

1.3 Onderwijs aan nieuwkomers organiseren – belangrijke inzichten en principes

Maike Hajer

Maike Hajer is lector aan de Hogeschool Utrecht en hoogleraar aan de universiteit van Malmö. Haar expertise ligt op de rol van leraren in tweede-taalonderwijs, taalgerichte vakdidactiek en taalbeleid in een meertalige context. Ze startte eind 2015 het Lectorateninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Vluchtelingenkinderen.



Omar komt als tienjarige met zijn vader en oom in Nederland aan. Hij heeft een vluchtgeschiedenis van vele maanden achter de rug en komt na een aantal omzwervingen door het land terecht in een Gelderse provincieplaats. De plaats is te klein om een centrale taalklas te regelen en hij wordt bij iets jongere kinderen in groep 6 geplaatst. Enigszins aanspreekbaar in het Nederlands is hij inmiddels wel, ondanks de wisselingen van scholen. Binnen de school krijgt hij drie uur per week NT2-les van de remedial teacher. De groepsleerkracht heeft haar handen vol aan de volle klas. Ze probeert wel bewust extra te letten op uitleg van nieuwe woorden en laat Omar een woordenschat-schrijftje met nieuwe Nederlandse woorden bijhouden. Omars oom, die zelf leerkracht was in het vaderland Syrië, helpt hem gelukkig 's avonds thuis zo goed mogelijk met uitleg van leerstof in het Arabisch en stimuleert hem goed zijn best te doen. Hoe zou het verder gaan met Omar?

Ieder kind heeft een eigen verhaal en volgt een eigen ontwikkelingsspoor. Het Nederlandse schoolstelsel beoogt ieder kind onderwijs te bieden dat hem of haar optimaal toeleidt naar de doelen van basis- en voortgezet onderwijs, en zal daarvoor de wissels op die sporen moeten bedienen. Het is evident dat nieuwkomers, zoals vluchtelingenkinderen, een bijzondere vorm van passende ondersteuning moet worden geboden om die ambitie waar te maken. Uniforme recepten zijn daarvoor niet te geven. Maar als het gaat om de vormgeving van onderwijs aan nieuwkomers, zijn er wel degelijk inzichten die relevant zijn voor bestuurders, schoolleiders en intern begeleiders bij hun besluiten, die op cruciale momenten de routes kunnen beïnvloeden.

Internationale oriëntatie

In landen met een lange immigratiegeschiedenis – zoals Australië, Canada en Nieuw-Zeeland – zijn ervaringen opgedaan die geanalyseerd zijn vanuit onderwijskundig, pedagogisch en taalwetenschappelijk onderzoek (o.a. Genesee e.a., 2006, Axelsson, 2015). Daaruit valt veel te leren over de belangrijke beslismomenten in de vormgeving van onderwijs aan nieuwkomers. Wereldwijd zien we daarbij dezelfde dilemma's: het al dan niet bij elkaar plaatsen van nieuwkomerskinderen, naar etnische en talige achtergrond of gemengd, met dezelfde leeftijd of gemengd, met gebruikmaking van de eigen taal dan wel ondergedompeld in de nieuwe taal en al dan niet aan de reguliere school verbonden. Het betreft altijd en overal een samenspel tussen sociale, leerpsychologische en pedagogisch-didactische factoren met de gegeven randvoorwaarden. Er zijn daarom geen eenduidige richtlijnen te geven, ook omdat de ene regio zozeer van de andere verschilt qua mogelijkheden

voor maatwerk, zoals geld, locaties, beschikbare deskundigheid, aantal nieuwkomers, aanwezigheid van buurtteams enzovoort.

De snelste weg naar samen leren in de reguliere groepen zal vaak leiden langs een eerste opvanglocatie, waar specifieke deskundigheid wat betreft deze kwetsbare kinderen voorhanden is. De vraag hoe kinderen samen met leeftijdgenoten kunnen leren na deze eerste fase na aankomst, spitst zich vaak toe op gericht tweede-taalonderwijs. Het snel leren van de nieuwe instructietaal is nodig om deel te nemen aan regulier onderwijs, maar de eerste prioriteit is natuurlijk het scheppen van een veilige omgeving, waarin kinderen en jongeren tot rust kunnen komen, geïnteresseerd raken in klasgenoten en de wereld om zich heen, en gemotiveerd de draad van hun onderwijsloopbaan weer kunnen oppakken. De school staat voor de taak de nieuwe leerlingen op te nemen in de hen onbekende wereld van de Nederlandse school, hun nieuw vertrouwen in eigen kunnen te geven en hen nieuwe toekomstbeelden te helpen ontwikkelen.

Inzicht in eerdere onderwijservaringen – de intake als sleutel

Wie is dit kind, wat kan het, welke behoeften zien we? Er zijn routines nodig binnen de school en mogelijk in bredere context in de gemeente om vast te stellen welke achtergrond en behoeftes een kind heeft en daarbij een dossier aan te leggen dat met het kind mee kan, zodat er op eventuele nieuwe plekken op voortgebouwd kan worden. Is het kind eerder naar school geweest, in hoeverre is de schoolloopbaan voor kortere of langere tijd onderbroken? Is er in de vluchtelingenkampen in de eigen regio onderwijs gegeven? Wat is het ontwikkeltempo? Hoe is het opleidingsniveau van de ouders en wat is de thuissituatie momenteel? En welke wensen en verwachtingen hebben de kinderen en hun ouders? De schoolleider zal moeten regelen wie deze vragen samen met kind en ouders kan beantwoorden en de gegevens interpreteren.

Het is natuurlijk vooral belangrijk na te gaan of de kinderen hebben leren lezen en schrijven, en of ze dat in het Latijnse of een ander schrift hebben geleerd. Er zijn zeker jongeren die in het Engels kunnen communiceren met hun medeleerlingen en leraren, wat een snellere overgang naar het reguliere onderwijs mogelijk kan maken. Naast geletterdheid is ook gecijferdheid een belangrijk gegeven, dat mede zal bepalen hoe het onderwijs in een eerste opvangfase eruit moet zien. Maar ook inzicht in eerder verworven kennis is relevant. Als een kind al via het Arabisch heeft geleerd wat *zwaartekracht* is, of hoe een stroomkring getekend wordt, is een simpele vertaling van dergelijke kernbegrippen naar het Nederlands een goede ingang voor de zaakvakles. Globaal kun je bij de intake van kinderen nagaan met welke vakken ze al bekend zijn, en kun je met beeldmateriaal nagaan wat ze herkennen en kunnen benoemen – ook al is dat in een andere taal.

Het kunnen redeneren, het uitdrukken van logische verbanden – in welke taal dan ook – en het hanteren van schoolboeken zijn andere aandachtspunten bij de intake die gevolgen zullen hebben voor een geschikte opvang en het doorstroomtraject. Dan hebben we het eigenlijk over schoolse taalvaardigheid en studiehouding.

Cruciaal aandachtspunt: de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid

De eerste opvangperiode draagt bij aan de ontwikkeling van basale vaardigheid in het Nederlands van nieuwkomers. Maar het is een valkuil te denken dat het specifieke, gerichte taalonderwijs daarmee ophoudt of daartoe beperkt is. Een cruciaal inzicht in succesvolle opvang dat in alle internationale literatuur onderstreept wordt, betreft het verschil tussen dagelijkse algemene taalvaardigheid (DAT) en cognitieve academische taalvaardigheid (CAT), ofwel dagelijkse taal en schooltaal. De ontwikkeling van dat laatste vraagt vele extra jaren.

Waar hebben we het dan precies over?

'De langdurige droogte veroorzaakte misoogsten, met als gevolg hongersnood en slachtoffers, vooral onder kinderen en ouderen.'

'Het regende daar heel lang niet. En omdat het zo droog was gingen alle planten die boeren verbouwden, bijvoorbeeld mais en graan, dood. En omdat er geen mais en graan geoogst kon worden, hadden de mensen niets te eten en wat gebeurt er dan? Ze gingen dood. En vooral kinderen en oude mensen.' (Gibbons 2009, 5.)

Wie deze twee versies vergelijkt ziet dat de eerste veel korter is. Dezelfde informatie is gecompri-meerd. 'Langdurige droogte', 'misoogsten' en 'hongersnood' zijn eigenlijk abstracties waar je in uitleg veel meer woorden voor nodig hebt. In de uitgebreide tweede versie wordt de gedachtegang veel meer stapsgewijs onder woorden gebracht: en toen, en daardoor, en omdat... Rond groep 5 van de basisschool wordt een steeds groter aandeel van het onderwijs abstracter en hangt er steeds meer vanaf of kinderen taal als denkinstrument kunnen hanteren.

Die overgang in taalgebruik van DAT naar CAT is door veel taalwetenschappers en pedagogen onderzocht en geldt als een van de belangrijke stadia in de ontwikkeling van taal- en denkvaardigheid van kinderen, met grote gevolgen voor hun schoolloopbaan. Dat geldt trouwens voor alle kinderen, zowel moedertaalsprekers als tweede-taalsprekers. Het succes van de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid hangt sterk af van het sociale milieu: wie thuis aan de keukentafel al praat over 'vertering' als proces en niet alleen over of het eten lekker is of niet, heeft een voorsprong op kinderen bij wie zulke gesprekken thuis niet plaatsvinden. Voor de laatsten is een gerichte planning van het onderwijs in schoolse taalvaardigheid cruciaal. Dat gaat dan om alle vaardigheden: het lezen en schrijven van schoolse tekstsoorten in alle schoolvakken, het mondeling argumenteren, het hanteren van schoolse woordenschat en het herkennen en gebruiken van typisch schoolse woordcombinaties. Veel scholen werken daar al aan en kunnen nu een tweede-taalaccent aanbrengen in hun bestaande schoolbrede taalbeleid (Zie: Kuiken & Vermeer, 2013, Hajer & Meestringa, 2015).

Meerjarige opvangmodellen wenselijk

Wie al schoolse taalvaardigheden heeft ontwikkeld in een andere taal, zal die makkelijker overbrengen naar een nieuwe taal, maar kan daar wel hulp bij nodig hebben. En wie al aanspreekbaar is in een nieuwe taal en qua accent niet meer van klasgenoten is te onderscheiden, is niet vanzelfsprekend ook in staat via die taal het reguliere onderwijs te volgen. Het onderscheid tussen DAT en CAT maakt duidelijk dat een eerste opvangfase waarin kinderen aanspreekbaar worden in het Nederlands en hun DAT ontwikkelen, niet voldoende kan zijn om in het Nederlands in het (CAT-) onderwijs mee te doen. Dat geldt zeker voor leerlingen die wat ouder zijn – vanaf een jaar of acht – en bij wie de ontwikkeling niet gelijk op gaat met die van leeftijdgenoten.

Er is de afgelopen periode in de politiek veel gepraat over de vraag of scholen aan één jaar extra bekostiging voor de opvang van nieuwkomers voldoende hebben. Eén of twee jaar is volgens grote reviewstudies absoluut onvoldoende. Internationaal wordt een periode van vier tot zeven jaar gehanteerd voor een succesvolle integratie in het reguliere onderwijs (Genesee e.a., 2006, Thomas & Collier, 2005). Meerjarige transitie-modellen zijn daarom wenselijk. Daarbinnen wordt een geleidelijke, geplande overgang naar regulier onderwijs geschetst, waarbij langzaam maar zeker steeds meer vakken in de nieuwe tweede taal gegeven worden in de reguliere klas. Er zijn ook succesvolle modellen waar de eerste jaren een substantieel deel van het onderwijs in de moedertaal gegeven wordt als onderdeel van de transitie.

Een meerjarig model kan er bijvoorbeeld zo uitzien (naar Axelsson, 2015, die daarbij aansluit op modellen uit het Canadese Alberta):

- niveau 1: 75 procent tijd in speciale opvang (bijvoorbeeld een taalklas) met een focus op aanvankelijk tweede-taalonderwijs en 25 procent steun in de reguliere klas bij de talig het meest toegankelijke activiteiten;
- niveau 2: 50 procent in speciale opvang, maar daarbinnen al stof uit de zaakvakken en rekenen, en 50 procent in de reguliere groep met veel aandacht voor schoolse taalvaardigheden in de tweede taal;
- niveau 3: 60-75 procent in de reguliere groep met een aangepaste taalgerichte vakdidactiek in de niet-taalvakken en 25-40 procent tijd voor taalonderwijs. Vanaf dit niveau ligt de verantwoordelijkheid dus vooral bij de leraren in de reguliere klas door alle vakken heen;
- niveau 4, 'overbrugging': 75-90 procent in de reguliere klas en 10-25 procent extra steun vooral binnen de reguliere klas, aansluitend op het vakonderwijs in die groep;
- niveau 5, uitbreiding: 100 procent in de reguliere groep met daarbinnen waar nodig differentiatie met taalsteun.

Internationaal wordt een periode van vier tot zeven jaar gehanteerd voor een succesvolle integratie in het reguliere onderwijs.

Overstap naar een reguliere klas: docentcompetenties

De neiging om nieuwkomers apart onderwijs in een afzonderlijke groep te bieden, is soms gebaseerd op hardnekkige misverstanden; namelijk dat taalontwikkeling vooral gestimuleerd wordt in de taalles, dat vakonderwijs in talig heterogene groepen didactisch onmogelijk is en dat de focus geheel op ontwikkeling van het Nederlands moet liggen. Nu komen we bij de vraag: beschikt het team over de benodigde docentcompetenties om de verschillende fasen in het gekozen transitie-model te realiseren? In de allereerste opvang (niveau 1 en 2 hierboven) zullen de beschikbare NT2-specialisten actief zijn, maar juist ook in de volgende fase binnen de reguliere klas zijn open ogen voor verscheidenheid en pedagogisch-didactische competenties nodig.

Samen leren in een talig heterogene groep

Om een kind als Omar snel op te nemen in een reguliere groep 6 of 7 is een professionele houding nodig van de leraar; deze moet oog hebben voor de eigenheid van ieder kind en in staat zijn binnen de klas een goede relatie met hem op te bouwen. Er is een enorme variatie binnen wat als categorie 'nieuwkomers' wordt aangemerkt. Kinderen van Amerikaanse expats, Poolse seizoenswerkers, Somalische vluchtelingen, ze zijn niet zomaar over één kam te scheren. Enig inzicht in de mogelijke achtergronden en kennis van beïnvloedende factoren is het startpunt. Maar vervolgens moet een leraar dergelijke informatie ook weer loslaten omdat ieder kind uniek is. Het is niet altijd even makkelijk oog te hebben voor de eigenheid van ieder individu, want vanuit de media is een beeld opgebouwd van bijvoorbeeld vluchtelingenkinderen waardoor je, of je wilt of niet, beïnvloed bent. Elke expat die via zijn bedrijf in het buitenland gaat werken zal een cursus interculturele communicatie volgen om enige sensitiviteit te ontwikkelen voor de manier waarop mensen in verschillende culturen communiceren. Verschillen in de betekenis van gebaren, blikken, directheid of indirectheid; allerlei voetangels en klemmen liggen op de loer. Dat is in het onderwijs waarin verschillende culturen bijeenkomen niet anders. Toch maken dergelijke cursussen niet standaard deel uit van de opleiding van leraren die in hun praktijk ook met vele culturen en subculturen te maken krijgen. Hoe leraren kinderen en hun ouders welkom heten, contact leggen en vertrouwen opbouwen hangt mede af van hun gevoeligheid voor verschillen in communicatiepatronen. Positief gesteld: iedereen

heeft baat bij een gezonde nieuwsgierigheid voor wie een ander is, het bewustzijn van eigen angsten en vooroordelen, relativiseringsvermogen en bereidheid om misverstanden te repareren.

Leraren kunnen leren werken vanuit 'multiperspectiviteit', waarin er in een klas verschillende perspectieven, ervaringen en vragen over elkaar mogen zijn. Dat is belangrijk om alle kinderen gelijkmatig te kunnen laten meedoen in bijvoorbeeld klassengesprekken, maar leraren moeten zich stevig in hun schoenen voelen staan (Hajer e.a., 2007). Aansluiten op de belevingswereld, is dat nu goed of juist riskant bij kinderen die niet alleen maar leuke ervaringen hebben opgedaan? Kun je bij het uitleggen wat onderkoeling is vragen naar de kou en gevaren op de boottocht van Turkije naar Griekenland of maar liever niet? Open ogen voor nieuwkomers in de klas en school, tussen kinderen, leraren maar zeker ook ouders, kan in belangrijke mate bijdragen aan een gunstige context voor de ontwikkeling van individuele kinderen. Er is aandacht nodig om hun het gevoel te geven dat ze erbij horen.

Taal leer je niet alleen in de taallessen

In de verschillende transitie-modellen is sprake van een fase waarin alle onderwijs in alle vakken 'taalgericht' of 'taalbewust' wordt aangeboden. Dat betekent dat leraren zich vertrouwd moeten voelen in het werken binnen een groep vol taal- en cultuurverschillen. Uitleggen van leerstof kan door versimpelingen, maar maakt dat de les niet van een lager niveau of oninteressant voor de snelsten? Voor tweede-taalleerders is expliciet taalonderwijs van belang, met doordachte leerlijnen en geplande instructies, activiteiten en feedback. Maar van meet af aan kunnen ook andere 'taal-groeimiddelen' ingezet worden, zoals Marianne Verhallen ze noemt (Van Beek & Verhallen 2012). Om een nieuwe taal te ontwikkelen gaat het erom drie voorwaarden te scheppen:

- een voldoende en rijk taalaanbod: in rijke contexten die interessant zijn voor kinderen horen ze en lezen ze;
- ruime gelegenheid om de taal zelf te gebruiken, zowel mondeling als schriftelijk;
- leerzame feedback op inhoud en correctheid van het taalgebruik om je van daaruit verder te ontwikkelen.

Deze voorwaarden zijn ook buiten expliciete taallessen te realiseren, zodat er veel momenten ontstaan voor taalontwikkeling: tijdens spelen op het schoolplein, gymnastiekles, handenarbeid, natuuronderwijs, rekenen. We hebben het dan over impliciet taalonderwijs, ook wel taal- en vakgeïntegreerd onderwijs of taalgericht vakonderwijs genoemd. Het kan nodig zijn het team op dit aspect verder te professionaliseren en vertrouwd te maken met deze didactiek.

Zonder een bewuste taalgerichte didactiek in alle vakken bestaat het gevaar dat leraren een natuurlijke neiging volgen om hun taal te versimpelen om zo de inhoud toegankelijk te maken. Ook het kiezen van simpeler teksten of overslaan van lastiger leerstof kan daarbij passen. Daar is niets mis mee als het tijdelijk is en als het niveau van de les er niet door achteruitgaat. De les voor een twaalfjarige moet echter niet inhoudelijk het niveau van die voor een achtjarige krijgen; juist ook de schoolse taalvaardigheid en specifieke vakteksten vergen typische vaktaal. Wie zelf te simpel gaat uitleggen en kinderen niet meer uitdaagt om zelf te formuleren op een steeds stijgend niveau, belandt in een negatieve spiraal. De didactiek van de Australische Pauline Gibbons (2009) is een voorbeeld van een taalontwikkende werkwijze die in alle vakonderwijs aan nieuwkomers het niveau optimaal probeert te houden. *Learning in the challenging zone* is dan ook de ondertitel van een van haar boeken. Maar er zijn ook volop didactische voorbeelden en professionaliseringsmaterialen van Nederlandse bodem.

Door taalontwikkeling in alle vaklessen te integreren, ontstaan veel meer kansen om door de jaren heen ook de schoolse taalvaardigheden te ontwikkelen. Die zijn immers nodig bij het

verklaren van drijven en zinken in de natuuroriëntaties, of van de invloed van machines op de industrialisatie in geschiedenis. Behalve NT2-onderwijs is een taalgerichte vakdidactiek een essentieel onderdeel van meerjarige transitie modellen.

Taal leren betekent voor nieuwkomers: Nederlands leren

Hierboven is al snel het leren van het Nederlands centraal aandachtspunt geworden. Dat willen we echter relativeren. Veel vluchtelingen kinderen zijn op zoek naar een veilig oord vrij toevallig in Nederland terechtgekomen en hun ouders zullen hopen op een veilige terugkeer naar de regio van herkomst. Ook is het mogelijk dat ze op enig moment elders in Europa hun leven verder oppakken. Het ontwikkelen van de eigen taal en andere talen, zoals het Engels, kan dan minstens zo belangrijk zijn als het Nederlands, waarmee je in de wereld niet heel ver komt. Zeker ook voor oudere leerlingen die al snel in het mbo of hoger onderwijs verder zouden kunnen, is een aanbod via het Engels wellicht verstandiger dan een complete focus op het Nederlands.

Creatief omgaan met meertaligheid in het onderwijs kan in het belang van de leerling en bovendien pragmatisch zijn. Neem een leerling die al weet wat een stroomkring is, en dat aan de hand van plaatjes via de eigen taal kan uitleggen aan medeleerlingen uit dezelfde taalgroep. Via de vertaalfunctie op de computer vinden ze de Nederlandse of Engelse benamingen erbij. Dat kan effectiever zijn dan hen direct in het Nederlands te laten werken. En tegelijk geeft het hun een erkenning van de waarde van hun meegebrachte talige competenties. Waarom zou een leerling in de wiskundeles zijn oplossing niet in het Engels kunnen verwoorden als dat voor hem of haar makkelijker is dan in het Nederlands? De leraar kan de uitleg dan in het Nederlands geven, wat nu eenmaal makkelijker te begrijpen is dan zelf te gebruiken. Deze praktijk wordt 'translanguaging' genoemd: het over en weer gebruiken van de vaardigheid in verschillende talen die je kunt inzetten om elkaar te begrijpen (Canagarajah, 2012). Want begrip en communicatie is – zeker in een fase van geleidelijke ingroei in het reguliere onderwijs – belangrijker dan eentalige normen en oude gewoonten handhaven.

In verschillende fasen van transitie modellen kan de moedertaal zodoende als instructietaal of hulptaal benut worden. Bij de allereerste opvang, maar ook bij de overgang naar de reguliere klas waar leerlingen elkaar in de eigen taal uitleg geven of vertalingen zoeken op internet. Het is dan niet noodzakelijk dat de leraar die talen zelf beheerst. Wel is een positief meertalig klimaat in school en klas nodig, waarbij alle kinderen geïnteresseerd zijn in andere talen en landen. Meertaligheid thematiseren kan bijdragen aan het scheppen van zo'n klimaat (Helsloot, 2008).

Taakverdeling – opbouw van competenties in het team

Binnen de school hoeft niet iedereen expert te worden in onderwijs aan nieuwkomers; er zullen collega's zijn die zich meer dan anderen bekwaamd hebben in bijvoorbeeld Nederlands als tweede taal. Wel is van belang dat het team gezamenlijk de verantwoordelijkheid neemt voor de nieuwe leerlingen en dat in alle onderwijs alles wat mogelijk is wordt gedaan om de kinderen op te nemen in de groepen en toegang te geven tot het onderwijs. Sommigen hebben daartoe mogelijk al didactische werkvormen en differentiatiemogelijkheden ontwikkeld in hun opleiding en professionalisering. Vaak zal het echter nodig zijn om daarin nascholing en begeleiding te regelen. Daarvoor moet de schoolleiding dan een doordacht professionaliseringsplan uitwerken. Wellicht is het zinvol en efficiënt daarbij samen te werken met andere scholen en benodigde deskundigheid daarbij in te huren.

Ten slotte: 'wijzen met de hele hand' vanuit een heldere visie

Schoolleiders en bevoegd gezag staan voor grote vragen. Hoe verzorg je goed onderwijs voor al

die verschillende kinderen, binnen randvoorwaarden die moeilijk of niet te beïnvloeden zijn, zoals het asielbeleid, de rol van het COA, de continue verhuizingen en de wisselende in- en uitstroombmomenten in het jaar? In de ene regio zullen ook meer samenwerkingsmogelijkheden zijn met andere scholen, al dan niet binnen een regionaal samenwerkingsverband, dan in de andere. Sommige omstandigheden zijn beter beïnvloedbaar, zoals het ontwikkelen van een meerjarenbeleid en het opbouwen van deskundigheid in eigen school en omgeving. Het Zweeds kent de uitdrukking 'wijken met de hele hand' (*peka med hela handen*) om de stevige sturing door een schoolleider aan te geven. Zo'n schoolleider werkt tijdig, gesteund door zijn of haar bestuur, in een taakgerichte werksfeer aan de professionele rol en verantwoordelijkheden van iedereen in het team. Het kan nodig zijn harde noten te kraken over de houding ten aanzien van de komst van nieuwe kinderen met andere religies en culturen of de omgang met ouders. Wanneer met een nieuw kind de wereldproblematiek de school binnen komt, vraagt dat om een gedragen visie op de betekenis van meertaligheid in het leren, het welkom opnemen van nieuwkomers in groepen en het denken in meerjarige modellen. Dit zijn zaken die voor elke school relevant zijn: als het vandaag niet urgent is kan het zinvol zijn alvast te anticiperen op morgen. Het gunstige is dat veel kenmerken van goed onderwijs in een transitie-model tegelijk voor alle kinderen bevorderlijk zijn, zoals een schoolbreed taalbeleid door alle vakken heen. Nieuwkomers zijn er alleen extra van afhankelijk dat de kennis die daarover via de leraren beschikbaar is, ook werkelijk de klas bereikt.

Bronnen

- Axelsson, M. (2015). 'Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv'. In: N. Bunar (red.), *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Natur & Kultur, 81-138.
- Beek, W. van & Verhallen, M. (2012). *Taal, een zaak van alle vakken. Geïntegreerd taal- en vakonderwijs op de basisschool*. Coutinho.
- Beekhoven, S., Jepma, J., Hoogeveen, K. & Swart, B. (2012). *Schakelklassen en andere instrumenten om taalachterstand te bestrijden. Gegevens uit de vijfde VVE-monitor*. Sardes.
- Canagarajah, C. (2012) *Translingual practice*. Routledge.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W.M. & Christian, D. (2006). *Educating English language learners. A synthesis of research evidence*. Cambridge University Press.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy and Thinking. Learning in the challenging zone*. Heinemann.
- Hajer, M., Hanson, M., Hijlkema, B. & Riteco, A. (2007). *Open ogen in de kleurrijke klas. Perspectieven voor de onderwijspraktijk*. Coutinho.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2015). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs* (3e gewijzigde druk). Coutinho.
- Inspectie van het Onderwijs (2015). *De kwaliteit van het onderwijs aan nieuwkomers, type 1 en 2, 2013/2014. Evaluatie van de kwaliteit van AZC-scholen, relatief zelfstandige en grotere nieuwkomersvoorzieningen*. Den Haag.
- Kuiken, F. & Vermeer, A. (red.) (2013). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Thieme Meulenhoff.
- OECD (2015). *Immigrant Students at School. Easing the Journey towards Integration*. Parijs.
- Thomas, W.P. & Collier, V.P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz.

Dit boek is tot stand gekomen dankzij:

Annemieke Schoemaker
Fitting Design
Gabriëlle van Vilsteren
IMC Weekendschool
Jaap Stahlie
José van Loo
LOWAN
Myriam Lieskamp
Printsupport4u
en alle auteurs, die belangeloos meewerkten

Wie ben jij?

Coördinatie en tekst inleiding: Anouk Tijnagel, IMC Weekendschool
Voorwoord, verhaal en gedichten: Melle Dotinga, The Ausbilders
Fotografie: Jaap Stahlie
Concept en vormgeving: Gabriëlle van Vilsteren

Nieuwkomers op school. Onderwijs als startpunt voor een betere toekomst

Omslag en binnenwerk: Fitting Design, Hilversum
Redactie: Myriam Lieskamp (eindredacteur), José van Loo en Annemieke Schoemaker

Copyright © 2016: Uitgeverij Pica, Huizen
Copyright foto's © 2016: Jaap Stahlie, Amsterdam

ISBN 9789491806919

De uitgever heeft al het mogelijke gedaan om de rechthebbenden van het materiaal in deze uitgave te achterhalen. Mocht u desondanks menen aanspraak te kunnen maken op enig copyright, dan kun u zich tot de uitgever wenden.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke manier dan ook, zonder voorgaande toestemming van de uitgever.



Het papier waarop dit boek is gedrukt draagt het FSC-keurmerk. Dat betekent dat het papier afkomstig is uit goed beheerde bossen. Uitgeverij Pica zet zich in voor een beter milieu door bij voorkeur FSC-gecertificeerd papier te gebruiken.

www.uitgeverijpica.nl