toe een nieuwkomerskind gehad, maar sinds een jaar is het een grotere groep. Omdat het om kleuters gaat, worden de kinderen op basis van leeftijd geplaatst in de klas. Er wordt zoveel mogelijk gestreefd om de kinderen mee te laten groeien met de rest van de groep. Waar nodig wordt extra taalondersteuning gegeven door de leerkracht zelf of door de onderwijsassistent. Zij hebben geen extra scholing gehad voor NT2-onderwijs. Vanuit de gemeente kan geen extra ondersteuning gevraagd worden, omdat de groep te klein is en niet alleen uit vluchtelingenkinderen bestaat (voor migrantenkinderen is geen extra financiële ondersteuning).

Woordenschatonderwijs en toetsing

De nieuwkomerskinderen in de kleuterklassen krijgen op dezelfde manier woordenschatonderwijs als de andere kinderen in de klas. De methode die gebruikt wordt is Bas Educatie.¹³ Voor de nieuwkomerskinderen wordt ook extra gebruik gemaakt van de VVE-versie van Bas Educatie. Het toetsen van de woordenschat wordt in groep 2 gedaan met een Cito-toets. Deze toetst de receptieve woordenschat door middel van het aankruisen van het juiste plaatje bij een genoemd woord. In de nabije toekomst wordt wel gestart met het afnemen van de Taaltoets Alle Kinderen (TAK) bij de nieuwkomerskinderen. Deze diagnostische toets helpt bij het monitoren van de mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands.¹⁴

De kinderen in de hogere klassen maken gebruik van de methode Horen, Zien en Schrijven. Deze methode is een extra programma voor nieuwkomerskinderen in een reguliere klas. Het focust op de schriftelijke verwerking van het Nederlands; de leerlingen moeten dus al wel mondeling vaardig zijn in het Nederlands of eerst de lessen aangeboden krijgen van MNN.¹⁵

¹³ Bas Educatie. Beschikbaar op: <http://www.baseducatie.nl/bas/>. Geraadpleegd op: 2-3-2017.

¹⁴ TAK. Beschikbaar op: http://www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/alle_producten/taaltoets_alle_kinderen. Geraadpleegd op: 2-3-2017

¹⁵ Horen, Zien en Schrijven. Beschikbaar op: <http://www.bazalt.nl/horen-zien-en-schrijven>. Geraadpleegd op: 2-3-2017.

Factoren van invloed op T2-verwerving

Over het algemeen is het lesgeven aan de nieuwkomerskinderen voor de leerkrachten op de deze school een zoektocht. Doordat het om een klein gedeelte van de klas gaat, is er ook vaak geen tijd om extra aandacht te geven aan de nieuwkomerskinderen. Op factoren die de T2-verwerving beïnvloeden kan zo al helemaal lastig gelet worden. Bij de intake van leerlingen wordt aan ouders een aantal algemene vragen gesteld. Zo is wel bekend wat de taalachtergrond is van het kind, hoelang het kind in Nederland is, wat het opleidingsniveau van de ouders is, etc. Soms ontvangt de school meer informatie van bijvoorbeeld Vluchtelingenwerk. Naar informatie over mogelijk opgedane trauma's wordt niet gevraagd, maar het kan in de loop van de tijd wel ter sprake komen. Een leerkracht die in het verleden les heeft gegeven aan een meisje, gaf wel aan dat er een vermoeden bestond dat zij psychische problemen had, maar wist niet goed hoe daar mee om te gaan.

Ouders van nieuwkomerskinderen worden wel goed betrokken bij de voortgang van hun kind op school. Zo was twijfel over één van de kinderen uit groep 1, die wel Nederlands leek te begrijpen, maar verder geen Nederlands sprak. Dan wordt samen met de leerkracht, de intern begeleider en de ouders gekeken naar hoe dit zou kunnen komen. Omdat het meisje wel heel graag naar school gaat, wordt voorlopig aangenomen dat het goed gaat.

Het grootste probleem waar de school mee kampt wordt door zowel de intern begeleider als twee van de leerkrachten genoemd. Dit betreft het communiceren met de kinderen, met name over hun eigen welzijn. Met gebaren is dit deels op te lossen, maar het veroorzaakt wel een gevoel van onmacht bij de leerkrachten.

Conclusie

Omdat de nieuwkomerskinderen direct meedraaien met het reguliere onderwijs, wordt er (nog) niet apart getoetst op woordenschat. Als een kind achterstand vertoont, wordt door extra begeleiding geprobeerd deze achterstand te verkleinen. Over de theorie, zoals beschreven in paragraaf 5.1, kan dus weinig gezegd worden. Wat betreft de factoren die de T2-ontwikkeling beïnvloeden, kan gezegd worden dat mogelijke invloed van enkele daarvan wel opgemerkt wordt (het meisje dat niet meekomt, een traumatisch verleden), maar dat niet geweten wordt hoe op deze factoren ingespeeld kan worden. De leerkrachten ervaren daardoor onmacht, wat nog eens verstrekt wordt door het gebrek aan tijd om extra aandacht aan deze kinderen te geven. Het lage percentage nieuwkomerskinderen en de beperkte ervaring van de school met deze kinderen, zorgt ervoor dat het nieuwkomersonderwijs niet optimaal vormgegeven wordt.

7. Conclusie

Door het combineren van literatuuronderzoek en interviews is geprobeerd een antwoord te geven op de vraag welke factoren de validiteit van het toetsen van het taalniveau beïnvloeden.

De eerste deelvraag, *wat is belangrijk bij het testen van het schoolniveau in het algemeen en het taalniveau in het bijzonder*, kan vanuit de literatuur voor een groot deel beantwoord worden. Het testen moet op een valide, betrouwbare en praktische manier gebeuren. Met name voor de validiteit geldt dat daar veel mis kan gaan. Gelet moet worden op interne validiteit (worden andere factoren dan de taalvaardigheid uitgesloten in de test), construct validiteit (meet de test ook daadwerkelijk de taalvaardigheid of een aspect daarvan) en externe validiteit (zeggen de resultaten van de test ook iets over het algehele taalniveau of zelfs het schoolniveau van het kind). De praktische uitvoerbaarheid van een test zorgt in het onderwijs er veelal voor dat de test formeel wordt afgenomen in een grote groep.

Vanuit de interviews op de verschillende scholen blijkt dat veel onduidelijk is over de manier van toetsen van het taalniveau. Nu zijn woordenschattoetsen een belangrijke indicatie voor het niveau van het Nederlands van een nieuwkomerskind. Veel woordenschattoetsen zijn geschikt om in een klassikale setting en op een formele manier af te nemen (MNN, Cito, Bas Educatie). De woordenschat wordt voornamelijk receptief getoetst. Het valt sterk te betwijfelen of ten eerste de woordenschat zelf wel juist wordt getoetst (construct validiteit) en tweede of het een juiste indicatie is voor bredere taalvaardigheid (externe validiteit). Op beide scholen wordt dan ook op een veel bredere manier gekeken naar de ontwikkeling van het kind, bijvoorbeeld door het afnemen van andere toetsen of door het kind gewoon mee te laten draaien in de reguliere klas.

Het literatuuronderzoek geeft een goede aanzet voor een antwoord op de tweede deelvraag, *welke factoren spelen een rol bij de T2-ontwikkeling van nieuwkomerskinderen?* Vanuit een groot overzicht van de dimensies die een rol spelen bij de T2-ontwikkeling is ingezoomd op vier voor nieuwkomerskinderen belangrijke factoren. Het psychisch welzijn, de socio-economische situatie en de kenmerken van de T1 spelen een grote rol voor de verwerving van de tweede taal.

Binnen het nieuwkomersonderwijs wordt door de ene school wel goed rekening gehouden met deze factoren, maar door de andere school niet. Op de grote nieuwkomersschool, waar veel expertise is, worden deze factoren erkend als belangrijk én wordt er rekening mee gehouden binnen het onderwijs. De reguliere school, met de enkele nieuwkomerskinderen, mist de expertise en de capaciteit om deze factoren goed op waarde te kunnen schatten.

Aanbevelingen

Binnen het nieuwkomersonderwijs moet niet onderschat worden wat de invloed is van factoren als psychisch welzijn, socio-economische status en de taalachtergrond van het kind. Het is goed als dit zoveel mogelijk betrokken wordt bij het onderwijs en het bepalen van het taalniveau van het kind. Het verzamelen van deze gegevens kan al een eerste stap zijn.

8. Discussie

De betrouwbaarheid van dit onderzoek is mogelijk niet heel hoog, omdat maar twee scholen zijn meegenomen in het praktijkdeel van het onderzoek. Het is lastig te zeggen of de gevonden resultaten voor alle scholen van eenzelfde type gelden en of het een gemiddeld beeld schets van de situatie van het gehele nieuwkomersonderwijs in Nederland. Voor het doortrekken van de resultaten naar de algehele situatie is meer onderzoek in de praktijk noodzakelijk.

Ook blijkt dat nog veel kennis mist over de validiteit van al bestaande taaltoetsen. Een vergelijkend onderzoek naar gangbare NT₂-methodes kan inzicht bieden in de kwaliteit van de taaltoetsen van deze methodes. Interessant daarbij is om te kijken naar hoeverre in de taalmethodes en toetsen rekening gehouden wordt met de factoren die de T₂-verwerving beïnvloeden. Zeker voor de factor T₁-achtergrond moet dit haalbaar zijn.

Verder stuiten veel implicaties uit het onderzoek op onoverkomelijke, praktische bezwaren. Meer inzicht in de factoren die de T₂-verwerving beïnvloeden, vraagt meer tijd en inzet van leerkrachten en andere partijen. Op scholen is vaak simpelweg geen tijd om dit voor elkaar te krijgen, zeker als een school maar af en toe met nieuwkomerskinderen te maken heeft.

Literatuurlijst

- Butler, Y.G. (2013). Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition. In: Bhatia, T. K. & Ritchie, W.C. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Blackwell Publishing.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. "Asielverzoeken en nareizende gezinsleden". CBS StatLine . 12-09-2016.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. "Immi- en emigratie naar geboorteland, leeftijd (31 december) en geslacht." CBS StatLine . 13-06-2016.
- Edwards, J. (2010). *Minority Languages and Group Identity*. John Benjamins Publishing.
- Edwards, J. (2013). Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts. In: Bhatia, T. K. & Ritchie, W.C. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Blackwell Publishing.
- Ethnologue. (2016). *Eritrea Languages*. <https://www.ethnologue.com/country/ER/languages>
Geraadpleegd: 31-10-2016
- Ethnologue. (2016). *Syria Languages*. <https://www.ethnologue.com/country/SY/languages>
Geraadpleegd: 31-10-2016
- Hoff, E. (2015). Language Development in Bilingual Children. In: Bavin, E.L. & Naigles, L.R. *The Cambridge Handbook of Child Language*. 483-503. Cambridge University Press.
- Hulstijn, J.H. (2010). Measuring second language proficiency. In E.Blom and S. Unsworth (eds). *Experimental Methods in Language Acquisition Research*. (pp. 185-200). Amsterdam: Benjamins.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *De kwaliteit van het onderwijs aan nieuwkomers, type 1 en 2, 2014/2015. Evaluatie van de kwaliteit van azcscholen, relatief zelfstandige en grotere nieuwkomersvoorzieningen*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Kaplan, I. (2009). *Effects of trauma and the refuge experience on psychological assessment processes and interpretation*. Australian Psychologist. 44(1): 6-15. Taylor & Francis.
- Leclerq, P. & Edmonds, A. (2014). How to Assess L2 Proficiency? An Overview of Proficiency Assessment Research. In Leclerq, P. & Edmonds, A & Hilton, H. (2014). *Measuring L2 Proficiency, Perspectives from SLA*. Bristol, Multilingual Matters.
- LOWAN. (2016) *Onderwijstypen*. Geraadpleegd: 15-6-16 <http://www.lowan.nl/primair-onderwijs/onderwijs/onderwijsorganisatie-2/onderwijstypen/>
- Meisel, J. M. (2008). Child second language acquisition or successive first language acquisition? In Haznedar, B. en Gavruseva, E. (eds.). *Current Trends in Child Second Language Acquisition: A Generative Perspective*. 55-80. Amsterdam: Benjamins.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (mei 2016). *Informatiedocument onderwijs aan asielzoekerskinderen*. Den Haag: MinOCW.
- Norris, J. en Ortega, L. (2003). Defining and measuring SLA. In C.J. Dought en M.H. Long (red). *The Handbook of Second Language Acquisition*. (p. 717-761). Oxford: Blackwell Publishing.
- Pichon, E. Le, Erning, R. van, Baauw, S. (2016). *EDINA-rapport Nederland*. Universiteit Utrecht.

Seymour, K. L. (2014). An Integrated Approach to the Assessment of the Refugee Student. In: Clinton, A.B. (ed). *Assessing Bilingual Children in Context: An Integrated Approach*. 265-304. American Psychological Association.

United Nations High Commissioner for Refugees. (2010). *Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees*. <http://www.unhcr.org/3b66c2aa10> (8-11-2016)

Villiers, P.A. de & Villiers, J.G. (2010). *Assessment of Language Acquisition*. In: Wiley Interdisciplinary Reviews of Cognitive Science. 1: 230-244. John Wiley & Sons.

Vluchtelingenwerk Nederland. (2016). *Vluchtelingen in getallen 2016*. Gepubliceerd 25-08-2016. <https://www.vluchtelingenwerk.nl/sites/public/u895/Vluchtelingeningetallen2016.pdf>

Bijlage I - Interviewvragen

Het is wenselijk dat nieuwkomerskinderen zo goed mogelijk in het Nederlandse onderwijs mee kunnen draaien. Door met name taalachterstand kunnen ze niet direct in het reguliere onderwijs geplaatst worden. De achterliggende vraag is dus: **Hoe zorgt een school ervoor dat nieuwkomerskinderen zo effectief mogelijk klaargestoomd worden voor het reguliere onderwijs?**

1. Algemeen
 - a. Welke type school is het? (*Vier typen nieuwkomersonderwijs; LOWAN*)
 - b. Hoeveel nieuwkomerskinderen zijn er? Is er speciaal personeel voor deze kinderen?
 - c. Wat is er bekend over de nieuwkomerskinderen?
 - Herkomst
 - Arbeidsmigrant of asielzoeker
 - Lengte verblijf in NL
 - d. Klassenbeleid
 - Hoe zijn de klassen gestructureerd?
 - Welke criteria worden gehanteerd voor het plaatsen van een kind in een nieuwkomersklas en daarna in een reguliere klas?
2. Sociolinguïstisch
 - a. In hoeverre heeft school zicht op:
 - Taalachtergrond
 - Socio-economische achtergrond (onderwijs ouders, onderwijservaring kind)
 - Psychosociale ontwikkeling (trauma's, welzijn)
 - b. Hoe zijn de intakegesprekken? Hoe worden ouders betrokken?
 - c. (Hoe) wordt met deze gegevens rekening gehouden in de klas?
3. Woordenschatonderwijs

Algemene vraag: Wat zijn de criteria voor het evalueren van het schoolniveau van de nieuwkomerskinderen?

- a. Hoe wordt woordenschat aangeboden? (methodes; extra materiaal)
 - Verhouding receptief/productief taalgebruik
 - Vier domeinen: lezen, schrijven, spreken, luisteren
- b. Hoe wordt de woordenschat getoetst?
- c. Wordt er rekening gehouden met sociolinguïstische factoren binnen het woordenschatonderwijs? Is dat haalbaar?
- d. Welke praktische problemen zijn er bij het toetsen/evalueren (ook van andere onderwijsdomeinen)?

Bijlage II – Transcript interviews

Interview Type-2a-school

Datum: 25 januari 2017

Wie: leerkracht

A: interviewer. B: geïnterviewde.

A: [geeft uitleg over interview/aantal vragen] Wat voor type school is (...)?

B: Het is een reguliere basisschool, maar alleen maar voor nieuwkomers. Kinderen die nog geen jaar in Nederland zijn, die komen bij ons. Die krijgen 1 tot 2 jaar les bij ons school, dan stromen ze uit binnen het regulier onderwijs, soms zijn het sbo's, soms zijn het voortgezet. Qua leeftijd en niveau.

We zijn een gemeentelijke voorziening, dus alle basisscholen in Utrecht brengen kinderen naar ons. Soms melden ouders hun kind aan bij een basisschool in de buurt en dan zeggen zij we kunnen niet uw kind aannemen, want het moet eerst naar de taalschool. Ook vanuit het AZC, dus echt vluchtelingenkinderen, die komen ook naar onze school.

A: Hoelang blijven ze ongeveer op school?

B: Ligt er heel erg aan. Officieel 1 jaar, maar het is eigenlijk altijd 1,5 jaar en soms zelfs verlenging tot nog langer, 2 jaar. Wat ik zei, het is een gemeentelijke voorziening, en de gemeente die heeft soms liever dat wij ze langer houden en kinderen beter in kaart brengen en een goeie school voor ze zoeken, dan dat ze al te snel uitstromen en de vervolgschool met problemen komt te zitten.

A: Over de kinderen: hebben jullie een beeld waar ze vandaan komen en waarom ze in NL zijn?

B: Het zijn kinderen van 4 t/m 12 jaar bij ons op school. Dat is ook anders dan andere taalscholen: wij hebben ook kleuters, dat is niet altijd zo. En als er vanuit het AZC komen, dan hebben we contact met het COA, maar elk kind heeft gewoon een intakegesprek met de ouders en dan vragen we naar de migratiegeschiedenis en onderwijsverleden van het kind, hoe de zwangerschap ging, of er medische dingen zijn. Hobby's van de kinderen. En zo.

A: een hele brede intake.

B: ja, we moeten wel goed weten wat we in huis krijgen. Het zijn dus vluchtelingen, maar ook arbeidsmigranten uit Polen uhm, of ook uit Amerika.

A: hoe is die verhouding?

B: dat kan.. durf ik niet te zeggen. En het fluctueert ook. 6 jaar geleden toen ik startte op deze school, waren er alleen maar Bulgaren. En toen waren het heel veel Somaliërs en nu zijn het vooral uit Syrië, maar nu schijnt er ook meer een groep Oost-Europese kinderen te komen.

Ook uit de noodopvang. We hadden eerst een locatie met drie klassen, toen 1 locatie met 6 klassen, toen werden het 2 locaties, toen werden het drie locaties, toen weer twee. Toen ik begon hadden we 60 kinderen, nu hebben we er 260. Dus ook een team van 53 medewerkers.

A: Taalachtergrond is bekend. Welke socio-economische factoren weten jullie nog meer over de kinderen? Over de ouders, maar de kinderen zelf ook.

B: Ze moeten altijd bij de intake aangeven wat de opleiding is van ouders en dat is wel heel lastig, omdat een opleiding in een ander land kan je niet een op een vergelijken met in Nederland. En ook kunnen ze het vaak niet bewijzen met diploma's. Dat is wel heel lastig. Hoe dat precies zit met intake weet ik niet, maar dat wordt in ieder geval gevraagd. En van taalachtergrond wordt gevraagd welke taal de kinderen thuis spreken met de ouders en ook of ze daarin kunnen lezen en schrijven in die taal.

A: Of ze school hebben gevolgd?

B: Ja. En dat proberen we ook wat duidelijker te vragen tijdens kennismakingsgesprekken als we dan met de echte leerkrachten. Die vraagt ook nog meer naar de thuisachtergrond, van lezen ze, zijn er boeken in een andere taal en dat soort dingen.

A: Een vraag over de psychosociale ontwikkeling. Wordt dat ook nauw betrokken bij het onderwijs? In kaart gebracht.

B: In kaart brengen is een groot woord. Wel wordt gevraagd tijdens de intake: wat heeft het kind meegemaakt, van de oorlog bijvoorbeeld als het vluchtelingenkinderen zijn. Soms zeggen ouders: hebben ze niet meegemaakt, maar uiteindelijk blijkt toch dat kinderen natuurlijk door de muren van alles heen hebben gehoord van ouders en weet ik veel wat. En je merkt in het AZC als ze in één kleine kamer zitten en slapen bij ouders in bed, dan hebben ze die nachtmerries van ouders ook wel door. En soms wordt heel duidelijk gezegd: ja ze hebben bombardementen meegemaakt; ze hebben gezien dat iemand werd onthoofd; dat komt voor. Daar komen we niet altijd meteen achter, want een intakegesprek, dat moet je ook maar voelen hoe dat gaat. Wat voor contact heb je met de ouders. Wat voor tolk is er bij, kunnen ze zich duidelijk maken. Maar soms ja, zijn ouders zelf ook zo getraumatiseerd dat ze dat nog niet aan jou vertellen. Soms kom je er ook pas in de loop van de tijd achter. We hebben een speltherapeute bij ons op school en daar kunnen we kinderen aanmelden als we denken dat ze echt zwaar getraumatiseerd zijn en nog een andere plek nodig hebben om met haar ontspanner te worden.

A: Zit het wel in de lessen verweven? Wordt er rekening mee gehouden?

B: We kunnen er rekening mee houden, en het is niet zo zeer dat we er les over geven of wat dan ook. Maar we hebben onze antennes ervoor en we weten ook wat we er mee zouden kunnen doen.

A: Krijgen leerkrachten daar ook scholing in?

B: Ja, studiedagen daarover enzo. Speltherapeute vertelt weleens tijdens personeelsvergaderingen over bepaalde aspecten of als er veel vragen zijn dan kunnen we sowieso bij haar terecht.

A: Klassenbeleid. Op wat voor gronden wordt een kind in een bepaald klas geplaatst?

B: Omdat wij een hele grote school zijn, kunnen we daar, hebben we meer keus, als het ware. Als een kind binnenkomt en het is een kleuter, dan start ie gewoon in de kleutergroepen.

A: Dus dan op basis van leeftijd.

B: Ja, als ze 4,5,6 zijn dan komen ze bij de kleuters terecht. Bij leeftijd 6,7,8 weet ik niet helemaal precies, want uhm, maar ik denk dat ze dan direct in de klas beginnen, gewoon qua leeftijd. De

iets oudere kinderen, vanaf 8,9,10 jaar , 11 ,12 die beginnen in een instroomgroep. En daarin wordt goed gekeken naar wat is het niveau wat ze hebben. De eerste cursus van MNN wordt aangeboden en als ze die gehaald hebben kunnen ze doorstromen naar een basisgroep bij ons op school en daar worden ze dan ook ingedeeld qua leeftijd en soms als we meerdere groepen van dezelfde leeftijd hebben, wordt er gekeken naar het niveau. Ik heb bijvoorbeeld een groep 4-5, kinderen die uitstromen naar groep 6, leeftijd 9 en 10 jarigen. Maar ze lezen allemaal nog op groep 3 niveau. Dus als er nu een nieuw kind zou komen die al gewoon op midden-5 leest, dan is het niet zo handig dat ie bij mij groep komt, dan kan ie beter naar groep 6/5/6.

A: dus het niveau kan ook wel eens verschillen ook al zijn ze op leeftijd ingedeeld.

B: Zeker! Want ze hebben niet dezelfde onderwijshistorie. Sommige kinderen hebben gewoon al 6 jaar onderwijs gehad en die kunnen lezen en schrijven in hun eigen taal en het is zelfs met een romeins alfabet. Maar als ze in het Arabisch les hebben gehad, wordt het lezen en schrijven al een stukje lastiger, kunnen ze lezen en schrijven in het Arabisch. Sommige kinderen, vooral met vluchtelingen, die hebben heel erg onderbroken onderwijsgeschiedenis, dus ze missen gewoon heel veel. En die hebben gewoon een hele grote achterstand.

A: hoe groot is het grootste leeftijdsverschil ongeveer in een klas?

B: In een klas niet heel veel. Maar dat kan bij ons op school. Je hebt ook scholen die maar twee groepen hebben. De jongste 9 en de oudste 12, maar dat is bij ons valt dat wel mee.

A: door de grote kan dat goed. B: Ja.

A: ze worden in een school geplaatst in de omgeving van Utrecht. Is daar ook een hard criterium voor? Hoe wordt dat gedaan?

B: We laten het over aan ouders. Ouders geven aan welke school zij willen. Zij kiezen meestal, welke is het dichtst bij. En soms is dat dan een school waarvan wij denken van nou dat past niet helemaal bij uw kind of bij u, kijk eens even goed op de website waar het over gaat, ofzo. Bijvoorbeeld Jenaplan, zijn ze daar wel mee bekend wat dat dan inhoudt. En wij nemen dan contact op met de nieuwe school en zeggen, dit kind wil bij jullie beginnen, vertellen wij wat voor kind het is, en dan zeggen zij of ze plek hebben of niet.

A: Welke klas ze terecht komen, wordt daar ook een indicatie voor gegeven?

B: Ja, wij geven advies. Laatst hadden wij een meisje wat op niveau nog niet helemaal op groep 5 zat, dus we hadden zoiets van: groep 4 zou ook wel kunnen. Maar zij zei: onze groep 4 is gewoon zo druk en groot, dus toch beter groep 5 en we zullen er rekening mee houden dat ze op groep 4 niveau nog moet rekenen, of zo.

A: Er wordt heel afhankelijk van een specifiek kind gekeken.

B: ja, en soms is het andersom, van boven naar beneden. Dat ligt heel erg aan de situatie en de school en het kind.

A: Er wordt wel altijd gekeken naar het niveau van het kind, qua taal vooral of gewoon ook klassenbreed, alle vakken?

B: ja, alle vakken.

A: Over woordenschatonderwijs. Hoe wordt er binnen jullie school woordenschat aangeboden. Is er een bepaalde methode?

B: Wij gebruiken de methode Mondeling Nederlands Nieuw. En dat zijn mondeling Nederlands lessen, die bestaan uit 4 cursussen, van elk 8 modules, en elke module bestaat uit, ik dacht, 7 of 8 lessen ofzo, maar wij hebben er 10 tot 12 lessen van gemaakt. Want je moest dan bijvoorbeeld een verhaal aanbieden, maar de woordenschat van dat verhaal is nog helemaal niet bekend bij de kinderen. Dus de les ervoor doen wij een specifieke woordenschatles met de woorden uit het verhaal. Die bieden we aan in een cluster, zoals met woorden in de weer, met semantiseren en de viertakt van Marianne van Hal. Dat zijn de stappen die je moet nemen. Je kan ook zeggen, we volgen de stappen van de NT2 didactiek, Josée Coenen. Dan introduceer je het thema, ga je de woorden benoemen en uitleggen en daar spelletjes meedoen, consolideren. We werken met woordkaartjes maar ook heel veel op het digibord. Die woordkaartjes zijn soms van die animatietekeningen en die vind ik niet altijd prettig werken. Ik wil echt de foto's; meerdere versies. Ik heb daar dan allerlei illustraties bij gezocht en dan hebben we een werkboekje waar we dan ook in werken; daar zit ook heel veel woordenschat in. Maar we proberen in ieder geval zo veel mogelijk de woorden die we aanbieden te laten zien, te illustreren en te herhalen. En ze hangen in de klas met woordwebben, kasten en parachutes.

[...]

A: is er heel veel verschil tussen de klassen? Krijgt groep 1 op een heel andere manier woordenschat aangeboden dan bijv. groep 6?

B: Nee, bij ons werken we dus met MNN. En dat zijn 4 cursussen en die hebben eigenlijk allemaal dezelfde opbouw en dezelfde manieren. Elke leraar heeft persoonlijk wel voorkeur voor bepaalde spelletjes te doen enzo. Maar ik had bijvoorbeeld laatst iets gemaakt en toen zag ik dat een andere meester dat ook gebruikt had. Dat is eigenlijk overal hetzelfde. Bij de kleuters is het wel een beetje anders, want daar gebruiken we een mengsel van vanalles en nog wat. Daar is MNN te moeilijk voor die doelgroep. Dus we gebruiken Ik&Ko, dat is een kleutermethode. Alleen daarvan hebben we ook allemaal extra woordenschatlessen toegevoegd die we dus aanbieden volgens de viertakt. En we hebben ook Logo3000 aan toegevoegd. Dat is een wat kant-en-klare methode, ook op het digibord. Heel veel concrete materialen, trouwens ook in de andere groepen, met woordkaartjes erbij, om het te laten zien. Als kinderen cursus 4 hebben gehaald en ze blijven nog langer op school, dan wordt het ook echt een reguliere taalmethode, die ze ook op een reguliere school hebben. Maar dan merk je altijd dat er woordenschatlessen tussen gegooid worden. Ook bijvoorbeeld bij begrijpend lezen, dan doen we nieuwsbegrip, maar dan wordt er wel eerst een woordweb aangeboden van de woorden die in de tekst voorkomen om kinderen voor te bewerken.

A: Gebruiken jullie ook woordenlijsten, de BAC? B: Nee. A: Of is de methode daar op gebaseerd?

B: Dat weet ik niet helemaal zeker. De methode van MNN is al wat ouder, volgens mij was dat voor de tijd van de BAC en ook de BAC-lijsten zijn voor de kleuters en niet voor oudere kinderen. En we hebben wel het idee dat we eigenlijk meer woorden zouden moeten aanbieden dan dat we nu doen. Maar systematisch van welke woorden dat dan zouden zijn, is niet uitgezocht of gedaan.

A: Vraag over domeinen van taal. Passief/actief taalgebruik. Waar wordt vooral op gefocust?

B: Eerste cursus van MN en waar de kleuters beginnen is gewoon receptief. Een plaatje aanwijzen of een voorwerp pakken. Daarna wordt het ook productief, dus benoemen. Het wordt gewoon steeds moeilijker, ook beschrijven. We vullen ons onderwijs ook aan met grammatica-oefeningen. Heel erg focussen op de lidwoorden, de en het; zijn het werkwoorden of zijn het

dingen of mensen; hoe maak je een zin, waar bestaat die uit. Het woordje er, daar geef ik nu al een paar weken les over, wat voor verschillen hebben we daar van en wat doet het nou. Daar vullen we het wel mee aan. Voor de toetsen: cursus één is alleen een passieve toets en voor cursus 2, 3 en 4 is het een passieve en actieve woordenschattoets. Puur het benoemen of aanwijzen van plaatjes.

A: Zijn de toetsen die aangeboden worden vanuit de methode toereikend genoeg? B: Nee. A: Hoe doen jullie dat, het toetsen?

B: Toetsen doen we met die van Mondeling Nederlands. Dat zijn boeken waar dan vier plaatjes staan waar ze een plaatje moeten aanwijzen of één plaatje: wat is dit, dan moeten ze het zeggen. Dat is eigenlijk de enige toets die MNN biedt. Dat zijn scores van, ik geloof, 50 – 30 woorden, ik weet het niet eens meer. Dan wordt er gekeken van hoeveel procent hebben ze gehaald en kunnen ze dan door naar de volgende cursus of moeten ze de cursus nog een keertje doen. Maar we toetsen, we geven nu ook grammatica les, maar dat toetsen we nu verder niet. Dus dat is wel jammer, we geven het wel, maar..

A: Zie je wel dat het de woordenschat verrijkt? B: uhm, ik weet niet wat het effect is of er meer of beter lidwoorden wordt gebruikt, ofzo. Ook daar 'straffen' we ze niet heel erg op. en verder zou een kind een cursus kunnen halen als die alle woorden goed heeft, maar hij kan nog geen zinnen maken.

A: Betekent dat ook dat ie door mag naar een andere klas? Of school?

B: Officieel hebben we als cursus drie gehaald is, is dat voldoende om naar een vervolgschool te gaan. Cursus vier, dat zou nog beter zijn, als die ook gehaald is. Maar jah, of het dan, of het zichzelf dan heel goed kan uiten, dat wordt niet getoetst. Soms wordt daar ook wel een kind gezegd, van : we houden hem langer, maar soms ook niet. Dat is wel ..

A: dat is geen eenduidige.. B: nee

A: waar lopen jullie tegenaan bij het toetsen, zeg maar? Niet alleen de MN-toetsen, maar het algemeen? Hoe maken jullie een beeld van een kind? Waar lopen jullie dan tegen aan; praktische dingen?

B: Praktisch was dat het heel veel tijd kostte om die toetsen te doen, van MN. Toen hebben we heel rigoureuus gedaan en alle bladzijden gekopieerd en verkleind. Dus staat er op elke... krijgt iedereen een pakketje, boekje met alle vier die plaatjes. Dan doen we gewoon klassikaal, alle kinderen in één keer. Dan zeg je: nummer 1, zet een rondje om de hond, en dan ben je er in één keer van af in plaats van dat je ze allemaal..

A: Niet individueel getoetst.

B: ja, dat hebben we aangepast, dus dat scheelt. Verder hebben we de kinderen gewoon de toetsen van het rekenboek, en de toetsen van het spellingsboek, dat zijn gewoon de reguliere toetsen. Dan doen we ook nog CITO-toetsen: Avi-lezen, drie-minutentoets woorden lezen. Daar heb je geen woordenschat voor nodig, maar moet je gewoon puur technisch lezen. En als het leesniveau hoog genoeg is ook een spellingtoets en een begrijpend-lezen toets, anders als het leesniveau te laag is doen we dat niet. We hebben rekentoetsen van CITO en de eerste drie toetsen ofzo, die worden mondeling gegeven. Staan ook plaatjes en dan vertel jij de som en moeten zij het antwoord daarbij schrijven. Ook klassikaal is dat. Later wordt het.. kunnen ze het individueel zelfstandig doen. En daar lopen we heel erg tegenaan, dat er gewoon, de rekentaal,

dat we daar gewoon te weinig woordenschatlessen aan hebben kunnen besteden, omdat ze dus heel goed 7 + 8 kunnen doen, maar niet kunnen doen: er zitten 7 kinderen in de bus, bij de volgende halte stappen er 8 bij, hoeveel zijn het er. A: redactiesommen. B: dat weten ze gewoon niet, niet allemaal.

A: Is dat alleen bij rekenen, of ook nog bij andere schooltaal?

B: Met rekenen merken we het vooral, bijvoorbeeld aardrijkskunde of geschiedenis dat geven we niet. Daar hebben we gewoon geen tijd voor.

A: Zijn er ook dingen te merken als je aan het toetsen bent, of gewoon door alle toetsen heen waarvan je denkt, dit komt door bepaalde achtergrond van het kind? Cultuurverschillen of taalachtergrond.

B: Je merkt het bijvoorbeeld bij de klanken. Dat gaat gewoon heel lastig. Kijk bij spellingtoetsen, van de week ook weer, die tweetekenklanken, die zijn gewoon super lastig. Ook heel veel kinderen uit mijn klas gaan naar logopedie, extra steuntje in de rug om te helpen uit te spreken en te horen, want een aantal kinderen, sommige kinderen horen gewoon het verschil niet, omdat dat uit hun taal ook niet zo is. Dat moeten ze heel expliciet hebben aangeleerd. Noujah, je merkt wel eens dat ze achteraan beginnen, weet je wel, eerste keer dat ze het boekje achteraan openslaan, ofzo. Maar verder is het gewoon, is een kind schoolrijp of niet. Als ie nog nooit naar school is geweest, moet ie natuurlijk wel oefenen met nog niet beginnen, op je stoel zitten, potlood vasthouden.

Interview Type-4-school

Datum: 16 februari 2017

Wie: Intern Begeleider, werkt nu één jaar op deze school.

A: interviewer. C: geïnterviewde.

A: Ik heb eerst een paar algemene vragen. En daarna richting woordenschatonderwijs, het belangrijkste waar ik heel erg benieuwd naar ben is hoe getoetst wordt en hoe de kinderen in een reguliere klas worden geplaatst. Eerste vraag: hoeveel nieuwkomerskinderen zijn er op school?

C: Wat is de definitie van nieuwkomerskinderen?

Een kind dat eerst alleen echt taalonderwijs krijgt. Het zijn vaak migrantenkinderen of vluchtelingenkinderen die nog niet gelijk in een gewone klas kunnen, omdat ze daarvoor de Nederlandse taal niet goed genoeg kunnen.

C: wij doen niet alleen taal. Die kinderen die geen Nederlands kunnen, komen bij ons in een reguliere klas en die krijgen dan extra ondersteuning wat betreft taal.

A: En worden die kinderen in één klas geplaatst?

C: ja

A: Om hoeveel gaat het?

C: op dit moment zijn dat zes kinderen. In groep ½, een combinatiegroep. En we hebben sinds kort twee in groep 0, die zijn niet bij die andere geplaatst, maar dat komt dan eventueel in het nieuwe schooljaar.

A: Dat komt omdat het halverwege het schooljaar is. Zijn ze op basis van leeftijd geplaatst in de klas? Of simpelweg omdat ze nog moeten beginnen?

C: op leeftijd, het gaat dan echt om de kleuters.

A: Er zijn geen oudere kinderen die op school komen?

C: die zijn dan vaak al meegegroeid vanaf groep 1/ 2. Ik weet in groep 4 zijn er ook nog twee meisjes die een andere taalachtergrond hebben, zeg maar, die volgen dan deze methode [wijst naar methode Horen, Zien en Schrijven op tafel]. Die waren al eerder op school, ik weet even niet precies vanaf welke groep, ik denk ook vanaf de kleuterklas. Dan groeien ze mee met de rest van de groep.

A: Wat weten jullie van de kinderen? Afkomst?

C: wat ouders aangeven, allereerst met het aanmeldformulier, maar daarna ook in gesprek wat de leerkracht dan te weten komt over de achtergrond. Hoe lang ze al in Nederland zijn. Veel van die kinderen krijgen natuurlijk ook een VVE-indicatie vanuit de gemeente. Dus dan zitten ze op de peuterspeelzaal, dus vanaf daar weten we ook al .. krijgen we een overdracht.

A: Zijn het vluchtelingenkinderen? Waar komen ze hier vandaan, zeg maar?

C: Ze zijn, er zitten hier een aantal vluchtelingenkinderen bij, Syrië, komen twee vandaan. Komen er ook twee uit Polen, maar dat zijn migrantenkinderen. Eén Russisch meisje hebben we.

A: En de ouders wonen gewoon hier in de gemeente. C: ja.

A: Hebben ze al eerder onderwijs gehad? Hebben jullie de voorgeschiedenis van het onderwijs dat ze hebben gehad?

C: ja, maar bij veel kinderen is dat dus niet het geval. Jah, peuterspeelzaal.

A: Hier beginnen ze dus echt.

[...]

Wordt er nog wel eens gewisseld, dat ze toch in een andere klas komen, dat er toch naar niveau wordt gekeken?

C: In principe gaan ze echt op leeftijd. Als later blijkt dat ze taalachterstand hebben dan wordt daar gewoon aan gewerkt en op ingezet. Dat is een beetje het beleid van de school; dat kinderen in eerste instantie niet blijven zitten, maar gewoon meegaan, met ondersteuning dan. En dat geldt ook voor die kinderen. Bij de kleuters is het natuurlijk lastig. Je hebt een 1/2 combinatie, dus dan wordt een kleuter in die groep geplaatst en dan kan je altijd later nog kijken, gaat ie mee met twee. Ik weet, één meisje is sinds december op school, een Russische meisje, zij zou qua leeftijd wel in groep 2 instromen, maar officieel staat in groep 1 ingedeeld. Dat is zo'n grensgeval. Met oudere kinderen heb ik zelf dus geen ervaring. Mocht er nu een ouder kind binnenkomen dan weet ik eigenlijk niet hoe dat gaat. Maar die móet dan ook wel eerder onderwijs krijgen, want die kan niet zomaar mee in het reguliere onderwijs. Ik heb het er toen met de gemeente wel over gehad, over de kleuters dan, maar daarvan zeggen ze : die leren het wel. Die zijn jong genoeg, die pikken het snel genoeg op.

A: Weet je af van kinderen hier in de buurt die eerst ergens anders onderwijs hebben gevolgd? Of dat krijg je dan natuurlijk niet te horen.

C: Nee, dan zou je meer bij de gemeente moeten vragen.

A: Maar ze komen via de gemeente wel hier, die kleuterkinderen ook?

C: uhm, in principe schrijven de ouders zich zelf, hun kind, in dan. Noujah, wel met hulp vanuit de gemeente.

A: Hoe wordt er door de leerkrachten in de klas zelf die extra aandacht gegeven, voor dat taalonderwijs?

C: de leerkracht is.. allereerst.. veel bezig met mimiek, om dingen duidelijk te maken. Met de kinderen mee lopen en dingen laten zien. Dus heel veel visueel maken. Daarnaast gaat ze met de kinderen zelf prentenboeken lezen. Aan de hand van prentenboeken dingen vragen, woordenschat opbouwen. En aan de hand van woordkaarten, in het geval dat de kinderen al kunnen lezen. Daarnaast hebben ze ook onderwijsassistenten in de klas en in de tijd van de onderwijsassistent gaan de kinderen dan mee en gaan ze dus met Bas [methode] aan de slag.

A: Want je hebt natuurlijk ook gewoon nog andere kinderen in je klas zitten.

C: Ja. Dat is ook wel een zoektocht voor de leerkracht inderdaad. Om de tijd daarvoor te vinden om die kinderen nog extra bij de hand mee te nemen.

A: Hebben de leerkrachten extra scholing gehad?

C: nee. Het is ook echt iets wat nu nieuw wordt. Als je ziet in de kleuterklas hebben we nu zes kinderen, maar verder over de school hebben we er geen. Ja, twee in groep 4. Dus eerder speelde het ook veel minder.

A: Sinds wanneer hebben jullie er mee te maken hier op school?

C: Dan zou ik even in het systeem moeten kijken, wanneer dat meisje op school is gekomen.

[zoekt op]

Sinds drie jaar. Of het moet langer geleden nog een keer voorgekomen zijn, maar dan zijn het echt uitzonderlijke gevallen. Dus dat ene meisje drie jaar geleden, en dan twee jaar geleden. En dat dit jaar, nu zie je echt een grotere groep. Dat zal dan wel met de vluchtelingenstroom te maken hebben.

A: Krijgen jullie vanuit de gemeente extra begeleiding hiervoor?

C: nee, er zijn wel regels, maar daar vallen wij dan net weer buiten. Het heeft te maken met kinderen waarvan de ouders een lagere opleiding hebben, daar krijg je als school al meer geld voor. Dus dan zegt de gemeente, dan moet je het daarvan bekostigen. En anders moet je vier of meer hebben en dan gaat het alleen om de vluchtelingenkinderen en dat redden wij dus weer net niet, want het zijn niet allemaal vluchtelingenkinderen.

A: Hoe lossen jullie dat op? Lopen jullie echt tegen hele grote problemen aan?

C: we lossen het op door OA in te zetten, onderwijsassistente. Ik weet wel van de leerkrachten, specifiek die leerkracht die dan die zes leerlingen heeft, die vindt dat wel lastig. Helemaal omdat er een aantal kinderen bij zijn die echt geen Nederlands konden toen ze kwamen. Dan ben je

heel veel met die kinderen bezig, je moet echt vanaf de basis beginnen. Dat kost gewoon tijd. Zelf uitzoeken hoe je dat moet doen.

A: Hoe worden de ouders van de kinderen erbij betrokken? Gaat dat op een andere manier of net zoals bij de andere leerlingen?

C: in principe gewoon net als bij de andere leerlingen. Ik zou me kunnen voorstellen dat later, dat die kinderen iets met taal achterlopen, dan heb je al wel vaker contact met ouders. Toevallig vanmorgen hebben we twee gesprekken gehad met ouders van twee van die kinderen. Maar dat is ook preventief, om te zorgen dat we ze er wel bijhouden, dat ze niet gaan uitvallen.

A: Hoe gaan zulke gesprekken? Wat weten jullie van ouders? Van de gezinsachtergrond?

C: In dit geval, bij de ene kan moeder Nederlands verstaan en praat zij half Nederlands, half Engels terug. Dus dan valt prima te communiceren. En bij het andere geval zat er iemand bij die dan vertaalt. Ik weet laatst ook een gesprek gevoerd met een moeder en dan zit daar een broer van het kind bij, die vertaalt dan ook. En daar was vluchtelingenwerk dan ook bij betrokken.

A: Wat weten jullie van de achtergrond van de familie, van de kinderen? Bijvoorbeeld opleidingsniveau ouders, hebben ze erge dingen meegemaakt in het verleden.

C: Echt de zakelijke dingen weten, dus wat we op het formulier moeten invullen. Zoals opleiding van ouders, waar ze vandaan komen, hoelang ze hier in Nederland bekend zijn. Als bijvoorbeeld vluchtelingenwerk erbij betrokken is, dan hebben we daar ook af en toe contact mee. Maar dingen als of ze een trauma hebben opgelopen tijdens de reis, dat soort dingen, dat weten we niet. Of het moet een keer ter sprake komen, maar dat is niet iets dat we sowieso van te voren vragen.

A: En over de psychosociale ontwikkeling, hoe ze meekomen in de klas? Lopen de leerkrachten daar tegenaan? Dat ze anders zijn dan andere kinderen?

C: Nee, in principe niet. Want met die kleuters zie je dat het eigenlijk niet uitmaakt.

A: Een kleuter moet sowieso leren hoe een school werkt enzo.. dus het is vooral de taalachtergrond waar een inhaalslag gemaakt moet worden.

C: ja

A: Dan kom ik op woordenschatonderwijs. Ik kijk straks nog even in de methodes. Hoe wordt het verder aangeboden?

C: verder is het net als bij de andere kinderen, zeg maar. Je bent eigenlijk heel de dag door bezig met woordenschat. Het is niet dat het op een speciale manier wordt aangeboden. Jah, hoe gaat dat bij de kleuters. Als je aan het lezen bent in een boekje, leren ze dat aan de hand van een prentenboek of tijdens een gesprek. We werken hier in thema's.

A: Bij die oudere kinderen, is daar nog iets anders in de klas?

C: Dat is ook onderdeel van deze methode, horen zien en schrijven, dat ze ook op de computer dan in de klas, kunnen ze voor zichzelf bezig. Dat is natuurlijk met kleuters weer lastiger, die kun je moeilijk zelfstandig aan het werk zetten. Maar met die oudere kinderen wel. Hoe het precies aangeboden wordt, weet ik ook niet, zouden we even moeten kijken. [kijkt in methodehandleiding]. Het is een werkboek wat ze dan krijgen, met veel plaatjes. Moeten ze dan achter de computer doen, met een koptelefoon luisteren en dan het juiste plaatje aankruisen.

Een leerling is hier vanaf groep drie, maar van haar weet ik dus niet of ze daarvoor al onderwijs heeft gehad. Dat kan ik ook niet in het systeem vinden. We zouden het eventueel straks nog kunnen vragen aan een leerkracht als je dat fijn vindt.

[...]

A: Weet je ook hoe de woordenschat getoetst wordt?

C: Bij de kleuters wordt dat in groep 2 met de Cito gedaan. De gewone Cito is... zouden we zo even kunnen kijken in de map van Cito. Het is voornamelijk, volgens mij, dat de juf wat voorleest en dat ze een streepje moeten zetten onder het juiste plaatje. Dus dat is receptief. Dat hebben we nog niet gedaan, maar dat gaan we wel doen. We hebben sinds kort de TAK aangeschaft en dan ga ik juist met die kinderen de TAK afnemen om te kijken, van waar zitten zij nu, op die bepaalde onderdelen en waar kunnen we dus op inzetten het komende halfjaar. Dan wordt ie aan het einde van het schooljaar ook weer afgenomen om te kijken of ze gegroeid zijn en hoeveel ze gegroeid zijn.

A: En wordt dat dan ook vergeleken met andere leerlingen om een soort van, om te kijken of ze een andere ontwikkeling doormaken?

C: Uhm, met de TAK zit je aan een aantal afnamedata, of uh perioden, en daar valt deze buiten. Dus deze is echt voor individueel gebruik om te kijken of ze gegroeid zijn. Anders zijn de normen niet betrouwbaar. Maar dat is dus heel recent. We zijn als school eigenlijk aan het zoeken van hoe gaan we het precies vormgeven, hoe gaan we het doen.

A: Hebben jullie dan ook contact met ander organisaties, andere scholen, hoe die het aanpakken?

C: Weinig. Ook omdat veel.. het samenwerkingsverband waar wij bij aangesloten zijn, daar speelt het ook heel recent pas. Die zijn daar nu ook mee bezig. Ze horen steeds vaker: hoe zit dat met nieuwkomerskinderen, hoe moeten we dat aanpakken, want er zijn meer scholen die er tegenaan lopen.

A: Hoe heet dat samenwerkingsverband?

C: Berseba.

A: Welke scholen zijn daar bij aangesloten dan?

C: dit is een landelijk samenwerkingsverband, een reformatorisch samenwerkingsverband

A: zijn er scholen die dan meer te maken hebben met nieuwkomerskinderen?

C: Ik denk het wel, maar heel goed weet ik het niet. Het zijn natuurlijk dan ook reformatorische scholen, dus ik kan me voorstellen dat er.. of als je landelijk kijkt dat er minder nieuwkomerskinderen naartoe gaan. Wij hebben hier op school een open toelatingsbeleid, maar veel reformatorische scholen hebben een gesloten toelatingsbeleid. En veel vluchtelingenkinderen zijn natuurlijk anders gelovig, dus ik kan me voorstellen dat Berseba er minder mee te maken heeft dan andere samenwerkingsverbanden. Zeker weten doe ik het niet.

A: Verder heb ik echt heel specifieke vragen die niet echt van toepassing zijn, denk ik. Dus nog een wat algemenere vraag: lopen jullie tegen problemen aan met deze kinderen?

C: De communicatie, dat is het lastigste. En dan denk ik voornamelijk even aan de kleuters, want die andere meiden in groep vier die zijn al zo ver geïntegreerd. Ik ben er heel weinig bij

betrokken, dus dat zegt al wel iets. Bij de kleuters zijn er kinderen later het jaar ingestroomd, die dan echt geen Nederlands kunnen en dan is communiceren natuurlijk heel lastig. Je ziet ook wel dat kinderen het heel snel oppakken. Met gebaren, handen en voeten, kom je natuurlijk ook wel weer een heel end.

A: En wat merk je daar zelf van bij de kinderen? Is het negatief voor ze? Of dat lossen ze wel op?

C: de meesten lossen het wel op. Vandaag hebben bijvoorbeeld een gesprek gehad, dat gaat dan over dat Russische meisje, dat lijkt het allemaal wel te begrijpen, ze kan ook al de Nederlandse letters, ze kan ook al redelijk goed lezen,

A: Die zit in groep 4?

C: nee in groep 1.

A: Oke, die is gewoon al verder..

C: Jah, maar ze praat, ze communiceert, praat het dus niet. Dat is dus een.. ze zit nog maar twee maanden bij ons op school, dus dat is relatief kort, maar het is wel opvallend, omdat je bij andere kinderen al wel ziet dat ze dingen oppakken, woordjes na gaan zeggen. Dat heeft bij haar heel lang geduurd. Nu zegt ze wel eens wat woordjes, maar nog heel weinig. En dat is natuurlijk heel erg interessant. Waar zit dat verschil in. Dat ze het wel lijkt te begrijpen, maar durft ze het dan niet te praten? Is ze zo perfectionistisch dat ze het eerst zeker wil weten dat het goed is? We hebben nu gezegd dat we het nog een aantal maanden aankijken. De ouders hebben aangegeven dat het zou kunnen zijn dat het ook te vertrouwen is, dat het nog moet groeien.

A: Verschilt natuurlijk ook per kind. Er valt in ieder geval te communiceren met haar. In de zin van vragen stellen, begrijpen.

C: ja, omdat ze dus wel dingen begrijpt als, in het klaslokaal, dat ze moet komen of aan het werk moet, dat snapt ze. Of dat ze moet opruimen, dat snapt ze ook allemaal. En ook als ze iets moet aanwijzen, snapt ze het ook, maar het communiceren gaat dus heel moeilijk, om het gesprek met haar aan te gaan, van hé, hoe gáát het met jou? Dat is heel lastig.

A: En hoe proberen jullie dat op te lossen? Jullie kijken het natuurlijk nu wat langer aan.

C: ja, ook om goed in contact te blijven met haar ouders. En goed te blijven kijken.. het welzijn van het kind is ook heel belangrijk, stel nou dat zij er onder zou gaan lijden. Dan moeten we er wat mee. Op dit punt gaat het meisje heel graag naar school, vindt ze het heel leuk. Dus dan is het nog goed en kunnen we het nog even aankijken. In het Russisch brabbelt ze heel veel. Ze praat heel veel in het Russisch, of een soort van Russisch-half Duits taaltje, wat moeilijk te verstaan is, maar in het Nederlands dus niet. Dus dat is heel opvallend.

[...]