



Universiteit Utrecht

Nieuwkomers op de basisschool

Een onderzoek naar de ervaringen van leerkrachten met de instroom van nieuwkomers in het reguliere basisonderwijs

Anniek Veenis

6268307

Nederlandse taal en cultuur

BA-scriptie

NE3VD11017

7,5 ECTS

4 juli 2021, blok 4

Begeleider: Sterre Leufkens

Tweede lezer: Jacomine Nortier

Samenvatting

Al een aantal jaar stromen er veel nieuwkomerskinderen in het reguliere basisonderwijs in. Nieuwkomers kunnen eerst naar een nieuwkomersvoorziening gaan om Nederlands te leren of ze kunnen zonder enige kennis van het Nederlands direct in het reguliere onderwijs instromen. Deze instroom in het reguliere basisonderwijs blijkt voor zowel leerlingen als leraren lastig te zijn. In dit onderzoek wordt er daarom een antwoord gezocht op de volgende hoofdvraag: Hoe ervaren leerkrachten de instroom van nieuwkomers in het reguliere basisonderwijs? Om een antwoord te vinden op deze hoofdvraag zijn er twee semigestructureerde interviews gehouden en twee vragenlijsten afgenomen bij vier basisschoolleerkrachten.

Uit de interviews en vragenlijsten blijkt dat er op twee van de vier scholen sprake is van een onderdompelingsbeleid. Twee leerkrachten geven aan dat ze wel eens aandacht aan de thuistaal of de cultuur van de nieuwkomer in hun klas besteden en een andere leerkracht zegt dat ze ook haar eentalige leerlingen soms laat ervaren hoe het is om een taal niet te beheersen.

De leerkrachten geven aan dat er geen extra hulp of ondersteuning is als een nieuwkomer vanuit een nieuwkomersvoorziening overstapt naar het reguliere basisonderwijs. Dit is zowel voor de nieuwkomer als de leerkracht zwaar. Het Nederlandse taalniveau van de nieuwkomers is bij de overstap matig, waardoor nieuwkomers ‘achterstanden’ oplopen bij alle vakken. Wel vinden de nieuwkomers na de overstap snel aansluiting bij hun leeftijdsgenoten. Ook verschilt het per school of de nieuwkomers extra taalondersteuning krijgen.

Voor nieuwkomers die direct in het reguliere basisonderwijs instromen geldt dat het een tijd duurt voordat zij aansluiting vinden in de groep. De persoonlijkheid van de leerling speelt hierbij ook een rol. Bij deze leerlingen is ook sprake van een ‘achterstand’ bij veel vakken. Wel krijgen zij extra taalondersteuning aangeboden op school.

Er kan dus geconcludeerd worden dat leerkrachten de instroom van nieuwkomers in het reguliere onderwijs op sommige punten positief en op andere punten negatief ervaren. Het lijkt daarom zinvol om bij de instroom of overstap naar het reguliere basisonderwijs zowel de nieuwkomers als de leerkrachten extra ondersteuning te bieden.

Omdat er voor dit onderzoek maar vier leerkrachten zijn geïnterviewd kunnen er geen uitspraken gedaan worden over hoe alle leerkrachten in Nederland de instroom van nieuwkomers ervaren. Bovendien kunnen de ervaringen van de leerkrachten beïnvloed worden door de hoeveelheid nieuwkomers die ze in hun klas hebben en de leeftijd van deze kinderen. Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om nieuwkomers en leerkrachten op nieuwkomersvoorzieningen te interviewen over hun ervaringen met de overstap.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
2. Theoretisch kader	7
2.1 Nederlands leren	7
2.2 Omgaan met meertaligheid.....	8
2.2.1 Onderdompelingsbeleid	8
2.2.2 Thuis talen in de klas	9
2.3 Onderzoeksvragen	11
3. Methode.....	12
3.1 Procedure	12
3.2 Deelnemers	12
3.2.1 Leerkracht L.....	12
3.2.2 Leerkracht N	13
3.2.3 Leerkracht I.....	13
3.2.4 Leerkracht A	13
4. Resultaten	14
4.1 Omgang met thuis talen.....	14
4.1.1 Taalbeleid.....	14
4.1.2 Thuis talen betrekken bij de les.....	15
4.2 Ervaringen met de overstap naar het reguliere basisonderwijs	17
4.2.1 De overstap naar een reguliere basisschool	17
4.2.2 Het welzijn van nieuwkomers.....	18
4.2.3 Het taalniveau van overgestapte nieuwkomers.....	18
4.2.4 Verschil met de nieuwkomersvoorziening.....	19
4.3 Ervaringen met de directe instroom in het reguliere basisonderwijs.....	19
4.3.1 De instroom in de reguliere klas	19
4.3.2 Het welzijn van nieuwkomers.....	20

5. Discussie.....	21
5.1. Bevindingen.....	21
5.1.1 Omgang met thuishalen	21
5.1.2 Ervaringen met de overstap naar het reguliere basisonderwijs.....	22
5.1.3 Ervaringen met de directe instroom in het reguliere basisonderwijs.....	23
5.2 Reflectie.....	23
6. Conclusie.....	25
6.1 Beantwoording hoofdvraag	25
6.2 Vervolgonderzoek	25
7. Bibliografie.....	26
Bijlage 1: Interviewleidraad	32
Bijlage 2: Interviews en vragenlijsten.....	33
Bijlage 2.1 Transcript interview leerkracht L.....	33
Bijlage 2.2 Transcript interview leerkracht N	38
Bijlage 2.3 Vragenlijst leerkracht I.....	44
Bijlage 2.4 Vragenlijst leerkracht A	45

1. Inleiding

De instroom van nieuwkomers in het basisonderwijs neemt al een aantal jaar toe (Inspectie van het Onderwijs, 2020). Nieuwkomers zijn in dit geval kinderen die korter dan vier jaar in Nederland zijn en nog niet voldoende Nederlands spreken om aan het reguliere basisonderwijs deel te nemen (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Er zijn ook volwassen nieuwkomers, maar in dit onderzoek zal er met nieuwkomers alleen naar nieuwkomerskinderen verwezen worden.

Het is niet precies bekend waar de meeste nieuwkomers in het basisonderwijs vandaan komen, maar in 2020 kwamen er veel migranten uit Syrië, Irak en Polen naar Nederland (CBS, 2020-a). Verder is bekend dat er in 2019 meer dan 10.500 migrantenkinderen van tussen de vijf en tien jaar oud naar Nederland kwamen (CBS, 2020-b).

Omdat er in Nederland leerplicht is voor kinderen tussen de vijf en zestien jaar, moeten deze kinderen zo snel mogelijk naar school, ook als ze (nog) geen verblijfsvergunning hebben (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020). Veel nieuwkomers gaan in eerste instantie naar een speciale onderwijsvoorziening voor nieuwkomers. De Inspectie van het Onderwijs (2016) onderscheidt er voor het basisonderwijs vier:

- Type 1: scholen die direct verbonden zijn aan asielzoekerscentra.
- Type 2: scholen die uitsluitend onderwijs geven aan nieuwkomers.
- Type 3: scholen met een of twee klassen waar de nieuwkomers apart van de andere kinderen leskrijgen.
- Type 4: scholen waar de nieuwkomers direct meedraaien in de reguliere klas.

Het doel van de tijd die nieuwkomers doorbrengen op een nieuwkomersvoorziening is om Nederlands te leren (Leeuwestein & Bokhorst, 2018). Over het algemeen duurt dit één tot twee jaar en daarna stromen nieuwkomers door naar het reguliere onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2016). De nieuwkomers die in een type 4-onderwijsvoorziening instromen leren Nederlands in het reguliere onderwijs. Nieuwkomers die instromen in het reguliere basisonderwijs hebben dus, afhankelijk van hun schoolloopbaan in Nederland, een ander taalniveau bij instroom. Leerkrachten staan voor de uitdaging om hiermee om te gaan.

De instroom van nieuwkomers in het reguliere basisonderwijs blijkt lastig te zijn voor zowel leerkrachten als leerlingen. Op reguliere basisscholen is er bijvoorbeeld weinig kennis over het onderwijzen van Nederlands als tweede taal (Onderwijsraad, 2017). Nieuwkomers ervaren daarnaast dat ze na de overstap vanuit een nieuwkomersvoorziening nog niet genoeg Nederlands spreken om goed mee te kunnen doen op een reguliere basisschool (Azouagh, 2017). Daar komt bij dat Nederlandse basisscholen erg gericht zijn op eentaligheid (Extra &

Yagmur, 2010), terwijl het juist belangrijk is dat er in de klas positieve aandacht is voor de verschillende thuistalen van de leerlingen (Sierens & Van Avermaet, 2010).

Het is daarom interessant om te bekijken op welke gebieden de instroom van nieuwkomers in het basisonderwijs al goed gaat en op welke gebieden leerkrachten en leerlingen moeilijkheden ervaren. Met die informatie kan het voor beleidsmakers, schoolbesturen en leerkrachten makkelijker worden om het onderwijs aan te passen aan de instroom van nieuwkomers. In dit onderzoek zal daarom de volgende hoofdvraag centraal staan:

Hoe ervaren leerkrachten de instroom van nieuwkomers in het reguliere basisonderwijs?

In het volgende hoofdstuk zal er aandacht worden besteed aan de verschillende manieren waarop scholen en leerkrachten kunnen omgaan met de thuistalen van nieuwkomers in de klas. In hoofdstuk 3 wordt toegelicht op welke manier er een antwoord is gezocht op de hoofdvraag. Vervolgens worden in hoofdstuk 4 de resultaten van de interviews toegelicht. In hoofdstuk 5 worden de verschillende deelvragen beantwoord en wordt er stilgestaan bij de betrouwbaarheid van dit onderzoek. Tot slot wordt er in hoofdstuk 6 antwoord gegeven op de hoofdvraag en worden er suggesties voor vervolgonderzoek gedaan.

2. Theoretisch kader

2.1 Nederlands leren

Een goede beheersing van het Nederlands door migranten wordt gezien als een belangrijke factor in het volwaardig deelnemen aan de Nederlandse samenleving (Van Praag, Van den Bossche, Sierens & Agirdag, 2016) en draagt bij aan de arbeidsparticipatie van migranten (Odé & Dagevos, 2017). Het is daarom belangrijk dat nieuwkomers goed Nederlands leren.

Nieuwkomers beginnen daarmee op de nieuwkomersvoorziening of direct op de reguliere basisschool. In eerste instantie is het vooral belangrijk dat nieuwkomers zich veilig voelen op school en dat ze zich leren uiten in het Nederlands. De eerste stap is daarom om nieuwkomers genoeg Nederlands te leren zodat ze kunnen vertellen over hun gevoelens en ervaringen en zodat ze kunnen begrijpen wat er om hen heen gezegd wordt (Verhallen, 2016). Als eerste ontwikkelen nieuwkomers daarom dagelijkse algemene taalvaardigheden (DAT) (Hajer & Spee, 2017).

DAT is het taalgebruik van leerlingen in informele situaties, bijvoorbeeld als ze praten over dingen die ze hebben meegemaakt of als ze praten over situaties die zich hebben voorgedaan in een bekende context (Hajer & Meestringa, 2015). DAT verwerven nieuwkomers relatief snel en vormt de basis voor de ontwikkeling van cognitieve academische taalvaardigheden, ook wel CAT genoemd (Hajer & Spee, 2017). Dit zijn de vaardigheden om abstracte taal te kunnen gebruiken en om op die manier nieuwe lesstof op school te kunnen verwerken en verwerven (Hajer & Meestringa, 2015).

Het verschil tussen DAT en CAT is bedacht door Cummins (1979-a). Hij maakte het onderscheid tussen *basic interpersonal communicative skills* (in het Nederlands: DAT) en *cognitive academic language proficiency* (in het Nederlands: CAT). Volgens Cummins (2000) is de onderliggende kennis die aan de basis ligt van CAT overdraagbaar van de ene naar de andere taal. Als een leerling bijvoorbeeld de concepten *drijven* en *zinken* al kent en de woorden daarvoor kent in zijn moedertaal, is het voor die leerling makkelijker om die woorden ook in het Nederlands te leren. De leerling hoeft immers niet meer te leren wat het concept *drijven* of *zinken* betekent, hij hoeft alleen nog maar het Nederlandse woord voor die concepten te leren. Nieuwkomers die via hun moedertaal al bekend zijn met CAT, kunnen die kennis inzetten bij het leren van het Nederlands (Hajer & Spee, 2017).

Leerkrachten kunnen leerlingen ondersteunen bij de overgang van DAT naar CAT door *scaffolding* toe te passen (Smit, 2014). *Scaffolding* is een didactisch principe waarbij de leerkracht tijdelijk talige hulp biedt aan de leerling (Hajer & Spee, 2017). *Scaffolding* kan

interactief zijn, bijvoorbeeld wanneer een leerkracht de uitingen van leerlingen herformuleert in CAT (Smit, 2014), maar het kan ook gepland zijn wanneer een leerkracht lesmaterialen ontwerpt waarin leerlingen worden ondersteund bij het gebruiken van CAT (Hajer & Spee, 2017).

Het duurt een aantal jaar voordat nieuwkomers hetzelfde taalniveau hebben bereikt als hun leeftijdgenoten. Cummins (2000) stelt dat het vijf jaar duurt voordat tweedetaalleerders hetzelfde niveau van CAT hebben bereikt als moedertaalsprekers van dezelfde leeftijd. Thomas & Collier (2002) geven echter aan dat het voor nieuwkomers maar vier jaar duurt voordat ze hetzelfde taalniveau bereiken als hun leeftijdgenoten. Le Pichon, Erning en Baauw (2016) bevelen aan om nieuwkomers vijf jaar lang extra te begeleiden bij het leren van het Nederlands.

Nieuwkomers die 1 à 2 jaar op een nieuwkomersvoorziening hebben gezeten, beschikken bij instroom in het reguliere onderwijs over het algemeen over voldoende taalniveau om simpele gesprekjes met anderen te kunnen voeren. Dit taalniveau is echter niet hoog genoeg om instructie te kunnen volgen in het Nederlands of om opdrachten zelfstandig te kunnen lezen en maken (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Voor nieuwkomers die direct in het reguliere basisonderwijs instromen geldt dat het per kind afhankelijk is hoeveel Nederlands zij spreken. Ook na de instroom in het reguliere onderwijs zijn nieuwkomers dus nog volop bezig met het leren van het Nederlands.

2.2 Omgaan met meertaligheid

Nieuwkomers beheersen al in meer of mindere mate een taal wanneer ze voor het eerst naar school gaan in Nederland. Nieuwkomersvoorzieningen en reguliere basisscholen kunnen op verschillende manieren omgaan met deze thuistaal, namelijk door deze taal te verbieden of door deze taal actief bij de les te betrekken.

2.2.1 Onderdompelingsbeleid

In Nederland en Vlaanderen is het onderdompelingsbeleid op dit moment de norm (Van Avermaet, 2015). Dit betekent dat nieuwkomers onderwijs volgen in een klas waar alleen Nederlands gesproken wordt. De nieuwkomers worden ondergedompeld in een taalbad en het is de bedoeling dat ze op die manier zo snel mogelijk de nieuwe taal leren (Baker, 1996).

Scholen kiezen vaak voor dit beleid, omdat leerkrachten denken dat leerlingen beter integreren wanneer ze meteen met het Nederlands worden omringd. Ook gaan leerkrachten ervanuit dat nieuwkomers zoveel mogelijk blootstelling nodig hebben aan het Nederlands om deze taal goed te kunnen verwerven (Van den Branden & Verhelst, 2011). Een andere reden voor de keuze van het onderdompelingsmodel is dat leerkrachten denken dat het toelaten van

andere talen op school een negatieve invloed heeft op het leren van het Nederlands (Van Avermaet, 2017).

Dit beleid is echter niet zonder problemen. Op scholen waar sprake is van een onderdompelingsbeleid halen meertalige leerlingen vaker lage resultaten dan eentalige leerlingen en hebben meertalige leerlingen een lage taalvaardigheid in hun beide talen (Cummins, 2000). Dit is een probleem, omdat eerstetaalvaardigheid een belangrijke factor is die bepaalt hoe hoog de schoolprestaties in een tweede taal zullen zijn (Akoğlua & Yağmur, 2016). Wanneer de eerste taal van een kind namelijk niet goed ontwikkeld is, is het lastiger voor dat kind om een tweede taal goed te verwerven (Cummins, 1979-b). Het onderdompelingsbeleid is al lang de norm, maar tot op heden verandert er weinig aan de verschillen in prestaties tussen eentalige en meertalige kinderen. Van Avermaet (2015) stelt daarom dat het onderdompelingsbeleid niet goed werkt.

Uit onderzoek van Pulinx, Agirdag en Van Avermaet (2014) naar de ervaringen van eentalige en meertalige leerlingen met het onderdompelingsbeleid blijkt ook dat dit beleid niet goed is voor het welzijn van meertalige leerlingen. Meertalige leerlingen hebben het gevoel dat hun taal minder waard is dan andere talen en dat hun leerkrachten weinig respect hebben voor hun thuistaal. Bovendien rapporteren deze meertalige kinderen dat hun docenten negatief denken over hun thuistaal. Van der Wildt (2016) geeft daarnaast aan dat het voor kinderen niet goed is als ze steeds maar weer worden aangesproken op hun taalgebruik en dat ze op die manier impliciet de boodschap krijgen dat hun taal geen waarde heeft om te leren. Ook geeft het verbieden van de thuistaal meertalige leerlingen het gevoel dat ze hun identiteit moeten aanpassen en dat ze niet mogen zijn wie ze zijn op school.

Het is dus zowel voor de prestaties als het welzijn van leerlingen niet goed als leerlingen hun thuistaal niet te mogen gebruiken op school. Een andere manier is daarom om thuistalen van leerlingen in de klas aan bod te laten komen.

2.2.2 Thuistalen in de klas

Wanneer een nieuwkomer een nieuwe taal moet leren, maakt hij hierbij gebruik van zijn eerste taal. Als een thuistaal niet ingezet mag worden bij het verwerven van die nieuwe taal, begint een nieuwkomer dus met een achterstand aan het leerproces (Surmont, 2016).

Volgens Cummins (2000) behalen leerlingen die op school hun thuistaal mogen gebruiken en ontwikkelen, hogere cognitieve en academische resultaten dan leerlingen die dit niet mogen. Ook heeft de inzet van thuistalen in de klas een positieve invloed op het welzijn van leerlingen. Meertalige leerlingen krijgen meer zelfvertrouwen wanneer ze hun thuistaal

mogen gebruiken op school. Dit zorgt ervoor dat hun motivatie om te willen leren toeneemt en beïnvloedt daarmee ook hun prestaties positief (Sierens & Van Avermaet, 2014). Bovendien gaan leerlingen zich meer thuis voelen op school wanneer ze hun thuistaal mogen gebruiken, omdat ze het gevoel krijgen dat hun identiteit aanvaard wordt (Van Praag et al., 2016). Er zijn verschillende manieren waarop een school de thuistalen van leerlingen bij de les kan betrekken.

2.2.2.1 Translanguaging

Een manier om leerlingen expliciet toe te staan om hun thuistaal te gebruiken in de klas wordt ook wel *translanguaging* genoemd (Garcia & Wei, 2014). *Translanguaging* betekent dat iemand zijn volledige linguïstische repertoire gebruikt om met andere mensen te communiceren. *Translanguaging* verschilt van *code-switching*, omdat er niet gewisseld wordt tussen twee linguïstische repertoires. Alle talen die een meertalig persoon spreekt, zijn namelijk onderdeel van hetzelfde meertalige repertoire (Garcia & Wei, 2014).

Bij *translanguaging* wordt er ook vanuit gegaan dat er sprake is van een *common underlying proficiency*. Dit betekent dat er bepaalde cognitieve en academische vaardigheden zijn die in één taal verworven kunnen worden en in een andere taal toegepast kunnen worden (Cummins, 1998). Wanneer een meertalige leerling bijvoorbeeld leert lezen in het Nederlands, ontwikkelt die leerling niet alleen leesvaardigheid in het Nederlands, maar ook de algemene vaardigheid om te kunnen lezen. Deze leesvaardigheid kan een leerling ook inzetten wanneer hij een tekst gaat lezen in zijn moedertaal.

Didactische toepassingen van *translanguaging* kunnen zijn dat een leerkracht leerlingen uitnodigt om aan de klas te vertellen hoe iets wordt gezegd in een andere taal (Duarte, 2020) of dat leerlingen toestemming krijgen om in hun thuistaal met elkaar te overleggen of aantekeningen te maken in hun thuistaal (Garcia, 2009). Onderzoek van Jordens (2016) naar de inzet van thuistalen op een eentalige school laat zien dat meertalige leerlingen goed in staat zijn om hun volledige talige repertoire in te zetten bij het leren. Ze zetten daarbij hun thuistaal in om nieuwe concepten beter te begrijpen en zijn er goed in om de taal die ze spreken aan te passen aan hun gesprekspartner.

2.2.2.2 Talensensibilisering en talen vergelijken

Onderdeel van *translanguaging* kan zijn dat een leerkracht talenbewustzijn of talensensibilisering creëert in de klas. Dit betekent dat leerlingen op een positieve, speelse en gestructureerde manier in aanraking komen met allerlei verschillende talen (De Smedt, 2008). Leerlingen leren hierbij dus iets over andere talen, bijvoorbeeld dat niet alle talen hetzelfde alfabet hebben of hoe je iemand een felicitatie in een andere taal (Jonckheere, 2011).

Talensensibilisering zorgt ervoor dat leerlingen op een positieve manier leren kijken naar andere talen en het stimuleert hen om zelf nieuwe talen te willen gaan leren (Van Praag et al., 2016). Daarnaast worden zo de taalvaardigheden en interculturele vaardigheden van leerlingen versterkt (De Smedt, 2008). Ook kan een leerkracht leerlingen laten zoeken naar overeenkomsten en verschillen tussen verschillende talen (Duarte & Günther, 2019). Onderzoek van Ammar, Lightbrown & Spada (2010) toont bijvoorbeeld aan dat leerlingen aan het einde van de basisschool beter presteren bij het maken van vraagzinnen in hun tweede taal wanneer ze zich bewust zijn van de verschillen tussen hun eerste en tweede taal.

2.3 Onderzoeksvragen

De manier waarop een school omgaat met de thuistalen van leerlingen kan worden vastgelegd in een taalbeleid. Een taalbeleid bestaat uit alle maatregelen die een school treft om de schoolloopbanen en leerresultaten van haar leerlingen te vergroten (Hajer & Meestringa, 1995, geciteerd in Kuiken, 2005). Een taalbeleid heeft betrekking op alle talen die leerkrachten en leerlingen meebrengen naar de school (Kuiken, 2005). Volgens Strobbe (2016) is het opzetten en naleven van een taalbeleid een goed middel om de prestatiekloof tussen leerlingen te dichten.

Een taalbeleid beïnvloedt dus hoe leerkrachten in de klas om kunnen gaan met de meertaligheid van nieuwkomers en beïnvloedt ook welke problemen nieuwkomers en leerkrachten tegenkomen wanneer een nieuwkomer instroomt in het reguliere basisonderwijs. Is een nieuwkomer bijvoorbeeld gewend aan een meertalig beleid en moet hij daarom wennen aan een eentalig beleid? Tegen welke problemen lopen leerkrachten en leerlingen aan bij de instroom van een nieuwkomer in de reguliere klas? Om dat te onderzoeken zal er in dit onderzoek een antwoord worden gezocht op de volgende hoofdvraag:

Hoe ervaren leerkrachten de instroom van nieuwkomers in het reguliere basisonderwijs?

Voordat er een antwoord wordt geformuleerd op de hoofdvraag, wordt er eerst aandacht besteed aan drie deelvragen:

1. Hoe wordt er op reguliere basisscholen omgegaan met de thuistalen van nieuwkomers?
2. Hoe ervaren leerkrachten van reguliere basisscholen de overstap van nieuwkomers vanuit een nieuwkomersvoorziening, in het bijzonder wat betreft de eventuele verandering in de omgang met de thuistalen van de leerlingen?
3. Hoe ervaart een leerkracht van een reguliere basisschool de directe instroom van nieuwkomers in de klas?

3. Methode

3.1 Procedure

Om een antwoord te vinden op de deelvragen van dit onderzoek is er een kwalitatieve onderzoeksmethode gebruikt. Er zijn twee semigestructureerde interviews en twee vragenlijsten afgenomen bij leerkrachten in het reguliere basisonderwijs. De selectie van de leerkrachten was afhankelijk van hun bereidheid om mee te doen aan dit onderzoek. Vanwege de coronacrisis, maar ook het feit dat de interviews en vragenlijsten begin juni werden afgenomen, hadden veel leerkrachten het druk en konden ze weinig tijd vrijmaken om deel te nemen aan dit onderzoek. Uiteindelijk zijn er twee leerkrachten telefonisch geïnterviewd en hebben twee leerkrachten een schriftelijke vragenlijst ingevuld. De interviewleidraad voor de interviews is te vinden in bijlage 1. De telefonische interviews zijn met toestemming van de leerkrachten opgenomen en getranscribeerd (zie bijlage 2.1 en 2.2). De ingevulde vragenlijsten zijn te vinden in bijlage 2.3 en 2.4.

De interviews en vragenlijsten komen qua onderwerpen overeen, maar de vragenlijsten zijn korter dan de interviews. Er is hiervoor gekozen in de hoop dat leerkrachten die geen tijd voor een interview hadden wel een kortere vragenlijst zouden willen invullen over hetzelfde onderwerp.

De afgenomen interviews en ingevulde vragenlijsten bestaan uit drie delen. Het eerste deel van de vragen gaat over de achtergrond van de leerkracht. Het tweede deel van de interviews en vragenlijsten gaat over het taalbeleid op school en in de klas. De antwoorden van dit gedeelte van de interviews en vragenlijsten vormen een antwoord op deelvraag 1. Bovendien zijn er vragen gesteld over de overstap van nieuwkomersvoorziening naar reguliere basisschool en vragen over hoe leerkrachten en leerlingen de instroom ervaren. De antwoorden op deze vragen geven uiteindelijk antwoord op deelvraag 2 en deelvraag 3.

3.2 Deelnemers

3.2.1 Leerkracht L

Leerkracht L is werkzaam op een openbare basisschool in Utrecht en geeft les aan groep 3 en groep 4. Ze heeft dit schooljaar twee leerlingen in de klas die uit het buitenland afkomstig zijn, namelijk uit Engeland en Aruba. Zij zijn echter niet naar een nieuwkomersvoorziening geweest voordat ze in het reguliere onderwijs instroomden. Vorig schooljaar had leerkracht L wel een nieuwkomer in de klas die van Taalschool Utrecht afkomstig was en daarna bij haar in groep 3

instroomde. Het interview met leerkracht L ging daarom vooral over haar ervaringen van vorig schooljaar. Dit interview duurde zeventien minuten en het transcript is te vinden in bijlage 2.1.

3.2.2 Leerkracht N

Leerkracht N is werkzaam op een openbare basisschool in Steenwijk. Ze geeft les aan groep 5 en is gedragsspecialist. Dit schooljaar heeft ze een leerling uit China en een leerling uit Mexico in de klas. De Mexicaanse leerling is meteen bij haar in de reguliere groep ingestroomd zonder eerst Nederlands te hebben geleerd op een nieuwkomersvoorziening. De Chinese leerling is een aantal jaar geleden ingestroomd op de school van leerkracht N en zit nu bij haar in de klas. Omdat leerkracht N dus geen ervaring heeft met de overstap van nieuwkomersvoorziening naar reguliere school, is er tijdens het interview alleen gesproken over het taalbeleid dat leerkracht N hanteert in de klas en over hoe de instroom van deze leerlingen voor haar was. In totaal duurde het interview met leerkracht N vijftwintig minuten. Een transcript is te vinden in bijlage 2.2.

3.2.3 Leerkracht I

Leerkracht I werkt op een katholieke basisschool in Utrecht. Ze geeft les aan groep 3 en heeft op dit moment één Turkse leerling in de klas die eerst op Taalschool Utrecht heeft gezeten om Nederlands te leren. De leerling zit sinds de meivakantie bij haar in de klas. Leerkracht I heeft de vragenlijst ingevuld (zie bijlage 2.3).

3.2.4 Leerkracht A

Leerkracht A heeft lesgegeven aan groep 1/2 op een openbare basisschool in Moordrecht, maar werkt daar op dit moment niet meer. Ze heeft de pabo gedaan en zich daarbinnen gespecialiseerd in het speciaal onderwijs. Leerkracht A heeft de vragenlijst ingevuld over het laatste jaar waarin ze werkzaam was op de basisschool in Moordrecht. Dat jaar had zij vier nieuwkomers in de klas, afkomstig uit Marokko, Griekenland, de Verenigde Staten en Syrië. De Marokkaanse leerling was wel in Nederland geboren, maar sprak bij instroom in de klas weinig Nederlands. De Syrische leerling had op een taalschool gezeten voordat hij bij haar in de klas instroomde. De Griekse en Amerikaanse leerlingen spraken nog vrij weinig Nederlands toen ze bij haar in de kleuterklas instroomden, maar waren niet eerst naar een nieuwkomersvoorziening geweest. Leerkracht A heeft de vragenlijst ingevuld (zie bijlage 2.4).

4. Resultaten

Allereerst zal besproken worden hoe leerkrachten in het reguliere basisonderwijs omgaan met de thuistalen van nieuwkomers. Daarna zal worden ingezoomd op de ervaringen van leerkrachten met de overstap en met de instroom van nieuwkomers in het reguliere onderwijs.

4.1 Omgang met thuistalen

4.1.1 Taalbeleid

Uit de interviews en vragenlijsten blijkt dat er op de basisscholen van leerkracht L en leerkracht A sprake is van een zelfde taalbeleid. Er is de schoolbrede regel dat leerlingen en leerkrachten alleen Nederlands spreken. Leerkracht L gaat daar in de klas op de volgende manier mee om: “Als een kindje af en toe eens een keertje iets zegt in een andere taal, dan zeg je: ‘Joh, we spreken hier Nederlands, want de rest kan het nu niet verstaan en dat is een beetje raar’.” Voor nieuwkomers worden op de school van leerkracht L alleen uitzonderingen gemaakt als de leerkrachten er echt niet uitkomen: “Ik weet bij de kleuters wel eens, dat daar dan wel eens aan een ander kleutertje gevraagd wordt van ‘Wil jij dit even in het Arabisch vragen?’ of zo, maar dat is echt alleen als ze er echt niet uitkomen, want dat is niet onze bedoeling.”

Ook op de school van leerkracht A is er schoolbreed de afspraak gemaakt dat er alleen Nederlands wordt gesproken. Zij zegt hier wel vanaf te wijken, bijvoorbeeld wanneer een leerling het Nederlands nog niet beheerst en er op dat moment iemand is die de taal van de leerling wel spreekt. Haar reden hiervoor is de volgende: “Ik ben van mening dat dit nodig is voor het emotioneel welbevinden. Als een kind niemand heeft om mee te communiceren, geeft dit, of kan dit, een onveilig gevoel geven, wat een goede ontwikkeling tegenhoudt. Ik probeer wel altijd te begeleiden bij deze contacten. Als een leerling met iemand praat die ook goed Nederlands spreekt, stimuleer ik om eerst de zin in de geboortetaal te zeggen en daarna in het Nederlands te herhalen.”

Leerkracht N geeft aan niet te weten of er bij haar op school beleid is over welke talen leerlingen wel en niet mogen spreken. Wel houdt zij de regel aan dat iedereen in haar klas Nederlands spreekt en zegt ze het af te keuren als drie leerlingen onderling in een andere taal dan het Nederlands zouden spreken. Daarnaast geeft ze het volgende aan: “(...) ik kan me wel voorstellen dat het [spreken van een andere taal dan het Nederlands] in situaties wel zou gebeuren, omdat het ook fijn is als zij zich kunnen uiten in hun moedertaal, maar in principe mag je vaststellen dat ze bij ons alleen Nederlands mogen praten.”

Leerkracht I geeft aan dat het niet nodig is om regels met betrekking tot het gebruik van thuistalen in de klas af te spreken, omdat zij maar één leerling in de klas heeft die een andere taal spreekt dan het Nederlands. Ze heeft hier dus geen regels over opgesteld.

De argumenten die de leerkrachten geven voor het eentalige taalbeleid bij hen op school komen grotendeels overeen. Volgens leerkracht A is er bij haar op school gekozen voor de regel om alleen Nederlands te spreken om te voorkomen dat er groepjes ontstaan die bewust in de moedertaal gaan spreken zodat Nederlandstalige kinderen hen niet kunnen verstaan. Ook wil de school met dit taalbeleid de verwerving van de Nederlandse taal actief bevorderen en hoopt de school dat kinderen zich zo de taal eigen maken.

Ook op de school van leerkracht L is er voor deze aanpak gekozen, omdat de school de verwerving van het Nederlands wil bevorderen. Leerkracht L zegt hierover het volgende: “Je zit hier in Nederland en wij vinden dan dat het belangrijk is dat ze het leren, hè. Dus ja, we proberen het toch wel aan te moedigen, ja.” Daarnaast is het ook een praktische overweging volgens leerkracht L: “(...) de kinderen kunnen vaak geen Engels en er is ook niet altijd een kind in de klas die dezelfde taal spreekt of sprak, dus dat je kan zeggen ‘Vraag jij even aan haar wat ze bedoelt?’ of zo, dat kan gewoon niet.”

Leerkracht N geeft ook aan dat de keuze voor een eentalig taalbeleid in eerste instantie praktisch is: “(...) ze zullen Nederlands [moeten] spreken, want wij kunnen geen Chinees.” Verder zegt ze hier het volgende over: “(...) laten we even de Chinese taal als voorbeeld nemen, als [de leerlingen] die taal onderling gaan gebruiken, hoeven ze minder in het Nederlands [te praten]. Je kunt ze dan ook minder helpen, je weet niet waar ze het over hebben, het zou voor de andere kinderen en ook de leerkracht als ongemakkelijk ervaren kunnen worden. Zo van ‘Over wie heb je het?’ en dat. Dus het is niet wenselijk.”

4.1.2 Thuistalen betrekken bij de les

De vier leerkrachten hebben verschillende ervaringen met het betrekken van de thuistalen van leerlingen bij de les. Leerkracht L en leerkracht N noemen de Engelse lessen als situaties waarin ze hun meertalige leerlingen meer aan het woord laten. Op de school van leerkracht L wordt er in de onderbouw al Engelse lesgegeven. Tijdens deze lessen laat ze haar Engelse en Arubaanse leerling wat vaker iets zeggen, omdat zij beter Engels kunnen dan de andere Nederlandstalige leerlingen. Volgens leerkracht L vinden de meertalige leerlingen dit leuk en grappig. Wat de Nederlandstalige leerlingen ervan vinden dat er twee leerlingen in de klas zijn die goed Engels kunnen, weet leerkracht L niet goed: “Ze vinden het niet raar, maar ik denk ook niet dat ze

jaloers zijn of zo, maar ze kijken wel even zo van ‘Oh ja oh ja, dat kan jij natuurlijk’, maar ze zijn het ook zo weer vergeten.”

Leerkracht N geeft ook aan haar Chinese en Mexicaanse leerling wat vaker aan het woord te laten tijdens de Engels les, omdat zij beter in Engels zijn dan de andere Nederlandstalige leerlingen. Ze zegt hierover: “Die [leerlingen] daag je dan wel een beetje meer uit, dan kunnen zij ook wel laten zien waar ze beter in zijn, omdat ze natuurlijk op heel veel vlakken [minder goed presteren] (...)” Verder besteedt leerkracht N in bepaalde gevallen expliciet aandacht aan de thuistalen en culturen van haar leerlingen. Als voorbeeld geeft ze de volgende situatie: “Op een gegeven moment was er een kind jarig (...) dus ik vroeg van ‘Wat zingen jullie dan als iemand jarig is?’, maar dat vond ze heel spannend. Echt zo van ‘Dat ga ik echt niet doen’, maar misschien dat het nu anders is, maar (...) ze wil denk ik ook niet anders zijn dan de andere meiden en jongens.” Bovendien zorgt leerkracht N er ook voor dat er in de klas aandacht is voor andere culturen: “Wij hadden laatst een project dat ging over voedsel, dat was ook in de thuiswerkperiode, en wij hadden de kinderen gevraagd van willen jullie je lievelingsgerechten fotograferen en ook met elkaar delen. En toen had die Chinese jongen sushi gemaakt en toen we weer naar school mochten hadden we gevraagd of ze dat dan wilden meenemen. En toen had die jongen (...) dus voor iedereen Chinese stokjes meegenomen en toen kon hij dus ook iets van zijn cultuur delen met de klas. En dan heb je het niet over een taal, maar wel over iets wat ze mee kunnen nemen vanuit [hun] eigen achtergrond. Ja, dat is natuurlijk hartstikke leuk om te zien. Hij was ook wel echt heel trots ook, die had echt hele mooie dingen gemaakt, ja.” Volgens leerkracht N zouden de eentalige leerlingen het “hartstikke leuk” vinden om hun klasgenoten in een andere taal dan het Nederlands te horen praten.

Leerkracht I besteedt alleen aandacht aan de Turkse moedertaal van haar leerling als dit ter sprake komt door een gebeurtenis, als de leerling zelf aangeeft daar behoefte aan te hebben of als de leerling ergens een Turks woord herkent. Ze ontwikkelt hier geen speciale lessen of activiteiten voor. Verder geeft ze het volgende aan: “De andere kinderen vinden andere talen heel interessant en vinden het leuk om woordjes te leren.”

Leerkracht A betreft als enige leerkracht actief de thuistalen van haar leerlingen bij de les: “[dit doe ik om nieuwkomers] een welkom gevoel te geven, begrip bij klasgenoten te ontwikkelen door te ervaren hoe het voelt als je niet begrijpt wat er gezegd wordt.” Leerkracht A zet ook werkvormen in om de eentalige leerlingen te laten ervaren hoe nieuwkomers zich voelen: “Door een liedje, luisterboek, digitaal prentenboek op digibord te kijken. Ze ervaren dat ze alleen de context van de afbeeldingen kunnen gebruiken voor begrip en dat het daardoor belangrijk is te laten zien wat je bedoelt.” Volgens leerkracht A vinden de eentalige en

meertalige leerlingen het grappig als er in de les aandacht wordt besteed aan een andere taal dan het Nederlands. Daarnaast zorgt het er volgens haar voor dat de nieuwkomers verbinding voelen met de groep en dat ze zich meer begrepen voelen.

4.2 Ervaringen met de overstap naar het reguliere basisonderwijs

Leerkracht L, leerkracht A en leerkracht I hebben alle drie ervaring met de instroom van een nieuwkomer uit een nieuwkomersvoorziening naar het reguliere basisonderwijs. De nieuwkomersleerlingen van leerkracht L en leerkracht I zijn overgestapt van Taalschool Utrecht naar een reguliere basisschool, de nieuwkomersleerling van leerkracht A is overgestapt van een andere ‘taalschool’. De twee anderstalige leerlingen uit de klas van leerkracht N zijn direct ingestroomd in het reguliere onderwijs. In paragraaf 4.3 wordt aandacht besteed aan haar ervaringen met deze leerlingen.

4.2.1 De overstap naar een reguliere basisschool

Leerkracht L geeft aan dat er geen begeleiding is wanneer een nieuwkomer vanuit Taalschool Utrecht doorstroomt naar de reguliere basisschool. Er komt geen hulp vanuit Taalschool Utrecht zelf of van een andere organisatie en er is op de school van leerkracht L ook geen leerkracht die gespecialiseerd is in nieuwkomers. Wel is er volgens leerkracht L een “overdrachtspapiertje” dat ieder kind meekrijgt wanneer hij overstapt naar een andere school: “[Daarop staan] eventuele bijzonderheden als die er zijn, als een kind bijvoorbeeld een beetje verlegen is of als een kind een gedragsprobleem heeft. Of als een kind een trauma heeft, dan wordt dat wel genoemd. Maar ja, dan moet je maar zelf kijken wat je daarmee doet.” Op de vraag of ze het vervelend vindt dat ze hierbij geen ondersteuning krijgt, antwoordt ze: “Daar werken we gewoon mee.”

Leerkracht A is niet positief over de overstap van nieuwkomers naar het reguliere onderwijs. De voornaamste reden hiervoor is dat nieuwkomers vanwege bezuinigingen geen extra ondersteuning meer kunnen krijgen op het gebied van taal: “Vroeger hadden we extra ondersteuning van een onderwijsassistent die vve [vroeg- en voorschoolse educatie] gaf, [één keer] per week aan deze leerlingen, dit is nu [weg] bezuinigd. (...) Logopedie wordt wel altijd ingezet. Dit vind ik niet de juiste plek, maar wordt door gemeente vergoed waardoor het kind nog wel een keer extra taalondersteuning, één op één, krijgt aangeboden.” Leerkracht A noemt de instroom van nieuwkomers in de klas “erg zwaar”: “[Het is] frustrerend dat je een kind graag wilt helpen, maar er geen mogelijkheid is met groepen rond 30 leerlingen. Dan zien dat [de] leerling het emotioneel ook zwaar heeft, is erg frustrerend en verdrietig.”

4.2.2 Het welzijn van nieuwkomers

De overstap van nieuwkomersvoorziening naar reguliere basisschool heeft twee kanten voor nieuwkomers volgens leerkracht A: “Soms [zijn ze] blij, omdat ze in de buurt naar een school kunnen, maar meestal [is het] zwaar, omdat alle hulp direct wegvalt, op logopedie na.” Ook leerkracht L ervaart dat het vele wisselen van school niet fijn is voor de leerling: “[Het verhuizen en wisselen van school] was voor het kindje al helemaal vervelend, want dan zit je eigenlijk binnen één jaar op drie verschillende scholen.”

Nieuwkomers laten ook af en toe problematisch gedrag zien volgens leerkracht A: “We zien vaak kinderen die zich terugtrekken of juist externaliserend gedrag gaan vertonen, omdat ze niet begrepen worden.” Het helpt wanneer een andere leerling een nieuwkomer onder zijn of haar vleugels neemt: “Soms gaat dit wel goed, als [een] kind aansluiting vindt bij een sociaal/behulpzaam kind die hem als [het] ware begeleidt.”

Leerkracht I is positief over de aansluiting die haar nieuwkomersleerling met de groep heeft gevonden: “Hij is sociaal en maakt graag contact met andere kinderen. Hij wordt geaccepteerd, maar echt vriendschappen zijn er nog niet gesloten. Echter is hij ook pas na de meivakantie gestart.”

4.2.3 Het taalniveau van overgestapte nieuwkomers

Volgens leerkracht A is het Nederlandse taalniveau van nieuwkomers “veel te laag” wanneer zij in het reguliere onderwijs instromen: “Meestal [hebben ze] iets aan taalbegrip, maar [kunnen ze] weinig Nederlands spreken.” Door alle bezuinigingen op de school van leerkracht A ervaart zij dit zowel voor zichzelf als voor de leerling als “erg zwaar”.

Ook leerkracht L omschrijft de woordenschat van nieuwkomers als klein wanneer zij instromen in het reguliere onderwijs. Dit heeft vooral invloed op de prestaties van de leerling: “(...) in groep 3 (...) ligt er heel veel nadruk op lezen, lezen, lezen. En als jij dan én de taal niet goed weet én het technisch lezen niet goed kan, dan wordt het wel lastig, dan moet je onbekende woorden gaan lezen. Dus ja, daar had ze echt wel achterstand bij.” Op de school van leerkracht L is er wel extra hulp in de klas voor nieuwkomers wanneer zij dit nodig hebben, maar krijgen de nieuwkomers geen extra onderwijstijd of een aangepast lesprogramma. Ze draaien zo snel mogelijk mee met het reguliere onderwijsprogramma. Wel spraken de nieuwkomers in de klas van leerkracht L genoeg Nederlands om aansluiting te vinden in de klas: “(...) gewoon spreken en dingen vragen en spelen met andere kinderen, dat gaat eigenlijk vrij snel moeiteloos.” Ze geeft ook aan dat dit waarschijnlijk te maken heeft met de leeftijd van de nieuwkomer: “Ik kan me wel voorstellen, daar heb ik zelf minder ervaring mee, dat oudere kinderen het moeilijker

vinden om te gaan praten, omdat ze banger zijn om fouten te gaan maken.” De persoonlijkheid van een leerling zou hier mee te maken kunnen hebben: “Deze nieuwkomer had ook geen schroom om gewoon dingen te proberen en te gaan praten.”

Leerkracht I omschrijft het Nederlandse taalniveau van de nieuwkomer in haar klas als “matig”: “Hij kan zich redden. Ik versta hem niet altijd en hij begrijpt ook niet altijd de instructie. Dus verlengde instructie is regelmatig nodig. Maar over het algemeen komen we er altijd uit.”

4.2.4 Verskil met de nieuwkomersvoorziening

Wanneer aan de leerkrachten gevraagd wordt naar het verschil in taalbeleid tussen een taalschool en een reguliere basisschool, zijn de antwoorden erg verschillend. Leerkracht A zegt dat de regels wat betreft het gebruik van andere talen op de taalschool hetzelfde is als bij haar op de reguliere basisschool. Leerkracht I geeft aan dat ze niet weet hoe er op Taalschool Utrecht wordt omgegaan met verschillende talen. Ook leerkracht L zegt dit niet te weten: “Daar heb ik nooit wat van gemerkt, maar ze zeggen dan niet van ‘Op de andere school ging het heel anders en kunnen we het niet zo doen?’. Dat zullen ze niet zo snel gaan zeggen. En kinderen passen zich wel heel snel aan. Als jij twee dagen op school bent geweest en niemand praat Armeens tegen jou dan hou je er wel gewoon mee op.”

4.3 Ervaringen met de directe instroom in het reguliere basisonderwijs

4.3.1 De instroom in de reguliere klas

Wanneer er een leerling uit het buitenland instroomt op de school van leerkracht N wordt er altijd eerst gekeken “of die leerling met de nodige hulp kan instromen in het reguliere onderwijs.”

De Mexicaanse leerling zit sinds de kerstvakantie bij leerkracht N in de klas: “In het begin hebben wij vooral aandacht geschonken aan het sociale aspect, van hoe zorgen we ervoor dat ze snel integreert en dat ze het fijn heeft bij ons. En wat minder op, hoe noem je dat, minder beoordelend, zeg maar. En toen hebben we haar getoetst, van waar zit ze eigenlijk. (...) Het is een heel slim kind namelijk ook, dus het leek [eerst] alsof ze minder achterstand had dan uiteindelijk bleek.”

De Chinese leerling zit al een paar jaar op de school van leerkracht N, maar sprak vrijwel geen Nederlands toen hij bij haar op school kwam. Zowel de Chinese als de Mexicaanse leerling krijgen extra ondersteuning buiten de reguliere lessen om. Dat ziet er als volgt uit: “(...) beide kinderen gaan nu op de woensdag, voor in ieder geval 1,5 [à] 2 uur naar een aparte leerkracht

die dus is vrij geroosterd om vooral mondelinge oefeningen met ze te doen en ze te laten verwoorden wat ze doen. (...) en om de Chinese jongen dan uit te nodigen om zich uit te spreken één op één, en dat werkt gewoon hartstikke goed. (...) [de aparte leerkracht] doet vooral spelletjes met hem en inhoudelijk kan hij het gewoon hartstikke goed, dus dat is het probleem voor hem echt niet.” Verder draaien de leerlingen mee met het reguliere programma.

Aan het Nederlandse taalniveau van de Mexicaanse leerling valt op dat “ze eigenlijk een groep lager” zit en dat ze “sowieso een jaar achterstand heeft en op leesgebied nog iets meer”. Deze achterstand blijkt dus ook bij andere vakken dan taal, bijvoorbeeld bij rekenen, waar deze leerling moeite heeft met de verhaaltjessommen, omdat ze de taal niet goed genoeg beheerst. Over de Chinese leerling zegt leerkracht N: “Ja, die doet het gewoon heel goed, ja. Alle vakken eigenlijk wel. Ja, begrijpend lezen, dat is wat hij dan het moeilijkste vindt.”

4.3.2 Het welzijn van nieuwkomers

Volgens leerkracht N duurde het voor beide nieuwkomers een aantal jaar voordat zij aansluiting vonden in de groep. Dit kwam door hun lagere taalniveau, maar ook door hun persoonlijkheden: “(...) [De Mexicaanse leerling] zou nooit een meisje zijn die [*sic*] uit zichzelf een antwoord geeft, die wacht gewoon totdat ze een vraag gesteld krijgt. En één op één zag je haar wel met vriendinnetjes praten, en die jongen, dat is eigenlijk pas sinds dit jaar dat hij wat vrijer wordt en dat heeft ook echt met de taal te maken, dat weet ik zeker. Omdat hij heel perfectionistisch is en het lastig vindt om fouten te maken.” Verder merkt leerkracht N ook nog het volgende op: “Ja, kinderen vertonen gewoon een bepaald gedrag, compensatiegedrag noem ik het dan maar even, omdat ze de taal niet beheersen. Dus dan laten ze hun onvrede op een andere manier zien. En vaak fysiek dan. En als je toch al een volle klas hebt dan ja, ga er maar aan staan.”

5. Discussie

In dit onderzoek stonden drie deelvragen centraal die samen een antwoord vormen op de volgende hoofdvraag: hoe ervaren leerkrachten de instroom van nieuwkomers in het reguliere basisonderwijs? De antwoorden op deze deelvragen zullen in de volgende paragrafen besproken worden. Verder zal er in paragraaf 5.2 worden gereflecteerd op de opzet van dit onderzoek.

5.1. Bevindingen

5.1.1 Omgang met thuistalen

De eerste deelvraag van dit onderzoek was: hoe wordt er op reguliere basisscholen omgegaan met de thuistalen van nieuwkomers? Uit de interviews en vragenlijsten blijkt dat twee basisscholen een taalbeleid hebben dat expliciet stelt dat er alleen Nederlands mag worden gesproken. Dit sluit aan bij de observatie van Van Avermaet (2015) dat er in Nederland door scholen vaak wordt gekozen voor het onderdompelingsbeleid. De leerkrachten op de andere twee basisscholen geven aan dat ze niet weten of er een taalbeleid is en dat het niet nodig is om dit te maken, omdat er weinig nieuwkomers op hun school zitten.

Als reden dat er gekozen wordt voor een eentalig beleid op school en/of in de klas geven de leerkrachten onder andere aan dat ze hiermee de verwerving van de Nederlandse taal willen bevorderen. Dit is een reden die Van den Branden & Verhelst (2011) ook noemen in hun onderzoek. Daarnaast zijn de leerkrachten bang voor groepsvorming, een ongemakkelijk gevoel en het niet kunnen helpen van nieuwkomers als ze in een andere taal dan het Nederlands zouden praten. Opvallend is dat de leerkrachten niet bang zijn dat het spreken van een andere taal een negatieve invloed heeft op het verwerven van het Nederlands, terwijl dit volgens Van Avermaet (2017) de meest gehoorde reden is om te kiezen voor het onderdompelingsbeleid.

Drie van de vier leerkrachten geven daarnaast aan dat ze niet actief lesactiviteiten bedenken of inzetten om de thuistalen van nieuwkomers bij de les te betrekken. Wel laten twee leerkrachten de nieuwkomers wat vaker aan het woord bij de Engelse les, omdat zij gemiddeld gezien beter zijn in Engels dan de andere leerlingen. Ook vraagt leerkracht N wel eens aan de nieuwkomers in haar klas hoe iets gezegd kan worden in de thuistaal van de leerling en besteedt leerkracht I aandacht aan de thuistaal van de leerling als de leerling daarom vraagt. Leerkracht A is de enige die bewust talenbewustzijn in haar klas creëert en afwijkt van het eentalige beleid door nieuwkomers soms hun eigen taal te laten spreken als ze nog geen Nederlands kunnen.

Alle leerkrachten geven aan dat de eentalige leerlingen het grappig en leuk vinden als nieuwkomers iets in hun thuistaal zeggen en dat eentalige leerlingen geïnteresseerd zijn in andere talen. Volgens leerkracht A voelen nieuwkomers meer verbinding met de groep en

voelen ze zich meer begrepen als ze hun thuistaal mogen gebruiken. Dit sluit aan bij de observaties van Van Praag et al. (2016).

5.1.2 Ervaringen met de overstap naar het reguliere basisonderwijs

De tweede deelvraag die in dit onderzoek centraal stond is: hoe ervaren leerkrachten van reguliere basisscholen de overstap van nieuwkomers vanuit een nieuwkomersvoorziening, in het bijzonder wat betreft de eventuele verandering in de omgang met de thuistalen van de leerlingen? Uit de interviews en vragenlijsten blijkt dat de leerkrachten niet positief zijn over de overstap van nieuwkomersvoorziening naar reguliere basisschool. Er is bijvoorbeeld geen ondersteuning voor leerkrachten tijdens de overstap en leerkrachten ervaren dat leerlingen niet goed genoeg ondersteund kunnen worden op de reguliere basisschool vanwege bezuinigingen.

De leerkrachten geven aan dat het voor nieuwkomers vaak fijn is om naar een reguliere school te gaan, omdat ze dan dichterbij huis naar school kunnen. Wel heeft het vele wisselen van school een negatieve invloed op het welzijn van leerlingen. Ook valt het op dat nieuwkomers extreem gedrag kunnen gaan vertonen, omdat ze niet begrepen worden. In deze gevallen helpt het wel als een nieuwkomer een maatje in de klas heeft die hem of haar ondersteunt.

De leerkrachten omschrijven het taalniveau van de ingestroomde nieuwkomers als “matig” en “veel te laag”. Dit vormt volgens de leerkrachten geen probleem voor de nieuwkomers bij het aangaan van sociale contacten, maar zorgt er wel voor dat nieuwkomers soms de instructie niet begrijpen of dat een leerkracht de nieuwkomers niet begrijpt. Dit komt overeen met hoe de Inspectie van het Onderwijs (2016) het taalniveau van nieuwkomers na de overstap omschrijft. Op het gebied van prestaties spreken de leerkrachten van “achterstanden” bij de nieuwkomers. Uit onderzoek van Azouagh (2018) blijkt dat nieuwkomers zelf ook het gevoel hebben dat ze niet goed genoeg Nederlands spreken om goed mee te kunnen komen in de klas. Vooral in groep 3, waar veel nadruk ligt op lezen, lopen nieuwkomers sneller achter op leeftijdsgenoten, omdat ze de taal niet machtig zijn. Cummins (2000) wijt zo’n verschil in prestaties met eentalige leerlingen aan de negatieve effecten van het onderdompelingsbeleid.

Twee van de drie leerkrachten kunnen niet aangeven of zij anders omgaan met de thuistalen van hun leerlingen dan leerkrachten op een nieuwkomersvoorziening dat doen. Zij kunnen dus ook niet aangegeven of dit eventuele verschil een negatieve invloed heeft op de nieuwkomers. Volgens leerkracht A is het talenbeleid hetzelfde op beide scholen en volgens leerkracht L maken nieuwkomers geen opmerkingen over het eventuele verschil in beleid.

5.1.3 Ervaringen met de directe instroom in het reguliere basisonderwijs

De laatste deelvraag van dit onderzoek was: hoe ervaart een leerkracht van een reguliere basisschool de directe instroom van nieuwkomers in de klas? Uit het interview met leerkracht N blijkt dat zij de instroom van nieuwkomers niet erg anders ervaart dan de andere bevroegde leerkrachten. Zo spreekt zij ook van “achterstanden” bij de nieuwkomers en krijgen de nieuwkomers per week zo’n 2 uur aan extra taallessen om deze achterstanden weg te werken. De nieuwkomers hebben het vooral moeilijk met begrijpend lezen, maar ook bij de rekenlessen is te merken dat ze niet voldoende Nederlands spreken. Opvallend is wel dat leerkracht N aangeeft dat het een aantal jaar duurde voordat de nieuwkomers aansluiting vonden in de groep, terwijl de nieuwkomers uit nieuwkomersvoorzieningen snel sociale contacten aangingen volgens hun leerkrachten. Volgens leerkracht N is een van de redenen voor de slechte aansluiting het gebrekkige Nederlands van de nieuwkomers, maar ligt dit ook aan hun persoonlijkheden.

5.2 Reflectie

De resultaten van dit onderzoek laten zien hoe vier leerkrachten op vier verschillende scholen de instroom van nieuwkomers in het basisonderwijs ervaren. Dit betekent echter dat er geen uitspraken gedaan kunnen worden over hoe alle leerkrachten in Nederland de instroom van nieuwkomers ervaren.

Daarnaast is er bij de selectie van de leerkrachten geen rekening gehouden met het aantal nieuwkomers op school en de groep waaraan de leerkracht lesgeeft. Er zijn daarom leerkrachten bevroegd die weinig ervaring hadden met de instroom van nieuwkomers en leerkrachten die hier meer ervaring mee hadden. Dit kan invloed hebben gehad op hoe deze leerkrachten de instroom van nieuwkomers ervaren.

Bovendien kunnen de ervaringen van de leerkrachten beïnvloed worden door de leeftijd van de instromende nieuwkomers en dus de groep waaraan de leerkrachten lesgeven. Leeftijd kan namelijk van invloed zijn op hoe snel en hoe goed iemand een tweede taal leert (Birdsong & Vanhove, 2016). Dit zou dus ook van invloed kunnen zijn op hoe goed nieuwkomers mee kunnen komen in de reguliere groep en hoe ze zich daar voelen. In een nieuw onderzoek is het daarom interessant om alleen leerkrachten die lesgeven aan een bepaalde groep te bevragen over hun ervaringen met de instroom van nieuwkomers.

Verder heeft de gekozen onderzoeksmethode ervoor gezorgd dat er niet van alle leerkrachten evenveel informatie verzameld kon worden, omdat twee leerkrachten alleen een korte vragenlijst wilden invullen. Hierdoor kon er niet doorgevraagd worden zoals bij de

interviews wel het geval was. In een vervolgonderzoek zou het daarom interessanter zijn om alle leerkrachten te interviewen, zodat er van ieder van hen evenveel informatie kan worden opgenomen.

6. Conclusie

6.1 Beantwoording hoofdvraag

In dit onderzoek is onderzocht hoe leerkrachten op reguliere basisscholen de instroom van nieuwkomers ervaren. Dit is onderzocht door twee interviews en twee schriftelijke vragenlijsten af te nemen bij vier basisschoolleerkrachten.

Uit de resultaten blijkt dat de leerkrachten de instroom van nieuwkomers in het basisonderwijs op bepaalde punten positief ervaren, maar op andere punten negatief. Zo spreken de nieuwkomers voldoende Nederlands om zich verstaanbaar te maken en vinden de nieuwkomers die van een nieuwkomervoorziening komen al snel aansluiting in de groep. Ook zijn de leerkrachten in staat om op bepaalde momenten aandacht te besteden aan de thuistaal en cultuur van nieuwkomers en reageren de nieuwkomers en de Nederlandstalige leerlingen daar erg positief op.

Wel vinden de leerkrachten dat het taalniveau van de nieuwkomers bij de instroom eigenlijk te laag is en spreken ze van ‘achterstanden’, vooral op het gebied van taal, maar ook bij andere vakken. Daarnaast hebben sommige nieuwkomers gedragsproblemen, die onder andere te wijten zijn aan het feit dat ze zich niet goed kunnen uiten in het Nederlands. De meeste leerkrachten verwachten van hun leerlingen namelijk dat ze alleen Nederlands spreken. De leerkrachten geven ook aan dat ze het erg zwaar vinden dat er geen hulp is wanneer een nieuwkomer instroomt in het reguliere onderwijs. Het lijkt daarom zinvol om bij de instroom of overstap naar het reguliere basisonderwijs zowel de nieuwkomers als de leerkrachten extra ondersteuning te bieden.

6.2 Vervolgonderzoek

Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om nieuwkomers te interviewen over hun ervaringen met de instroom in het reguliere onderwijs. In dit onderzoek is namelijk alleen beschreven hoe leerkrachten denken dat de instroom voor nieuwkomers is, maar dit hoeft niet overeen te komen met hoe nieuwkomers dat zelf ervaren. Daarnaast zou een analyse van de schoolprestaties van nieuwkomers op het gebied van taal en andere vakken inzicht kunnen geven in hoe groot de ‘achterstanden’ zijn die de leerkrachten in dit onderzoek ervaren.

Verder zou het een waardevolle toevoeging zijn als leerkrachten op nieuwkomersvoorzieningen zouden worden geïnterviewd over hun omgang met thuistalen en de overstap van leerlingen naar een reguliere school. Op deze manier zou er een beter antwoord geformuleerd kunnen worden op de vraag of het verschil in taalbeleid tussen nieuwkomersvoorzieningen en reguliere basisscholen voor problemen leidt bij nieuwkomers.

7. Bibliografie

- Akoğlua, G., & Yağmur, K. (2016). First-language skills of bilingual Turkish immigrant children growing up in a Dutch submersion context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 706 – 721.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1181605>
- Ammar, A., Lightbrown, P.M., & Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: Does it matter? *Language Awareness*, 19(2), 129 – 146.
<https://doi.org/10.1080/09658411003746612>
- Azouagh, S. (2017, februari). *Schoolloopbanen nieuwkomers. Onderzoeksrapport. Een verkennend onderzoek naar de schoolloopbaan van nieuwkomers*. Inspectie van het Onderwijs. <https://www.lowan.nl/po/onderzoek/schoolloopbanen-nieuwkomers/>
- Baker, C. (1996). Chapter 10: An introduction to bilingual education. In *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (pp. 164–198). Clevedon: Multilingual Matters.
- Birdsong, D., & Vanhove, J. (2016). Age of second-language acquisition: Critical periods and social concerns. In E. Nicoladis & S. Montanari (Reds.), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency* (pp. 163–181). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1037/14939-010>
- CBS. (2020-a, november). *Jaarrapport integratie 2020*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/publicatie/2020/46/jaarrapport-integratie-2020>
- CBS. (2020-b, 26 juni). *Immi- en emigratie; leeftijd (31 dec.), burgerlijke staat, geboorteland*. CBS Statline.
<https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/03742/barh?dl=3C8D7&ts=1621946212079>
- Cummins, J. (1979-a). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism, No. 19.
https://www.researchgate.net/publication/234573070_CognitiveAcademic_Language_Proficiency_Linguistic_Interdependence_the_Optimum_Age_Question_and_Some_Other_Matters_Working_Papers_on_Bilingualism_No_19

- Cummins, J. (1979-b). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
<https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion. In M.R. Childs & R.M. Bostwick (Eds.), *Learning through two languages: Research and practice. Second Katooh Gakuen international symposium on immersion and bilingual education* (pp. 34-47).
<https://carla.umn.edu/cobaltt/modules/strategies/immersion2000.pdf>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Channel View Publications. <https://doi.org/10.1080/15235882.2001.10162800>
- De Smedt, H. (2009). Talen leren en talensensibilisering: Beroep doen op de kracht van de verbeelding. In S. Vanhooren & A. Mottart (Eds.), *Drieëntwintigste conferentie. Het schoolvak Nederlands* (pp. 23–29). Academia Press.
<https://hsnbundels.taalunie.org/bijdrage/2009-talen-leren-en-talensensibilisering-beroep-doen-op-de-kracht-van-de-verbeelding/>
- Duarte, J. (2020). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 232 – 247.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>
- Duarte, J., & Günther-van der Meij, M.T. (2019). Meer meertaligheid in het basisonderwijs: Ja maar, hoe? Nieuwe inzichten door meertaligheidsprojecten. *MeerTaal*, 6(2), 14-17.
<https://www.tijdschriftmeertaal.nl/art/50-4126-Meer-meertaligheid-in-het-basisonderwijs-Ja-maar-hoe-Nieuwe-inzichten-door-meertaligheidsprojecten>.
- Extra, G. & Yagmur, K. (2010). Language proficiency and socio-cultural orientation of Turkish and Moroccan youngsters in the Netherlands. *Language and Education*, 24(2), 117 – 132. <https://doi.org/10.1080/09500780903096561>

- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual education for social justice: Globalising the local* (pp. 128-145). Orient Blackswan.
<https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/education-multilingualism-translanguaging-21st-century.pdf>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Hajer, M., & Meestringa, T. (1995). *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2015). Hoofdstuk 2. Het ontwerpen van taalgerichte lessen. In M. Hajer, & T. Meestringa (Eds.), *Handboek taalgericht vakonderwijs*. (pp. 45 – 76).
- Hajer, M., & Spee, I. (red.). (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. Geraadpleegd van https://www.poraad.nl/files/themas/school_kind_omgeving/ruimte_voor_nieuwe_talen_ten.pdf
- Inspectie van het Onderwijs. (2016, juli). *De kwaliteit van het onderwijs aan nieuwkomers, type 1 en 2, 2014/2015*.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2016/07/14/kwaliteit-onderwijs-aan-nieuwkomers-type-1-2-2014-2015>
- Inspectie van het Onderwijs. (2020, april). *De staat van het onderwijs 2020*.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2020/04/22/staat-van-het-onderwijs-2020>
- Jonckheere, S. (2012). Talensensibilisering in het basisonderwijs: Op een positieve manier omgaan met talen in de klas. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 34–41.
<https://slo.nl/publish/pages/3707/2-3-talensensibilisering-in-het-basisonderwijs.pdf>

- Jordens, K. (2016). Hoofdstuk 3. Meertalige eilandjes in een eentalige zee, een goed idee? In L. Van Praag, S. Sierens, O. Agirdag, P. Lambert, S. Slembrouck, P. Van Avermaet, J. Van Braak, P. Van de Craen, K. Van Gorp, & M. Van Houtte (Reds.), *Haal meer uit meertaligheid. Omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs* (pp. 33 – 49).
- Kuiken, F. (2005). *Taalbeleid als uitdaging* [Oratie]. Geraadpleegd van <https://dare.uva.nl/search?identificatie=4e6e05f9-969b-47ef-b339-64f260b1acef>
- Le Pichon, E., Van Erning, R., & Baauw, S. (2016). *EDINA*. <https://docplayer.nl/17377489-Nederland-e-le-pichon-r-van-erning-s-baauw.html>
- Leeuwestein, H., & Bokhorst, M. (2018, september). *De school als doorgangshuis. Omgaan met tijdelijke migratie in het onderwijs*. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. <https://www.wrr.nl/publicaties/working-papers/2018/09/20/wp029-de-school-als-doorgangshuis>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2020, augustus). *Informatiedocument onderwijs aan asielzoekerskinderen*. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2020/08/19/informatiedocument-onderwijs-aan-asielzoekerskinderen>
- Odé, A., & Dagevos, J. (2017). Statushouders aan het werk. De moeizame positieverwerving op de arbeidsmarkt en de betekenis van beleidsfactoren. *Mens & Maatschappij*, 92(4), 447 – 468. <https://doi.org/10.5117/MEM2017.4.ODE>
- Onderwijsraad. (2017, februari). *Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit*. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2017/02/23/vluchtelingen-en-onderwijs>
- Pulinx, P., Agirdag, O., & Van Avermaet, P. (2014). Taal en onderwijs: percepties en praktijken in de klas. In N. Clycq, C. Timmerman, P. Van Avermaet, & J. Wets (Reds.), *Oprit 14: naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen* (pp. 97–133). Academia Press.

- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2010). Taaldiversiteit in het onderwijs: Van meertalig onderwijs naar functioneel veeltalig leren. In P. Van Avermaet, K. Van den Branden, & L. Heylen (Reds.), *Goed GeGOKt? Reflecties op twintig jaar gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen* (pp. 69–87). Garant.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Reds.), *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies* (pp. 1–26). <https://doi.org/10.21832/9781783090815-014>
- Smit, J. (2014). ‘En nu in rekentaal!’ Talige ondersteuning bieden in een meertalige rekenklas. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(3), 28–37. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/886/860>
- Strobbe, L. (2016). Hoofdstuk 9. Taalbeleid of talenbeleid? De plaats van meertaligheid op school. In L. Van Praag, S. Sierens, O. Agirdag, P. Lambert, S. Slembrouck, P. Van Avermaet, J. Van Braak, P. Van de Craen, K. Van Gorp, & M. Van Houtte (Reds.), *Haal meer uit meertaligheid. Omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs* (pp. 117–130).
- Surmont, J. (2016). Hoofdstuk 6. Hoe leren in een meertalige klas: de Brusselse paradox. In L. Van Praag, S. Sierens, O. Agirdag, P. Lambert, S. Slembrouck, P. Van Avermaet, J. Van Braak, P. Van de Craen, K. Van Gorp, & M. Van Houtte (Reds.), *Haal meer uit meertaligheid. Omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs* (pp. 83–94).
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. <https://eric.ed.gov/?id=ed475048>
- Van Avermaet, P. (2015). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? *Levende Talen Magazine*, 102(7), 6–10. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/1523>
- Van Avermaet, P. (2017). Waar zijn we bang voor? Bedenkingen bij meertaligheid in het onderwijs [E-book]. In Alumni Letteren Leuven (Red.), *Meertaligheid dan ooit* (Vol. 7, pp. 44–51). <http://taalunieversum.org/inhoud/meertaligheid-dan-ooit>

Van den Branden, K., & Verhelst, M. (2011). Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs. *VONK*, 40(4), 3–27.

<http://taalunieversum.org/tijdschrift/6892/bijdrage/9222>

Van der Wildt, A. (2016). Hoofdstuk 8. Een meertalige klas is moeilijk voor leerkrachten: het ontwikkelen van meertalige lespraktijken. In L. Van Praag, S. Sierens, O. Agirdag, P. Lambert, S. Slembrouck, P. Van Avermaet, J. Van Braak, P. Van de Craen, K. Van Gorp, & M. Van Houtte (Reds.), *Haal meer uit meertaligheid. Omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs* (pp. 107–115).

Van Praag, L., Van den Bossche, J., Sierens, S., & Agirdag, O. (2016). Hoofdstuk 1. Inleiding. In L. Van Praag, S. Sierens, O. Agirdag, P. Lambert, S. Slembrouck, P. Van Avermaet, J. Van Braak, P. Van de Craen, K. Van Gorp, & M. Van Houtte (Reds.), *Haal meer uit meertaligheid. Omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs* (pp. 9–18).

Verhallen, M. (2016). Voorbereiden op Nederlands onderwijs. Taalhulp in de eerste opvang. *HJK*, 43(5), 16–19. https://issuu.com/hjkenjsw/docs/hjk_januari_2016

Bijlage 1: Interviewleidraad

Algemene vragen:

1. Aan welke groep geef je les?
2. Op welke school geef je les?
3. Hoeveel nieuwkomers zaten er dit schooljaar in je klas?
4. Waar kwamen die nieuwkomers vandaan en wat waren hun moedertalen?
5. Kwamen zij van een nieuwkomersvoorziening of stroomden zij meteen in de reguliere klas in? Eventueel: uit welke nieuwkomersvoorziening kwamen de nieuwkomers?

Vragen over thuistalen in de klas:

6. Zijn er regels in de klas met betrekking tot welke talen leerlingen mogen spreken? Zijn dat schoolbrede regels of zijn dat regels die je zelf hebt opgesteld? Waarom heb jij of heeft de school gekozen voor die regels?
7. Gelden de regels ook voor nieuwkomers? Waarom wel of niet?
8. Zijn er lesactiviteiten waarbij nieuwkomers hun thuistaal mogen gebruiken? Waarom wel of niet? Hoe zien die lesactiviteiten eruit?
9. Hoe reageren nieuwkomers op die activiteiten? En hoe reageren de eentalige leerlingen op die activiteiten?

Vragen over de instroom in het reguliere onderwijs:

10. Hoe heb je je voorbereid op de komst van een nieuwkomer in de klas? Heb je daar hulp bij gekregen? (Bijvoorbeeld van de school, een organisatie zoals LOWAN of vanuit de nieuwkomersvoorziening?).
11. Hoe is het Nederlandse taalniveau van nieuwkomers als ze instromen in de reguliere groep? Levert dit voor de leerkracht problemen op? Levert dit voor de leerling problemen op?

Vragen over de overstap naar het reguliere onderwijs:

12. Hoe vinden nieuwkomers de overstap van nieuwkomersvoorziening naar reguliere basisschool? (Op het gebied van welzijn, maar ook prestaties/meekomen in de klas).
13. Zijn de regels in de klas met betrekking tot het gebruik van andere talen verschillend op een reguliere school en een nieuwkomersvoorziening? Zorgt dat verschil voor problemen voor de leerkracht/leerling?

Bijlage 2: Interviews en vragenlijsten

Bijlage 2.1 Transcript interview leerkracht L

Geïnterviewde: Leerkracht L (L)

Interviewer: Anniek Veenis (A)

Datum: 9 juni 2021 om 15.00 uur

Locatie: telefonisch

A: Als eerste vraag heb ik eigenlijk op welke school je werkt en aan welke groep je lesgeeft.

L: Oké, ik werk op [naam school] in Hoograven en daar werk ik in groep 3 en 4.

A: Oh ja, en heb je dan ook nieuwkomers in de klas dit schooljaar?

L: In dit schooljaar in groep 4, ja. Twee.

A: Twee, en waar kwamen zij vandaan?

L: Eentje uit Engeland en eentje uit Aruba.

A: En wat hebben zij als moedertaal?

L: Ze spreken dan Engels en ja, ook Papiaments en Nederlands, dus dat scheelde wel. Vorig jaar in groep 3 hadden we een kindje dat echt van de Taalschool kwam. En bij de kleuters, daar zijn het vaak gewoon kinderen die tweetalig zijn, omdat er thuis nog veel Arabisch wordt gesproken.

A: Ja, precies. En die kinderen uit Engeland en uit Aruba zaten dus niet eerst op een andere school voordat ze bij jou in de klas kwamen?

L: Nee. Ze zijn meteen doorgekomen.

A: Dus ze spraken al wel een beetje Nederlands?

L: Ja.

A: Oké, voor mijn onderzoek is het dan vooral interessant over dat kind uit groep 3 dat op de Taalschool heeft gezeten.

L: Ja.

A: Hoe heb je je voorbereid als je weet dat er zo'n kind bij jou in de klas komt? Heb je daar bijvoorbeeld hulp bij gehad van de Taalschool zelf of een andere instelling?

L: Nee, ja, ze komen gewoon.

A: Er is geen overstaphulp of zo?

L: Nee.

A: Is dat dan niet lastig voor jou als leerkracht?

- L: Ja, ach, nee, zo is het. Daar werken we gewoon mee.
- A: Ah oké, en hoeveel Nederlands spreekt een nieuwkomer als ze bij jou instromen?
- L: Ja, hoe moet je dat omschrijven? De woordenschat is natuurlijk echt nog klein, ook omdat het een jong kindje is. Dat vind ik wel uitmaken. Ja, dat maakt wel uit, ook in hoe snel ze dingen oppikken. Dus de woordenschat is echt wel klein en dat is vooral lastig bij dingen waarbij ze al een beetje moeten lezen. Maar gewoon spreken en dingen vragen en spelen met andere kinderen, dat gaat eigenlijk vrij snel moeiteloos.
- A: Oké, dus hoe is dat voor de leerling zelf dan? Merk je aan de leerling dat hij het vervelend vindt om niet zoveel Nederlands te kunnen spreken?
- L: Nee, nee, aan deze zeker niet, die had ook geen schroom om gewoon dingen te proberen en te praten. Ik kan me wel voorstellen, daar heb ik zelf minder ervaring mee, dat oudere kinderen het moeilijker vinden om te gaan praten, omdat ze bang zijn om fouten te gaan maken. Maar nee, deze had daar geen last van nee, die deed het gewoon.
- A: Oké, en hoe was de overstap dan voor het kind zelf? Niet lastig?
- L: Nee, nee, dat denk ik niet.
- A: Oké, en qua prestaties en meekomen in de klas? Hoe was dat?
- L: Dat was wel lastiger, want a: het was niet een super goede leerling, ja dat kan natuurlijk. We zijn niet allemaal even intelligent. En door, ja in groep 3 vooral ja, ligt er heel veel nadruk op lezen lezen lezen. En als jij dan én de taal niet goed weet én het technisch lezen niet goed kan, dan wordt het wel lastig, dan moet je onbekende woorden gaan lezen. Dus ja, daar had ze echt wel achterstand bij, ja.
- A: Oh ja, en kreeg die leerling dan nog extra lessen hiernaast?
- L: Nee, ja, wel extra begeleiding in de klas, tijdens de les. Zo van: hoe gaat het en hulp en zo. Maar niet nog extra dingen.
- A: Nee, oké. En uiteindelijk is ze wel gewoon over gegaan?
- L: Nou ze is verhuisd, dus dat was voor het kindje al helemaal vervelend, want dan zit je eigenlijk binnen één jaar op drie verschillende scholen. En dat is ook het jammere als zo'n kindje verdwijnt van school, want je hoort nooit meer wat. Dus je weet niet hoe het verder gaat.
- A: Oké, ja dat snap ik. Dus eigenlijk was het vooral op het gebied van lezen lastig?
- L: Ja, zeker.
- A: En hoe was dat met het sociale contact?
- L: Ja, dat ging prima.

- A: En zijn er op [naam school] regels over welke talen leerlingen mogen spreken?
- L: Ja, wij spreken Nederlands.
- A: Ja, en is dat ook iets wat je zelf in de klas als algemene regel aanhoudt in de klas?
- L: Ja, ja, als een kindje af en toe eens een keertje iets zegt in een andere taal, dan zeg je joh we spreken hier Nederlands, want de rest kan het nu niet verstaan en dat is een beetje raar.
- A: Is dat de voornaamste reden dat dat de regel is?
- L: Ja, en dat we gewoon het Nederlands willen bevorderen, want we hebben veel allochtone kinderen of buitenlandse kinderen. En je zit hier in Nederland en wij vinden dan dat het belangrijk is dat ze het leren, hè. Dus ja, we proberen het toch wel aan te moedigen ja.
- A: En moeten nieuwkomers ook Nederlands spreken vanaf het begin?
- L: Ja, eigenlijk wel, want de kinderen kunnen vaak geen Engels en er is ook niet altijd een kind in de klas die dezelfde taal spreekt of sprak. Dus hè, dat je kan zeggen: ‘Vraag jij even aan haar wat ze bedoelt?’ of zo, dat kan gewoon niet. Dus dan is het gewoon met handen en voeten.
- A: En zijn er situaties dat een kind een keer vertaalt voor een ander kind?
- L: Nou, ik weet bij de kleuters wel eens, dat daar dan wel eens aan een ander kleutertje gevraagd wordt: ‘Wil jij even in het Arabisch vragen?’ of zo, maar dat is echt alleen als ze er echt niet uitkomen. Want dat is niet onze bedoeling.
- A: Oké, ja, ik denk ook even aan het kind uit Aruba en uit Engeland, zijn er op school wel eens lessen of activiteiten waarbij een kind iets in zijn eigen taal doet?
- L: Nou ja, we hebben wel Engelse les, ook in groep 4. Dus dat is dan wel weer heel grappig voor hen, want dat kunnen zij dan best wel goed.
- A: Oh ja, en hoe reageren ze daarop?
- L: Ja, dat vinden ze wel leuk.
- A: En de andere kinderen die dan niet Engels kunnen, wat vinden die er dan van dat er twee leerlingen zijn die dat wel beter kunnen?

- L: Ja, dat weet ik niet zo goed. Ze vinden het niet raar, maar ik denk ook niet, ze zijn niet jaloers of zo, maar ze kijken wel even zo van: oh ja oh ja, dat kan jij natuurlijk, maar ze zijn het ook zo weer vergeten.
- A: Oh ja, dus bij Engels is het wel zo dat je eens aan het Engelse kind vraagt van: ‘Hoe zeg jij dit of hoe doe jij dit?’, maar bij andere lessen niet per se?
- L: Nee, nee.
- A: Op Taalschool Utrecht zijn ze altijd bezig met alle talen bij de les betrekken. Heb je het idee dat een kind daaraan moet wennen dat dat opeens niet meer zo is bij jou in de klas of bij jullie op school?
- L: Nou, dat weet ik niet. Daar heb ik nooit wat van gemerkt, maar ze zeggen dan niet van: ‘Op de andere school ging het heel anders en kunnen we het niet zo doen?’. Dat zullen ze niet zo snel gaan zeggen en kinderen passen zich wel heel snel aan. Als jij twee dagen op school bent geweest en niemand praat Armeens tegen jou, ja, dan ja, dan hou je er wel gewoon mee op. Oh nou is alles opeens in het Nederlands, ja.
- A: Oké, ja, dit is eigenlijk de kern van mijn onderzoek, om te kijken hoe je zoiets aanpakt als leerkracht.
- L: Ja, heb je er iets aan denk je?
- A: Ja, ik vind het wel interessant om te horen hoe het gaat als je zo'n nieuwkomer in de klas krijgt. Ik wist niet dat er dan helemaal geen hulp werd geboden als je zo'n leerling krijgt. Ik dacht dat er wel een soort van begeleiding bij zou zijn, maar dat is dus niet zo.
- L: Nee, nee, ik denk dat je wel een soort overdracht krijgt, want dat krijgt een kind ook als hij van een andere school, een gewone school, komt zeg maar, dan is er wel een soort van overdrachtspapiertje, maar dat is wel heel beperkt. Als een kind weggaat dan hoor je ook nooit meer hoe het daarmee gaat.
- A: En wat staat er dan op zo'n overdrachtspapiertje? Gewoon de woonplaats en taal?
- L: Ja, en eventuele bijzonderheden als die er zijn. Als een kind bijvoorbeeld een beetje verlegen is of als een kind gedragsproblemen heeft, of als een kind een trauma heeft, dan wordt dat wel genoemd. Maar ja, dan moet je maar zelf kijken wat je daarmee doet.
- A: Ja, dus jij hebt je ook nog niet specifiek voorbereid of is er een leerkracht bij jullie op school die daar veel van weet? Dat jullie met elkaar hebben gezegd van: ‘Hoe pakken we dit aan, een nieuwkomer in de klas?’
- L: Nee, nee.

A: Nee, de nieuwkomer doet zo snel mogelijk mee met het reguliere programma?

L: Ja, ja.

A: Oké, nou, ik ga je antwoorden anoniem opnemen in mijn scriptie. Bedankt voor je tijd.

L: Ja, ik vind het prima. Leuk, succes ermee.

Bijlage 2.2 Transcript interview leerkracht N

Geïnterviewde: Leerkracht N (N)

Interviewer: Anniek Veenis (A)

Datum: 9 juni 2021 om 16.30 uur

Locatie: telefonisch

- A: Wij kennen elkaar natuurlijk niet, dus misschien is het even handig als ik uitleg wie ik ben en wat ik precies doe. Ik studeer Nederlands aan Universiteit Utrecht en ik schrijf nu een bachelor scriptie over de instroom van nieuwkomers naar de reguliere basisschool. En dan voornamelijk hoe leerkrachten dat eigenlijk vinden en hoe ze daarmee omgaan. En daarvoor interview ik leerkrachten, om ervaringen naast elkaar te kunnen leggen en om te kijken wat daaruit komt. Dus als eerste ben ik benieuwd aan welke groep jij lesgeeft en op welke school dat is.
- N: Ja, nou ik geef op de school les waar [naam] ook op gezeten heeft, dus vandaar ook de link. Dat is [naam school] in Steenwijk. En ja, de groep die ik lesgeef is wisselend, maar de afgelopen jaar was dat groep 5 en volgend jaar ook. Tenzij er nog iets heel gek gaat gebeuren in de formatie, maar zoals het er nu uitziet blijf ik groep 5 houden, maar ja het kan wel wisselen hoor.
- A: En heb je ook nieuwkomers in je klas dit jaar?
- N: Nou, toevallig dus een meisje die, ja wanneer is ze gekomen. Ik denk, ze was er nog niet aan het begin van het schooljaar, maar in het najaar, misschien tegen de kerstvakantie denk ik of zo. Ik weet niet meer precies wanneer ze kwam, maar dat was dus een familielid van een tweeling die ik in de klas heb. Dat waren nichtjes van elkaar en de vader is Nederlands en de moeder is Mexicaans. En hij werkte in Mexico en ze wonen daar dus ook, het meisje is daar ook geboren en in verband met werk zijn ze dus ook weer teruggekomen. Dus ja, ze wonen nu alweer een tijdje in Nederland. En zij praatte al wel redelijk Nederlands, vooral Spaans natuurlijk met moeder, moeder heb ik nog niet gezien in verband met corona ook, met de vader hebben we vooral online contact gehad. En er wordt vooral Spaans gesproken.
- A: Oh ja, dus ze zat niet hiervoor op een speciale school voor nieuwkomers?
- N: Nee, dat heb ik al wel gezegd, dat wij daar niet zoveel ervaring mee hebben. Je hebt sowieso niet dat er spectaculaire wisselingen plaatsvinden, in grote steden heb je dat natuurlijk gewoon veel meer. In het verleden hadden we wel asielzoekerscentra, waar kinderen eerst zaten, maar die zijn eigenlijk nu niet meer bij ons in de buurt. Dus als wij nu een kind hebben die uit het buitenland komt, ja, dan wordt eerst gekeken of die met de nodige hulp kan instromen in het reguliere onderwijs.

- A: Ja, oké, ja, voor mijn scriptie vind ik het aan de ene kant heel interessant om te kijken naar hoe de overstap dan is van een nieuwkomersvoorziening naar een reguliere school. Maar dat is dus niet deze situatie. Maar aan de andere kant vind ik het ook heel interessant hoe je als leerkracht omgaat met een kind dat niet zoveel Nederlands spreekt. Want dit Mexicaanse kind, sprak zij dan, hoe zou je haar taalniveau omschrijven?
- N: Ja, haar vader heeft wel geprobeerd haar een soort van tweetalig op te voeden. En ze had natuurlijk ook wel contact met haar Nederlandse familie, dus ik denk dat dat wel, als je kijkt naar het niveau, dan zat zij eigenlijk een groep lager. Dus ze had een jaar achterstand sowieso en op leesgebied nog iets meer.
- A: Oh ja, dus hebben jullie dan een speciale lesmethode of lessen aan haar gegeven?
- N: Ja, in het begin hebben wij vooral aandacht geschonken aan het sociale aspect, van hoe zorgen we ervoor dat ze snel integreert en dat ze het fijn heeft bij ons. En wat minder op, hoe noem je dat, minder beoordelend zeg maar. En toen hebben we haar getoetst, van waar zit ze eigenlijk. Want het leek in het begin... Het is een heel slim kind namelijk ook, dus het leek alsof ze minder achterstand had dan uiteindelijk bleek. Ook omdat zij in rekenen, veel makkelijker te toetsen is. En zij had bijvoorbeeld al dingen aangeleerd, strategieën aangeleerd, die onze groep nog niet aangeboden heeft gekregen. Omdat wij een methode gebruiken die inzichtelijk rekent, en niet uitgaat van trucjes. Noem maar even het voorbeeld van minsommen, die zetten zij onder elkaar. Dan doen je eigenlijk in plaats van 50 min 20, doe je 5 min 2. Ja, en dat willen wij nu in groep 5 nog niet aanbieden, omdat wij gewoon willen dat ze zien dat het 50 min 20 is wat je doet. En daardoor dachten wij van: 'Oh dat heeft zij gehad, dus misschien valt dat dan nog wel mee'. Maar ook onze methode gaat toch ook wel uit van verhaaltjessommen, zo van: ik ga naar de bakker en ik koop drie broden en zo, en dan heeft zij natuurlijk een probleem. Dus ja, uiteindelijk liep ze daar ook wel een jaar mee achter en hebben we daar eerst zelf eens goed naar gekeken en nu is het zo dat zij samen, want dat is dus een andere leerling die bij ons in de klas zit, dat is een jongen met Chinese ouders, en deze jongen is super slim zeg maar, maar die kan zich dus verbaal heel moeilijk uiten. En met klasgenoten praatte hij wel, maar als een volwassene hem iets vroeg sloeg hij gewoon compleet dicht. En bij hem thuis is het zo dat zijn ouders ook geen Nederlands praten, die wonen al best wel lang in Nederland hoor. Ik heb ook zijn zus in de klas gehad en ouders praten gewoon geen Nederlands. Dus hoewel wij wel proberen zo van 'Wat zou het toch handig zijn dat'... nee, ze praten Engels met ons en met de kinderen dus Chinees. En ze zijn vooral met oma thuis, omdat ouders allebei werken. Dus dat is weer een andere situatie en een andere cultuur. En beide kinderen gaan nu op de woensdag, voor in ieder geval 1,5 uur à 2 uur naar een aparte leerkracht die dus is vrij geroosterd om ja, vooral mondelinge oefeningen met ze te doen en ze te laten verwoorden wat ze doen. En om ze zo, de Chinese jongen dan, uit te nodigen om zich uit te spreken één op één, en dat werkt gewoon hartstikke goed. En ook omdat hij dus met corona heeft thuisgezeten was het weer helemaal terug bij af, hè, het was best wel gegroeid, maar je zag gelukkig wel dat hij met klasgenoten aansloot, maar hè, ja het was gewoon sneu om

te zien dat hij gewoon dichtsloeg wanneer wij hem iets vroegen, dan zat hij echt met van die hertenogen naar je te kijken. En daarom dus dat zij vooral spelletjes met hem doet en hij kan het inhoudelijk gewoon hartstikke goed, dus dat is het probleem voor hem echt niet. Ja, we nodigen hem op die manier uit om zich wat meer te uiten.

A: Ja, hij sprak wel al Nederlands voordat hij op school kwam?

N: Voordat hij op school kwam denk ik dat hij heel weinig Nederlands kon, maar hij zit nu in groep 5 dus hij is nu een jaar of 8, 9, ik weet niet of hij al 9 geworden is, maar toen zij op school kwamen, spraken zij heel weinig Nederlands. Dat hebben ze echt wel op school moeten leren bij ons.

A: Oh ja, en merkte je aan de kinderen zelf dat ze het lastig vonden om Nederlands te praten of om vrienden te maken, omdat ze geen goed Nederlands konden?

N: Ja, het heeft echt een aantal jaren geduurd voordat zij aansluiting vonden zeg maar. Dat is echt hè, en bij dat meisje, zij is wat ouder dus, haar heb ik ook in de klas gehad. Haar hoorde je ook niet zeg maar, dat zou nooit een meisje zijn die uit zichzelf een antwoord geeft, die wacht gewoon totdat ze een vraag gesteld krijgt. En één op één zag je haar wel met vriendinnetjes praten, en die jongen ja, dat is eigenlijk pas sinds dit jaar dat hij wat vrijer wordt. En dat heeft ook echt met de taal te maken, dat weet ik zeker, omdat hij heel perfectionistisch is en het lastig vindt om fouten te maken. Als hij multiple choice toetsen moet doen, ja dan blijft hij eindeloos twijfelen, want hij wil gewoon geen fout maken. En ja er zit natuurlijk een nuanceverschil in teksten, wat dat voor hem extra lastig maakt. Ja, dat kostte hem heel veel moeite, dat kost hem echt nog steeds veel moeite, ja.

A: Dus het is een beetje de taal die hem tegenhoudt op sociaal gebied?

N: Ja.

A: En hoe is dat op het gebied van prestaties dan? Die jongen met de Chinese achtergrond?

N: Ja, die doet het gewoon heel goed, ja. Alle vakken eigenlijk wel. Ja, begrijpend lezen dat is wat hij dan het moeilijkste vindt.

A: Oh ja, ja dat is natuurlijk ook wel logisch dan. En hebben jullie op school algemene regels over welke talen leerlingen mogen spreken? Is daar beleid voor?

N: Ja, nou beleid dat weet ik eigenlijk niet zo goed, maar ze zullen Nederlands spreken, want wij kunnen geen Chinees. Omdat er ook geen andere kinderen zijn die die taal spreken, ja, dan doen ze dat ook niet. Maar of daar beleid op is. Stel je voor dat ik drie Chinese kinderen zou hebben in mijn groep, dan zou het wel kunnen voorkomen dat ze onderling Chinees praten.

A: En hoe zou je dat dan vinden?

N: Ja, dat zou ik dan afkeuren.

A: Want wat is de reden dat jullie op school als regel hebben dat iedereen Nederlands praat?

N: Ja, nou daar kun je je wel iets bij voorstellen hè, want als je de taal niet kent die zij met elkaar praten, ja, je wil sowieso dat ze de taal spreken die wij allemaal spreken. En het zou ook zo kunnen zijn dat als je een aantal kinderen hebt, laten we even de Chinese taal als voorbeeld gebruiken, als ze die taal onderling gaan gebruiken hoeven ze minder in het Nederlands. Je kunt ze dan ook minder helpen, je weet niet waar ze het over hebben, het zou voor de verdere kinderen en ook de leerkracht als ongemakkelijk ervaren kunnen worden. Zo van: 'Over wie heb je het?' en dat. Dus het is niet wenselijk en ik kan me wel voorstellen dat het in situaties wel zou gebeuren, omdat het ook fijn is als zij zich kunnen uiten in hun moedertaal, maar in principe mag je vaststellen dat ze bij ons alleen Nederlands mogen praten.

A: En dan doen de leerlingen dan dat ook gewoon?

N: Ja, ja, ik verwacht wel dat ze dat gewoon doen.

A: En ja, zijn er ook lessen of activiteiten waarbij je kinderen met een andere taal iets in hun taal laat zeggen?

N: Ja, nou, een voorbeeld is wij geven Engels vanaf de kleutergroepen, en deze kinderen zijn ook heel goed in Engels, ook omdat ze dat thuis spreken of omdat ze dat op hun vorige scholen ook veelvuldig hebben, het meisje uit Mexico heeft daar ook Engels geleerd. En die zijn daar gemiddeld beter in zou je kunnen zeggen dan onze eigen groep, dus die dan nodig je ze wel uit om juist daar iets meer van ze te laten horen, ja. Die daag je dan wel een beetje meer uit, dan kunnen zij ook wel laten zien waar ze beter in zijn, omdat ze natuurlijk op heel veel vlakken, ja voor dat meisje geldt dat dan, dat ze het best wel lastig vindt.

A: Ja, precies, dus dan mogen ze wat meer Engels praten omdat ze dat heel goed kunnen?

N: Ja.

A: Oké, en laat je ze ook wel eens iets in het Spaans vertalen? Om te laten zien aan de klas dat ze dat ook kunnen.

N: Ja, maar, op een gegeven moment was er een kind jarig en toen vroeg ik aan haar: [naam] heeft een paar jaar in Spanje gewoond en ik weet nog hè dat [namen] toen natuurlijk liedjes meenamen van hun school en dat zij natuurlijk ook verjaardagsliedjes hadden.

Dus ik was benieuwd of zij dan dat liedje zou kennen dus ik vroeg van: ‘Wat zingen jullie dan als iemand jarig is?’. Maar dat vond ze heel spannend. Echt zo van: dat ga ik echt niet doen. Maar misschien dat dat nu anders is, maar ze vindt het ja, ze wil denk ik ook niet anders zijn dan de andere meiden en jongens.

A: Nee, oké, en de andere kinderen die dan niet een andere taal spreken, hoe zouden die erop reageren als zij in het Spaans een liedje zou zingen?

N: Dat zouden ze hartstikke leuk vinden.

A: Ah oké.

N: Ja, en nog wel een ander voorbeeld over dat je ook nog iets uit de eigen cultuur kan. Wij hadden laatst een project dat ging over voedsel, dat was ook in de thuiswerkperiode, en wij hadden de kinderen gevraagd van ‘Willen jullie je lievelingsgerechten fotograferen en ook met elkaar delen?’. En toen had die Chinese jongen sushi gemaakt en toen we weer naar school mochten hadden we gevraagd van of ze dat dan wilden meenemen. En toen had die jongen dus voor iedereen Chinese stokjes meegenomen en toen kon hij dus ook iets van zijn cultuur delen met de klas. En dan heb je het niet over een taal, maar wel over iets wat ze mee kunnen nemen vanuit eigen achtergrond. Ja, dat is natuurlijk hartstikke leuk om dat te zien. Hij was ook wel echt heel trots ook, die had echt hele mooie dingen gemaakt, ja.

A: Oh ja, en de andere kinderen vinden dat dan ook interessant?

N: Ja, ja, ja die vonden het super leuk. En ja, ja, dat Chinese kind is dus ook geen jongen die in de belangstelling wil staan, dus ja als je hem voor de klas zet... Ik daag hem wel uit om zich wel te uiten, dus wij stellen wel vragen en dan gaan de andere kinderen, die willen de vraag dan voor hem oplossen, die gaan dan bijna voor hem praten van ‘Hij bedoelt dit of dit’, ja, nee maar, maar de bedoeling is dat hij dat gewoon zelf gaat uitspreken, dus je ziet een soort compensatie gedrag optreden, terwijl wij ook wel wat van hem verwachten zo van ja, als je dat niet gaat doen dan leer je het nooit. Maar het is soms wel een beetje lastig want je wil ook niet dat hij zich heel ongemakkelijk voelt.

A: Ja, nee, kan ik me voorstellen, je moet daar een beetje een balans in vinden natuurlijk. In iemand wel actief taal te laten gebruiken, maar het moet natuurlijk nog wel goed voelen voor die persoon.

N: Ja, het moet geen trauma worden.

A: Nee, nee, precies.

N: Ja.

A: Ja, de rest van mijn vragen is eigenlijk meer gericht op de nieuwkomersvoorzieningen waar een kind uit zou komen, maar daar heb jij geen ervaring mee volgens mij.

(...)¹

A: Nee, dat is inderdaad zo geweest volgens mij, dat scholen kinderen op moesten nemen, terwijl ze daar helemaal niet de ruimte of kennis voor hadden.

N: Nee, klopt.

A: En volgens mij zijn het nu minder kinderen dus is er minder aandacht voor, maar het is voor scholen nog steeds af en toe een probleem.

N: Ja, kinderen vertonen gewoon een bepaald gedrag, compensatiegedrag noem ik het dan maar even, omdat ze de taal niet beheersen. Dus dan laten ze hun onvrede op een andere manier zien. En vaak fysiek dan. En als je toch al een volle klas hebt dan ja, ga er maar aan staan.

¹ Vanaf hier gaat het interview over een leerkracht van een andere school. Voor de leesbaarheid is dit gedeelte van het interview weggelaten.

Bijlage 2.3 Vragenlijst leerkracht I

Vragenlijst nieuwkomers op de basisschool

Leuk dat je mij wil helpen bij mijn scriptieonderzoek! Voor mijn bachelor-scriptie onderzoek ik hoe leerkrachten de instroom van nieuwkomers in het reguliere basisonderwijs ervaren. Nieuwkomers zijn in dit geval leerlingen die korter dan vier jaar in Nederland zijn en nog niet veel Nederlands spreken.

Hieronder staan een aantal vragen over dit onderwerp. Je antwoorden zal ik anoniem verwerken in mijn scriptie. Alvast bedankt voor je hulp!

1. *Aan welke groep geef je les?* Groep 3
2. *Hoeveel nieuwkomers had je recent in je groep? Uit welke landen kwamen zij en welke talen spraken zij?* 1 nieuwe leerling uit Turkije, turks.
3. *Hadden die nieuwkomers al Nederlands geleerd voordat ze bij jou in de klas kwamen? Zo ja, waar?* Ja, op de taalschool Utrecht
4. *Zijn er regels in je klas met betrekking tot welke talen leerlingen mogen spreken? Waarom is er gekozen voor die regels?* Nee, nvt, omdat er verder alleen Nederlands gesproken wordt door leerlingen.
5. *Gelden de regels ook voor nieuwkomers? Waarom wel/niet?* -
6. *Besteed je in de klas wel eens aandacht aan de talen die nieuwkomers spreken? (Dus niet het Nederlands). Hoe ziet zo'n les/activiteit er dan uit?* Als het ter sprake komt door een gebeurtenis (EK) of als een kind zelf aangeeft hier behoefte aan te hebben of een Turks woord herkent, maar geen les/ activiteit.
7. *En als je dat doet: hoe reageren nieuwkomers en de andere kinderen daarop?* De andere kinderen vinden andere talen heel interessant en vinden het leuk om woordjes te leren.
8. *Zijn de regels in de klas met betrekking tot het gebruik van andere talen verschillend op een reguliere school en een nieuwkomersvoorziening (bijv. een taalschool)? Zorgt dat verschil voor problemen?* Ik weet niet hoe een taalschool hiermee omgaat.
9. *Hoe vinden nieuwkomers de overstap van nieuwkomersvoorziening naar reguliere basisschool?* Dit zou aan de ouders gevraagd moeten worden, dat weet ik niet.
10. *Hoe hoog is het Nederlandse taalniveau van nieuwkomers als ze instromen bij jou in de groep? Levert dit voor jou als leerkracht problemen op?* In dit geval matig. Hij kan zich redden. Ik versta hem niet altijd en hij begrijpt ook niet altijd de instructie. Dus verlengde instructie is regelmatig nodig. Maar over het algemeen komen we er altijd uit.
11. *Hoe is de instroom naar een reguliere school voor nieuwkomers op sociaal niveau/welzijn? (Bijv. aansluiting in de klas, veilig gevoel etc.).* Hij is sociaal en maakt graag contact met de andere kinderen. Hij wordt geaccepteerd, maar echt vriendschappen zijn er (nog niet gesloten). Echter is hij ook pas na de meivakantie gestart.
12. *Heb je nog opmerkingen of vragen?* -

Bijlage 2.4 Vragenlijst leerkracht A

Vragenlijst nieuwkomers op de basisschool

Leuk dat je mij wil helpen bij mijn scriptieonderzoek! Voor mijn bachelor-scriptie onderzoek ik hoe leerkrachten de instroom van nieuwkomers in het reguliere basisonderwijs ervaren. Nieuwkomers zijn in dit geval leerlingen die korter dan vier jaar in Nederland zijn en nog niet veel Nederlands spreken.

Hieronder staan een aantal vragen over dit onderwerp. Je antwoorden zal ik anoniem verwerken in mijn scriptie. Alvast bedankt voor je hulp!

1. *Aan welke groep geef je les?*

Groep 1/2

2. *Hoeveel nieuwkomers had je recent in je groep? Uit welke landen kwamen zij en welke talen spraken zij?*

1 uit Marokko die wel in Nederland geboren was, maar alleen Marokkaans sprak. Een kind uit Syrië die Arabisch sprak, een kind uit Griekenland die Grieks sprak, een Turks kind dat uit Amerika kwam en Engels sprak.

3. *Hadden die nieuwkomers al Nederlands geleerd voordat ze bij jou in de klas kwamen? Zo ja, waar?*

Het Syrische jongetje kwam van de taalschool, maar sprak nog nauwelijks Nederlands. Het Griekse kind sprak bij instroom geen Nederlands. Moest een jaar extra bij de kleuters om de taal te leren. Met de vader spraken we Engels, moeder sprak wel Nederlands. Het Engelstalige kind sprak een beetje Nederlands, verder Engels. Hierdoor was communiceren wat makkelijker.

4. *Zijn er regels in je klas met betrekking tot welke talen leerlingen mogen spreken? Waarom is er gekozen voor die regels?*

Schoolbreed is er de afspraak dat we Nederlands spreken.

Ik doorbreek die afspraak als een leerling de taal nog niet beheerst en er iemand op dat moment is die zijn/haar taal spreekt. Ik ben van mening dat dit nodig is voor het emotioneel welbevinden. Als een kind niemand heeft om mee te communiceren, geeft dit of kan dit een onveilig gevoel geven, wat een goede ontwikkeling tegenhoudt. Ik probeer wel altijd te begeleiden bij deze contacten. Als leerling met iemand praat die ook goed Nederlands spreekt, stimuleer ik om eerst de zin in de geboortetaal te zeggen en daarna in het Nederlands te herhalen.

Reden voor we spreken Nederlands:

- 1) Om te voorkomen dat er groepjes bewust in moedertaal spreken zodat Nederlandstaligen ze niet verstaan
- 2) Om de Nederlandse taal te bevorderen, actief in te zetten om zich deze eigen te maken.

5. *Gelden de regels ook voor nieuwkomers? Waarom wel/niet?*

Gelden voor iedereen. Ik maak wel uitzonderingen, enkele collega's ook. Reden: zie vorige vraag.

6. *Besteed je in de klas wel eens aandacht aan de talen die nieuwkomers spreken? (Dus niet het Nederlands). Hoe ziet zo 'n les/activiteit er dan uit?*
 Ja, vooral bij nieuwkomers om ze een welkom gevoel te geven, begrip bij klasgenoten te ontwikkelen door te ervaren hoe het voelt als je niet begrijpt wat er gezegd wordt. Hoe: door een liedje, luisterboek (digitaal prentenboek op digibord) te kijken. Ze ervaren dat ze alleen de context van de afbeeldingen kunnen gebruiken voor begrip en dat het daardoor belangrijk is te laten zien wat je bedoelt.
7. *En als je dat doet: hoe reageren nieuwkomers en de andere kinderen daarop?*
 Ze vinden het grappig (beide partijen) en voelt voor de nieuwkomers als verbinding met groep, fijn, begrip.
8. *Zijn de regels in de klas met betrekking tot het gebruik van andere talen verschillend op een reguliere school en een nieuwkomersvoorziening (bijv. een taalschool)? Zorgt dat verschil voor problemen?*
 Nee, regels zijn hetzelfde. Vroeger hadden we extra ondersteuning van een onderwijsassistent die vve gaf, 1x per week aan deze leerlingen, dit is nu bezuinigd. Als kind vastloopt (zelden) wordt kind alsnog naar taalschool doorverwezen. Logopedie wordt wel altijd ingezet. Dit vind ik niet de juiste plek, maar wordt door gemeente vergoed waardoor kind nog wel een keer extra taalondersteuning, 1 op 1, krijgt aangeboden.
9. *Hoe vinden nieuwkomers de overstap van nieuwkomersvoorziening naar reguliere basisschool?*
 Soms blij omdat ze in de buurt naar een school kunnen, maar meestal zwaar omdat alle extra hulp direct weg valt (op logopedie na).
10. *Hoe hoog is het Nederlandse taalniveau van nieuwkomers als ze instromen bij jou in de groep? Levert dit voor jou als leerkracht problemen op?*
 Veel te laag. Meestal iets aan taalbegrip, maar weinig Nederlands kunnen spreken. Door alle bezuinigingen is dit erg zwaar. In eerste instantie voor leerling, maar ook voor leerkracht frustrerend dat je een kind graag wil helpen, maar er geen mogelijkheid is met groepen rond 30 leerlingen. Dan zien dat leerling het emotioneel ook zwaar heeft is erg frustrerend en verdrietig.
11. *Hoe is de instroom naar een reguliere school voor nieuwkomers op sociaal niveau/welzijn? (Bijv. aansluiting in de klas, veilig gevoel etc.).*
 Hierboven ook beschreven. We zien vaak kinderen die zich terugtrekken of juist externaliserend gedrag gaan vertonen omdat ze niet begrepen worden. Soms gaat dit wel goed, als kind aansluiting vindt bij een sociaal/behulpzaam kind die hem als ware begeleidt.
12. *Heb je nog opmerkingen of vragen?*
 Er zou meer hulp/aandacht voor deze kinderen en leerkrachten moeten zijn.