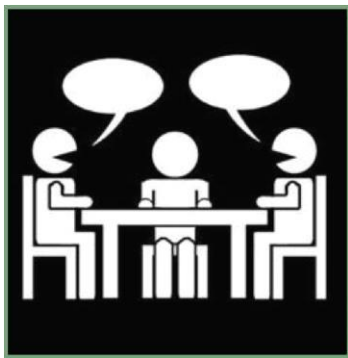


Master
Interculturele
Communicatie

De communicatie in de samenwerking tussen ouders
van nieuwkomersleerlingen en medewerkers in het
primair en voortgezet onderwijs



Masterscriptie

Kim van Walbeek

5674301

kim_van_walbeek@hotmail.com

Eerste begeleider:

Dr. E.M.M. Le Pichon-Vorstman

Tweede begeleider:

Dr. J.D. ten Thije

16-06-2017



Voorwoord

Voor u ligt mijn masterscriptie Interculturele Communicatie. Ik ben deze opleiding begonnen omdat ik in mijn werk graag een positieve bijdrage wil leveren aan het leven van mensen die het minder hebben. Hier heb ik ook mijn scriptieonderwerp op uitgekozen. Ik wilde mijn scriptie heel graag schrijven over een praktisch onderwerp waarmee ik hopelijk concreet iets kan betekenen voor een specifieke groep mensen, namelijk nieuwkomers. Daarom ben ik aangehaakt bij het EDINA-project. Dankzij mijn begeleider mevrouw Le Pichon-Vorstman heb ik mij kunnen onderdompelen in het onderwerp. Meteen in de eerste week mocht ik bij twee trainingen aanwezig zijn over onderwijs aan nieuwkomers, voor leraren in het primair en voortgezet onderwijs. Dit gaf mij direct een beeld van de praktijk en ook van de relevantie van mijn onderzoek. Een extra motivatie dus om er vol voor te gaan. In de weken die volgden las ik, naast alle literatuur voor deze scriptie, nieuwsartikelen over nieuwkomers. Ik keek films en documentaires, sprak met mensen uit het onderwijs in mijn omgeving, werd lid van de Facebookgroep 'nieuwkomers in het onderwijs' en kreeg de kans om met mevrouw Le Pichon-Vorstman een workshop over ouderbetrokkenheid te geven aan professionals in het primair onderwijs. Het onderwerp onderwijs aan nieuwkomers gaat mij aan het hart. De kwetsbare kinderen die er zelf niet voor hebben gekozen om huis en haard achter te laten, die naar een school moeten waar zij de taal niet spreken, soms nog nooit onderwijs hebben gehad. De leraren die vol overgave alles wat in hun macht ligt inzetten om het zo goed mogelijk te doen voor deze kinderen, zodat zij hopelijk een mooie toekomst tegemoet gaan. De ouders die vaak de meest verschrikkelijke dingen hebben meegemaakt en alleen maar het beste willen voor hun kinderen, maar niet altijd de tijd en middelen hebben om hun kinderen te ondersteunen.

Mijn dank gaat uit naar mijn begeleider dr. Le Pichon-Vorstman, dat ik bij haar onderzoek kon aanhaken. Zij nam mij mee naar trainingen en workshops en gaf mij bovenal waardevolle feedback en inzichten. Daarnaast wil ik ook mijn tweede begeleider dr. Ten Thije bedanken dat ik kon aanhaken bij het scriptiegroepje, wat mij elke week weer nieuwe inzichten gaf, en de feedback die ik van hem kreeg. Natuurlijk dan ook het scriptiegroepje, waarin altijd de tijd was om iedereen te bespreken en iedereen de tijd nam om elkaar feedback te geven. Speciale dank aan Charlotte van Keulen en Gertrude Alderliesten, dat ik hun interviews mocht gebruiken voor dit onderzoek.

Kim van Walbeek
5674301

Samenvatting

Om om te gaan met diversiteit in het onderwijs wordt er gestreefd naar inclusie. Inclusie legt de nadruk op het recht van elk kind om onderwezen te worden met leeftijdsgenoten en de bereidheid van een school om iedereen te onderwijzen. Deze benadering gaat er van uit dat de school zich aanpast aan de mogelijkheden van elk kind (Vislie, 2003; Schuman, 2007; Jahnukainen, 2015). Samenwerking tussen ouders en scholen kan hieraan bijdragen. Daarom richt dit onderzoek zich op de communicatie in de samenwerking tussen ouders van nieuwkomersleerlingen en scholen in het primair en voortgezet onderwijs. Het onderzoek focust zich op drie kenmerken: samenwerking, meertaligheid en mediatie. Het onderzoek geeft antwoord op de vraag **'hoe verloopt de communicatie in de samenwerking tussen ouders van nieuwkomersleerlingen en medewerkers van scholen in het primair en voortgezet onderwijs?'**. Dit is onderzocht door middel van een mixed methods ontwerp bestaande uit drie onderdelen: 1) een analyse van de communicatiemiddelen van scholen door middel van critical case sampling, 2) een inhoudsanalyse van 28 interviews afgenomen met medewerkers uit het primair en voortgezet onderwijs en 3) een kwantitatieve en kwalitatieve analyse van informatie vergaard tijdens workshops over ouderbetrokkenheid van het Landelijke Onderwijs Werkgroep voor Asielzoekers en Nieuwkomers, vanaf nu LOWAN. Bij de analyse van de communicatiemiddelen is gestart met een inventarisatie van de communicatiemiddelen van de 435 scholen die geregistreerd staan bij LOWAN als zijnde scholen die onderwijs bieden aan nieuwkomersleerlingen. Hierbij is gekeken of de communicatiemiddelen gericht zijn op ouders van nieuwkomersleerlingen. Vervolgens is er een talige analyse gemaakt van de middelen die gericht zijn op ouders van nieuwkomersleerlingen waarbij specifiek is onderzocht in welke talen de middelen beschikbaar zijn. Op basis van deze twee stappen zijn er voor stap drie 14 scholen gekozen waarvan de middelen inhoudelijk geanalyseerd zijn op de kenmerken samenwerking, meertaligheid en mediatie.

Over het kenmerk samenwerking komt uit het onderzoek naar voren dat zowel scholen als ouders bereid lijken om een goede samenwerking tot stand te brengen. Toch is er ook een verschil zichtbaar tussen verschillende typen scholen op het gebied van samenwerking. Bij scholen in het voortgezet onderwijs zijn er minder contactmomenten met ouders dan bij scholen in het primair onderwijs. Ook wat betreft meertaligheid is er een verschil zichtbaar tussen de scholen in het wel of niet doen van talige aanpassingen, en de manier waarop er aanpassingen worden gedaan. Wat betreft mediatie is te zien dat kinderen als tolk en andere vormen van niet-professionele tolken regelmatig voorkomen. Dit kan enerzijds de samenwerking versterken, maar brengt ook nadelen met zich mee.

Uit het brede scala aan manieren om samen te werken met ouders dat uit de analyse naar voren komt, is een bereidheid vanuit scholen om de communicatie met ouders vorm te geven zichtbaar. Scholen zoeken naar manieren om ouders te betrekken, en ouders blijken op hun beurt ook bereid om te participeren in de school. De belangrijkste redenen die door de leerkrachten als communicatierekkers genoemd worden zijn 1) de geografische afstand tot de school, 2) culturele en sociale verschillen, 3) heterogene educatieachtergrond van ouders en 4) talige verschillen tussen schoolpersoneel en ouders.

Juist omdat er in de wet staat vastgelegd dat ouderparticipatie in het Nederlands onderwijs een doel op zich is (Smit et al., 2007), zou de overheid een rol moeten vervullen om bij te dragen aan de samenwerking tussen ouders van nieuwkomersleerlingen en scholen. Met name de

geografische afstand is een factor waarin gemeentes een rol kunnen spelen. Ook zou de overheid een rol kunnen vervullen in het beschikbaar stellen van meertalige middelen voor scholen die nieuwkomersonderwijs verzorgen. Daarnaast kan kennisdeling tussen scholen onderling hier ook aan bij dragen. Ook blijkt uit dit onderzoek dat het inzetten van niet-professionele tolken onder andere gebeurt om financiële redenen. Overheidsinstanties zouden een rol kunnen spelen om het inzetten van tolken te faciliteren.

Inhoudsopgave

Lijst met tabellen en figuren.....	6
Lijst met afkortingen en begrippen	6
1. Inleiding	9
2. Contextueel kader	10
2.1 Onderwijs aan nieuwkomersleerlingen	10
2.2 Ouders van nieuwkomersleerlingen en het onderwijs	12
2.3 Het EDINA project.....	13
3. Theoretisch kader	13
3.1 Superdiversiteit.....	13
3.2 Integratie en inclusie in het onderwijs	14
3.3 Ouders en het onderwijs	15
3.4 Communicatie tussen ouders en scholen	17
3.5 Meertaligheid	19
3.6 Mediatie	21
3.7 Hoofdvraag en deelvragen	24
4. Methode.....	25
4.1 Corpus	25
4.2 Methode	27
4.3 Rol van de onderzoeker.....	31
5. Analyse en resultaten	31
5.1 Samenwerking.....	32
5.2 Meertaligheid	40
5.3 Mediatie	48
6. Conclusie.....	54
6.1 Samenwerking.....	54
6.2 Meertaligheid	55
6.3 Mediatie	55
7. Discussie	56
7.1 Samenwerking.....	56
7.2 Meertaligheid	56
7.3 Mediatie	57
7.4 Reflectie op onderzoek	57
7.5 Suggesties voor vervolgonderzoek.....	58
8. Bibliografie.....	58

Lijst met tabellen en figuren

Tabellen

Tabel 1: aantal scholen per type (bron: LOWAN).....	25
Tabel 2: interviews primair onderwijs	26
Tabel 3: aantal respondenten per vraag poll.....	27
Tabel 4: middelen gericht op nieuwkomersleerlingen per type school.....	30
Tabel 5: middelen gebruikt voor inhoudsanalyse.....	31
Tabel 6: aangeboden cursussen per school.....	34
Tabel 7: gebruik pictogrammen.....	44

Figuren

Figuur 1: schematische weergave onderzoek.....	28
Figuur 2: meertaligheid middelen per type school.....	40
Figuur 3: talen websites	41
Figuur 4: talen overige middelen (informatieboekjes, folders, brochures).....	42
Figuur 5: knop naar Google Translate.....	45
Figuur 6: verspreiding PO Type 2 (grote/zelfstandige) scholen.....	47
Figuur 7: inzet van kind als tolk bij formele bijeenkomsten tussen leraren en ouders.....	50
Figuur 8: inzet van kind als tolk bij informele gesprekken tussen ouders en leraren	50

Lijst met afkortingen en begrippen

Afkortingen

AZC	Asielzoekerscentrum
EDINA	EDucation of International Newly Arrived migrant pupils
EOA	Eerste Opvang Anderstaligen
GLO	GezinsLOcatie
IB-er	Intern Begeleider
ISK	Internationale SchakelKlas
LOWAN	Landelijke Onderwijs Werkgroep voor Asielzoekers en Nieuwkomers
NAMS	Newly Arrived Migrant pupils
PO	Primair Onderwijs
POL	Procedure Opvang Locatie
VO	Voortgezet Onderwijs

Begrippen

Onderstaand worden de begrippen zoals gehanteerd in deze scriptie beschreven.

Integratie en inclusie

In deze scriptie wordt een onderscheid gemaakt tussen integratie en inclusie als beleidsvormen in het onderwijs. Integratie is gebaseerd op het idee dat kinderen met een achterstand ingepast moeten worden in het reguliere onderwijs (Vislie, 2003; Schuman, 2007; Jahnukainen, 2015). Inclusie legt de nadruk op het recht van elk kind om onderwezen te worden met leeftijdsgenoten en de bereidheid van een school om iedereen te onderwijzen. Deze benadering gaat er van uit dat de school zich aanpast aan de mogelijkheden van elk kind (Vislie, 2003; Schuman, 2007; Jahnukainen, 2015).

Inclusieve meertaligheid

De beschikking over interactieve strategieën en communicatieve modi om te kunnen omgaan met de beperkingen van de beheersing van een vreemde taal (Backus et al., p. 180).

Mediatie

Het verkleinen van de afstand die sommige ouders kunnen ervaren in de relatie met de school en het bevorderen van de start van een educationele samenwerking tussen de school en de families door het opbouwen van vertrouwen door middel van de inzet van een derde persoon (Coste & Cavalli, 2015). Mediatie op scholen omvat een cognitieve dimensie (het overbrengen van informatie, het uitleggen van nieuwe ontwikkelingen), relationele aspecten (het oplossen van conflicten, het zoeken naar overeenstemming) en uiteraard een taalcomponent (ibid.).

Nieuwkomersleerlingen

Instanties betrokken bij onderwijs aan nieuwkomers hanteren verschillende definities van nieuwkomersleerlingen (Le Pichon, van Erning & Baauw, 2016). Deze verschillen gaan met name over de periode dat een leerling in Nederland is. Zo definieert de Inspectie van Onderwijs nieuwkomersleerlingen als: 'Niet-Nederlandse leerlingen die korter dan 4 jaar in Nederland zijn en het Nederlands onvoldoende machtig zijn om het Nederlandse onderwijs te volgen' (Inspectie van Onderwijs, 2015, p. 8). Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) houdt als termijn voor scholen om in aanmerking te komen voor aanvullende bekostiging aan dat nieuwkomersleerlingen korter dan één jaar in Nederland zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Deze verschillen en definities leveren problemen op, bijvoorbeeld omdat scholen hierdoor ook verschillende criteria hanteren (Le Pichon, van Erning & Baauw, 2016). In principe gaat deze scriptie uit van de definitie zoals die gegeven is door het ministerie van OCW, maar het is waarschijnlijk dat de verschillende scholen die betrokken zijn bij dit onderzoek, verschillende definities van nieuwkomersleerlingen hanteren. In de literatuur wordt vaak naar nieuwkomersleerlingen verwezen als Newly Arrived Migrant Pupils (NAMS). De afkorting NAMS wordt in deze scriptie dan ook gebruikt als het gaat over nieuwkomersleerlingen.

Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie

Deze scriptie maakt een onderscheid tussen ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie, gebaseerd op de begrippen van Smit et al. (2007). Ouderbetrokkenheid is de betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind, thuis en op school. Ouderparticipatie is de actieve deelname van ouders aan activiteiten op school (Smit et al. 2007, p. 7).

Ouders

Wanneer er wordt gesproken over de communicatie met ouders kan dit ook betrekking hebben op verzorgers of voogden.

Schoolgids

Bij wet is vastgelegd dat elke school een schoolgids moet hebben en wat daar in grote lijnen in moet staan². De wet schrijft voor dat er in de schoolgids onder andere informatie staat over de doelen van het onderwijs en de resultaten die worden bereikt, de manier waarop leerlingen worden ondersteunt, de manier waarop de verplichte onderwijstijd wordt benut, de hoogte van de vrijwillige ouderbijdrage, de rechten en plichten van ouders, verzorgers en leerlingen, verzuimbeleid³.

Superdiversiteit

Door toenemende migratie maakt de maatschappij op verschillende domeinen een transitie door en ontstaat een grote differentiatie binnen groepen met dezelfde etnische of nationale achtergrond, oftewel een diversificatie van diversiteit (Vertovec, 2007).

Thuis taal

In deze scriptie wordt het begrip thuis taal gebruikt om te verwijzen naar de taal (of talen) die het kind gebruikt buiten de school. In de literatuur heet dit ook wel moedertaal of eerste taal (of talen).

Translanguaging

Translanguaging richt zich specifiek op het gebruik van taal, meertaligheid en het onderwijs aan meertaligen en ziet de taalpraktijken van meertaligen niet als twee autonome taalsystemen, maar als een taalrepertoire met kenmerken die maatschappelijk geconstrueerd zijn als toebehorend aan twee verschillende talen (García & Wei, 2014).

² Bron: Wet op het primair onderwijs, artikel 13; Wet op het voortgezet onderwijs, artikel 24a

³ Bron: *ibid.*

1. Inleiding

In 2016 kwamen er 230.000 migranten naar Nederland. Deze migranten zijn vooral afkomstig uit Syrië, Polen, India, Eritrea, de voormalige Sovjet-Unie, Ethiopië en Irak⁴. 31.200 van deze migranten zijn vluchtelingen, waarvan bijna de helft kind is.⁵ In Nederland zijn kinderen in de leeftijd van 5 tot 16 jaar leerplichtig⁶. Scholen in het primair en voortgezet onderwijs hebben dus te maken met nieuwkomersleerlingen. Het EDINA-project (EDucation of International Newly Arrived migrant pupils, zie paragraaf 2.3) heeft als doel om ondersteuning te bieden aan gemeenten, scholen en leerkrachten bij de ontvangst en integratie van deze nieuwkomersleerlingen in het schoolsysteem⁷.

Wanneer het gaat over educatie vormen school, leerlingen en ouders een drie-eenheid. Van Mulligem, Gieles en Nieuwenbroek (2001, p. 14) noemen dit ook wel de *dynamische driehoek*. De samenwerking tussen scholen en ouders kan onderverdeeld worden in ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie (Smit et al., 2007; Vogels, 2002). Nederland neemt internationaal gezien een unieke positie in voor wat betreft ouderparticipatie. De wettelijke inspraakmogelijkheden van ouders zijn in het buitenland zeer beperkt, terwijl in Nederland in de *Wet op het basisonderwijs* en de *Wet medezeggenschap op scholen* de mogelijkheden van ouders om deel te nemen aan vormen van ouderparticipatie staan vastgelegd (Smit et al., 2007). Dit laat zien dat er in Nederland beleidsmatig hoge verwachtingen zijn van scholen en ouders met betrekking tot ouderparticipatie in vergelijking met andere (Europese) landen.

De Rotterdamse burgemeester Aboutaleb schrijft in het voorwoord van de publicatie *Taal begint thuis* dat hij moet denken aan een Arabisch spreekwoord wanneer hij hoort over de samenwerking tussen school en ouders: *Als je iemand iets vraagt te geven dat hij niet heeft, dan zal hij het niet geven* (Van der Pluijm, 2014, p. 5). Hij doelt hiermee op de invloed van taalproblemen bij ouders die de communicatie tussen school en ouders beïnvloed (Van der Pluijm, 2014). Mediatie kan hierin een rol spelen. Het doel van mediatie op scholen is het verkleinen van de afstand die sommige ouders kunnen ervaren in de relatie met de school en het bevorderen van de start van een educationele samenwerking tussen de school en de families door het opbouwen van vertrouwen (Coste & Cavalli, 2015).

Dit onderzoek sluit aan bij het EDINA-project en richt zich specifiek op de communicatie in de samenwerking tussen ouders van nieuwkomersleerlingen en scholen in het primair en voortgezet onderwijs. Het onderzoek focust zich op drie kenmerken van communicatie in dit verband: samenwerking, meertaligheid en mediatie. De volgende onderzoeksvraag wordt beantwoord:

Hoe verloopt de communicatie in de samenwerking tussen ouders van nieuwkomersleerlingen en medewerkers van scholen in het primair en voortgezet onderwijs?

Het onderzoek richt zich op ouders van nieuwkomersleerlingen. Ondanks dat zij als een groep worden benoemd, is de onderzoeker zich bewust van de heterogeniteit van deze groep. Elk

⁴ Bron: <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2017/05/migratie-zorgt-voor-relatief-hoge-bevolkingsgroei>. Laatst geraadpleegd op 4-4-2017

⁵ Bron: <http://www.werkwijzervluchtelingen.nl/feiten-cijfers/aantallen-herkomst.aspx>. Laatst geraadpleegd op 4-4-2017

⁶ Bron: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht>. Laatst geraadpleegd op 4-4-2017

⁷ Bron: <http://edinaplatform.eu/nl/het-project/>, laatst geraadpleegd op 27-1-2017

individueel verschilt, bijvoorbeeld in de reden van migratie (gedwongen en vrijwillig) de duur van het verblijf (kort of lang), de reden van verhuizen (toerisme, studie, werk) en de frequentie van verhuizen (Jackson, 2014, p. 180). In paragraaf 3.1 wordt hier dieper op ingegaan.

In hoofdstuk 2 wordt een contextueel kader geschetst. Er wordt ingegaan op het onderwijs aan nieuwkomersleerlingen, een korte achtergrond van ouders van nieuwkomersleerlingen en het EDINA-project. Een theoretisch kader wordt geschetst in hoofdstuk 3. In dit hoofdstuk worden eerst de begrippen superdiversiteit, integratie en inclusie toegelicht, waarna er achtereenvolgens dieper wordt ingegaan op de onderwerpen ouders, het onderwijs en de communicatie tussen ouders en scholen. In de daaropvolgende paragrafen wordt er ingegaan op de onderwerpen meertaligheid en mediatie. Dit mondt uit in de formulering van de hoofdvraag en deelvragen met betrekking tot het onderzoek in de laatste paragraaf. Hoofdstuk 4 omschrijft de gehanteerde onderzoeksmethode (een combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek) en het gebruikte corpus (communicatiemiddelen, interviews en workshops). Vervolgens worden in hoofdstuk 5 de resultaten geanalyseerd aan de hand van de deelvragen betreffende samenwerking, meertaligheid en mediation. In hoofdstuk 6, de conclusie, wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag. Tot slot volgt in hoofdstuk 7 een discussie op de resultaten en conclusies, een reflectie op het onderzoek en aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

2. Contextueel kader

In dit hoofdstuk wordt een beeld geschetst over het onderwijs aan nieuwkomersleerlingen, de achtergrond van ouders van nieuwkomersleerlingen en het EDINA-project.

2.1 Onderwijs aan nieuwkomersleerlingen

2.1.1 Nieuwkomersleerlingen (NAMS)

De achtergrond van nieuwkomersleerlingen verschilt van arbeidsmigranten tot asielzoekers. In 2015 waren de grootste groepen kinderen tot en met 18 jaar die een asielaanvraag deden Syrisch, Afghaans, Eritrees en Iraaks. Daarnaast is het aantal kinderen van vluchtelingen en werknemers uit Oost-Europa de laatste jaren sterk toegenomen. De verandering en variatie in land van herkomst laten niet alleen verschillende redenen van migratie zien, maar ook verschil in sociale achtergrond en complicerende factoren zoals traumatische ervaringen (Le Pichon, van Erning & Baauw, 2016). Ondanks dat nieuwkomersleerlingen geen heterogene groep zijn, hebben zij gemeenschappelijk dat ze geen aansluiting vinden bij het onderwijs van leeftijdsgenoten (Van Vijfeijken & van Schilt, 2012). De meeste nieuwkomersleerlingen kennen de (dominante) taal van de school niet bij aankomst, maar moeten toch meedoen in reguliere klassen, wat betekent dat zij om moeten kunnen gaan met de dominante taal als medium van instructie. Naast de heterogeniteit in het taalniveau van nieuwkomersleerlingen zijn er ook verschillen in onderwijsachtergrond en gelettertheid (Herzog, le Pichon & Siarova, 2017). Om hen zo snel mogelijk aan te kunnen laten sluiten op het reguliere onderwijsprogramma hebben nieuwkomersleerlingen tijdelijke en specifieke onderwijsbehoeften (Van Vijfeijken & Van Schilt, 2012).

De klassensamenstellingen binnen het nieuwkomersonderwijs zijn niet leeftijdsgebonden en er is een continue in- en uitstroom van leerlingen. Daarbij hebben nieuwkomers specifieke onderwijsbehoeften die sterk afwijken van de leerlingen in het regulier onderwijs, waardoor het onderwijsaanbod erg verschillend is (Van Vijfeijken & Van Schilt, 2012). Om scholen te

ondersteunen in het onderwijs aan nieuwkomers is het LOWAN opgericht. Het LOWAN is een landelijk steunpunt voor onderwijs aan nieuwkomers dat gefinancierd wordt door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Het LOWAN heeft contact met scholen die onderwijs verzorgen aan nieuwkomersleerlingen en met organisaties die hiervoor van belang zijn (Van Vijfeijken & Van Schilt, 2012).

2.1.2 Primair onderwijs

De verantwoordelijkheid voor het onderwijs voor nieuwkomersleerlingen ligt in Nederland bij gemeenten en schoolbesturen (Le Pichon, van Erning & Baauw, 2016). Er zijn daarom verschillende onderwijssystemen voor nieuwkomersleerlingen (EU report, 2013: 54 in Le Pichon, van Erning & Baauw, 2016). De Inspectie van Onderwijs maakt onderscheid tussen vier typen scholen:

1. Type 1: School verbonden aan een asielzoekerscentrum. Criteria:
 - De school is verbonden aan een asielzoekerscentrum (AZC);
 - De school bevindt zich op het terrein van of in de nabije omgeving van het AZC.
2. Type 2: Grotere zelfstandige school. Criteria:
 - De school verzorgt uitsluitend onderwijs aan nieuwkomers;
 - De school functioneert zelfstandig, maar kan wel gekoppeld zijn aan een 'moederschool';
 - De school bestaat minimaal twee jaar;
 - De school beschikt over een eigen schoolplan en schoolgids, of (in het geval van een koppeling aan een 'moederschool') neemt in de documenten van de moederschool een duidelijke plaats in;
 - Leerlingen kunnen na een periode van 1 tot 1,5 jaar uitstromen naar een (reguliere) basisschool of naar het voortgezet onderwijs.
3. Type 3: 1 of 2 opvangklassen in een basisschool. Criteria:
 - De klassen zijn gekoppeld aan een (reguliere) school en maken deel uit van de basisschool;
 - Zijn aparte klassen waarin uitsluitend nieuwkomers zitten;
 - Zijn gericht op het leren van de Nederlandse taal;
 - Verzorgen voor de duur van 1 tot 1,5 jaar onderwijs aan nieuwkomers;
 - Verzorgen een of meer dagen per week onderwijs voor nieuwkomers;
 - Vallen onder de verantwoordelijkheid van de directie van de school c.q. het bevoegd gezag. Zij zijn verantwoordelijk voor de kwaliteit van de opvang en het onderwijs in de nieuwkomersklassen.
4. Type 4: Een aantal leerlingen op een basisschool. Deze categorie wordt niet als nieuwkomers voorziening beoordeeld maar als een reguliere basisschool. De leerlingen op deze school hebben een programma op maat gedurende de dag.

Daarnaast onderscheidt het LOWAN nog twee typen scholen:

5. School verbonden aan een gezinslocatie (GLO);
In een gezinslocatie wonen ouders met minderjarige kinderen van wie het asielverzoek is afgewezen.
6. School verbonden aan een (pre) Procedure Opvang Locatie (POL).

In een POL wonen mensen die net in Nederland zijn aangekomen. Verblijf in de POL is gekoppeld aan de asielprocedure. De opzet is dat mensen ongeveer 3 weken in een POL blijven. Aan de meeste procedure opvang locaties zijn scholen verbonden.⁸

Er zijn dus verschillende manieren waarop scholen omgaan met nieuwkomersleerlingen, variërend van scholen die zich volledig richten op het onderwijs aan nieuwkomersleerlingen tot scholen die slechts enkele nieuwkomersleerlingen ontvangen. Dit heeft ook gevolgen voor de transitie van het nieuwkomersonderwijs naar het regulier onderwijs. Daarnaast zit er ook een verschil in de manier waarop nieuwkomersleerlingen worden ingedeeld in klassen. Bij sommige scholen worden leerlingen op leeftijd ingedeeld, op anderen, op niveau van het Nederlands. Dit bemoeilijkt de transitie naar het regulier onderwijs nog eens extra (Le Pichon, van Erning & Baauw, 2016). Dat de verantwoordelijkheid voor het onderwijs voor NAMS in het primair onderwijs bij gemeenten en schoolbesturen ligt heeft voordelen betreft de in- en uitstroom van de onvoorspelbare populatie omdat dit flexibiliteit en aanpassingsvermogen biedt (Le Pichon, van Erning & Baauw, 2016). Nadelen kunnen betrekking hebben op de verdere loopbaanintegratie van NAMS, omdat er sprake kan zijn van onevenredige lerarencompetenties (Vijfeijken & Schilt-Mol, 2012). De verschillen op schoolniveau maken daarnaast de doorstroming tussen verschillende scholen ingewikkeld (Le Pichon, van Erning & Baauw, 2016).

2.1.3 Voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs bestaan er Internationale Schakelklassen (ISK) bij scholen die gespecialiseerd zijn op het gebied van eerste opvangonderwijs. Dit is nationaal georganiseerd en verschilt minimaal per regio (Le Pichon, van Erning & Baauw, 2016).

2.2 Ouders van nieuwkomersleerlingen en het onderwijs

Ouders van NAMS kunnen onder druk staan wat betreft tijd en geld. Zij zijn vaak bezig met het leren van een tweede taal, ervaren stress en hebben weinig kennis van het schoolsysteem en hoe zij daar betrokken bij kunnen zijn (Pryor, 2001). Het is belangrijk dat de school zich ervan bewust is dat ouders vaak door een grote verandering gaan en bezig zijn met het aanpassen aan hun nieuwe leven, financiële omstandigheden en hun eigen scholing (Szente, Hoot & Taylor, 2006). NAMS profiteren minder van de eventuele educatie die hun ouders hebben gehad en kunnen tegelijkertijd meer de nadelen ervaren van het lage inkomen wat de ouders nu hebben (Kilpi-Jakonen, 2012). Daarnaast hebben ouders tijd nodig om zich aan te passen en kunnen zeker net na hun aankomst niet zoveel tijd als zij zouden willen spenderen met hun kinderen en hun behoeftes (Szente, Hoot, & Taylor, 2006).

In Nederland houdt een basisschool een intake gesprek met de ouders waarin personalia, gezinssituatie en schoolhistorie van de leerling besproken worden (Le Pichon, van Erning & Baauw, 2016). Uit onderzoek van Van Vijfeijken en Van Schilt (2012) onder basisscholen die NAMS ontvangen blijkt dat de intakes door zowel de intern begeleider als de schoolleider of de leerkracht worden gedaan. Volgens het onderzoek vergt het houden van intakes van deze medewerkers dat ze moeten kunnen communiceren met ouders die geen Nederlands spreken en relevante informatie moeten kunnen achterhalen over de ontwikkeling van de leerling en het verzorgen van passend onderwijs.

⁸ Bron: https://www.lowan.nl/primair-onderwijs/organisatie/opzet-scholen/type_scholen/. Laatst geraadpleegd op 28-2-2017

2.3 Het EDINA project

EDINA staat voor EDucation of International Newly Arrived migrant pupils. Het EDINA-project is een samenwerking van beleidsmakers, scholen en onderzoekers uit Finland (Helsinki), België (Gent) en Nederland (Rotterdam en Utrecht) met als doel om ondersteuning te bieden aan gemeenten, scholen en leerkrachten bij de ontvangst en integratie van Newly Arrived Migrant Pupils (NAMS) in het schoolsysteem⁹.

Het EDINA-project richt zich op de behoefte om de meest succesvolle strategieën om het onderwijs aan NAMS te verbeteren te identificeren en deze kennis beschikbaar te maken aan scholen in Europa, waardoor de scholen versterkt worden en de toekomstperspectieven van deze kwetsbare groep leerlingen kunnen verbeteren. De doelen zijn om (1) onder- of oververwijzing naar speciale hulp te verkleinen, adequate strategieën en activiteiten voorstellen om leerkrachten, scholen en gemeenten te helpen deze kinderen te ondersteunen, (2) de efficiëntie waarmee er geïnvesteerd wordt in de educatie van NAMS te vergroten en (3) de educatie en trainingspaden van schoolmedewerkers te versterken en de samenwerking tussen scholen, gemeenten en onderzoekers nationaal en internationaal verder uit te breiden. Het programma richt zich er op er voor te zorgen dat NAMS toegang krijgen tot het onderwijsniveau dat aansluit bij hun cognitieve mogelijkheden om zo het aantal vroege schoolverlaters te verkleinen. Dit doet het project middels een multimodulair programma, wat een module bevat om specifieke leerkrachtvaardigheden te ontwikkelen, een module om actieve differentiatie binnen het klaslokaal aan te moedigen, en hulpbronnen om de ontvangst, observatie en transitieprocessen van NAMS te optimaliseren.¹⁰ Dit onderzoek sluit aan bij het EDINA-project en richt zich op de communicatie tussen de scholen en de ouders van NAMS. Daarmee valt dit onderzoek onder de laatste module.

In het primair onderwijs ligt de verantwoordelijkheid voor het onderwijs aan nieuwkomers bij gemeentes en schoolbesturen, in het voortgezet onderwijs is dit nationaal georganiseerd. Ouders van nieuwkomersleerlingen staan vaak op verschillende manieren onder druk en gaan door een grote verandering heen (Pryor, 2001; Szente, Hoot & Taylor, 2006). Dit onderzoek sluit aan bij het EDINA-project. Dit project biedt ondersteuning aan gemeenten, scholen en leerkrachten bij de ontvangst en integratie van Newly Arrived Migrant Pupils (NAMS) in het schoolsysteem.

3. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek ingebed in de bestaande theorie. Eerst wordt er ingegaan op het begrip superdiversiteit. Vervolgens worden de begrippen integratie en inclusie in de onderwijscontext besproken. Hierna volgt een paragraaf over ouders en het onderwijs, waarin onder andere de begrippen ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie worden uitgelegd. Tot slot wordt er ingegaan op de communicatie tussen ouders en scholen, meertaligheid en mediatie. In de laatste paragraaf worden de hoofdvraag en deelvragen van het onderzoek geformuleerd.

3.1 Superdiversiteit

De aantallen van aankomst van migranten en vluchtelingen zijn groter en hun landen van herkomst zijn veel gevarieerder dan twintig jaar geleden (Herzog, le Pichon & Siarova, 2017).

⁹ Bron: <http://edinaplatform.eu/nl/het-project/>, laatst geraadpleegd op 27-1-2017

¹⁰ Bron: Ibid.

Jackson (2014) maakt een onderscheid tussen de reden van migratie (gedwongen en vrijwillig) de duur van het verblijf (kort of lang), de reden van verhuizen (toerisme, studie, werk) en de frequentie van verhuizen. Verschillen in status, macht, grootte van de groep, rechten en middelen (economisch, politiek, sociaal) beïnvloeden hoe nieuwkomers ontvangen worden en interacteren in de nieuwe omgeving. Ook individuele karakteristieken zoals houding, motief, waarden, persoonlijkheid en mogelijkheden (zoals de taal van het nieuwe land spreken) spelen hierin een rol. Vertovec (2007) introduceert de term *superdiversiteit*. Hij laat hiermee een diversificatie van diversiteit zien: door toenemende migratie maakt de maatschappij op verschillende domeinen een transitie door. Door de grote differentiatie binnen groepen met dezelfde etnische of nationale achtergrond zijn onderzoeksbenaderingen die zich richten op etniciteit om minderheidsgroepen te begrijpen en betrekken vaak inadequaat en niet geschikt om met de behoefte van individuele migranten of het begrijpen van de dynamiek van inclusie of exclusie om te gaan. Ook brengt superdiversiteit een talige complexiteit met zich mee waar scholen, gezondheidszorg en lokale overheden mee om moeten gaan (Vertovec, 2007).

De huidige samenleving en in het specifiek migrantengroepen kenmerken zich door superdiversiteit (Vertovec, 2007). Ook het onderwijs heeft te maken met superdiversiteit.

3.2 Integratie en inclusie in het onderwijs

Deze paragraaf bespreekt integratie en inclusie in de educatieve context. Beide termen worden nog vaak door elkaar gebruikt wanneer het gaat over educatie aan leerlingen met een beperking in een reguliere klas. In de literatuur maakt de term integratie sinds de jaren '80 plaats voor inclusie. Integratie is gebaseerd op het idee dat kinderen met een beperking ingepast moeten worden in het reguliere onderwijs, terwijl inclusie de nadruk legt op het recht van elk kind om onderwezen te worden met leeftijdsgenoten en dat de school klaar moet zijn om iedereen met of zonder beperking te onderwijzen (Vislie, 2003; Schuman, 2007; Jahnukainen, 2015). Het verschil tussen integratie en inclusie kan dan als volgt worden omschreven: bij integratie past het kind zich aan aan de school, terwijl bij inclusie de school zich aanpast aan het kind. Tegenwoordig wordt inclusie gezien als de meest gewenste optie voor zowel de eigen ontwikkeling van het kind als de sociale cohesie (Valls & Kyriakides, 2013). De term inclusie wordt als scholen proberen om te gaan met de behoeftes van een diversiteit aan leerlingen in een gedeelde leeromgeving om het algemene curriculum te leren; inclusie omvat ook het idee van herstructureren van scholen om aan de behoeftes van alle studenten te voldoen (Ainscow, 1999 in Valls & Kyriakides, 2013). Onderzoek van Ramis en Karstina (2010, in Valls & Kyriakides, 2013) toont aan dat het betrekken van een zo divers mogelijke groep ouders in de school in het kader van inclusie, bijdraagt aan het leerproces van kinderen. Door de school met buiten te verbinden, dragen vrijwilligers bij aan de betekenis die kinderen toekennen aan scholing, en wordt de transformatie van de algehele leercontext gefaciliteerd. Door de verschillende achtergronden van deze vrijwilligers kan de school aanspraak maken op meerdere types van *cultural intelligence*, capaciteiten en kennis die leerkrachten misschien niet hebben, maar die cruciaal zijn om te reageren op de behoeftes van diverse studenten.

Om om te gaan met diversiteit in het onderwijs wordt er gestreefd naar inclusie (Vislie, 2003; Schuman, 2007; Jahnukainen, 2015; Valls & Kyriakides, 2013). Samenwerking tussen ouders en scholen kan hieraan bijdragen.

3.3 Ouders en het onderwijs

School, leerlingen en ouders vormen een drie-eenheid in het Nederlandse onderwijsstelsel. Ouders mogelijkheden bieden om te participeren in het onderwijs van hun kinderen heeft een positieve invloed op de cognitieve ontwikkeling en prestaties van kinderen en op de houding van ouders ten opzichte van school (Driessen, Smit & Slegers in Smit et al., 2006). Daarom wordt er ook steeds vaker gesteld dat de scheiding tussen de school en de externe omgeving moet worden doorbroken (Smit et al., 2006). Smit et al (2006) formuleren vier doelen van educatief partnerschap tussen ouders en scholen:

- Pedagogisch doel: de benadering van leerlingen thuis en op school op elkaar af stemmen en optimaliseren;
- Toerustingsdoel: leerlingen, ouders en leraren beter toerusten met oog op versterking van ouder-schoolrelatie en schoolloopbaan van het kind;
- Organisatorisch doel: ouders een bijdrage laten leveren aan het reilen en zeilen van de school door ze activiteiten mee te laten uitvoeren en erover mee te laten denken;
- Democratisch doel: ouders mee laten beslissen over het beleid (Smit et. al., 2006, p. 6).

De samenwerking tussen ouders en scholen kan onderverdeeld worden in ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid (Smit et al., 2007; Vogels, 2002). Smit et al. (2007) omschrijven ouderparticipatie als “de actieve deelname van ouders aan activiteiten op school” (Smit et al., p. 7). Ouderbetrokkenheid wordt gedefinieerd als “de betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind, thuis en op school” (ibid). In Nederland kenmerkt de relatie tussen scholen en ouders zich door een behoorlijke betrokkenheid en een positieve waardering, waarmee Nederland internationaal gezien in de pas loopt (Smit et al., 2006).

3.3.1 Ouderbetrokkenheid

Om ouderbetrokkenheid te omschrijven haalt Vogels (2002) Bronneman-Helmers (1999) aan. Zij onderscheiden ouderbetrokkenheid in communicatie tussen ouders en school, dienstverlening van ouders aan de school, deelname van ouders aan bestuurlijke en inspraakorganen van de school en de inspanningen van de ouders thuis. Vogels (2002) concludeert in haar onderzoek voor het Sociaal Cultureel Planbureau onder andere dat ouders in het basisonderwijs zich over het algemeen sterk betrokken voelen bij de school van hun kind, terwijl ouders van kinderen in het voortgezet onderwijs meer op afstand staan van de school. In het voortgezet onderwijs is de inbreng van de leerlingen zelf groter. Dit is ook terug te zien in de ouderparticipatie.

Peña (2000) heeft onderzoek gedaan naar factoren die van invloed zijn op ouderbetrokkenheid bij Mexicaans-Amerikaanse ouders op een basisschool in Texas. Zij vond verschillende factoren die ouderbetrokkenheid kunnen belemmeren:

- Taal: taal kan hierin een rol spelen, met name in het kiezen van activiteiten waarbij ouders willen participeren en bij ouderbijeenkomsten. Ouders dachten dat hun aanwezigheid niet van belang was omdat zij toch niet konden verstaan wat er besproken werd.
- Ouderklikjes: ook het vormen van ouderklikjes kwam naar voren als een factor die ouderbetrokkenheid kan belemmeren. Ouders waarvan de kinderen al langer op de school zitten kunnen bijvoorbeeld een klikje vormen, waardoor nieuwe ouders niet

actief betrokken willen zijn bij de school. Dit resulteert erin dat de ouderkliekjes beslissingen maken voor alle ouders.

- **Educatieachtergrond ouders:** een andere factor die Peña noemt is de educatieachtergrond van ouders. Ouders met weinig tot geen educatieachtergrond gaven aan dat zij hun kinderen niet konden helpen op school om hun eigen beperkte kennis. Ouders deelden dit echter niet met de school, en de medewerkers gingen er van uit dat de ouders konden lezen en de geschreven informatie begrepen. Daardoor werd de educatieve barriere vergroot.
- **Houding medewerkers:** de houding van medewerkers van de school is een andere factor. Zo gaven sommige leerkrachten aan dat zij niet veel deden om ouders te betrekken omdat hen dat meer werk zou geven.
- **Culturele invloeden:** De ouders ervoeren culturele en sociale verschillen waardoor zij niet participeerden, omdat zij bang waren dat ze niet welkom waren of niet werden begrepen.
- **Familieproblemen:** familieproblemen kunnen ook een factor zijn bij ouderbetrokkenheid. Bijvoorbeeld het beschikbaar zijn van transportmogelijkheden en oppas voor andere kinderen hadden een effect op of ouders naar de school konden komen. Ook de werkuren kunnen hierbij een rol spelen.

3.3.2 Ouderbetrokkenheid en meertaligheid in de praktijk

Le Pichon, van Erning en Baauw (2016) hebben voor hun rapport interviews afgenomen bij verschillende basisscholen waaruit blijkt dat er geen algemeen beleid is wat de ondersteuning van en communicatie met ouders en voogden van NAMS betreft. Problemen die hierbij volgens de scholen worden ervaren zijn bijvoorbeeld schaamte bij ouders over hun eigen achtergrond (geen diploma), het verbloemen van problemen thuis en het verschil in talige achtergrond (Le Pichon, van Erning & Baauw, 2016; Szente, Hoot, & Taylor, 2006). De communicatie met de ouders van NAMS over de opvoeding en onderwijsresultaten wordt daarnaast extra bemoeilijkt doordat ouders vaak geen kennis van het Nederlandse onderwijssysteem hebben. Volgens medewerkers van scholen vergen oudergesprekken hierdoor vaak meer tijd en is de inzet van een tolk gewenst. Met ouders van kinderen die in een asielzoekerscentrum verblijven worden contactmomenten tussen ouders en leerkrachten bij het halen en brengen van de kinderen vaak gemist doordat deze kinderen bijvoorbeeld gehaald en gebracht worden vanuit het asielzoekerscentrum (Van Vijfeijken & Van Schilt, 2012).

3.3.3 Ouderparticipatie

Uit het onderzoek van Vogels (2002) komt naar voren dat de ouderparticipatie in het basisonderwijs aanzienlijk hoger is dan in het voortgezet onderwijs. In het basisonderwijs zijn ouders over het algemeen in hoge mate actief in de school terwijl dat in het voortgezet onderwijs veel minder is. Ouderavonden en rapportbesprekingen worden veel gebruikt als contactmogelijkheid tussen ouders en de school van het kind, zowel in het primair- als voortgezet onderwijs (Vogels, 2002). In het basisonderwijs hebben deze contactmomenten nog een min of meer verplicht karakter en er is daarom dan ook een hogere participatiegraad te zien dan in het voortgezet onderwijs. In het voortgezet onderwijs is te zien dat ouders het vaakst komen wanneer het kind in de brugklas zit. In het basisonderwijs is daarnaast te zien dat de frequentie van andere contacten hoog ligt, in tegenstelling tot het voortgezet onderwijs. Jonge kinderen en kinderen in de stad worden vaker door ouders naar school gebracht waardoor er makkelijker contact gemaakt wordt met de leerkrachten. Daarnaast concludeert Vogels (2002)

dat ouders met een migratieachtergrond veel minder vaak naar ouderbijeenkomsten komen dan ouders zonder migratieachtergrond (de helft tegenover drie kwart).

3.3.4 Ouderparticipatie en meertaligheid in de praktijk

In de literatuur zijn verschillende casussen te vinden waarbij getracht is de ouderparticipatie te vergroten om meertaligheid te ondersteunen. Zo heeft Sneddon (2008) in Engeland onderzoek gedaan naar het gebruik van tweetalige boeken om tweetalige leerlingen te ondersteunen. Leraren werd gevraagd om meertaligheid te ondersteunen door het aanbieden van tweetalige boeken aan de leerlingen, terwijl de ouders zorgden voor de expertise om de overdracht van leesvaardigheid van de schooltaal naar de thuistaal te stimuleren. Het resultaat van deze samenwerking tussen de school en het gezin was dat de leerlingen een hoger niveau van geletterdheid in de schooltaal bereikten dan hun klasgenoten, terwijl ze tegelijkertijd ook het vloeiend lezen in hun thuistaal ontwikkelden. Op een basisschool in Frankrijk hebben Young en Helot (2007) een case-study gedaan naar de impact van het betrekken van de ouders bij een taal en cultuur project op school over een periode van drie jaar. Tijdens het project betrokken leraren ouders door hen uit te nodigen op school om bij te dragen aan het onderwijsproces op een georganiseerde en betekenisvolle manier. Zowel de leerlingen als de leraren werden op deze manier leerders van de verschillende talen en culturen die bestaan in de gemeenschap, maar die normaal niet aanwezig zijn binnen de school. Het resultaat was dat ouders meer geïnteresseerd en betrokken raken bij wat er gebeurt op de school van hun kinderen. Garcia en Wei (2014) hebben in New York het gebruik van meertalige mededelingsborden op school gezien die ouders verwelkomen en waarop vragen vertaald worden naar het Bengaals, Arabisch, Spaans, Urdu, Russisch en Albaans, de talen van de school. Dit zorgt ervoor dat de ouders zich welkom voelen en geeft de leraren de mogelijkheid om in verschillende talen in interactie te gaan met de ouders, al is het maar door naar de juiste vraag te wijzen.

De samenwerking tussen ouders en scholen kan onderverdeeld worden in ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid (Smit et al., 2007; Vogels, 2002). De betrokkenheid van ouders in Nederland is hoger in het primair onderwijs dan in het voortgezet onderwijs (Vogels, 2002). Er zijn verschillende redenen waarom ouders niet betrokken zijn (Peña, 2000; Le Pichon, van Erning & Baauw, 2016; Szente, Hoot & Taylor, 2006; Van Vijfeijken & Van Schilt, 2012) en in de literatuur worden hier ook al divers oplossingen voor aangedragen (Sneddon, 2008; Young & Helot, 2007; Garcia & Wei, 2014). Een essentieel onderdeel van de samenwerking tussen ouders en scholen is communicatie.

3.4 Communicatie tussen ouders en scholen

Porila en Ten Thije (to appear) maken een tweedeling in de manier waarop overheidsinstanties hun communicatie aanpassen aan nieuwe migrantengroepen. De twee ontwikkelingen die plaatsvinden zijn aan de ene kant de distributie van institutionele en talige kennis en aan de andere kant de veranderingen in de positie van professionals in interactie met migranten, oftewel de aanwezigheid van een derde persoon met als taak het overbruggen van talige en culturele barrières (Porila & ten Thije, to appear). Deze tweedeling wordt gebruikt om de communicatie tussen ouders van NAMS en medewerkers van scholen in het primair en voortgezet onderwijs te beschrijven. Een aantal kenmerken van zowel de distributie van institutionele en talige kennis als de positie van de derde persoon zoals Porila en ten Thije (to appear) deze omschrijven, vallen in de context van ouders en school onder de eerder besproken samenwerking (paragraaf 3.3). Deze kenmerken zijn de vertegenwoordiging van ouders in

inspraakorganen, de initiatieven vanuit ouders of school voor ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie, de cursussen en trainingen die de school aanbiedt aan aan de ouders en medewerkers van school. Omdat de samenwerking in voorgaande paragrafen al is besproken, wordt hierna enkel nog ingegaan op de plek die communicatie tussen ouders en scholen inneemt binnen institutionele communicatie. Vervolgens wordt de distributie van talige kenmerken besproken, oftewel meertaligheid. Voor de aanwezigheid van een derde persoon met als taak het overbruggen van talige en culturele barrières wordt in dit onderzoek de term mediatie gehanteerd.

3.4.1 Institutionele communicatie

Rehbein (2013) ziet instituties zoals de overheid en het onderwijs als potentiële *micro-spaces* van meertaligheid. Instituties zijn betrokken in een beweging richting meertaligheid wanneer een groeiend aantal inwoners meertalig is (Rehbein, 2013). Vaak is een grotere weerstand tegen een uitgesproken meertalig beleid zichtbaar bij instituties in gebieden waar minder diversiteit is, dan in stedelijke omgevingen met veel diversiteit (Herzog, le Pichon & Siarova, 2017). De verschillende domeinen van institutionele communicatie staan met elkaar in verbinding (Rehbein, 2013; Spolsky, 2009). Het domein overheid (nationaal dan wel lokaal) heeft een grote invloed op het taalbeleid in het onderwijs, en het domein onderwijs op zijn beurt weer op taalmanagement binnen de familie (Spolsky, 2009). Beleid voor meertaligheid wordt nooit gevormd in een politiek vacuum, maar is altijd verbonden aan veranderde politieke en economische doelen (Herzog, Le Pichon & Siarova, 2017).

Rehbein (2013) maakt een onderscheid tussen *agents* en *clients* bij institutionele communicatie. Agents zijn de vertegenwoordigers of medewerkers van instituties en hun gebruikers zijn de clients. Binnen instituties beschikken *agents* en *clients* over specifieke kennis: agents hebben professionele kennis die zij overdragen aan cliënten in een semi-professioneel register, clients gebruiken hun alledaagse kennis in de institutionele communicatie, gedeeltelijk gebaseerd op cultuurspecifieke aanpassing (Rehbein, 2013). Institutionele communicatie is over het algemeen asymmetrische communicatie tussen agent en cliënt (Porila & ten Thije, to appear). In de volgende paragraaf wordt specifiek ingegaan op de rol van ouders in de communicatie tussen ouders en scholen.

3.4.2 De rol van ouders in communicatie met scholen

Vogels (2002) onderscheidt drie rollen die ouders kunnen aannemen tegenover de school of het onderwijs van hun kinderen: (1) een consumentenrol: een rol die ouders eerder zullen aannemen wanneer zij een school voor hun kind zoeken; (2) een constituyente rol: een rol waarin de ouders 'dragers' zijn van het onderwijs, die ouders vooral aannemen als het kind eenmaal op school zit en (3) een client rol, waarin de ouders de school als een zaak van deskundigen zien. Deze laatste rol is vaker terug te zien in het voortgezet onderwijs dan in het basisonderwijs. Dit komt ook terug het onderzoek van Smit et al. (2007) die aanhalen dat scholen de ouders van kinderen als klant of als partner kunnen benaderen (Smit, 2004; de Vries, 2007). Wanneer scholen ouders als klanten benaderen zien zij de ouders als leveranciers van leerlingen en hebben zij een belang bij een sterke rechtspositie zonder afhankelijk te zijn van de voorkeuren van de ouders. Leerkrachten willen dan een professionele afstand tot ouders bewaren. Wanneer scholen ouders als partners zien stemmen zij onderwijs en opvoeding op elkaar af, houden elkaar op de hoogte en streven naar samenwerking. De overheid heeft als uitgangspunt dat ouders niet als klanten, maar als partners in het onderwijs gezien worden (Vogels, 2002).

Smit et al. (2007) laten het voortgezet onderwijs buiten beschouwing en stellen dat vorming en opvoeding als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van ouders en school wordt gezien in het basisonderwijs. In Nederland wordt over het algemeen de opvoedingsverantwoordelijkheid bij de ouders gelegd met een duidelijke taakverdeling: de school onderwijst en de ouders voeden op. In de manier waarop de opvoedingsverantwoordelijkheden worden ervaren en welke verwachtingen men heeft ten aanzien van leerkrachten en de school zijn verschillen zichtbaar tussen ouders met en zonder migratieachtergrond (Onderwijsraad, 2003; Pels, 2000; Smit, Driessen & Doesborgh, 2004 in Smit et al., 2007).

Instituties passen zich aan naarmate de mensen in de omgeving waarin zij opereren groeiend meertalig is (Rehbein, 2013). Het meertaligheidsbeleid van de overheid heeft invloed op de manier waarop er op scholen wordt omgegaan met meertaligheid (Spolsky, 2009; Rehbein, 2013; Herzog, Le Pichon & Siarova, 2017). De communicatie binnen instituties bestaat uit agents en cliënten (Rehbein, 2013), oftewel professionals en leken. In het onderwijs heeft de overheid als uitgangspunt dat ouders niet als klanten, maar als partners in het onderwijs gezien worden. Ouders kunnen een consumentenrol, constituyente rol of cliënt rol aannemen (Vogels, 2002). Een cruciaal kenmerk van de institutionele communicatie in relatie tot nieuwkomers is meertaligheid.

3.5 Meertaligheid

Door superdiversiteit hebben scholen te maken met de meertaligheid van leerlingen en ouders. Meertaligheid kan verwijzen naar het bestaan van meer dan één taal met betrekking tot taalgebruik, taalvaardigheid van een individu of de talige situatie in een geografisch gebied. Elke sociale situatie waarbij meer dan een taal aanwezig is (onafhankelijk van het niveau) kan meertalig genoemd worden (Herzog, le Pichon & Siarova, 2017). Herzog, le Pichon en Siarova (2017) vergelijken meertaligheid met de term repertoire, dat verwijst naar alle talen of talige competenties die een persoon verworven heeft in zijn of haar leven en waarbij de mate waarin deze talen ontwikkeld zijn niet relevant is. De principes van meertalige educatie zijn gebaseerd op de theorie dat niet-dominante talen een bron vormen in plaats van een bedreiging voor het leren van de schooltaal (Herzog, le Pichon & Siarova, 2017). Dit sluit aan bij het streven naar inclusie in plaats van integratie als benadering om om te gaan met diversiteit in het onderwijs (Vislie, 2003; Schuman, 2007; Jahnukainen, 2015; Valls & Kyriakides, 2013), zie ook paragraaf 3.2. Hieraan wordt gerefereerd met het begrip *inclusieve meertaligheid* (Backus et al., 2013).

3.5.1 Inclusieve meertaligheid

Inclusieve meertaligheid wordt door Backus et al. (2013) gedefinieerd als “De beschikking over interactieve strategieën en communicatieve modi om te kunnen omgaan met de beperkingen van de beheersing van een vreemde taal”(Backus et al., p. 180). Het concept gaat uit van het feit dat gebruikers van een tweede taal deze taal vaak niet volledig beheersen en dat zij in het gebruik van deze vreemde taal zichzelf niet meten aan het niveau van moedertaalsprekers, maar zich richten op het bereiken van effectieve communicatie. Inclusieve meertaligheid gaat uit van de inzet van verschillende communicatieve modi om beperkingen in talige competenties te overbruggen en meertalig begrip te bereiken, in plaats van te focussen op de ongewenste afwijkingen in vergelijking met eentalige communicatie (Backus et al., 2013). Naast inclusieve meertaligheid als vorm van communicatie, pleiten Herzog, le Pichon en Siarova (2017) ook voor een inclusief meertalig beleid op scholen. Dit is een pleidooi om de pluraliteit van talen te waarderen en als een middel te zien in plaats van als een probleem.

Een vorm van een inclusieve meertalige strategie is het gebruik van een lingua franca (Backus et al., 2013). Meierkord (2006) omschrijft lingua franca communicatie als *taalcontact* dat resulteert in een talige situatie die gekarakteriseerd wordt door het bestaan en de competitie tussen talige kenmerken waarvan sprekers individuele kenmerken kunnen selecteren voor permanent en regulier gebruik (Meierkord, p.10). De belangrijkste aspecten van een lingua franca zijn onderhandeling, variatie in vloeiendheid van de spreker en openheid voor en integratie van vormen van andere talen (House, 2003). De meest voor de hand liggende manier om om te gaan met talige diversiteit is het gebruik van het Engels (Backus et al., 2013). Engels als Lingua Franca (ELF) wordt gebruikt als een contacttaal tussen personen die zowel geen gemeenschappelijke thuistaal als geen gemeenschappelijke nationale cultuur delen en voor wie Engels de gekozen taal van communicatie is (Firth, 1996 in House, 2003). Een andere meertalige strategie is translanguaging, welke in de volgende paragraaf wordt beschreven.

3.5.2 Translanguaging

Translanguaging richt zich specifiek op het gebruik van taal, meertaligheid en het onderwijs aan meertaligen en ziet de taalpraktijken van meertaligen niet als twee autonome taalsystemen, maar als een taalrepertoire met kenmerken die maatschappelijk geconstrueerd zijn als toebehorend aan twee verschillende talen. Bij translanguaging gaat het om het overbrengen van betekenis, op wat voor manier dan ook. Meertalige educatie met een translanguaging-benadering richt zich op complexe linguïstische interacties in de klas en kan niet omschreven worden als twee, drie of meertalig. Translanguaging in het onderwijs is daarom geen vervanging voor meertalige programma's, maar een nieuwe benadering hierop die meertalige educatie transformeert en uitbreidt (García & Wei, 2014). Voor het toepassen van translanguaging op scholen is het nodig dat leraren de thuistalen van de kinderen verwelkomen en waarderen, in plaats van ze te vermijden. Het gaat om het strategisch gebruiken van de thuistaal van kinderen met als doel om zowel de communicatie ontwikkeling als de cognitieve ontwikkeling te maximaliseren (Herzog, Le Pichon & Siarova, 2017).

3.5.3 Meertalige communicatie tussen ouders en scholen

Onderzoek toont aan dat het belangrijk is dat ouders hun thuistaal blijven gebruiken en dat leraren kinderen helpen om contact te behouden met de talen uit hun omgeving (Herzog, le Pichon & Siarova, 2017; Spolsky, 2009). Het is makkelijker voor kinderen om betrokken te zijn bij de talen die ze leren op school wanneer hun eigen taal erkend wordt (García et al., 2012 in Herzog, le Pichon & Siarova, 2017). Participatie van ouders bij het leerproces van het kind brengt een relatie van wederzijds vertrouwen en intercultureel begrip tussen scholen en families tot stand (Benson, 2002; Meier, 2012 in Herzog, le Pichon & Siarova, 2017). Het werken met ouders als partners, onafhankelijk van hun sociale achtergrond of land van herkomst, faciliteert niet alleen taalverwerving maar ook de ontwikkeling van een positieve houding naar *otherness* (Herzog, le Pichon & Siarova, 2017).

Herzog, le Pichon en Siarova (2017) doen in hun rapport een aantal aanbeveling met betrekking tot de meertalige communicatie met ouders van NAMS. Zo adviseren zij scholen en leraren om samenwerkingsverbanden op te zetten met families en lokale gemeenschappen voor effectief meertalig onderwijs en leerstrategieën. Daarnaast adviseren zij leraren en schoolleiders om NAMS, families en lokale gemeenschappen te stimuleren om een positieve houding aan te nemen ten opzichte van meertaligheid en het erkennen van de middelen en voordelen die het met zich meebrengt voor het leerproces. Hiertoe hebben zij die stappen geformuleerd: (1) het delen van relevante onderzoeksresultaten om de angst van ouders of leraren voor meertaligheid

bespreekbaar te maken, (2) het uitleggen van de inhoud inclusieve meertaligheid om de samenwerking tussen het gezin en de school benadrukken en (3) de implementatie van een uitgebreid meertalige ontwikkelingsbeleid binnen de schoolcontext. Hierdoor kunnen initiatieven om de thuistaal mee te nemen naar de schoolcontext ondersteund worden en kan het gebruik van niet-dominante talen in het onderwijsproces gefaciliteerd worden (Herzog, le Pichon & Siarova, 2017).

Elke sociale situatie waarbij meer dan een taal aanwezig is (onafhankelijk van het niveau) kan meertalig genoemd worden (Herzog, le Pichon & Siarova, 2017). Inclusieve meertaligheid gaat uit van het feit dat gebruikers van een tweede taal deze taal vaak niet volledig beheersen en dat zij in het gebruik van deze tweede taal zichzelf niet meten aan het niveau van moedertaalsprekers, maar zich richten op het bereiken van effectieve communicatie (Backus et al., 2013). Translanguaging is een vergelijkbare benadering van meertalige communicatie. Bij translanguaging gaat het om het overbrengen van betekenis, op wat voor manier dan ook (Garcia & Wei, 2014). Onderzoek toont aan dat het belangrijk is dat ouders hun thuistaal blijven gebruiken met hun kinderen en dat leraren kinderen helpen om contact te behouden met de talen uit hun omgeving (Herzog, le Pichon & Siarova, 2017; Spolsky, 2009). Mediatie is een andere manier om om te gaan met meertaligheid.

3.6 Mediatie

Naast het institutionele en talige aspect van de communicatie tussen ouders van NAMS en medewerkers van scholen is de betrokkenheid van een derde persoon in de interactie, oftewel mediatie, een belangrijke factor in de communicatie tussen ouders en scholen. Een derde partij kan ingezet worden voor mediatie tussen de talen en culturen van de participanten wanneer deze bijvoorbeeld geen lingua franca delen en de beheersing van de talen te beperkt is om andere vormen van inclusieve meertaligheid mogelijk te maken (Backus et al., 2013). Dit heeft dus ook betrekking op meertaligheid. Mediatie bij bijvoorbeeld migrantengroepen vindt echter vaak plaats tussen personen aan de ene kant en meer abstracte en minder tastbare elementen aan de andere kant: nationale cultuur, geschiedenis, identiteit en sociaal geaccepteerde culturele gebruiken (Guo, 2014). Dit erkennen ook Coste en Cavalli (2015): zij beschrijven dat het doel van mediatie is om “het gat tussen twee polen die ver van elkaar af staan of tussen wie spanning heerst te verkleinen” (Coste & Cavalli, 2015, p. 12). Wanneer mediatie op deze manier verschillende talen en culturen samenbrengt, wordt hieraan gerefereerd als *culturele mediatie* (Coste & Cavalli, 2015; Guo, 2014; Zarate et al., 2004).

Mediatie op scholen omvat een cognitieve dimensie (het overbrengen van informatie, het uitleggen van nieuwe ontwikkelingen), relationele aspecten (het oplossen van conflicten, het zoeken naar overeenstemming) en uiteraard een taalcomponent. Het doel van mediatie op scholen is het verkleinen van de afstand die sommige ouders kunnen ervaren in de relatie met de school en het bevorderen van de start van een educationele samenwerking tussen de school en de families door het opbouwen van vertrouwen (Coste & Cavalli, 2015). Verschillende personen kunnen de rol van mediator op zich nemen bij de communicatie tussen scholen en gezinnen. Vanuit de school zijn dit vaak leraren, intern begeleiders of decanen en vanuit het gezin kunnen dit de leerlingen zelf of hun broers en zussen zijn (Yohani, 2013). In het onderzoek van Le Pichon, van Erning en Baauw (2016) komt naar voren dat scholen ook gebruik maken van tolken en de tolkentelefoon.

3.6.1 De rol van de mediator

Naar de derde partij of mediator wordt in de literatuur ook wel gerefereerd als een intermediair, tolk of broker (Guo, 2014; Yohani, 2013) en heeft als doel om de afstand tussen de twee polen te verkleinen, danwel tussen twee partijen danwel tussen personen of groepen en talen en culturen (Coste & Cavalli, 2015; Yohani, 2013). Porila en Ten Thije (to appear) omschrijven de volgende rollen van de derde persoon in institutionele interactie:

- Familie tolk;
- Lekenexpert uit migrantengroep;
- Professionele of gemeenschaps tolk;
- Migrant als ambtenaar;
- Migrant als vertegenwoordiger.

De eerste twee rollen betreffen een niet-professionele tolk, bij de derde rol gaat het om een professionele tolk en bij de laatste twee rollen treedt de migrant op als professional.

3.6.2 Niet-professionele tolk

Communicatie met behulp van een niet-professionele vertaler of tolk komt veel voor in maatschappijen met grote groepen migranten. Personen die relatief gevorderd zijn in de dominante taal van de ontvangende maatschappij vertalen of tolken voor andere leden van de gemeenschap. Een niet-professionele tolk hoeft niet altijd te beschikken over een hoge mate van talige competentie en expertise van het onderwerp. Het informele karakter zorgt voor een soepele samenwerking en een hogere mate van tolerantie om af te wijken van de standaard normen en waarden (Backus et al., 2013). De niet-professionele tolk kan een familietolk of een lekenexpert uit de migrantengroep zijn. Typerend voor de familietolk is dat deze een niet-professionele vertaling geeft, de client sterk aanmoedigt en persoonlijk betrokken is. Naast talige hulp kan deze persoon ook morele ondersteuning bieden in situaties die als bedreigend door de client worden gezien (Porila & ten Thije, to appear). Soms functioneren kinderen als mediators om te vertalen voor hun ouders en gemeenschap (Guo, 2014; Porila & ten Thije, to appear; Zhu, 2014), dit wordt ook wel *child language brokering* genoemd (Prokopiou & Crafter, 2013). Hier wordt in paragraaf 3.6.6 verder op ingegaan. Lekenexperts uit de migrantengroep zijn vaak personen met een hogere of speciale status binnen hun gemeenschap die expertise verzamelen over hoe om te gaan met lokale autoriteiten. Zij bieden begeleiding aan in het contact met overheidsinstanties en gaan met migrant-cliënten mee naar consulten, danwel gratis danwel tegen betaling of andere manieren van compensatie. Zowel de familietolk als de lekenexpert hebben een nauwe band met de client, alhoewel de lekenexpert een minder familiale relatie met de client heeft (Porila & ten Thije, to appear).

3.6.3 Professionele tolk

Professionele tolken in het model van Porila en ten Thije (to appear) zijn tolken die door instanties worden aangeboden. Zij zijn in meer of mindere mate getraind en worden vaak ingezet als tolk voor een gemeenschap in hun contact met *agents*. Ook de telefonische tolken services waarbij professionele tolken hun vaardigheden tegen betaling per minuut aanbieden behoren tot de categorie professionele tolken (Porila & ten Thije, to appear).

3.6.4 Migrant als professional

Uiteraard kunnen migranten ook de rol van professional aannemen. Dit kan ofwel doordat zij gaan werken voor een instantie, ofwel doordat zij als vertegenwoordiger optreden voor de migrantengroep. Wanneer de migrant wordt aangenomen om te werken bij overheidsinstanties

ontstaat er een symmetrische vorm van communicatie en wordt de *agent-agent* communicatie niet langer alleen gekarakteriseerd door de nationale standaard taal en cultuur. Iets soortgelijks gebeurt wanneer de migrant optreedt als vertegenwoordiger van de migrantengroep, bijvoorbeeld via een migrantenorganisatie. Instanties houden contact en onderhandelen met deze vertegenwoordiger en de communicatie kan dus zowel *agent-client* als *agent-agent* interactie zijn. Hierbij is de positie van de *native* ambtenaar altijd die van agent, terwijl de migrantenvertegenwoordiger client kan zijn in de interactie met de instantie en agent als het gaat om de migrantengroep die vertegenwoordigd wordt (Porila & ten Thije, to appear).

3.6.5 Elektronische middelen

In dagelijkse situaties is het vaak voldoende om een idee te hebben van de kern van de tekst in een vreemde taal. Voor het uitdrukken van een idee in een andere taal kan het voldoende zijn om woorden bij elkaar te zetten in de vorm van een simpele letterlijke woord-voor-woord vertaling (Backus et al., 2013). Deze benadering van vertaling wordt gefaciliteerd door het grote aantal online woordenboeken en door de toenemende beschikbaarheid van gratis vertaaltools voor consumenten op het internet, waarvan sommige al relatief intelligent zijn (European Commission, 2009 in Backus et al., 2013). Het gebruik van zulke elektronische middelen kan ook gezien worden als een strategie om mediatie door vertaling te implementeren (Backus et al., 2013).

3.6.6 Kinderen als culturele mediators

Kinderen zijn een van de belangrijkste bronnen voor ouders om hen te helpen bij het aanpassen aan de nieuwe maatschappij. Kinderen gebruiken hiervoor hun talige en culturele competenties, terwijl zij zelf en hun ouders zich daar niet bewust van hoeven te zijn (Guo, 2014). Als hier sprake van is, zijn kinderen *cultural mediator* (Guo, 2014) of *child language brokers* (Prokopiou & Crafter, 2013). Situaties waarin kinderen optreden als child language brokers, zijn bijvoorbeeld bij formele en informele bijeenkomsten tussen ouders en scholen, bij brieven die naar huis worden gestuurd en als er nieuwe leerlingen in de klas komen (Prokopiou & Crafter, 2013). Guo (2014) maakt een onderscheid tussen expliciete en impliciete culturele mediatie door kinderen. Expliciete culturele mediatie door kinderen verwijst naar situaties waarbij kinderen de verantwoordelijkheid nemen en bewust de rol van mediator op zich nemen, terwijl impliciete culturele mediatie door kinderen optreedt wanneer kinderen de rol van mediator onbewust op zich nemen.

Expliciete culturele mediatie door kinderen

Beide vormen van kinderen als culturele mediators kennen hun uitdagingen. Bij expliciete culturele mediatie door kinderen zijn dat bijvoorbeeld talige en culturele uitdagingen waar een kind mee te maken krijgt, maar ook sociaal en cognitief kan tolken en vertalen een uitdaging zijn omdat kinderen om moeten gaan met complexe situaties waar ze normaal gesproken niet mee te maken zouden krijgen. Daarnaast brengt mediatie ook fysiek en emotioneel uitdagingen met zich mee voor kinderen. Er ligt een druk op hen om juist te vertalen, zeker in situaties die het verschil kunnen maken voor de toekomst van een gezin. Kinderen kunnen zich hierdoor bezwaard, verplicht en gestressed voelen. Ook verandert de relatie tussen ouders en kinderen wanneer het kind optreedt als mediator. Wanneer kinderen vertalen voor hun ouders hebben zij de controle over hoe en welke informatie ze vertellen aan hun ouders en worden ze dus *gatekeepers* van informatie. Ook kunnen kinderen op deze manier beslissingen voor hun ouders maken zonder dat zij het weten. Kinderen krijgen dus meer macht (Guo, 2014).

Impliciete culturele mediatie door kinderen

Impliciete culturele mediatie door kinderen is veel lastiger te onderzoeken en Guo (2014) omschrijft deze vorm daarom vooral hypothetisch. Wanneer kinderen in een ander land onderwijs volgen dan waar hun ouders onderwijs gehad hebben, hebben de ouders van deze kinderen zelf een hele andere ervaring met school. Hetgeen zij zien bij hun kinderen kan een cultuurshock teweeg brengen omdat het niet overeenkomt met de meeste van hun eigen overtuigingen met betrekking tot de rol van de school en de manier waarop kinderen onderwezen zouden moeten worden. Door de ervaringen van hun kinderen krijgen de ouders informatie over sociale gebruiken en praktijken. De rol van kinderen in dit soort mediatie kan erg belangrijk zijn voor ouders in migranten- en vluchtelingen situaties, maar kan ouders ook in een lastige positie brengen. De kinderen raken bekend met de nieuwe cultuur en passen zich aan, de ouders willen hieraan bijdragen maar zijn niet op de hoogte van wat hiervoor nodig is. Dit brengt hen in een positie waarin zij moeten vertrouwen op hun kinderen. Eventuele twijfels over het waarheidsgehalte van wat hen verteld wordt, kan leiden tot angst bij de ouders en tot confrontaties en geschillen. Zulke confrontaties komen voor in alle families, maar het gebrek aan cultureel kapitaal bij migranten en vluchtelingenouders maken het veel moeilijker voor hen om te oordelen over de betrouwbaarheid van wat hun kinderen claimen (Guo, 2014).

Een derde partij kan betrokken worden voor mediatie tussen de talen en culturen van de participanten wanneer deze bijvoorbeeld geen lingua franca delen en de beheersing van de talen te beperkt is om andere vormen van inclusieve meertaligheid mogelijk te maken (Backus et al., 2013). Bij migrantengroepen vindt mediatie vaak plaats tussen personen aan de ene kant en meer abstracte en minder tastbare elementen aan de andere kant: nationale cultuur, geschiedenis, identiteit en sociaal geaccepteerde culturele gebruiken (Guo, 2014; Coste & Cavalli, 2015). Een mediator kan een niet-professionele tolk zijn, een professionele tolk, een migrant als professional of elektronische middelen kunnen ingezet worden om te vertalen. Het kind als mediator is een vorm van een niet-professionele tolk en hierin wordt onderscheid gemaakt tussen expliciete en impliciete mediatie door kinderen (Guo, 2014).

3.7 Hoofdvraag en deelvragen

De huidige samenleving en in het specifiek migrantengroepen kenmerken zich door superdiversiteit (Vertovec, 2007). In het onderwijs wordt er gestreefd naar inclusie om met deze diversiteit om te gaan (Vislie, 2003; Schuman, 2007; Jahnukainen, 2015; Valls & Kyriakides, 2013). Samenwerking tussen ouders en scholen kan hieraan bijdragen. Een essentieel onderdeel van de samenwerking tussen ouders en scholen is communicatie. In het onderwijs heeft de overheid als uitgangspunt dat ouders niet als klanten, maar als partners in het onderwijs gezien worden (Vogels, 2002). Door superdiversiteit hebben scholen te maken met meertaligheid. Een manier om om te gaan met meertaligheid is door mediatie. Mediatie kan ook plaatsvinden tussen personen aan de ene kant en meer abstracte en minder tastbare elementen aan de andere kant: nationale cultuur, geschiedenis, identiteit en sociaal geaccepteerde culturele gebruiken (Guo, 2014; Coste & Cavalli, 2015). Hieruit is de volgende hoofdvraag geformuleerd:

Hoe verloopt de communicatie in de samenwerking tussen ouders van nieuwkomersleerlingen en medewerkers van scholen in het primair en voortgezet onderwijs?

Deze vraag wordt onderzocht met behulp van drie deelvragen:

1. Hoe wordt de samenwerking tussen ouders van nieuwkomersleerlingen en scholen in het primair en voortgezet onderwijs vormgegeven?
2. Hoe wordt er omgegaan met meertaligheid in de communicatie tussen ouders van nieuwkomersleerlingen en medewerkers van scholen in het primair en voortgezet onderwijs?
3. Hoe wordt er omgegaan met mediatie in de communicatie tussen ouders van nieuwkomersleerlingen en medewerkers van scholen in het primair en voortgezet onderwijs?

4. Methode

Om dit te onderzoeken is er gebruik gemaakt van een mixed methods ontwerp. In dit hoofdstuk wordt eerst het corpus van het onderzoek besproken, waarna er verder wordt ingegaan op de onderzoeksmethode.

4.1 Corpus

Het corpus omvat communicatiemiddelen van 435 scholen die door middel van critical case sampling zijn teruggebracht tot 14 scholen, 28 interviews afgenomen met medewerkers van scholen in het primair en voortgezet onderwijs en informatie verkregen uit een workshop. In de volgende paragrafen wordt dit corpus verder toegelicht.

4.1.1 Communicatiemiddelen

Bij het LOWAN (landelijk steunpunt voor onderwijs aan nieuwkomers) zijn 330 scholen in het primair onderwijs en 105 scholen in het voortgezet onderwijs bekend die les geven aan nieuwkomersleerlingen¹¹. Tabel 1 laat het aantal scholen per onderwijstype zien. Onder het primair onderwijs (330 scholen) vallen scholen die verbonden zijn aan een asielzoekerscentrum (52), grote/zelfstandige scholen (49), scholen met één of twee klassen nieuwkomers (167), scholen die verbonden zijn aan een gezinslocatie (GLO, 16), scholen die verbonden zijn aan een procedure opvanglocatie (POL, 22) en reguliere scholen met een of meerder nieuwkomers waarvoor geen aparte voorzieningen zijn (24). In het voortgezet onderwijs zijn 105 scholen bekend met één of meerder schakelklassen.

Tabel 1: aantal scholen per type (bron: LOWAN)

Type onderwijs	Totaal aantal
Primair onderwijs	330
AZC-scholen (Type 1)	52
Grote/zelfstandige (Type 2)	49
1 of 2 klassen (Type 3)	167
GLO	16
POL	22
Losse leerlingen (Type 4)	24
Voortgezet onderwijs	105
Totaal	435

Voor dit onderzoek zijn communicatiemiddelen van deze scholen, te weten de websites, schoolgids en nieuwsbrieven, onderzocht. Een omschrijving van deze verschillende typen

¹¹ Scholen met meerdere locaties worden als één school geteld

scholen is terug te lezen in het contextueel kader, paragraaf 2.1.2 en 2.1.3. In bijlage 1 is een geografische weergave van de spreiding per type school te vinden.

4.1.2 Interviews

Voor dit onderzoek is ook gebruik gemaakt van beschikbare transcripten van interviews met medewerkers uit het primair en voortgezet onderwijs. De transcripten zijn terug te vinden in bijlage 2.

Primair onderwijs

Er zijn 26 interviews beschikbaar die begin 2015 afgenomen zijn met medewerkers uit het primair onderwijs (van Keulen, 2015). Deze interviews onderzochten het perspectief van basisschoolleerkrachten op het onderwijs aan vluchtelingen- en/of asielzoekerskinderen in Nederland (ibid.). Tabel 2 geeft een overzicht van deze interviews. De interviews zijn afgenomen op 10 scholen in totaal, met medewerkers in de functie van leerkracht, leidinggevende, intern begeleider en ambulant begeleider/coördinator. 10 interviews zijn afgenomen op 3 AZC-scholen (School A: 2 leerkrachten, 1 leidinggevende; school B: 1 leerkracht; school C: 4 leerkrachten, 1 intern begeleider, 1 leidinggevende). 8 interviews zijn afgenomen op 3 grote/zelfstandige scholen (school D: 2 leerkrachten, 1 intern begeleider, 1 leidinggevende; school E: 3 leerkrachten; school F: 1 leerkracht). Op scholen met 1 of 2 nieuwkomersklassen zijn 8 interviews afgenomen (school G: 3 leerkrachten; school H: 2 leerkrachten; school I: 1 leerkracht; school J: 1 leerkracht, 1 ambulant begeleider/coördinator).

Tabel 2: interviews primair onderwijs

Schooltype	School	Aantal interviews	Functies
PO Type 1 (AZC)	School A	3	Leerkracht (2), leidinggevende
	School B	1	Leerkracht
	School C	6	Leerkracht (4), intern begeleider, leidinggevende
PO Type 2 (grote/zelfstandige)	School D	4	Leerkracht (2), intern begeleider, leidinggevende
	School E	3	Leerkracht
	School F	1	Leerkracht
PO Type 3 (1of 2 klassen)	School G	3	Leerkracht
	School H	2	Leerkracht
	School I	1	Leerkracht
	School J	2	Leerkracht, Ambulant begeleider/Coördinator
Totaal		26	

Voorgezet onderwijs

Er zijn twee transcripten van interviews met een directeur uit het voortgezet onderwijs gebruikt (Alderliesten, 2016). Het betreft hier twee interviews met dezelfde directeur van het departement Internationale Schakelklas van een school in het voortgezet onderwijs. Deze interviews betroffen het onderwijs aan nieuwkomersleerlingen in het voortgezet onderwijs (ibid.).

4.1.3 Workshops

Op 15 maart 2017 was de onderzoeker aanwezig bij een studiedag van LOWAN regio Zuid, waarbij zij betrokken was bij het geven van workshops over ouderbetrokkenheid. Er zijn drie workshops gegeven aan in totaal ongeveer 40 medewerkers uit het primair onderwijs. Tijdens deze workshop is ook informatie vergaard voor dit onderzoek. Zo is er een brainstorm gehouden over de vraag welke middelen of strategieën ingezet kunnen worden om situaties waarbij meertaligheid een probleem vormt te ondersteunen en wat de voor- en nadelen zijn van de genoemde strategieën. Deelnemers schreven hun oplossing op post-its op die verzameld werden op grote posters, waarna plenair de oplossingen werden besproken. Foto's van de post-its en aantekeningen van de bespreking hiervan zijn te vinden in bijlage 3.

Ook zijn er middels een poll vragen gesteld aan de deelnemers met betrekking tot de inzet van kinderen als mediator. Deze poll is afgenomen tijdens de hierboven genoemde workshop, na de brainstormsessie. De deelnemers konden inloggen via hun smartphone en daarop de vragen beantwoorden. De vragen zijn gebaseerd op onderzoek van Prokopiou en Crafter (2013), waaruit bleek dat de voorgelegde situaties, situaties zijn waarin het kind optreedt als tolk op school. Vijf van de negen vragen uit deze poll gingen specifiek over de inzet van kinderen als mediators bij de communicatie met de ouders. Deze poll is door gemiddeld 39 deelnemers ingevuld die allemaal werkzaam zijn in het primair onderwijs voor nieuwkomers. Het aantal respondenten is verschillend per vraag, dit heeft te maken met technische problemen zoals de internetverbinding. Tabel 3 geeft het aantal respondenten per voorgelegde situatie waarin het kind kan optreden als tolk weer.

Tabel 3: aantal respondenten per vraag poll

Voorgelegde situatie	Aantal respondenten
Formele bijeenkomsten tussen leraren en ouders	37
Brieven die naar huis worden gestuurd	39
Voor de ouders van andere kinderen tijdens informele gesprekken	39
Naar ouders thuis bellen over gezondheid, gedrag, ouderavonden etc.	39
Informele gesprekken tussen ouders en leraren	40

4.2 Methode

Voor het onderzoek is gebruikt gemaakt van een mixed methods ontwerp. Er is zowel kwantitatieve als kwalitatieve data verzameld en in de analyse is getracht deze data zodanig te verweven dat ze elkaar versterken. Bij een mixed methods onderzoeksontwerp is het van belang dat er consistente in het ontwerp zit (Dörnyei, 2007). In dit onderzoek is deze consistentie gerealiseerd door het formuleren van kenmerken waarop alle data zijn geanalyseerd.

4.2.1 Kenmerken

Op basis van de literatuur zijn de volgende kenmerken opgesteld waarop de communicatie in de samenwerking geanalyseerd is:

Kenmerken gerelateerd aan de samenwerking

- Contactmomenten
- Vertegenwoordiging ouders van NAMS in inspraakorganen
- Initiatieven vanuit ouders of school voor ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie
- School biedt cursussen aan aan de ouders

- Medewerkers van school krijgen trainingen

Kenmerken gerelateerd aan meertaligheid van communicatiemiddelen

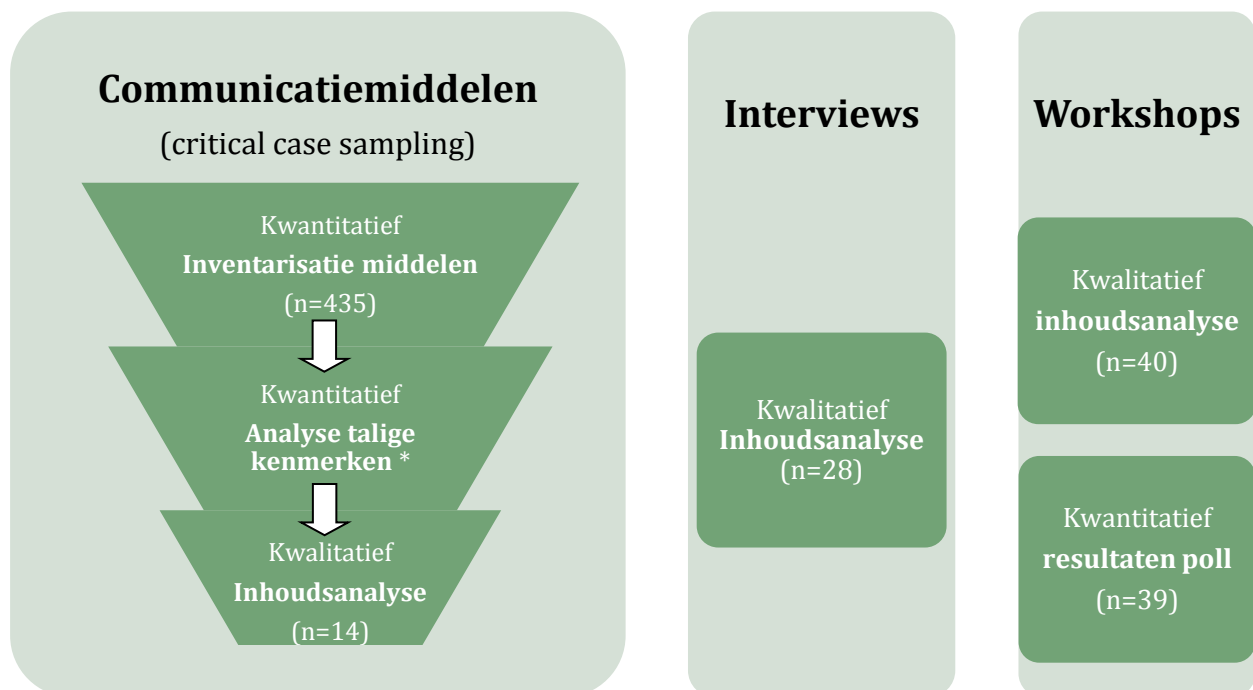
- Geen talige aanpassing
- Gebruik lingua franca
- Meertalige middelen
 - Meertalige website
 - Meertalige schoolgids
 - Meertalige nieuwsbrief
 - Andere meertalige middelen

Kenmerken gerelateerd aan mediatie

- Niet-professionele tolk
 - Familielid of bekende worden ingezet als tolk
 - Het kind als tolk
 - Lekenexpert uit de migrantengroep wordt ingezet als tolk
- Professionele tolk
 - Professionele tolk
 - Tolkentelefoon
- Ouder van nieuwkomersleerling als professional
 - Een ouder van een (oud)nieuwkomersleerling is werkzaam bij de school en kan daarom optreden als tolk
- Elektronische middelen

4.2.2 Schematische weergave onderzoeksmethode

De onderzoeksmethode kan als volgt schematisch worden weergegeven:



*Websites n=52 /Nieuwsbrieven n=17 /Schoolgidsen n=41 /Overige middelen n=28

Figuur 1: schematische weergave onderzoek

In de volgende paragrafen worden de onderdelen van de methode toegelicht.

4.2.3 Critical case sampling

Om uit alle beschikbare communicatiemiddelen van de 435 scholen een sample te maken, is gebruikt gemaakt van critical case sampling (Dörnyei, 2007). Dit wil zeggen dat er gericht is gezocht naar scholen die een zo volledig mogelijke representatie geven van de communicatie tussen hen en ouders van nieuwkomersleerlingen. Deze scholen geven een uitgebreide en opvallende weergave van de communicatie tussen scholen en ouders van NAMS. Er is getracht om van elke type school ten minste één critical case te onderzoeken. Het zoeken naar de critical case kan in dit onderzoek ook relevante informatie verschaffen voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Het proces is daarom stapsgewijs aangepakt en na elke stap is er een korte conclusie geformuleerd.

De eerste stap is een kwantitatieve analyse van alle communicatiemiddelen van scholen die onderwijs bieden aan NAMS. De critical cases die hieruit naar voren komen zijn de communicatiemiddelen waarvan duidelijk is dat zij zich richten op (de ouders van) NAMS. De tweede stap is een kwantitatieve analyse van de talige kenmerken van de middelen die uit stap 1 naar voren komen als critical case. Hierdoor worden de critical cases gereduceerd en kan er in stap 3 een kwalitatieve inhoudsanalyse uitgevoerd worden. Hierbij moet opgemerkt worden dat het onderzoeken van critical cases geen waardeoordeel geeft over het wel of niet hebben van communicatiemiddelen die specifiek gericht zijn op nieuwkomersleerlingen of ouders van nieuwkomersleerlingen.

Stap 1 - kwantitatief: inventarisatie middelen

In de eerste stap is er een overzicht gemaakt van alle scholen die bekend zijn bij het LOWAN als scholen die onderwijs bieden aan NAMS en de communicatiemiddelen die beschikbaar zijn. Hierbij is enerzijds gekeken naar de algemene communicatiemiddelen, en anderzijds naar communicatiemiddelen die specifiek gaan over NAMS of specifiek gericht zijn op ouders van NAMS. Op websites is er bijvoorbeeld gericht gekeken of onderwijs aan NAMS wordt benoemd (bijvoorbeeld door het benoemen van de schakelklas, anderstaligen) en of er voor deze doelgroep specifieke informatie beschikbaar is in de vorm van een nieuwsbrief of schoolgids. Daarnaast is er ook gekeken of er op een andere manier informatie wordt verstrekt over het onderwijs aan deze doelgroep. Een volledig overzicht van de resultaten van deze analyse is te vinden in bijlage 4. Tabel 4 geeft weer welke middelen uit deze analyse naar voren zijn gekomen als middelen die specifiek gaan over onderwijs aan NAMS. De eerste kolom geeft het type school weer met het totaal aantal. In de tweede kolom staat het aantal websites specifiek gericht op nieuwkomersleerlingen per type school, in de derde kolom het aantal nieuwsbrieven specifiek gericht op nieuwkomersleerlingen, vervolgens het aantal schoolgidsen specifiek gericht op nieuwkomersleerlingen in de laatste kolom geeft het aantal overige middelen zoals flyers en brochures weer die zich richten op nieuwkomersleerlingen. Van elk middel is zowel een absoluut aantal als een percentage weergegeven. Dit percentage zegt iets over het aantal scholen binnen een bepaald type school, bijvoorbeeld 13 websites gericht op nieuwkomersleerlingen van de in totaal 52 PO Type 1 scholen wil zeggen dat 25% van de PO Type 1 scholen een website heeft die zich richt op nieuwkomersleerlingen.

Tabel 4: middelen gericht op nieuwkomersleerlingen per type school

Type school	Website	Nieuwsbrief	Schoolgids	Overige middelen*
PO type 1 (n=52)	13 (25%)	3 (6%)	8 (15%)	6 (12%)
PO type 2 (n=49)	13 (27%)	6 (12%)	11 (22%)	3 (6%)
PO type 3 (n=167)	8 (5%)	2 (1%)	3 (2%)	10 (6%)
PO type 4 (n=24)	1 (4%)	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)
PO GLO (n=16)	2 (13%)	1 (6%)	1 (6%)	1 (6%)
PO POL (n=22)	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
VO (n=105)	14 (13%)	4 (4%)	18 (17%)	8 (8%)
TOTAAL (n=454)	52 (11%)	17 (4%)	41 (9%)	28 (6%)

*Flyers, brochures etc.

Stap 2 - kwantitatief: analyse talige kenmerken

Vervolgens zijn van alle bovenstaande middelen waarvan duidelijk is dat zij specifiek gaan over onderwijs aan NAMS de talige kenmerken onderzocht. Dit is onderzocht door van elk middel na te gaan welke talen er gebruikt worden. Het komt voor dat slechts bepaalde informatie in meerdere talen beschikbaar is. Daarom is er een onderscheid gemaakt in volledige vertaling en gedeeltelijke vertaling. Het gebruik van pictogrammen kan daarnaast een middel zijn om talige verschillen te overbruggen. Dit is daarom ook meegenomen in het onderzoek. Wanneer het niet duidelijk was in welke taal een tekst geschreven was, werd deze met behulp van de 'taal herkennen' functie in Google Translate gedetecteerd.

Stap 3 – kwalitatief: inhoudsanalyse middelen

Op basis van de beschikbare middelen zijn 14 scholen met de meeste communicatiemiddelen gericht op ouders van NAMS gekozen. Deze zijn weergegeven in tabel 5. Zo zijn er voor de inhoudsanalyse van de communicatiemiddelen, middelen van twee PO Type 1 scholen geanalyseerd. Het betreft van elke school de website, nieuwsbrief en schoolgids. Daarnaast is er van één PO Type 1 school een informatieboekje geanalyseerd. Van de vijf PO Type 2 scholen die zijn meegenomen in de inhoudsanalyse, is van elke school de website, nieuwsbrief en schoolgids geanalyseerd. Daarnaast is er ook een informatiekaart en een folder geanalyseerd. De drie PO Type 3 scholen die zijn meegenomen in de inhoudsanalyse van de middelen, hebben alle drie een website en een schoolgids, maar geen een school heeft een nieuwsbrief. Wel is er bij een school een informatiegids gevonden die is meegenomen in de inhoudsanalyse. Van één PO GLO (gezinslocatie) school is zijn de communicatiemiddelen geanalyseerd voor de inhoudsanalyse van de middelen. Deze school heeft zowel een website als een nieuwsbrief en een schoolgids, en daarnaast ook een informatieboekje. Van scholen in het voortgezet onderwijs zijn er drie meegenomen in de inhoudsanalyse van de middelen, van al deze drie scholen zijn de website en schoolgids geanalyseerd, van twee scholen de nieuwsbrief en van één school een informatieboekje. In totaal zijn dus de communicatiemiddelen van 14 scholen bekeken voor de inhoudsanalyse van de middelen. Hiervan zijn er 14 websites, 14 schoolgidsen en 10 nieuwsbrieven zijn geanalyseerd. Daarnaast zijn er drie informatieboekjes, één informatiekaart, één folder en één informatiegids geanalyseerd. Van deze middelen is een inhoudsanalyse gemaakt op basis van de kenmerken gerelateerd aan samenwerking en mediatie.

Tabel 5: middelen gebruikt voor inhoudsanalyse

Type	Aantal scholen	Website	Nieuwsbrief	Schoolgids	Overig
PO Type 1	2	2	2	2	Informatieboekje
PO Type 2	5	5	5	5	Informatiekaart Folder
PO Type 3	3	3	0	3	Informatiegids
Po GLO	1	1	1	1	Informatieboekje
VO	3	3	2	3	Informatieboekje
TOTAAL	14	14	10	14	

4.2.4 Inhoudsanalyse interviews

Naast de analyse van de communicatiemiddelen zoals voorgaand omschreven, is er ook een kwalitatieve inhoudsanalyse toegepast op de interviews. Ook hier is gebruik gemaakt van de kenmerken, om de informatie uit de interviews te detecteren en te structureren.

4.2.5 Analyse workshop

Het corpus dat naar voren kwam uit de workshop is zowel kwalitatief als kwantitatief geanalyseerd. De input van de deelnemers tijdens de workshop in bijvoorbeeld de brainstormsessie is kwalitatief geanalyseerd met behulp van een inhoudsanalyse. De resultaten van de poll zijn kwantitatief geanalyseerd.

4.3 Rol van de onderzoeker

Dit onderzoek richt zich op ouders van nieuwkomersleerlingen en omvat daarmee twee categorieën: enerzijds ouders in relatie tot scholen en anderzijds nieuwkomers in Nederland. De participanten van dit onderzoek zijn enkel medewerkers van scholen, waardoor zij een machtspositie in dit onderzoek innemen. Deze machtspositie kan problematisch zijn, omdat de categorieën in dit onderzoek bestaan in de gedachten van de onderzoeker en in die van de participanten. Daardoor kan de machtspositie van medewerkers van scholen de resultaten van het onderzoek beïnvloeden en vooroordelen en stereotypering in de hand werken (Gillespie, Howard & Cornish, 2012; Dervin, 2016). Om als onderzoeker om te gaan met superdiversiteit en sociale categorieën, pleit Dervin (2016) voor *interculturality*, een onderzoeksbenadering waarbij de analyse gericht is op het destabiliseren en minder relevant maken van sociale categorieën. Dervin stelt dat omdat categorieën menselijke constructies zijn, onderzoekers altijd categoriseren. Met zijn *interculturality* benadering wil hij dat de onderzoeker zich hiervan bewust zijn. Dit kan bijvoorbeeld door rekening te houden met de verschillende identiteiten van elk individu, het belang van context en de invloed van machtsrelaties. In dit onderzoek is getracht dit toe te passen door de combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek. De kwantitatieve resultaten worden onderbouwd door kwalitatief onderzoek, bijvoorbeeld afkomstig uit interviews.

5. Analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de deelvragen beantwoord met behulp van een analyse en interpretatie van de resultaten.

5.1 Samenwerking

Hoe wordt de samenwerking tussen ouders van nieuwkomersleerlingen en scholen in het primair en voortgezet onderwijs vormgegeven?

5.1.1 Contactmomenten

Uit de inhoudsanalyse van de middelen blijkt dat het aantal contactmomenten verschillend is per school. Dit wordt bevestigd in de interviews. Een overzicht van de contactmomenten zoals gevonden in de onderzochte middelen is te zien in bijlage 5. De meest voorkomende contactmomenten zijn de intake, rondleidingen, ouder- of rapportgesprekken, momenten waarop ouders vragen aan de leraar kunnen stellen en huisbezoeken. De intake is over het algemeen het eerste directe contact tussen de school en de ouders. Zoals ook uit de literatuur blijkt (Van Vijfeijken en Van Schilt, 2012), vindt deze plaats met leerkrachten, intern begeleiders of de directie. Het verschilt per school of er wel of niet op huisbezoek wordt gegaan en of dat deze taak wordt vervuld door een leerkracht of ambulante begeleider. Er zijn verschillen tussen het primair en voortgezet onderwijs zichtbaar met betrekking tot het geven van rondleidingen en de mogelijkheid tot vragen stellen aan de leerkracht. De mogelijkheid tot het krijgen van een rondleiding is niet gevonden bij scholen in het voortgezet onderwijs. Over de mogelijkheid tot het stellen van vragen aan de leerkracht is slechts bij één van de drie VO scholen wat gevonden, en daar betreft het vragen stellen op afspraak.

5.1.2 Inspraakorganen

Bij relatief weinig scholen (vier van de 14 scholen die zijn meegenomen in de inhoudsanalyse van de middelen) is in hun communicatiemiddelen informatie te vinden over inspraakorganen zoals een ouderraad of medezeggenschapsraad. Bij scholen waar daar wel informatie over te vinden is, staat het vermeld in de schoolgids. Dat er bij slechts vier scholen informatie te vinden is over de ouderraad of medezeggenschapsraad suggereert dat de andere scholen hier niet over beschikken. Eén keer wordt er een reden gegeven van het ontbreken van deze organen, namelijk dat het kind slechts een jaar op de school verblijft en de ouders onvoldoende Nederlands spreken. Dat laatste komt overeen met een reden die Peña (2010) noemt waarom ouders niet betrokken zouden zijn, namelijk de taal. Hier moet bij opgemerkt worden dat dit het perspectief van de school is en de ouders hier dus een andere mening over zouden kunnen hebben. Twee scholen laten in de schoolgids zien dat zij alternatieven bieden voor inspraakorganen, namelijk het inzetten van werkgroepen, een ouderinterview met 'een representatieve groep ouders' en de School Maatschappelijk Werkster die optreedt wanneer er medezeggenschap van ouders is vereist. Scholen die voor deze laatste oplossing kiezen laten dus een externe professional voor de ouders spreken. Deze oplossing kan niet beschouwd worden als een voorbeeld van medezeggenschap. Een medezeggenschapsraad is er juist om ouders inspraak te geven op school. Het inzetten van werkgroepen en een ouderinterview met de directeur zouden wel oplossingen kunnen zijn voor de redenen waarom er geen inspraakorganen zouden zijn (de korte tijd dat het kind op de school verblijft en het onvoldoende beheersen van het Nederlands).

5.1.3 Ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid

Ook de informatie over ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid is met name afkomstig uit de inhoudsanalyse van de middelen. Hieruit blijkt dat er op PO Type 2 (grote/zelfstandige) scholen het meeste wordt gedaan aan ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid. In de middelen van scholen uit het voortgezet onderwijs is hier niets over terug te vinden. Ook bij PO Type 3 scholen

(1 of 2 klassen) is hierover geen informatie terug te vinden. PO Type 4 (losse leerlingen) en POL (procedure opvang locatie) scholen zijn niet aanwezig in het corpus van de inhoudsanalyse.

Een PO Type 1 (AZC) school geeft in de schoolgids aan dat een vorm van ouderparticipatie zoals die in het reguliere basisonderwijs gebruikelijk is, voor hen als AZC-school moeilijk is te realiseren door de snelle wisseling van leerlingen ten gevolge van de korte verblijfsduur, wat zou leiden tot *'een opeenvolging van verschillende ouders in de school.'* In de schoolgids van deze school staat dat zij ouders daarom zoveel mogelijk bij andere activiteiten betrekken:

"Ouders worden zo mogelijk wel bij activiteiten betrokken. Er zijn ouders die zich inzetten voor de school. Begeleiden van het schoolzwemmen, vertalen van teksten, tolken bij gesprekken, gerechtes maken bij festiviteiten, helpen met schoonmaken van materialen en allerlei herstelwerkzaamheden."

Dit voorbeeld laat zien dat deze school geen mogelijkheden ziet voor de gebruikelijke manier van ouderparticipatie en dat zij daarom op andere manieren proberen ouders te betrekken bij de school. Dit laat de wil van de school en een bewustzijn over het belang van ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid zien, maar geeft tegelijkertijd ook de moeilijkheden aan die een AZC-school hierin ervaart, namelijk de snelle wisseling van leerlingen door de korte verblijfsduur.

Op PO type 2 (grote/zelfstandige) scholen lijkt er meer invulling te worden gegeven aan de samenwerking tussen ouders en scholen. Op de website van een PO Type 2 (grote/zelfstandige) school zijn de volgende initiatieven gevonden voor samenwerking:

Ondersteuning aan ouders:

- *M.b.v. Poolse vrijwilligers ouders op schoolgebied ondersteunen en als tolk inschakelen*
- *M.b.v. Syrische tolk belangrijke documenten vertalen*
- *Vrijwilliger 2x per week om logopedische hulp/oefeningen aan te bieden*

Tevens is in de communicatiemiddelen van deze school te zien dat de school contactouders inzet. Dit zijn ouders van kinderen op school waar andere ouders naartoe kunnen als zij met een ouder willen praten. Deze school vraagt daarnaast specifiek om ouderhulp, met name in de nieuwsbrief. Zo vragen zij ouders om te helpen met snijden en uitdelen van schoolfruit en het versieren voor kerstmis. In een van de nieuwsbrieven is te lezen dat veel ouders hierbij willen helpen:

"De afgelopen weken zijn er veel ouders die hebben aangegeven te willen helpen, dat is hartstikke fijn."

Naast de wil van de school om ouders te betrekken, laat dit voorbeeld zien dat ouders ook bereid zijn om te participeren en betrokken te zijn bij de school.

Op een andere PO Type 2 (grote/zelfstandige) school wordt een oudercafé georganiseerd, waar ouders met elkaar en met de leerkrachten kunnen kennismaken. Op de website is het volgende te lezen over het afgelopen oudercafé:

“Veel ouders namen iets lekkers aan eten mee. Het is mooi om te zien dat ouders zich graag in willen zetten om binnen de school een taak, een klus of iets anders te doen. Hier gaan wij mee aan de slag. Zodat de school niet alleen een plek voor de kinderen is, maar dat de ouders ook iets kunnen betekenen.”

Ook dit voorbeeld laat een creatieve manier van de school zien om ouders te betrekken en tegelijkertijd de wil van de ouders om hieraan deel te nemen.

Andere manieren van samenwerking tussen ouders en scholen die zijn gevonden in de communicatiemiddelen van PO Type 2 (grote/zelfstandige) scholen zijn bijvoorbeeld:

- Bij vieringen zoals Sinterklaas of Kerst worden ouders uitgenodigd of gevraagd om te helpen;
- Bij het afscheid van de kinderen worden de ouders uitgenodigd;
- Ouders worden gevraagd te helpen bij excursies, overblijven, feesten, in de tuin werken, de schoolbibliotheek.

Naast dat hieruit blijkt dat scholen manieren zoeken om ouders te betrekken, is er ook een bereidheid van ouders zichtbaar om betrokken te zijn bij de school.

5.1.4 School biedt cursussen aan aan de ouders

Bij de inhoudsanalyse van de middelen zijn er vier PO Type 2 (grote/zelfstandige) scholen gevonden die cursussen aanbieden aan ouders. Het betreft hier dan met name Nederlandse taalcursussen. Opvallend is dat bij de overige typen scholen niks is gevonden over het aanbieden van cursussen aan ouders. Een overzicht van de aangeboden cursussen per school is te vinden in tabel 6. Vier PO Type 2 (grote/zelfstandige) scholen bieden Nederlandse taalcursussen aan aan ouders en één PO Type 2 (grote/zelfstandige) school biedt daarnaast ook fietsles aan. Hierbij moet opgemerkt worden dat dit overzicht gebaseerd is op wat er in de communicatiemiddelen van de scholen te vinden is en het overzicht daarom niet compleet hoeft te zijn.

Tabel 6: aangeboden cursussen per school

Type school	Cursus
PO Type 2	Taalcursussen Nederlands en ondersteuning bij het begeleiden van de schoolse ontwikkeling van hun kinderen.
PO Type 2	Taalcursus Nederlands. Ouders leren dezelfde woorden die de kinderen ook leren (2x per week)
PO Type 2	Taalles Nederlands Fietsles
PO Type 2	Taalcursus Nederlands

Op een van de PO Type 2 scholen die een taalcursus Nederlands aanbiedt is hierover het volgende te lezen op de website:

“De ouders doen tijdens de les een moment in de kleutergroep mee. Op deze manier zijn ouders en kinderen samen bezig met woordenschat en kunnen zij thuis samen oefenen. Ook leren ouders meer over het onderwijs in Nederland en wordt de nieuwsbrief samen gelezen en uitgelegd. Er wordt gepraat over het onderwijs aan de kinderen, gewoontes in Nederland bij het opvoeden van kinderen en andere onderwerpen waar ouders iets over willen weten.”

Er is niet bekend hoeveel ouders aan deze cursussen deelnemen en wat de houding van de ouders is ten opzichte van deze cursussen. Het laat wel zien dat de school nadenkt over manieren om talige en sociaal-culturele verschillen te overbruggen (zie ook paragraaf 5.1.6).

5.1.5 Medewerkers van scholen krijgen trainingen

In de communicatiemiddelen van verschillende scholen is te zien dat zij cursussen of trainingen aanbieden aan medewerkers gericht op onderwijs aan nieuwkomers. Er wordt echter niet specifiek benoemd dat dit gericht is op de ouders van nieuwkomersleerlingen. Daarnaast zijn alle onderzochte scholen aangesloten bij het LOWAN, een organisatie die naast schriftelijke informatie bijvoorbeeld ook infomiddagen en andere evenementen organiseert. De workshop die in het onderzoek is meegenomen, was ook georganiseerd vanuit LOWAN en ging specifiek over ouderbetrokkenheid.

5.1.6 Redenen om niet betrokken te zijn

Uit de interviews blijkt dat de medewerkers van scholen wisselende ervaringen hebben betreft oudercontact, ook binnen de typen scholen en zelfs binnen een school. De redenen die hiervoor het meeste genoemd worden door de medewerkers van scholen zelf zijn de fysieke afstand tot de school, culturele en sociale verschillen, educatieachtergrond en de taal. In de volgende paragrafen wordt ingegaan op deze redenen en worden tevens voorbeelden gegeven. Een belangrijk punt is dat er geen ouders zijn ondervraagd voor dit onderzoek, en deze resultaten dus alleen op de visie van de medewerkers van scholen is gebaseerd.

Geografische afstand

Een veelgenoemde reden voor wisselend oudercontact is dat ouders de kinderen niet komen halen en brengen omdat ze verder weg wonen. Een leerkracht van groep 3,4 en 5 van een PO Type 2 (grote/zelfstandige) school zegt dat het voor hen lastiger is om een band met de ouders op te bouwen omdat de ouders verder weg wonen:

“Dat is wel wat lastiger voor ons dan op het AZC, omdat de ouders daar natuurlijk ook op het terrein wonen. En bij ons wonen de leerlingen ook verder weg en dan is het lastiger voor de ouders om hier te komen. Maar met sommige ouders kun je dan wel weer telefonisch contact opnemen en met andere weer niet.”

Dit citaat geeft ook een verschil tussen AZC-scholen en de andere typen scholen weer, namelijk dat bij AZC-scholen de ouders vaak op het terrein wonen en afstand dus geen rol speelt. Bij andere type scholen kan het voorkomen dat ouders verder weg wonen, waardoor het lastiger is om op school te komen.

Ook een leerkracht op school D (PO Type 2, grote/zelfstandige school) ervaart de band met de ouders van nieuwkomersleerlingen als minder omdat de kinderen verder weg wonen:

“Nee, het is wel minder. Dat merk ik wel. En dat komt natuurlijk ook omdat de kinderen overal vandaan komen. Dus als ouders moeten komen, is dat soms lastig. Vorig jaar hadden we zes kinderen uit Borgen die kwamen elke dag met een taxi, maar die ouders zijn een keer geweest want die waren een hele dag onderweg.”

Dit citaat laat zien dat afstand echt een aanzienlijke rol kan spelen. Een dag onderweg zijn staat overduidelijk de samenwerking tussen scholen en ouders in de weg.

Culturele en sociale verschillen

Culturele en sociale verschillen worden ook genoemd als factoren die een rol spelen bij ouderbetrokkenheid. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het volgende citaat van een leerkracht van school E (PO Type 2, grote/zelfstandige):

“Tijdens een gesprek met Somalische ouders uit het AZC en dat de vader helemaal verbaasd was, moeten wij iets voor school doen. School is school, thuis is thuis. En ik moest echt uitleggen dat wij in Nederland de visie hebben dat je ook thuis schoolse dingen doet; praten over school, voorlezen, kleuren benoemen. Dat moeten we echt uitleggen, omdat ze dat niet gewend zijn vanuit hun eigen cultuur.”

De ouders uit Somalië waar deze leerkracht over vertelt, blijken een andere visie te hebben op ouderbetrokkenheid omdat zij zouden vinden dat school en thuis gescheiden moeten zijn. Hierbij moet opgemerkt worden dat de leerkracht dit als cultureel verschil benoemt, maar dat dit niet *per se* aan cultuur te wijten hoeft te zijn.

Een lerares van school A, PO Type 1 (AZC-school), ervaart een verschil in hoe mannen met vrouwen omgaan:

“Of sommige vaders willen je in het begin geen hand geven en dan <naam mannelijke collega> wel. (...) Dat een vader van een kind bij mij in de klas eerst <naam mannelijke collega> benadert bijvoorbeeld met een vraag, en dan denk ik kom naar mij toe. (...) Maar goed als ik dan uitleg, dat doe ik dan wel. (...) Dat ik respect heb naar hun en dat ze ook respect naar mij moeten hebben, omdat ik hun leerkracht ben. Dat ze daarmee moeten overleggen als het over een kind gaat bij mij in de klas.”

Dit kan een cultuurverschil zijn tussen de betreffende lerares en de vaders waarover zij spreekt. Cultuurverschillen zijn niet alleen zichtbaar tussen medewerkers van scholen en ouders, maar ook tussen verschillende ouders van nieuwkomersleerlingen. Dit toont nogmaals de superdiversiteit (Vertovec, 2007) van deze groep aan. Maar in het volgende voorbeeld is ook te zien dat ouders soms te druk zijn:

"(...) omdat we eerst heel veel Somalische gezinnen hadden en die hadden daar geen feeling voor. Kind op school en dan is het wel goed. En ze hadden nooit onderwijs gehad en wisten ook niet hoe dat werkte. En de Syrische ouders kennen het allemaal al vanuit Syrië dus die komen regelmatig vragen hoe het gaat met het kind. Maar ze zijn allemaal zo druk met wat ze allemaal moeten regelen, met de gemeente, het COA, de IND, ze hebben gewoon een hele grote planning. En ze zijn blij dat het kind naar school gaat." (Directie school A, PO type 1, AZC school)

Het blijkt dat culturele en sociale verschillen makkelijker worden overbrugd door de ouders bij het onderwerp te betrekken. Een leerkracht van school E (PO type 2, grote/zelfstandige) zegt over het vieren van Sinterklaas:

"Sinterklaas bijvoorbeeld ligt gevoeliger, maar je hebt ook kinderen, ik mag geen Sinterklaas. En toen heb ik ook moeder uitgenodigd, want zij vertelden: 'mama zegt Sinterklaas bestaat niet' en toen heb ik ook uitgelegd dat Sinterklaas niet bestaat, maar hier op school spelen we dat Sinterklaas er wel is. En dan zie je ook moeder ontspannen. Klopt Sinterklaas bestaat niet, maar we vieren het wel en het is een gezellig feest en dan mag ze er wel bij zijn. En je hoeft het niet op te dringen. Hier vindt iedereen natuurlijk wat raars. En dan zegt een Egyptisch meisje: zo leuk he Nederland, allemaal feesten die ze in Egypte niet hebben. Sinterklaas, Kerst, Pasen..."

Ook in de workshop kwam het overbruggen van culturele en sociale verschillen door het betrekken van ouders naar voren. Hier vertelde een leerkracht dat zij merkten dat ouders moeite hadden met de zwemles en niet wilden dat hun kinderen zwemles kregen. De medewerkers van deze school hebben toen de ouders uitgenodigd om mee naar het zwembad te gaan. Hierna waren de ouders, en ook de kinderen, enthousiast over de zwemles. In beide voorbeelden is sprake van culturele mediatie (Coste & Cavalli, 2015; Guo, 2014; Zarate et al., 2004). De school zet ouderparticipatie in om culturele verschillen te overbruggen met als doel het verkleinen van de afstand die sommige ouders kunnen ervaren in de relatie met de school en het bevorderen van de start van een educationele samenwerking tussen de school en de families door het opbouwen van vertrouwen.

Tot slot worden culturele of sociale verschillen soms ook als iets positiefs ervaren, bijvoorbeeld in dit voorbeeld waarin een invalkracht vertelt dat ouders van nieuwkomersleerlingen erg dankbaar zijn:

"Ouders aanbidden je bijna, ze zien jou als tweede moeder die weet wat goed is. Die kant heb je ook heel erg. Sommige ouders zijn heel afstandelijk, maar sommige het tegenovergestelde. (...) Ik denk dat een deel wel dankbaarder is, dan 'andere' ouders. Er zijn ouders die zeggen dat kinderen op school, zijn jouw kind en willen niet communiceren verder of het kind." (Type 3 school H, invalkracht)

Heterogene educatieachtergrond

Sommige ouders hebben geen onderwijsachtergrond en begrijpen daarom niet hoe het schoolsysteem werkt. Een invalkracht van school H (PO type 3, 1 of 2 klassen) zegt over oudergesprekken dat ouders soms niet komen:

"(...)sommige ouders komen bijvoorbeeld niet op oudergesprekken, omdat ze niet snappen wat dat dan inhoudt."

Ook de directeur van een VO school haalt de educatieachtergrond van ouders aan. Hij zegt dat sommige ouders zelf analfabeet zijn en moeite hebben met het zetten van een handtekening:

"Met de groep die hier nu zit zijn vaak ouders ook nauwelijks opgeleid. Een enkele keer wel hoor, maar dat is niet doorgaans het geval. Ik heb hier ook analfabete ouders gehad, die moesten een handtekening zetten onder een inschrijfformulier en dan was het een heel vreemd ding. En op het andere gebouw bij de hogere niveaus zijn ook gewoon mensen die zelf hoog opgeleid zijn vaak."

Beide citaten laten zien dat de educatieachtergrond van de ouders heteroog is en dat sommige ouders weinig of heel verschillend onderwijs hebben genoten. Wanneer dit het geval is kan dit een factor zijn om minder betrokken te zijn bij de school, bijvoorbeeld omdat ouders niet begrijpen wat oudergesprekken inhouden of omdat ouders analfabeet zijn.

Talige verschillen

Taal vormt een barrière bij alle typen scholen. Zo omschrijft een leraar van school C (PO type 1, AZC-school) dat het contact tussen ouders en medewerkers van de school soms moeizaam gaat omdat ze in de schooltaal moeten communiceren:

"Dat is soms heel moeizaam, omdat ze de taal niet spreken. Een aantal ouders wonen al lang in Nederland, omdat ze op een uitzetcentrum zitten. Dus bij een aantal ouders gaat het vloeiend, omdat ze al Nederlands spreken. Maar de rest die spreekt of Engels, dan heb je geluk en als je pech hebt dan spreken ze echt alleen maar de eigen taal. Maar met handen en voeten kom je ook een heel eind hoor."

Hieruit blijkt ook deels dat de houding van medewerkers een rol kan spelen. Deze leerkracht gaat namelijk uit van de schooltaal als een tekortkoming van de ouders, terwijl het ook een tekortkoming van de leerkracht zelf zijn dat er niet meerdere talen worden gesproken. De geïnterviewde medewerker spreekt over 'de taal', wat suggereert dat het vanzelfsprekend is dat ouders de schooltaal moeten kennen.

Ook een leerkracht van school H (Type 3) haalt de schooltaal als reden aan, die daarbij vertelt dat het contact met de ouders lastig is, maar dat het vaak wel goed komt:

“En heel vaak spreken de ouders ook geen Nederlands en is het gewoon heel erg lastig om daar gesprekken mee te hebben. We hebben het net weer gehad en twee ouders die ik echt heel graag wilde hebben die komen dan ook niet. Die geven zich dan wel op, maar die snappen het dan niet. (...) Je kan ook bijna geen gesprek met die mensen voeren. Want ze snappen het ook niet. (...) Maar uiteindelijk lost het zichzelf wel op.”

Wat opvalt aan deze voorbeelden is dat ze beiden worden afgesloten met dat het op de een of andere manier wel goed komt, maar niet duidelijk maken hoe dan. In paragraaf 5.2 (meertaligheid) wordt verder ingegaan op het omgaan met meertaligheid en komt naar voren dat scholen zelf diverse oplossingen hiervoor hebben.

5.1.7 Conclusie

De meest informatie over de samenwerking is afkomstig uit de inhoudsanalyse van de middelen, waarin geen PO Type 4 (losse leerlingen) en PO POL (procedure opvanglocatie) scholen zijn meegenomen. Slechts één PO GLO (gezinslocatie) school is hierin geanalyseerd. Bij een aantal kenmerken van samenwerking is een verschil zichtbaar tussen de verschillende typen scholen. Zo is er bij scholen in het voortgezet onderwijs geen informatie gevonden over het geven van rondleidingen, terwijl dit op scholen in het primair onderwijs wel regelmatig voorkomt. Ook lijken er op scholen in het voortgezet onderwijs minder mogelijkheden tot het stellen van vragen aan leerkrachten. Dit komt overeen met wat Vogels (2002) stelt over het reguliere onderwijs, namelijk dat ouderavonden en rapportbesprekingen veel worden gebruikt als contactmogelijkheid in zowel het primair- als voortgezet onderwijs, maar dat de frequentie van andere contacten lager ligt in het voortgezet onderwijs. Dit heeft mede te maken met dat ouders in het basisonderwijs hun kinderen nog vaker naar school brengen. Ook over ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid is geen informatie te vinden in de middelen van scholen in het voortgezet onderwijs, maar dit is ook niet het geval bij PO Type 3 scholen (primair onderwijs, 1 of 2 klassen). Op PO Type 2 scholen (primair onderwijs, grote/zelfstandige) wordt het meeste gedaan aan ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid. Ook dit komt deels overeen met de literatuur over het regulier onderwijs, waarin wordt gesteld dat de ouderparticipatie in het basisonderwijs aanzienlijk hoger is dan in het voortgezet onderwijs (Vogels, 2002). Het aanbieden van cursussen aan ouders is alleen teruggevonden bij PO Type 2 (grote/zelfstandige) scholen. Over het algemeen doen PO Type 2 (grote/zelfstandige) scholen meer op het gebied van samenwerking dan de overige scholen.

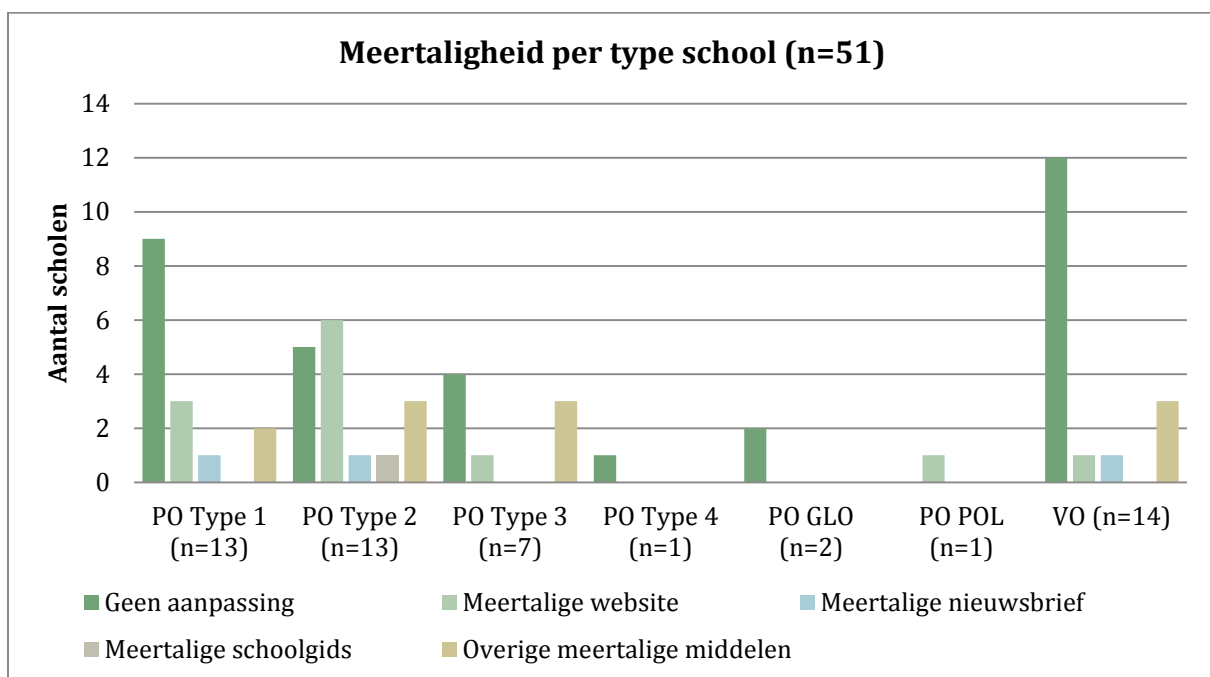
Tussen het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs is dus een klein verschil zichtbaar, namelijk dat er minder contactmomenten zijn op VO scholen en dat zij minder doen aan ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid. Uit de literatuur blijkt echter dat dit ook in het regulier onderwijs het geval is. De meest genoemde redenen door medewerkers van scholen voor wisselend oudercontact zijn 1) geografische afstand, 2) culturele en sociale verschillen, 3) heterogene educatieachtergrond van de ouders en 3) talige verschillen. Dit komt deels overeen met het onderzoek van Peña (2000), waaruit bleek dat taal, ouderklijkjes, educatieachtergrond van ouders, houding van medewerkers, culturele en sociale verschillen en problemen in de familie zoals transportmogelijkheden en werkuren van ouders redenen zijn voor ouders om niet betrokken te zijn bij de school van hun kind. Alleen de vorming van ouderklijkjes blijkt niet uit dit onderzoek.

5.2 Meertaligheid

Hoe wordt er omgegaan met meertaligheid in de communicatie tussen ouders van nieuwkomersleerlingen en medewerkers van scholen in het primair en voortgezet onderwijs?

5.2.1 Meertalige middelen

Om de meertaligheid in de communicatie te onderzoeken zijn eerst de gebruikte talen in de communicatiemiddelen onderzocht. In figuur 1 is te zien dat het grootste deel van de middelen niet talig is aangepast. In totaal hebben 33 van de 51 scholen geen talige aanpassingen gedaan in de middelen die wel gericht zijn op nieuwkomersleerlingen, dat is bijna 65%. Dit aantal ligt hoger in het voortgezet onderwijs, daar hebben namelijk 12 van de 14 scholen geen talige aanpassingen gedaan in de middelen (ongeveer 85%). Van de basisscholen zijn dit, als alle typen scholen bij elkaar worden opgeteld, 21 van de 37 scholen (ongeveer 57%). Binnen de basisscholen is te zien dat PO Type 2 (grote/zelfstandige) scholen het vaakst hun middelen aanpassen, daar is het grootste deel van de middelen wél talig aangepast, namelijk 8 van de 13 scholen (62%). Eén PO Type 1 (AZC) school heeft een informatiebrief in het Arabisch. In feite is deze dus niet meertalig, maar omdat de voertaal op elke school Nederlands is en deze brief daarom dus talig is aangepast, is deze wel meegenomen in 'overige meertalige middelen'.

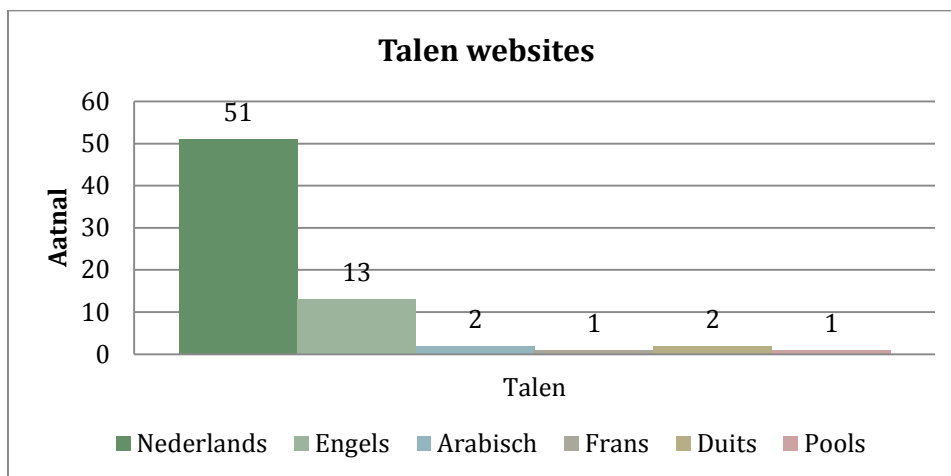


Figuur 2: meertaligheid middelen per type school

Website

Van de in totaal 51 scholen met een website specifiek gericht op nieuwkomersleerlingen, zijn 13 websites op de een of andere manier vertaald (26%). In figuur 1 is het aantal vertaalde websites per type school weergegeven. Figuur 2 laat de talen zien die gebruikt zijn op de websites. Van de 13 vertaalde websites zijn er 7 volledig in het Engels beschikbaar en 5 gedeeltelijk in het Engels. Één school heeft naast een volledige Engelstalige website, gedeeltelijk informatie in het Arabisch beschikbaar op de website. Één school heeft de website naast volledig in het Nederlands en Engels, ook volledig in het Frans en in het Duits vertaald. Een andere school heeft als beschikbare talen Nederlands, Engels en Duits. Ook de combinatie Nederlands, Engels, Arabisch

en Pools komt één keer voor. Op geen van de websites wordt gebruik gemaakt van pictogrammen. Twee scholen hebben geen meertalige website, maar hebben de informatie van de website wel in meerdere talen beschikbaar middels een informatiebrief.



Figuur 3: talen websites

Nieuwsbrief

16 Scholen hebben een nieuwsbrief specifiek gericht op ouders van nieuwkomersleerlingen. Alle nieuwsbrieven zijn beschikbaar in het Nederlands. Eén nieuwsbrief is daarnaast ook volledig naar het Engels vertaald, bij één nieuwsbrief zijn gedeeltes naar het Engels vertaald. Van één school is de Nederlandse nieuwsbrief gedeeltelijk naar het Engels, Arabisch, Pools, Somalisch en Russisch vertaald. In figuur 1 is het aantal vertaalde nieuwsbrieven per type school weergegeven.

Op de Nederlandstalige nieuwsbrief van een PO Type 2 (grote/zelfstandige) school kunnen ouders toelichting vragen wanneer zij op school zijn, blijkt uit de nieuwsbrief van deze school:

*“Begrijpt u de nieuwsbrief niet zo goed? Let op: *Na iedere nieuwsbrief is er een Oudercafé waarin u een toelichting krijgt op de nieuwsbrief. *U kunt altijd vragen aan de groepsleerkracht of directie wat er precies geschreven is.”*

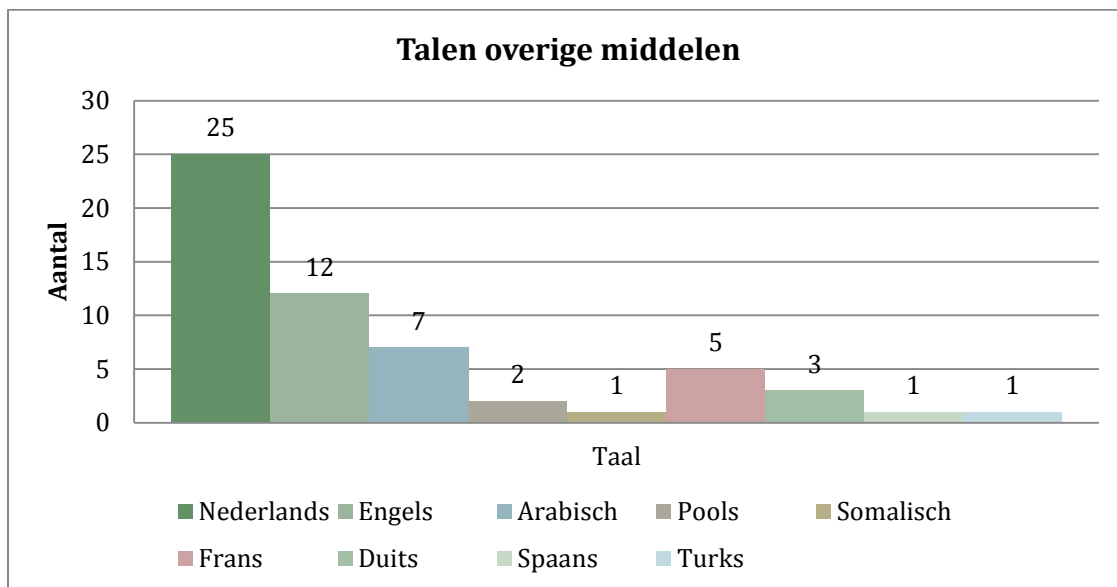
De school heeft dus een oudercafé waarin ouders die de nieuwsbrief niet goed begrijpen toelichting krijgen. Opvallend is dat deze informatie ook enkel in het Nederlands is geschreven. Uit de interviews blijkt dat een leraar van school C (PO Type 1, AZC-school) er van uit gaat dat ouders langs komen om informatie te vragen wanneer zij iets niet begrijpen:

“De nieuwsbrief is in het Nederlands dus vraag me af in hoeverre de ouders dat lezen. Maar als ouders iets niet snappen dan komen ze langs om het te vragen. En we proberen het heel erg via de kinderen door te geven.”

Deze medewerker vraagt zich dus af of ouders de Nederlandstalige nieuwsbrief wel begrijpen, maar gaat er vanuit dat ouders langskomen wanneer dit niet het geval is. Ook blijkt uit dit citaat dat kinderen worden ingezet als mediator. Hier wordt verder op ingegaan in paragraaf 5.3.1.

Andere middelen

Er zijn 28 andere middelen gevonden die gericht zijn op ouders van nieuwkomersleerlingen, van 24 scholen. Dit zijn bijvoorbeeld informatieboekjes, folders en brochures. Van deze 24 scholen hebben er 13 scholen de middelen vertaald (54%). Deze specifieke middelen zijn dus vaker in meerdere talen beschikbaar dan de andere middelen. Drie van deze middelen zijn zelfs niet in het Nederlands beschikbaar. Hiervan gaat het in één geval om de vertaling van de website in een informatiefolder, deze is in het Arabisch. Het andere middel is een informatiebrief, die volledig in het Engels, Arabisch, Pools, Somalisch en Frans beschikbaar is. Ook is er folder gevonden die een cursus 'Opvoeden in Nederland voor Syrische Ouders' promoot. Slechts de titel hiervan is in het Nederlands, verder staat alle informatie in het Arabisch. In figuur 1 is het aantal vertaalde andere middelen per type school weergegeven. Figuur 3 geeft een overzicht van de gebruikte talen in de overige middelen. 12 Middelen zijn vertaald naar het Engels, waarvan 11 volledig vertaald zijn en één gedeeltelijk. Zeven middelen zijn in het Arabisch beschikbaar, waarvan zes volledig en één gedeeltelijk. Andere talen waarin middelen volledig beschikbaar zijn, zijn Frans (5), Duits (3), Spaans (1), Duits (3), Spaans (1) en Turks (1).



Figuur 4: talen overige middelen (informatieboekjes, folders, brochures)

Uit een interview met een invalkracht van school H (PO Type 3, 1 of 2 klassen) blijkt dat deze medewerker het gebruik van meertalige formulieren voor ouders een stuk makkelijker vindt:

“En de ouders vullen een formulier in met achtergrondinformatie, en gelukkig zijn die er nu in alle talen, dus dat is een stuk makkelijker. En dan weet je zelf ook wat er staat. Dan kan je makkelijker informatie krijgen en dat was voorheen best wel lastig.”

Dit citaat laat zien dat het beschikbaar stellen van meertalige middelen bijdraagt aan de communicatie. In dit geval is hetzelfde formulier in meerdere talen beschikbaar, waardoor zowel de leerkracht als de ouder weet wat er staat. In het voorbeeld heeft dat geholpen bij het verkrijgen van achtergrondinformatie over het kind.

Schoolgids

Van de 40 schoolgidsen is er één in een andere taal dan het Nederlands beschikbaar, namelijk het Engels. Dit is een PO Type 2 (grote/zelfstandige) school. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de schoolgids wettelijk verplicht is. Scholen maken dus verplicht een schoolgids, niet per se om de ouders te informeren. Dit kan dus een reden zijn om de schoolgids niet te vertalen. Een andere verklaring wordt gegeven in de schoolgids van een PO Type 1 (AZC) school, waarin wordt gezegd dat de ouders van hun leerlingen uit steeds wisselende landen afkomstig zijn, waardoor zij het schrijven van een vertaling ondoenlijk vinden:

“De schoolgids wordt jaarlijks opgesteld en is geschreven in het Nederlands. De reden is dat de gezinnen, waarvan wij kinderen ontvangen op onze school, afkomstig zijn uit steeds wisselende landen. Wij vinden het schrijven van een vertaling ondoenlijk.”

Deze school lost dit op met een apart ouderinformatieboekje wat tijdens de inschrijving aan de ouders wordt uitgereikt, waarin actuele informatie staat. Dat boekje is geschreven in het Nederlands, Engels, Frans en Duits en wordt daarnaast ondersteund door pictogrammen. Ook bij een andere PO Type 1 (AZC) school is er een ouderinformatieboekje beschikbaar naast de schoolgids, en ook dit boekje is in meerdere talen geschreven en wordt visueel ondersteund.

Talen

De meest voorkomende taal waarnaar middelen vertaald zijn is Engels (25), gevolgd door Arabisch (9). Een verklaring hiervoor kan zijn dat Engels wordt gezien als belangrijke internationale communicatietaal en een taal die voorhanden is op scholen. Daarnaast zijn hoogopgeleide mensen vaak het Engels machtig. Engels als Lingua Franca (ELF) wordt dan dus gebruikt als een contacttaal tussen personen die zowel geen gemeenschappelijke thuistaal als geen gemeenschappelijke nationale cultuur delen en voor wie Engels de gekozen taal van communicatie is (Firth 1996 in House, 2003). Arabisch is een taal die wordt gesproken in onder andere Syrië, Irak en Eritrea: drie van de vier landen waar in 2015 de meeste kinderen t/m 18 jaar vandaan kwamen die een asielaanvraag deden (Le Pichon, van Erning & Baauw, 2016). Daarnaast is het Arabisch ook een officiële taal in Marokko, een land waarvandaan Nederland in het verleden veel migranten ontving. Deze combinatie kan ervoor zorgen dat het Arabisch een taal is die eerder beschikbaar is op scholen en ingezet kan worden voor ouders van nieuwkomersleerlingen uit verschillende landen. In dergelijke gevallen kan er sprake zijn van Arabisch als Lingua Franca, omdat het Arabisch dan wordt ingezet als taal waarvan sprekers een bepaalde mate van competentie hebben (Meierkord, 2006).

Dat sommige talen zelden of maar één keer voorkomen in de middelen, kan aantonen dat scholen hun middelen aanpassen aan de populatie. De ene school heeft misschien een grotere populatie Somalische kinderen, waardoor zij hebben besloten hun middelen naar het Somalisch vertalen, terwijl dat op een andere school het geval is bij Spaans.

5.2.2 Oplossingen

Doordat er sprake is van superdiversiteit lijkt het lastig voor scholen om een manier te vinden om talige verschillen te overbruggen. Dat de wil er wel is, blijkt uit het scala aan oplossingen dat naar voren kwam in de analyse, interviews en tijdens de LOWAN workshop.

Pictogrammen

Het gebruik van pictogrammen is theoretisch gezien geen talige aanpassing, maar blijkt wel een veelvoorkomend middel om talige verschillen te overbruggen. Vaak worden pictogrammen ingezet bij Nederlandstalige middelen. Op websites worden geen pictogrammen ingezet, maar in nieuwsbrieven, schoolgidsen en andere middelen wel. Tabel 7 geeft alle middelen die pictogrammen gebruiken weer. Er is een onderscheid gemaakt in het gedeeltelijk of volledig gebruiken van pictogrammen, met andere woorden: middelen die gedeeltelijk ondersteund worden door pictogrammen of middelen die volledig ondersteund worden door pictogrammen (kolom 1). In de tweede kolom zijn de middelen weergegeven waarin pictogrammen worden gebruikt, gevolgd door het type van de school die het middel inzet (kolom 3). Kolom 4, meertalig, geeft aan of het middel al dan niet meertalig is, en dus of de pictogrammen alleen het Nederlands ondersteunen of dat er ook gebruikt wordt gemaakt van een vertaling in het middel.

Pictogrammen	Middel	Type School	Meertalig?
Gedeeltelijk	Nieuwsbrief	1, 2, GLO en POL	Nee
Gedeeltelijk	Nieuwsbrief	GLO en POL	Nee
Volledig	Schoolgids	1 en 3	Nee
Gedeeltelijk	Schoolgids	1	Nee
Gedeeltelijk	Schoolgids	2	Nee
Gedeeltelijk	Schoolgids	2	Nee
Gedeeltelijk	Informatiegids	1	Ja
Gedeeltelijk	Informatieboekje	1 en 2	Ja
Gedeeltelijk	Informatieblad	1	Nee
Gedeeltelijk	Informatieboekje	2	Ja
Gedeeltelijk	Informatieboekje	GLO	Nee
Gedeeltelijk	Informatieboekje	VO	Ja

Tabel 7: Gebruik pictogrammen

Ook tijdens de workshop werden pictogrammen genoemd als oplossing voor situaties waarbij meertaligheid een probleem is. Een medewerker van een school liet een informatiekaart voor ouders zien die volledig ondersteund wordt door pictogrammen. De andere aanwezigen reageerden hier positief op en gaven aan ook graag zo iets te gebruiken. Dit komt ook naar voren in de interviews, waarin bijvoorbeeld wordt gezegd dat het goed werkt brieven met pictogrammen te gebruiken om informatie door te geven:

“Wij werken met picto-brieven en die gebruiken we door de hele school. Dus via een pictogram en korte zinnen, geven we de informatie door. En dat werkt eigenlijk wel goed.”
(Leerkracht groep 6,7,8 school C, Type 1)

Deze school gebruikt de pictogrammen dus door de hele school. Zij gebruiken pictogrammen in combinatie met korte zinnen.

Translanguaging

In de volgende twee voorbeelden uit de interviews is te zien dat er ook gebruik wordt gemaakt van *inclusieve meertaligheid* (Backus et. al., 2013) of *translanguaging* (García & Wei, 2014) om tot wederzijds begrip te komen. Er wordt gebruikt gemaakt van het taalrepertoire van de verschillende deelnemers. De leerkracht geeft hier antwoord op de vraag hoe de taalbarrière wordt opgelost:

“Wat we soms doen is de tolkentelefoon, maar is prijzig. We worden wel steeds meer ervaren in het aanpassen van brieven. Het contact is heel straight, zo praten we ook met de kinderen. Het is eigenlijk heel direct. Dat is gewoon de manier waarop je gaat communiceren, omdat je het zo helder mogelijk wilt verwoorden. Dat is Engels, Duits, desnoods een paar woordjes Frans en een tolkentelefoon als je er helemaal niet uitkomt. En dan je handen en voeten en mimiek en dan is het nog de vraag, zender ontvanger communiceren er zit natuurlijk heel veel ruis op de lijn.” (Leerkracht school F, PO Type 2, grote/zelfstandige school)


In dit citaat is te zien dat de school in hun communicatie zowel Engels, Duits als Frans gebruikt en daarnaast non-verbale communicatie om de boodschap over te brengen. Iets soortgelijks kwam ook naar voren in een ander interview:

“Ik had laatst een gesprek met de ouders, een oudere dochter en dan het jongetje uit mijn klas. In het gesprek spraken zij dan een beetje Nederlands, Spaans en Arabisch. En die vader was niet zo goed in het Nederlands dus daar sprak ik Engels mee en zo kwamen we er gezamenlijk uit. En soms neemt iemand een familielid mee. En vaak Engels.”
(Leerkracht school E, PO Type 2, grote/zelfstandige school)

In dit voorbeeld gaat het specifiek over één gesprek waarin Nederlands, Spaans, Arabisch en Engels worden gebruikt, afhankelijk van het taalrepertoire van degene in de conversatie. Het gebruik maken van translanguaging en dus het taalrepertoire van de deelnemers van het gesprek wordt makkelijker wanneer het taalrepertoire van de deelnemers groter is. Dus wanneer medewerkers van een school verschillende talen in meer of mindere mate beheersen, kan dit worden ingezet om tot wederzijds begrip te komen. Dit pleit dus voor een diversiteit aan medewerkers met verschillende expertises op het gebied van taalbeheersing.

Google Translate

Eén website (PO Type 2, grote/zelfstandige) heeft expliciet een knop waarmee de volledige website vertaald kan worden naar Google Translate (figuur 2). Eén website biedt daarnaast een voorleesfunctie aan (PO Type 2, grote/zelfstandige).



Lees de site in uw eigen taal via [Google Translate](#).

Figuur 5: knop naar Google Translate

Een andere PO type 2 (grote/zelfstandige) school geeft in de schoolgids een verklaring voor de Nederlandstalige website:

“(Naam school) heeft een eigen website. Hierop staat veel informatie van school. U kunt de teksten van deze site kopiëren en vertalen met Google, zodat u in uw eigen taal de informatie over school kunt lezen. Er staan ook foto's op de site zodat u en uw familie in het land van herkomst, de foto's van uw kinderen kunt laten zien.”

Zij gebruiken dus op hun website enkel Nederlands, maar geven aan dat ouders deze informatie kunnen vertalen met Google zodat zij de website in hun eigen taal kunnen lezen.

Meertaligheidscommissie

Een PO type 2 (grote/zelfstandige) school heeft een meertaligheidscommissie, zoals te lezen is op de website van deze school. Zij lijken hiermee een uitzondering. Het doel van de meertaligheidscommissie is *'het vergroten van aandacht voor verschillende talen en deze in het zonnetje zetten. Om kinderen te helpen bij het ontwikkelen van hun eigen talen, maar ook om interesse te wekken voor verschillende talen en culturen van andere kinderen.'*¹² Daarnaast vermelden zij op hun website specifiek wat hierin de rol van de ouders kan zijn, namelijk:

- Ouders voorlichting geven over meertalig opvoeden
- Ouders betrekken bij het onderwijs van hun kinderen door ze praatplaten of woordenlijsten mee naar huis te geven en te stimuleren om er met hun kinderen in hun andere talen over te praten om zo een thema voor te bereiden
- Ouders uitnodigen op school om iets te komen vertellen over hun taal/cultuur
- Ouders vragen of ze kunnen helpen bij het vertalen van bepaalde brieven, of standaard informatiefolders of filmpjes met ze maken

Andere oplossingen

Andere oplossingen voor meertalige situaties die gegeven werden door medewerkers van scholen in het primair onderwijs tijdens de workshop zijn het toepassen van gebaren, een poster in de school hangen met daarop 'welkom' vertaald naar alle talen, het uittekenen van een tijdsbalk met het schoolprogramma voor 1 jaar en gebruiken van formulieren in verschillende talen van de DUO website (Dienst Uitvoering Onderwijs) om het opleidingsniveau te achterhalen. Op de website van DUO zijn van verschillende landen formulieren beschikbaar met het onderwijssysteem van het betreffende land, zowel in het Nederlands als in de taal van het land vertaald.¹³ Uit onderzoek van Van Vijfeijken en Van Schilt (2012) kwam al naar voren de communicatie met de ouders van NAMS over de opvoeding en onderwijsresultaten extra wordt bemoeilijkt doordat ouders vaak geen kennis van het Nederlandse onderwijssysteem hebben. Hieraan kunnen deze formulieren ook bijdragen.

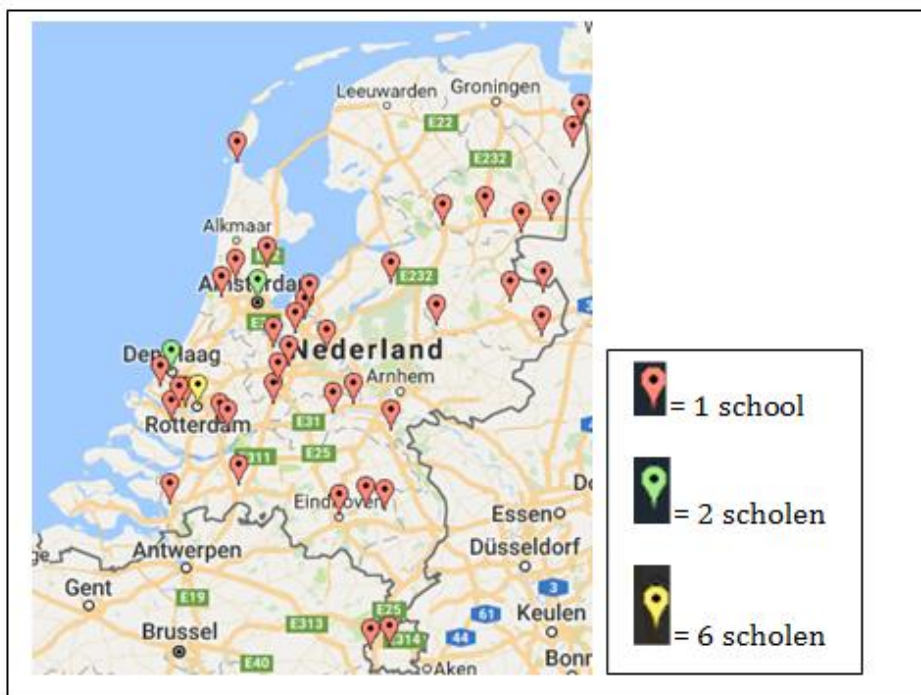
5.2.3 Conclusie

Het verschil in talige aanpassing per type school kan op verschillende manieren worden verklaard. Ten eerste blijkt uit de literatuur dat ook in het regulier onderwijs verschillen zichtbaar zijn tussen het primair en voortgezet onderwijs. In het voortgezet onderwijs zouden ouders namelijk meer op afstand staan van de school en is de inbreng van de leerlingen zelf groter (Vogels, 2002). Daarnaast heeft de overheid (zowel nationaal als lokaal) een grote invloed op het taalbeleid in het onderwijs (Spolsky, 2009; Rehbein, 2013). Het primair onderwijs wordt bijvoorbeeld aangestuurd door de lokale overheid, terwijl de verantwoordelijkheid van internationale schakelklassen (ISK's) in het voortgezet onderwijs ligt bij de nationale overheid. Logischerwijs is de organisatie in het primair onderwijs dus kleinschaliger en is het daardoor makkelijker om aan talige aanpassingen te doen naar verschillende populaties per gemeente. Om dit landelijk te doen is veel lastiger voor scholen in het voortgezet onderwijs. Binnen het primair onderwijs kan het beleid per gemeente verschillen. Het is aannemelijk dat er in grotere gemeenten meer diversiteit is, waardoor zij het onderwijsbeleid hierop hebben aangepast. Zoals Herzog, Le Pichon en Siarova (2017) ook stelden, is er vaak een grotere weerstand tegen een

¹² Bron: website PO Type 2 school

¹³ <https://duo.nl/zakelijk/primair-onderwijs/leerlingenadministratie/gewicht-leerling-bepalen/formulieren-invullen.jsp> . Laatst geraadpleegd 30-3-2017

uitgesproken meertalig beleid zichtbaar bij instanties in gebieden waar minder diversiteit is, dan in stedelijke gebieden met veel diversiteit. Opvallend is bijvoorbeeld als er naar de geografische gegevens van de scholen wordt gekeken (bijlage 1), dat alle typen scholen verspreid liggen over het land, waarbij PO Type 1 (AZC) scholen zich logischerwijs bevinden in gemeenten waar ook asielzoekerscentra zijn, en PO Type 2 (grote/zelfstandige) scholen zich meer rondom de Randstad centreren (figuur 5). Figuur 5 geeft de PO type 2 scholen per gemeente weer, waarbij een rode punt 1 school aanduidt, een groene punt 2 scholen en een gele punt 6 scholen. PO Type 2 scholen zijn grote/zelfstandige scholen en daarnaast is de populatie in de Randstad meer divers dan op het platteland. Daardoor zijn er waarschijnlijk meer nieuwkomersleerlingen in de Randstad, waardoor er daar meer grote/zelfstandige scholen voor nieuwkomers zijn, maar waardoor in de Randstad ook het taalbeleid in relatie met diversiteit verder is ontwikkeld.



Figuur 6: verspreiding PO Type 2 (grote/zelfstandige) scholen

Een ander verklaring voor het grote aantal scholen dat geen talige aanpassingen hebben gedaan kan *superdiversiteit* (Vertovec, 2007) zijn. Er zijn zoveel verschillende talen aanwezig binnen de school, dat de school het niet meer werkbaar acht om communicatiemiddelen te vertalen naar alle aanwezige talen en er daarom voor kiest om maar niet meer te vertalen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit een interview met de directeur van een school in het voortgezet onderwijs:

“En ik stuur bewust al heel lang geen brieven meer in allerlei andere talen, want dat werd dan ook wel gevraagd he, maak dan brieven in het Arabisch, Turks, maargoed we hebben 63 landen van herkomst. Dat zijn niet 63 talen, maar het zijn er wel heel veel, dus dat gaan we echt niet doen, en iedereen die een brief in het Nederlands krijgt en dat niet kan lezen of helemaal niet kan lezen, die heeft altijd wel in de omgeving iemand die dat wel kan.”

Er zijn ook verschillende oplossingen te zien bij scholen. Zo wordt er gebruik gemaakt van pictogrammen, translanguaging, Google Translate en heeft een school zelfs een meertaligheidscommissie. Dit laat zien dat scholen bereid zijn om aanpassingen te doen om talige scholen te overbruggen, maar dat de manier waarop dit gebeurt verschilt per school. Scholen zoeken naar de voor hen beste en meest haalbare manier om om te gaan met talige verschillen.

5.3 Mediatie

Hoe wordt er omgegaan met mediatie in de communicatie tussen ouders van nieuwkomersleerlingen en medewerkers van scholen in het primair en voortgezet onderwijs?

Mediatie wordt uitgevoerd door de niet-professionele tolk (familietolk of leek uit de migrantengroep), professionele of gemeenschapstolk, ouders van nieuwkomersleerlingen als professional (professional uit de migrantengroep) of ingezet via elektronische middelen. Vrijwel al deze kenmerken zijn terug te zien in het corpus, ongeacht het type school. De inzet van een tolk werd tijdens de workshop het meeste genoemd als oplossing voor situaties waarin meertaligheid een probleem is.

5.3.1 Niet-professionele tolk

De inzet van een niet-professionele tolk komt voor in de vorm van de inzet van het kind als tolk, een broer of zus, een leek uit de migrantengroep of de ouders zelf als tolk. De directrice van school A (PO Type 1, AZC-school) beantwoordt de vraag hoe ze communiceert tijdens de intake als volgt:

“In het Engels, met handen en voeten, heel soms halen we, of als het echt niet anders kan, of er een kind bij mag zitten. Of ze nemen iemand mee, de broer of de zus die dan goed Engels praat en die vertelt dan het een en ander.”

Dit citaat laat zien dat de school alle manieren die voorhanden zijn inzet voor de communicatie: eerst proberen ze het met Engels als lingua franca en wanneer ze er niet uitkomen met een niet-professionele tolk, zoals bijvoorbeeld het kind of een ander familielid.

Ook een leerkracht van school D (PO type 2, grote/zelfstandige) laat zien dat zij gebruik maken van niet-professionele tolken:

“(…)en verder vragen we weleens aan de ouders of ze vrienden hebben die wat langer in Nederland zijn en dat gebeurt dan ook wel eens. Zodat die kunnen tolken. Soms gebruiken we ook wel een oudere broer of zus om te tolken, maar daar zijn we niet zo heel erg happig op, omdat je toch informatie wilt bespreken die je liever niet aan een broer of zus vertelt. Maar soms ontkom je er niet aan en vinden de ouders het ook wel prettig.”

Deze school verkiest dus vrienden van ouders als tolk, in plaats van broers of zussen. Ze zijn zich bewust van de rol die een broer of zus op zich neemt wanneer hij of zij als tolk optreedt.

Leerkracht van school I (PO type 3, 1 of 2 klassen) zegt dat het kind vaak als tolk wordt ingezet:

“Een beetje handen en voetenwerk. Vaak het kind erbij als tolk. Ik heb nooit gebruik gemaakt of behoefte gehad aan een tolktelefoon.”

Deze school noemt als enige niet-professionele tolk die ze gebruiken het kind. Dat de medewerker aangeeft nooit behoefte te hebben gehad aan een tolktelefoon laat zien dat hij of zij zich niet bewust is van de nadelen die de rol van het kind als tolk met zich meebrengen.

De inhoudsanalyse van de middelen laat ook wat zien over de inzet van een niet-professionele tolk. In de schoolgids van een PO Type 1 (AZC) school is bijvoorbeeld het volgende te lezen over de intake:

“Vaak worden de ouders ondersteund door een gezinsbegeleider van Vluchtelingenwerk Nederland of een landgenoot die desgewenst als tolk kan optreden. Als alternatief leggen we contact met de zgn. “Tolktelefoon” van vertaalcentrum Nederland.”

De niet-professionele tolk op deze school is dus vaak geen familielid of vriend, maar een gezinsbegeleider of landgenoot. Ook geeft deze school aan te gebruik te maken van de tolktelefoon, oftewel een professionele tolk.

PO Type 2 (grote/zelfstandige) school schrijft in de nieuwsbrief over oudergesprek:

“Neemt u zelf een tolk mee als dit moeielijk is?”

Deze school legt de verantwoordelijkheid van de tolk dus bij de ouders door hen te vragen een tolk mee te nemen.

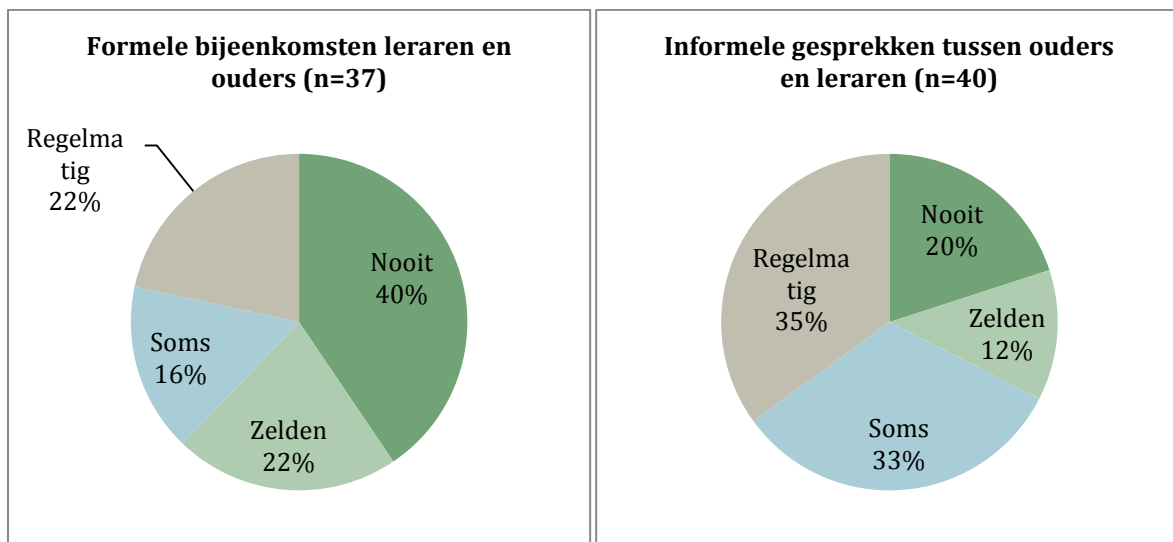
In de schoolgids van een andere PO Type 2 (grote/zelfstandige) school is daarnaast ook te lezen dat zij gebruik maken van lekenexperts uit migrantengroepen. Zij schrijven dat zij ondersteuning bieden aan ouders *“m.b.v. Poolse vrijwilligers ouders op schoolgebied ondersteunen en als tolk inschakelen”* en *“m.b.v. Syrische tolk belangrijke documenten vertalen.”* De inzet van lekenexperts uit migrantengroepen werd ook tijdens de workshops besproken. Daar vertelde een medewerker van een school dat zij in de gemeenschap hebben gezocht naar mensen met verschillende nationaliteiten die willen helpen met tolken op de school. Dit sluit aan bij de aanbeveling die Herzog, Le Pichon en Siarova (2017) aan de EU doen, namelijk dat scholen en leraren samenwerkingsverbanden zouden moeten opzetten met families en lokale gemeenschappen voor effectief meertalig onderwijs. In paragraaf 5.1.3 (Ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid) is daarnaast ook te zien dat ouders zelf worden ingezet als vertaler of tolk.

Tijdens de workshop werden als voordelen van het inzetten van een niet-professionele tolk genoemd dat het makkelijk is (bijvoorbeeld omdat het de eigen verantwoordelijkheid van de ouders is) en dat ze ook via de telefoon inzetbaar zijn. Als nadelen werden genoemd dat een niet-professionele tolk niet objectief is, sommige zaken anders vertaalt, ze niet altijd beschikbaar zijn en dat het niet wenselijk is bij privé zaken. Dit komt deels overeen met de literatuur, waarin wordt gesteld dat een familietolk zich typeert door het geven van een onprofessionele vertaling,

het aanmoedigen van de client en dat hij persoonlijk betrokken is (Backus et al., 2013). Daarnaast stellen Porila en Ten Thije (to appear) dat zowel de familietolk als de lekenexpert zich primair relateren aan de positie van de client, wat kan verklaren dat medewerkers van scholen hen als niet objectief omschrijven.

Het kind als tolk

Uit de resultaten van de poll tijdens de workshops van LOWAN blijkt dat kinderen in verschillende situaties worden ingezet als tolk. Wanneer het gaat om communicatie tussen ouders en de school, is met name het verschil tussen formele en informele bijeenkomsten met ouders opvallend. Het inzetten van het kind als tolk gebeurt het minst bij formele bijeenkomsten tussen ouders en leraren (figuur 6). 40% van de respondenten geeft aan dat zij in deze situatie nooit het kind inzetten als tolk en 22% doet dit zelden. Echter, bij informele bijeenkomsten tussen ouders en leraren, zoals een 'deurgesprek', wordt het kind veel vaker ingezet als tolk (figuur 7). In dit soort situaties zet 35% van de respondenten het kind regelmatig in als tolk en 33% doet dit soms.



Figuur 7: inzet van kind als tolk bij formele gesprekken tussen ouders en leraren

Figuur 8: inzet van kind als tolk bij informele bijeenkomsten tussen leraren en ouders

Andere situaties waarin het kind wordt ingezet als tolk, zijn in de informele communicatie met ouders van andere kinderen (59% geeft aan het kind soms als tolk in te zetten bij informele gesprekken met ouders van andere kinderen en 28% geeft zelfs aan dit regelmatig te doen) en wanneer er gebeld wordt naar de ouders (16% zet het kind regelmatig als tolk in en 33% doet dit soms). Ook verwachten leraren van kinderen dat zij brieven voor de ouders vertalen wanneer deze worden meegegeven of naar huis worden gestuurd. 12 respondenten (31%) geven aan te verwachten dat het kind regelmatig brieven vertaalt, 14 respondenten (36%) verwachten soms dat het kind brieven vertaalt, 10% (4 respondenten) verwacht dit zelden en 23% (9 respondenten) helemaal nooit.

Dat kinderen veel vaker in informele situaties dan in formele situaties worden ingezet als tolk, duidt erop dat er rekening wordt gehouden met de uitdagingen die tolken voor een kind met zich mee kan brengen, zoals het omgaan met complexe situaties waar ze normaal gesproken niet mee te maken zouden krijgen en de druk voor kinderen om juist te vertalen in belangrijke situaties (Guo, 2014). Echter, dat kinderen zo regelmatig worden ingezet als tolk brengt met zich

mee dat zij de controle hebben over hoe en welke informatie ze doorvertellen aan hun ouders en beslissingen kunnen maken voor hun ouders zonder dat zij het weten (Guo, 2014). Echter blijkt uit de interviews dat sommige scholen het kind altijd inzetten als tolk.

5.3.2 Professionele tolk

De inzet van een professionele gebeurt met name in de vorm van de tolktelefoon. In de interviews wordt alleen de tolktelefoon genoemd als het gaat over het inzetten van een professionele tolk. Genoemde voordelen hiervan tijdens de workshop zijn dat er goed vertaald wordt, nadelen dat het duur is, niet altijd beschikbaar en dat het lang duurt. Dat het gebruik maken van de tolktelefoon duur is, blijkt ook uit de interviews:

“(…) Meestal verlopen die intakegesprekken via de tolktelefoon. (…). Als je lid bent van het LOWAN kun je goedkoper bellen met de tolktelefoon. En die bedragen liggen heel hoog (€200,00 per gesprek). Als je niet de beschikking hebt over een tolktelefoon, kan je het gesprek niet voeren met de ouders. Dus als de facilitering er niet is kun je er alsnog geen richting aangeven.” Directeur school C (PO type 1, AZC school)

Volgens deze medewerker kost de tolktelefoon dus € 200,00 per gesprek. Op de website van de tolktelefoon zijn geen prijzen te vinden. Daarnaast laat dit citaat zijn dat voor deze school de beschikbaarheid van de tolktelefoon essentieel is voor het voeren van een gesprek met ouders.

Ook een andere medewerker, van een PO Type 2 school, geeft aan altijd te kiezen voor de tolktelefoon wanneer er een tolk nodig is:

“Over het algemeen prima. Als ik een tolk nodig heb dan doe ik dat via de tolktelefoon. Dat gaat goed.” Intern begeleider school D (PO Type 2, grote/zelfstandige), op de vraag hoe het intakegesprek verloopt

Beide voorbeelden gaan over de intakegesprekken, waarvoor deze scholen dus de tolktelefoon inzetten. In de middelen is ook informatie te vinden over het inzetten van een professionele tolk:

“Indien noodzakelijk, zal de school zich inspannen gedurende deze avonden (red: ouderavonden) tolken beschikbaar te hebben.” (Schoolgids VO school)

In dit voorbeeld gaat het dus over ouderavonden waarbij, indien noodzakelijk, een tolk wordt ingezet. Ook in het volgende voorbeeld, afkomstig uit de schoolgids van een PO Type 2 school, wordt een tolk ingezet bij een formele situatie:

“Ouders worden geïnformeerd over de uitslag van het intelligentieonderzoek door de onderzoeker. Dit gebeurt op school in aanwezigheid (indien nodig) van een tolk.”
(Schoolgids PO Type 2 school)

Het valt dus op dat de inzet van een professionele tolk vooral lijkt te gebeuren in een formele setting: bij intakegesprekken, ouderavonden of de uitslag van een onderzoek.

5.3.3 Ouders van nieuwkomersleerlingen als professional

Uit de middelen en interviews blijkt dat sommige scholen medewerkers in dienst hebben die een taal van ouders van nieuwkomersleerlingen spreken. Er kan echter niet gezegd worden dat dit ouders van nieuwkomersleerlingen zijn die als professionele tolk worden ingezet. Dit wordt hier wel benoemd, omdat dit kenmerk gebaseerd is op ‘migrant als professional’ uit het fasenmodel van Porila en Ten Thijs (to appear). Dit is alleen gezien in de communicatiemiddelen van PO Type 2 (grote/zelfstandige) scholen en het interview met de directeur van een VO school:

“We hebben een docent Engels uit Oekraïne in Rusland opgeleid, we hebben een paar mensen met een Turkse achtergrond, vaak wel hier geboren. (...) Niet heel bewust, er was eigenlijk meer in de sollicitatierondes kijken we wie is nou volgens ons geschikt om dit te doen, en niet een bewuste zoektocht naar verschillende nationaliteiten. We hebben ook een docent wiskunde, die werkt dan nu ook op het andere gebouw, zij heeft een man uit Tsjechië en zij spreekt vloeiend Tsjechisch, heeft daar ook gestudeerd en gewoond. Nou, ook dat is een pre.”

De directeur geeft hier aan dat zij, veelal onbewust, medewerkers met verschillende talige achtergronden in dienst hebben. Wel zegt hij dat hij het een pre vindt wanneer iemand een vreemde taal vloeiend spreekt.

In de informatiebrochure van een PO Type 2 (grote/zelfstandige) school is te lezen dat er drie contactpersonen voor ouders zijn: Turks, Marokkaans, Somalisch.

In de nieuwsbrief en schoolgids van een andere PO Type 2 (grote/zelfstandige) school staat het volgende:

“Heeft u vragen over deze nieuwsbrief of andere vragen voor onze maatschappelijk werker (naam) is op donderdagmiddag op school. Loop gerust binnen om hem vragen te stellen. Dhr. (naam) spreekt ook Arabisch!” (...) “Met hem kunt u ook praten over uw vragen of zorgen over uzelf (huisvesting, uitkering, hulp) of over uw kind.”

Naast dat deze medewerker kan tolken, laat de school ook actief blijken dat hij over niet-schoolgerelateerde taken kan praten met de ouders van nieuwkomersleerlingen.

Ook een andere PO Type 2 (grote/zelfstandige) school heeft een medewerker in dienst die een taal uit de migrantengroep spreekt, zo blijkt uit de nieuwsbrief:

“Onze schoolarts heet (naam) en ze spreekt ook Arabisch en Frans.”

Om meertalige medewerkers in dienst te hebben lijkt een goede middenweg te zijn tussen het inzetten van een niet-professionele tolk en een professionele tolk. Enerzijds zijn de medewerkers makkelijk beschikbaar en anderzijds kunnen zij correct en objectief vertalen. Dit pleit weer voor een diversiteit aan medewerkers binnen de school. Dit hoeft kan bijvoorbeeld een ouder als professional zijn of een migrant die eerder in Nederland is komen wonen, maar nog wel een of meerdere thuistalen spreekt.

5.3.4 Elektronische middelen

De inzet van elektronische middelen is alleen naar voren gekomen tijdens de workshop. Hierin vertelden deelnemers dat zij wel eens van Google Translate of een vertaalapp gebruik maken om bepaalde dingen te vertalen. Nadelen die hierbij genoemd worden zijn dat de vertalingen niet altijd juist zijn, het voordeel is dat hiermee elke taal vertaald kan worden.

5.3.5 Conclusie

Uit de interviews blijkt dat de verschillende manieren van het inzetten van een derde persoon elkaar niet opvolgen, maar dat er wordt ingezet wat er voorhanden is. In eerste instantie wordt er geprobeerd tot wederzijds begrip te komen door gebruik te maken van talen en pictogrammen. Als dit niet lukt, wordt er een derde persoon bijgehaald om te vertalen. Dit kan het kind zijn, ouders, een ander familielid of vriend of een leek uit de migrantengroep. Wanneer er een professionele tolk wordt ingezet is dit vrijwel altijd in de vorm van de tolkentelefoon. Op sommige scholen zijn medewerkers werkzaam die bijvoorbeeld Arabisch spreken en die worden ingezet om te vertalen. Daarnaast blijkt uit de workshops ook dat zowel de schriftelijke als de mondelinge functie van Google Translate wel eens wordt gebruikt om tot wederzijds begrip te komen. Ook uit het volgende citaat blijkt dat deze school inzet wat er voor handen is:

“We vragen in de uitnodigingsbrief als ze de taal niet machtig zijn om zelf iemand mee te nemen die kan vertalen, dat lukt vaak wel. We hebben soms de mogelijkheid om hier intern iemand erbij te laten komen en we gebruiken als het nodig is de tolkentelefoon.”

(Directeur VO school)

In eerste instantie wordt er aan ouders gevraagd om zelf iemand mee te nemen, wanneer dit niet lukt wordt er intern iemand gezocht en als het nodig is wordt de tolkentelefoon ingezet.

Het is ook afhankelijk van de situatie en het soort gesprek hoe mediatie wordt ingezet, zo blijkt uit een ander interview:

“Sommige zijn hier al veel langer en die ouders doen ook echt moeite om Nederlands te leren. En soms komt er een broer of zus mee en die vertaalt dan. Het is vaak dat ze mij wel begrijpen, maar ze vinden het moeilijk om terug te praten. En dan is er even een broer of zus die dat voor hun doet. En ik heb heel af en toe gesprekken gehad met een tolktelefoon, als je dan echt een gesprek hebt waar een broer of zus niet bij kan zitten. Maar dat is wel raar, omdat je dan ook echt in zo’n ding praat en je elkaar niet aankijkt.”
(Invalkracht school C, PO Type 1, AZC school)

Deze medewerker laat zien dat zij eerst proberen om een broer of zus te laten vertalen, maar als dit niet gaat omdat het onderwerp zich er niet voor leent, ze de tolktelefoon inzetten. Dit blijkt ook uit een interview met een leerkracht van school D (PO Type 2, grote/zelfstandige):

“(…) We hopen altijd dat er een tolk meekomt, want heel veel mensen worden wel aan een ‘buddy’ gekoppeld die ze dan helpt. Dus die komen dan wel vaak mee. En anders proberen we het in het Engels en als het echt niet lukt, via de tolktelefoon. Als we echt problemen zien, omdat een kind naar speciaal onderwijs moet, dan moeten ouders duidelijk weten wat er met een kind aan de hand is en dan doen we het met de tolktelefoon.”

Zij hopen dat ouders zelf een tolk meenemen of zetten Engels in als lingua franca. De tolktelefoon wordt alleen ingezet als het met andere vormen niet lukt, of als het onderwerp vraagt om een professionele tolk. Dit komt niet overeen met het fasenmodel van Porila en Ten Thije (to appear), die stellen dat de verschillende vormen van het inzetten van een derde persoon elkaar opvolgen. Dit is te verklaren omdat sociale categorieën veranderen (Gillespie, Howarth & Cornish, 2012). De huidige samenleving kenmerkt zich door superdiversiteit (Vertovec, 2007) en nieuwkomers hebben verschillende redenen van migratie. Verschillen in status, macht, grootte van de groep, rechten en middelen (economisch, politiek, sociaal) beïnvloeden hoe nieuwkomers ontvangen worden en interacteren in de nieuwe omgeving. Ook individuele karakteristieken zoals houding, motief, waarden, persoonlijkheid en mogelijkheden van de nieuwkomers en van de medewerkers van de school spelen hierin een rol (Jackson, 2014). Al deze factoren geven de heterogeniteit van de samenleving weer die alsmaar verandert, wat kan verklaren waarom de cyclische vorm van het fasenmodel (Porila & Ten Thije, to appear) niet van toepassing is op huidige migranten.

6. Conclusie

In dit hoofdstuk wordt de hoofdvraag beantwoord aan de hand van de kenmerken samenwerking, meertaligheid en mediatie.

Hoe verloopt de communicatie in de samenwerking tussen ouders van nieuwkomersleerlingen en medewerkers van scholen in het primair en voortgezet onderwijs?

6.1 Samenwerking

Uit de resultaten komt een breed scala aan manieren van communiceren met ouders van nieuwkomersleerlingen naar voren. Dit laat een bereidheid vanuit scholen zien om de communicatie met ouders van nieuwkomersleerlingen vorm te geven. Scholen zoeken naar

manieren om ouders te betrekken, en ouders willen graag participeren in de school. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat scholen aangeven dat ouders graag komen helpen op school. Tussen het basisonderwijs en het primair onderwijs is een verschil zichtbaar, namelijk dat er minder contactmomenten zijn op scholen in het voortgezet onderwijs en dat deze scholen minder doen aan ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid. Uit de literatuur blijkt echter dat dit ook in het regulier onderwijs het geval is. Er worden een aantal belangrijke redenen door medewerkers van scholen genoemd waarom scholen denken dat ouders minder betrokken zijn bij de school van hun kind. De geografische afstand tot de school, de culturele en sociale verschillen, de heterogene educatieachtergrond van de ouders en de talige verschillen worden als de belangrijkste communicatierekkers genoemd. De redenen waarom er bij sommige scholen minder sprake is van samenwerking verschillen per type school. Bij AZC-scholen verkeren ouders in een stressvolle en onzekere periode. De geografische afstand is bij AZC-scholen geen probleem omdat de school vaak op het AZC-terrein staat. Dit probleem is bij andere typen scholen weer groter: voor sommige ouders ligt de school te ver weg om er regelmatig naartoe te gaan. Om de samenwerking tussen scholen en ouders te verbeteren moet dus per gemeente worden gekeken naar de bereikbaarheid van de school voor de gezinnen.

6.2 Meertaligheid

Ondanks dat taal een van de meestgenoemde redenen door medewerkers van scholen is waarom zij denken dat ouders minder betrokken zijn bij school, is te zien dat er ook veel oplossingen zijn om om te gaan met meertaligheid. Toch lijkt superdiversiteit sommigen scholen te blokkeren: er is zoveel diversiteit aan talen, dat scholen niet meer weten hoe ze ermee om moeten gaan. Dit is duidelijker te zien in het voortgezet onderwijs dan in het primair onderwijs. Scholen vertalen minder hun communicatiemiddelen omdat er zoveel verschillende talen zijn. Dit maakt het ondoenlijk om de communicatiemiddelen naar al die verschillende talen te vertalen. Wanneer er wel wordt vertaald, is dit het meest naar het Engels en het Arabisch. Er zijn ook scholen die taaloverstijgende oplossingen inzetten, zoals het gebruiken van pictogrammen of vertaalssoftware zoals Google Translate.

6.3 Mediatie

Uit de analyse van het kenmerk mediatie blijkt dat scholen gebruik maken van de middelen die beschikbaar zijn. Ook hier is een verschil waarneembaar tussen de scholen. Zo maken sommige scholen gebruik van professionele tolken en verzorgen zij ook zelf tolken wanneer dat noodzakelijk is, terwijl andere scholen alleen gebruik maken van niet-professionele tolken en soms zelfs de verantwoordelijkheid om een tolk in te schakelen bij de ouders neerleggen. Daarnaast hebben sommige scholen meertalige medewerkers in dienst die soms optreden als tolk. Ondanks dat uit de workshops blijkt dat scholen kinderen met name inzetten als tolk in informele situaties, blijkt uit de interviews dat scholen zich niet altijd bewust zijn van de gevolgen die de rol van tolk met zich meebrengt voor zowel het kind als de ouders. De onderdelen van het fasenmodel van Porila en Ten Thije (to appear) zijn grotendeels terug te zien in de communicatie tussen ouders van nieuwkomersleerlingen en medewerkers van scholen. Dit is interessant omdat het fasenmodel gericht is op lokale overheidsinstanties, terwijl dit onderzoek zich richt op onderwijs. Het model is dus breder inzetbaar. Echter zijn de fases niet cyclisch terug te zien: de verschillende mogelijkheden worden ingezet op basis van wat er beschikbaar is.

7. Discussie

Dit hoofdstuk bespreekt een interpretatie van de resultaten en conclusie. Daarnaast worden ook de beperkingen van dit onderzoek besproken en volgen er suggesties voor vervolgonderzoek.

7.1 Samenwerking

Van alle typen scholen zijn er bij PO Type 2 scholen (grote/zelfstandige) de meeste manieren gevonden om de samenwerking tussen ouders van nieuwkomersleerlingen en scholen te bevorderen. Dit kan gekoppeld worden aan de criteria van de verschillende typen scholen. Een PO Type 2 school is een grotere zelfstandige school die uitsluitend onderwijs aan nieuwkomers verzorgt en minimaal twee jaar bestaat. Hierdoor hebben zij waarschijnlijk meer expertise in huis en meer kans om deze expertise te vergroten dan bijvoorbeeld PO Type 3 (1 of 2 klassen) en 4 (enkele leerlingen) scholen. Een AZC-school heeft waarschijnlijk te maken met een hogere doorloop van leerlingen waardoor het voor hen interessanter is om pictogrammen te gebruiken, dan om te vertalen naar de aanwezige talen binnen de school, omdat die snel kunnen wisselen. Daarnaast is het waarschijnlijk dat ouders in een asielzoekerscentrum meer stress ervaren en druk zijn met het regelen van zaken waardoor zij minder tijd hebben om betrokken te zijn en te participeren in school. Afstand speelt hier minder een rol, omdat de school zich op het AZC-terrein of in de buurt daarvan bevindt.

Voor sommige redenen die uit het onderzoek naar voren kwamen als zijnde redenen waarom ouders minder betrokken zijn bij de school kan de overheid een rol spelen. Zoals vermeld in de introductie, staat er in de wet vastgelegd dat ouderparticipatie in het Nederlands onderwijs een doel op zich is (Smit et al., 2007). Daarom zou de overheid deze rol ook op zich moeten nemen. Het gaat hier dan over de factoren geografische afstand en talige verschillen. Op deze factoren hebben scholen zelf geen invloed. Met name de geografische afstand is een factor waarin gemeentes een rol kunnen spelen. In Nederland zijn gemeentes verantwoordelijk voor het nieuwkomersonderwijs. De rol van de overheid in de factor talige verschillen komt in de volgende paragraaf aan bod.

7.2 Meertaligheid

De oplossing voor het omgaan met het grote scala aan talen en culturen binnen een school ligt niet bij een school zelf: de scholen laten zien dat zij vaak al doen wat in hun macht ligt om hiermee om te gaan, maar dat het soms boven hun macht uitstijgt. Gemeentes of landelijke overheid zouden een rol kunnen vervullen in het beschikbaar stellen van meertalige middelen voor scholen die nieuwkomersonderwijs verzorgen. Voor elke school afzonderlijk is het vrijwel niet werkbaar om naar alle talen die binnen de school aanwezig zijn te vertalen. De landelijke overheid zou dit op zich kunnen nemen en algemene materialen beschikbaar stellen voor scholen. Het gaat hier dan bijvoorbeeld over informatie over het Nederlandse schoolsysteem, formulieren die ingevuld moeten worden of de basis van een schoolgids. Er zou zelfs een sjabloon voor andere middelen opgesteld kunnen worden, die scholen vervolgens zelf kunnen personaliseren met bijvoorbeeld hun eigen contactgegevens en medewerkers.

Het blijkt ook dat grote/zelfstandige scholen meer manieren gebruiken om met talige diversiteit om te gaan. Deze scholen zijn aangesteld door de gemeente als scholen die nieuwkomers opvangen en centreren zich in de Randstad: het gebied waar de populatie het meest divers is. Hier is de invloed van de gemeente dus al zichtbaar. Ook de andere typen scholen zouden hiervan moeten kunnen profiteren.

Een manier waarop scholen elkaar kunnen helpen bij het overbruggen van talige verschillen is door kennisdeling. Als scholen gebruik maken van elkaars kennis kunnen ook 'kleinere' talen binnen een school gebruikt worden, namelijk door gebruik te maken van de kennis van scholen waarop deze taal wel in grotere mate aanwezig is.

7.3 Mediatie

Ouders en kinderen worden door scholen regelmatig gevraagd om op te treden als vertaler of mediator. Dit kan enerzijds de samenwerking versterken, maar brengt ook nadelen met zich mee. In hun rapport bevelen Herzog, Le Pichon en Siarova (2017) aan om samenwerkingsverbanden tussen scholen, families en lokale gemeenschappen op te zetten voor effectief meertalig onderwijs. Participatie van ouders bij het leerproces van het kind zorgt voor wederzijds vertrouwen en intercultureel begrip (Benson, 2002; Meier, 2012 in Herzog, le Pichon & Siarova, 2017) en faciliteert taalverwerving en de ontwikkeling van een positieve houding naar *otherness* (Herzog, le Pichon & Siarova, 2017). Porila en ten Thije (to appear) noemen als nadelen van het inzetten van familietolken dat deze onprofessionele vertalingen geven, niet objectief zijn en persoonlijk betrokken zijn. Deze nadelen kwamen ook naar voren in dit onderzoek. Het voordeel dat Porila en ten Thije (to appear) benoemen is dat familietolken ook morele ondersteuning kunnen bieden in situaties waarin de betrokkenen dat nodig hebben. Het inzetten van kinderen als mediators kan ouders in een lastige positie brengen volgens Guo (2014), omdat zij moeten vertrouwen op hun kinderen en eventuele twijfels over de waarheid kunnen leiden tot confronties en angst. Het gebrek aan cultureel kapitaal bij migranten- en vluchtelingenouders maakt het veel moeilijker voor hen om te oordelen over de betrouwbaarheid van wat hun kinderen claimen. Ook blijkt uit dit onderzoek dat het inzetten van niet-professionele tolken onder andere gebeurt om financiële redenen. Overheidsinstanties zouden een rol kunnen spelen om dit te faciliteren, zodat er geen misbruik wordt gemaakt van het inzetten van vrijwilligers.

7.4 Reflectie op onderzoek

Een van de beperkingen van dit onderzoek is dat de ouders van de leerlingen niet zijn betrokken bij het onderzoek. Daarnaast was er al een breed scala aan data beschikbaar waardoor het gezien de beperkte tijd niet mogelijk was om nog meer data te verzamelen en te verwerken. Echter heeft dit wel tot gevolg dat er wordt geschreven over ouders van leerlingen vanuit de visie van medewerkers van scholen. Sociale categorieën staan in perspectief en ze verschillen afhankelijk van iemands perspectief in de sociale context (Gillespie, Howard & Cornish, 2012). Dit geeft dus een subjectieve representatie van de werkelijkheid. De combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek heeft dit enigszins ondervangen, omdat het kwantitatief onderzoek een meer generaliseerbare representatie van de werkelijkheid biedt (Dörnyei, 2007).

Dat erover zowel ouders van nieuwkomersleerlingen als medewerkers van scholen wordt gesproken als sociale categorieën kan een beperking van het onderzoek zijn. Dat sociale categorieën in perspectief staan is niet alleen van toepassing op de respondenten van dit onderzoek, maar ook op de onderzoeker zelf. Ook staat de manier waarop er gebruik wordt gemaakt in verbinding met het fenomeen wat is onderzocht (Gillespie, Howard & Cornish, 2012): voordat er aan het onderzoek is begonnen wordt er al uitgegaan van het belang van sociale categorieën door een onderverdeling te maken in ouders van nieuwkomersleerlingen en medewerkers van scholen. Echter categoriseren onderzoekers altijd, omdat categorieën

menselijke constructies zijn (Dervin, 2016). De onderzoeker heeft getracht hier bewust van te zijn gedurende het onderzoek.

Een algehele kanttekening die bij het categoriseren gemaakt moet worden, is dat de categorieën ouders van nieuwkomersleerlingen en medewerkers van scholen nog andere rollen omvatten: naast die van migrant-host, gaat het hier ook om ouder-leerkracht, oftewel leek-expert of agent-client (Rehbein, 2013). Volgens Porila en Ten Thije (to appear) zorgt dit voor asymmetrische communicatie.

Een andere aanmerking die gemaakt kan worden is dat de middelenanalyse betrekking heeft op wat er online, op de websites van de scholen, te vinden is. Dit hoeft geen juiste representatie van de school te zijn. Daarnaast staan bijvoorbeeld een schoolgids of nieuwsbrief ook niet altijd online, ook al zijn deze er wel. Ook waren er meer data beschikbaar over scholen in het primair onderwijs dan in het voortgezet onderwijs, hetgeen een vertekend beeld kan geven van de werkelijkheid.

7.5 Suggesties voor vervolgonderzoek

In het licht van de reflectie is een eerste suggestie voor vervolgonderzoek, een onderzoek onder ouders van nieuwkomersleerlingen. Dit zou zich kunnen richten op wat zij denken van de huidige situatie en wat hun behoeftes en aanbevelingen zijn. Daarnaast zou er in een vervolgonderzoek ook gebruik gemaakt kunnen worden van de analyse van sociale media. Het interactieve karakter van sociale media is in dit verband interessant omdat hiermee direct de communicatie tussen ouders en scholen bekeken kan worden. Een andere mogelijkheid om ook de ouders te betrekken bij het onderzoek, is door interacties te zoals intakegesprekken en rapportgesprekken te analyseren. Ook zou het interessant zijn om een discourse analyse op de verschillende communicatiemiddelen die worden ingezet door de scholen of zelfs de interviews met medewerkers van scholen uit te voeren. Hiermee zou bijvoorbeeld achterhaald kunnen worden welke informatie wel en niet wordt vertaald, hoe verschillende groepen worden gerepresenteerd en hoe er over en met ouders wordt gesproken.

Verder zou de overheid betrokken kunnen worden bij vervolgonderzoek. Dit kan bijvoorbeeld door te onderzoeken hoe de overheid ertegenover staat om een grotere rol te spelen in de communicatie tussen ouders en scholen door middel van meertaligheid en mediatie. Een ander aspect wat onderzocht kan worden is hoe de overheid een grote rol kan spelen met betrekking tot het omgaan met superdiversiteit.

8. Bibliografie

Alderliesten, G. (2016). Les classes d'accueil internationales: Évaluation à l'accueil et à la transition vers l'enseignement régulier (masterthesis Interculturele Communicatie, Universiteit Utrecht).

Backus, A., Gorter, D., Knapp, K., Schjerve-Rindler, R., Swanenberg, J., ten Thije, J.D. & Vetter, E. (2013). Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), pp. 179-215.

- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Language Policy, Council of Europe.
- Dervin, F. (2016). How to work with research participants: the researcher's role. In: Zhu, H. (ed.) *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide*. New York: John Wiley & Sons, 2016, pp. 135-146.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Edina (2016). Country Report Belgium. <http://edinaplatform.eu/wp-content/uploads/sites/77/2015/10/Country-Report-Flanders.pdf>. Laatst geraadpleegd op 30-5-2017
- Gillespie, A., Howart, C.S. & Cornish, F. (2012). Four problems for researchers using social categories. *Culture & Psychology*, 18(3), pp. 391-402.
- Guo, Z. (2014). *Young Children as Intercultural Mediators. Mandarin-speaking Chinese Families in Britain*. Bristol (UK): Multilingual Matters.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Herzog-Punzenberger, B., Pichon-Vorstman, E. le & Siarova, H. (2017). Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned. NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- House, J. (2003). English as a Lingua Franca: A treath to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), pp. 556-578.
- Inspectie van het Onderwijs (2015). De kwaliteit van het onderwijs aan nieuwkomers, type 1 en 2, 2013/2014. Evaluatie van de kwaliteit van AZC-scholen, relatief zelfstandige en grotere nieuwkomersvoorzieningen. Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. Via <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2015/10/27/themaonderzoek-de-kwaliteit-van-het-onderwijs-aan-nieuwkomers-2013-2014> . Laatst geraadpleegd op 30-5-2017
- Jackson, J. (2014). Intercultural transitions. From language and culture shock to adaptation. In: Jackson, J., *Introducing language and intercultural communication*. Oxon: Routledge, pp. 179 - 216.
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), pp. 59-72.
- Keulen, C.M. van (2015). *Perspectief van basisschoolleerkrachten op het onderwijs aan vluchtelingen- en/of asielzoekerskinderen in Nederland* (masterthesis Algemene Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht).
- Kilpi-Jakonen, E. (2012). Does Finnish educational equality extend to children of immigrants? Examining national origin, gender and the relative importance of parental resources. *Nordic Journal of Migration Research*, 2(2), pp. 167-181.

- Le Pichon-Vorstman, E. le, Erning, R. van, & Baauw, S. (2016). *Edina Country Report Nederland*. <http://edinaplatform.eu/wp-content/uploads/sites/77/2016/05/Country-Report-Nederland-1.pdf>. Laatst geraadpleegd op 30-5-2017
- Meierkord, C. (2006). Lingua franca communication past and present. *International Journal of the Sociology of Language*, 177. pp. 9–3.
- Mulligen, W. van, Gieles, P., Nieuwenbroek, A., (2001). *Tussen thuis en school: over contextuele leerlingbegeleiding*. Leuven (België): Uitgeverij Acco
- Peña, D.C. (2000). Parent Involvement: Influencing Factors and Implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), pp. 42-54.
- Pluijm, M. van der (2014). *Taal begint thuis. Ervaringen, inspiratie en tips voor samenwerking tussen scholen en ouders voor meer taalstimulering thuis*. Rotterdam: Programma Beter Presteren.
- Porila, A. & Thijs, J.D. ten (to appear). Professionalising multilingualism in public authorities. A stage model regarding organisational and intercultural responsiveness to migrant groups (Interne publicatie, Universiteit Utrecht)
- Prokopiou, E., Cline, T. & Crafter, S. (2013). Child language brokering in schools: why does it matter? *Race Equality Teaching*, 31(3), pp. 33-36.
- Pryor, C. B. (2001). New immigrants and refugees in American schools: Multiple voices. *Childhood Education*, 77(5), pp. 275–283.
- Rehbein, J. (2013). The future of multilingualism. Towards a HELIX of societal multilingualism under global auspices. In Bührig, K. & Meyer, B. (eds.), *Transferring Linguistic Know-how into Institutional Practice* 7. 2013. pp. 43–80.
- Schuman, H. (2007). Passend Onderwijs – pas op de plaats of stap vooruit? *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 46, pp. 267-280.
- Smit, F., Sluiter, R. & Driessen, G. (2006). Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief. Nijmegen: ITS. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Brus, M. (2007). Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en –participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen. Nijmegen: ITS. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Sneddon, R. (2008). Magda and Albana: Learning to Read with Dual Language Books. *Language and Education*, 22(2), pp. 137-154.
- Spolsky, B. (2009). *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), pp. 15–20.

- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), pp. 17-33.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), pp. 1024-1054.
- Vijfeijken, M.M. van, & Schilt-Mol, T. van (2012). Nieuwkomers in het basisonderwijs: Onderzoek naar benodigde competenties van leerkrachten, intern begeleiders en schoolleiders die werken met nieuwkomers. *Kortlopend Onderwijsonderzoek (KLOO)*, IVA: Tilburg.
- Vislie, L. (2003) From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), pp. 17-35.
- Vogels, R. (2002). Ouders bij de les. Betrokkenheid van ouders bij de school van hun kind. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Yohani, S. (2013). Educational Cultural Brokers and the School Adaptation of Refugee Children and Families: Challenges and Opportunities. *Journal of International Migration and Integration*, 14(1), pp. 61-79.
- Young, A. & Helot, C. (2007). Parent power: parents as a linguistic and cultural resource at school. In: Grima, A. (ed.), *Promoting linguistic diversity and whole-school development*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing, 2007, pp. 17-32.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., & Penz, H. (2004). *Cultural mediation in language learning and teaching*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
- Zhu, H. (2014). *Exploring Intercultural Communication. Language in Action*. New York: Routledge.