



**STERKE  
KINDEREN**



# Vluchtelingenjongeren in het voortgezet onderwijs

Een kwalitatief onderzoek naar de belemmerende factoren in het voortgezet onderwijs  
aan nieuwkomers binnen het Samenwerkingsverband vo Noord-Kennemerland



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

Definitieve versie, november 2018

Auteurs: Luuk Herman en Han Bart

Deze publicatie is tot stand gekomen in opdracht van het Samenwerkingsverband vo Noord-Kennemerland

# Abstract

**Doel:** Het aantal asielaanvragen in Nederland is de laatste jaren enorm toegenomen. Onder de groep vluchtelingen bevindt zich ook een significant aantal jonge vluchtelingen in de leeftijdscategorie 12-18 jaar. Deze vluchtelingleerlingen - *nieuwkomers* - vormen een bijzondere groep in het onderwijs, vanwege taalproblemen en de mogelijke aanwezigheid van psychopathologie door migratiestressoren. Deze studie onderzoekt in opdracht van het Samenwerkingsverband vo Noord-Kennemerland (SWVNK) de belemmerende factoren in het voortgezet onderwijs aan vluchtelingleerlingen. Het gaat hierbij om vluchtelingleerlingen (12-18) die vanuit de taalklas direct doorstromen naar het regulier voortgezet onderwijs. Welke ondersteuning is nodig om de doelstelling te behalen op het niveau van de leerling, de klas, de docent en de school?

**Methode:** In lijn met de *grounded theory* worden semi-gestructureerde interviews afgenomen om het perspectief te bevragen van nieuwkomers (N=10), docenten/ mentoren (N=8) en professionals in het onderwijs (N=8).

**Conclusie:** Deze studie laat zien dat nieuwkomers onvoldoende worden voorbereid op de doorstroom naar het voortgezet onderwijs en dat docenten onvoldoende worden voorbereid op de komst van een nieuwkomer in de klas. Docenten en professionals weten daarnaast niet hoe ze effectief kunnen inspelen op de specifieke onderwijsbehoeften van nieuwkomers met betrekking tot taalproblemen en psychopathologie. Voor nieuwkomers geldt dat het ervaren van sociale binding het meest bijdraagt aan een succesvolle aanpassing (in het voortgezet onderwijs) in Nederland.

Copyright Han Bart en Luuk Herman en opdrachtgever Samenwerkingsverband vo Noord-Kennemerland

Een ieder is vrij om dit onderzoek te delen door te verwijzen naar de oorspronkelijke publicatie via de link naar de website. Inhoud van het onderzoek kan alleen en uitsluitend worden overgenomen in andere publicaties met een duidelijke verwijzing naar de oorspronkelijke bron. Het document wijzigen is niet toegestaan zonder toestemming van de auteursrechthebbenden. | De auteursrechthebbenden zijn bereikbaar via [secretariaat@swvnk.nl](mailto:secretariaat@swvnk.nl).

# Inhoudsopgave

---

<i>Aanleiding</i> .....	4
<i>Doelstelling</i> .....	6
<i>Theorie</i> .....	7
<i>Methode</i> .....	9
<i>Resultaten</i> .....	11
1: Doorstroom.....	11
2: Taalbeheersing.....	13
3: Veerkracht.....	15
4: Extra begeleiding.....	16
<i>Conclusie</i> .....	17
<i>Aanbevelingen</i> .....	19
Onderwijsbehoeften nieuwkomers.....	19
Ondersteuningsbehoeften professionals.....	20
<i>Discussie</i> .....	21
<i>Literatuurlijst</i> .....	22

# Aanleiding

---

In 2017 werden in Nederland ongeveer 4.300 asielaanvragen voor minderjarige vluchtelingen tot 18 jaar ingediend (NJI). Volgens de Nederlandse leerplichtwet uit 1969 hebben alle kinderen vanaf vijfjarige leeftijd tot en met het schooljaar waarin ze 16 jaar oud worden recht op onderwijs<sup>1</sup> (LPW art. 2.1. en LPW art. 1f). Deze wet geldt ook voor minderjarige vluchtelingen. Volgens de Wet passend onderwijs uit 2014 dient elke leerling een onderwijsplek te krijgen die aansluit bij zijn of haar individuele kwaliteiten en mogelijkheden. Het gaat hierbij om maatwerk, onderwijs dat aansluit bij de onderwijsbehoeften van leerlingen, hun mogelijkheden en talenten (Pameijer en Van Beukering, 2015). Vluchtelingenjongeren vormen echter een bijzondere groep leerlingen in het voortgezet onderwijs. In de praktijk blijkt het niet eenvoudig passend onderwijs te realiseren voor deze bijzondere groep leerlingen.

Een eerste belemmerende factor is de beheersing van de Nederlandse taal (van Keulen, 2015). Dit probleem geldt met name voor vluchtelingenjongeren die tussen hun 12e en 18e levensjaar naar Nederland zijn gekomen en moeten instromen op het voortgezet onderwijs. Deze groep vluchtelingleerlingen zijn minder taalvaardig in vergelijking met leeftijdsmigranten die al op jongere leeftijd naar Nederland zijn gekomen. Dit heeft onder andere te maken met leeftijd. Hoe jonger iemand een (tweede) taal leert, hoe groter de kans op een succesvolle taalverwerving (Winsler, Burchinal, Tien, Peisner-Freiberg, Espinosa, Castro, LaForett, Kim & Feyter, 2014).

Alle vluchtelingenjongeren starten vanwege de taalachterstand in zogeheten Internationale Schakelklassen (ISK) of Eerste Opvangscholen Anderstaligen (EOA). Het aanleren van de Nederlandse taal staat hier centraal. Na een maximum van twee jaar stromen vluchtelingenjongeren door naar Nederlandstalig onderwijs. Vanaf dat moment spreekt men van 'nieuwkomers'. De nieuwkomers in deze studie (12-18 jaar) stromen vanuit de taalklas direct door naar het voortgezet onderwijs, met als onderliggende gedachte dat 'onderdompeling' in het regulier onderwijs het integratieproces van nieuwkomers zou versnellen (Winslet et al., 2017; Hajer, 2017). De kans is echter groot dat nieuwkomers na twee jaar de Nederlandse taal onvoldoende beheersen om volledige aansluiting in het (voortgezet) onderwijs te vinden (Blom, 2017). Het gevolg zijn slechte schoolresultaten en plaatsing op een (meestal) te laag onderwijsniveau (De VO-raad, 2016a).

Na een maximum van twee jaar (moeten) nieuwkomers vanuit de ISK's of EOA's doorstromen naar het reguliere voortgezet onderwijs. De kans is echter groot dat nieuwkomers na twee jaar de Nederlandse taal nog niet voldoende beheersen om volledige aansluiting te vinden in het (voortgezet) onderwijs (Blom, 2017). Dit blijkt ook uit onderzoek van de inspectie van het primair onderwijs (kwaliteitsrapport inspectie, type 3, 2015) en het onderzoeksrapport Schoolloopbanen nieuwkomers (2017). De onderliggende gedachte van deze rappe doorstroom is dat 'onderdompeling' in het regulier onderwijs het integratieproces van nieuwkomers zou versnellen (Hajer, 2017). Tegengeluiden stellen echter dat onderdompeling juist zou leiden tot stagnatie van het integratieproces, omdat nieuwkomers vanwege de taalachterstand vaak doorstromen naar een te laag onderwijsniveau (De VO-raad, 2016a). Een peiling onder 44 schooldirecteuren toonde aan dat ruim één op de drie leerlingen vanuit de taalklas (ISK)

---

<sup>1</sup> Voor jongeren tussen de 16 en 18 jaar geldt dat zij een kwalificatieplicht nodig hebben. Dit is een verlengde leerplicht voor scholieren en studenten. De kwalificatieplicht houdt in dat jongeren naar school moeten totdat zij een startkwalificatie behalen. De kwalificatieplicht vervalt: a) als een startkwalificatie (minimaal diploma mbo niveau-2, havo of een vwo (art. 4a lid 1 onder b Lpw); b) op het moment dat de scholier de leeftijd van 18 jaar bereikt (art. 4b Lpw); c) voor kinderen in het speciaal onderwijs geldt een uitzondering op de kwalificatieplicht (art. 2 lid 2 sub j jo. sub n WEC).

doorstroomt naar een schoolniveau onder zijn of haar cognitieve capaciteiten. En van de jongeren die naar het middelbaar beroepsonderwijs gaan, volgt 80% de entreeopleiding.

De zwakke taalbeheersing van vluchtelingenjongeren gaat vaak samen met een tweede probleem, motivatie. De kans is namelijk groot dat nieuwkomers een afname in motivatie laten zien vanwege slechte schoolresultaten en verkeerde plaatsing op grond van taalproblemen (Abukar; Pieloch, McCullough, & Marks, 2016). Motivatie is een erg belangrijke factor voor schoolsucces. Zo blijkt de correlatie tussen motivatie en schoolprestaties uiteen te lopen van 0.19 en 0.63 (Marzano, 2003).

Een derde belemmerende factor om passend onderwijs te realiseren voor nieuwkomers in het voortgezet onderwijs, is de verhoogde kans op de aanwezigheid van psychopathologie gerelateerd aan migratiestressoren (Slone & Mann, 2016; Pieloch, McCullough, & Marks, 2016). Hiertoe behoren posttraumatische stressstoornissen (PTSS), aanpassingsstoornissen, slaapstoornissen, concentratiestoornissen, somatisatie, angststoornissen, depressies en gedragsstoornissen (Gerritsen, Bramsen, Deville, Van Willigen, Hovens, & Van Der Ploeg, 2005; Slone & Mann, 2016). Ter indicatie, ongeveer 40% van de vluchtelingenjongeren in België ervaart psychopathologische symptomen (Derluyn & Broekaert, 2007).

Migratiestressoren hebben betrekking op negatieve gebeurtenissen die zich voordoen in het land van herkomst (pre-migratiestressoren) of tijdens de migratie (migratiestressoren). Hierbij kan het gaan om blootstelling aan oorlog(en), getuige of slachtoffer van mishandeling en/of verkrachting (Fazel & Stein, 2002; Pieloch, McCullough, & Marks, 2016;), het verlies van vrienden en/ of familieleden (Kia-Keating & Ellis, 2007) en deprivatie van basisbehoeften zoals eten, drinken, zorg en onderdak (Pieloch, McCullough, & Marks, 2016). De kans op psychopathologie neemt toe naarmate vluchtelingenjongeren meer traumatische pre-migratie- en migratiestressoren ervaren (Derluyn & Broekaert, 2007; Fazel, Reed, Panter-Brick, & Stein, 2012). Volgens Berthold (2000) gaat het niet zozeer om het aantal negatieve gebeurtenissen, maar om het geheel aan migratiestressoren. Hiertoe behoren ten slotte ook postmigratiestressoren. Vluchtelingenjongeren ervaren namelijk jarenlange instabiliteit na aankomst in Nederland (Fazel & Stein, 2002). Er zijn tal van postmigratiestressoren. Vluchtelingenjongeren ervaren onder andere aanpassingsproblemen op het gebied van cultuur, normen en waarden. Ook de vorming van een nieuwe identiteit kan voor veel stress zorgen (Strekalove & Hoot, 2008; aangehaald in Blom, 2017). Wanneer het vluchtelingenjongeren niet lukt deze stressoren te controleren, neemt de kans op psychopathologie toe. Dit kan leiden tot minder adequate copingmechanismen, zoals vermijding, piekeren, rumineren, sociale teruggetrokkenheid of hulpeloosheid (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Het gevolg kan een afname in motivatie en schoolprestaties zijn, en een toename in schooluitval (van het Onderwijs, 2017).

Een snelle toegang tot onderwijs en een goed integratiebeleid op scholen zou helpen bij het controleren en verminderen van de ervaren taalproblemen en psychopathologie (OECD, 2015). Het volgen van onderwijs zou vluchtelingenjongeren afleiden van de situatie waarin vluchtelingenjongeren zich bevinden (Pieloch, McCullough, & Marks, 2016). En wanneer leerlingen zich veilig en vertrouwd voelen in hun leeromgeving, wordt dit geassocieerd met een verlaagde kans op PTSS. Daarnaast zou een sterke mate van verbondenheid functioneren als buffer tegen depressieve- en angstsymptomen (Fazel, Reed, Panter-Brick & Stein, 2012). Onderwijs kan daarmee een belangrijke ondersteunende factor zijn. Het is dan wel zaak dat professionals goed weten in te spelen op de onderwijsbehoeften van nieuwkomers en onderwijs op maat bieden (Plumb, Bush & Kersevich, 2016).

# Doelstelling

---

Nieuwkomers vormen een bijzondere groep leerlingen in het voortgezet onderwijs. Het is vaak onduidelijk welk leerniveau deze leerlingen hebben vanwege een gebrekkige taalbeheersing. Bovendien kampen veel nieuwkomers met problematieken en psychopathologie vanwege migratiestressoren. Deze factoren belemmeren nieuwkomers in taalklassen (Blom, 2017), het primair onderwijs (Keulen, 2015; Abbou, 2017; Azouagh, 2017) en het hoger onderwijs (Klatter & Welter, 2017). Het is echter niet geheel duidelijk hoe deze belemmerende factoren tot uiting komen in het voortgezet onderwijs en of mogelijk nog andere belemmerende factoren geïdentificeerd kunnen worden. Bovendien ontbreekt het aan een uniform nationaal beleid in hoe professionals dienen om te gaan met deze specifieke onderwijsbehoeften van vluchtelingenjongeren (Azouagh, 2017; Van 't Rood en Spatharakis, 1998). Professionals in het onderwijs stellen zichzelf dan ook de vraag of zij over voldoende expertise/handvaten beschikken om vluchtelingleerlingen op maat te begeleiden op het gebied van hun taalproblemen en psychopathologie.

Deze studie onderzoekt in opdracht van het Samenwerkingsverband vo Noord-Kennemerland (SWVNK) te Alkmaar de belemmerende factoren in het voortgezet onderwijs aan vluchtelingleerlingen. Hierbij gaat het om vluchtelingleerlingen in de leeftijdscategorie 12 tot 18 jaar die vanuit de taalklas direct doorstromen naar het voortgezet onderwijs. Welke ondersteuning is nodig om de doelstelling te behalen op het niveau van de leerling, de klas, de docent en de school? Om een meer volledig beeld te krijgen van nieuwkomers in het voortgezet onderwijs, is gebruik gemaakt van de *'grounded theory'*. Deze kwalitatieve explorerende methodiek biedt uitkomst, omdat er ten eerste onvoldoende respondenten (nieuwkomers) binnen het onderzoeksveld aanwezig zijn om kwantitatieve metingen te verrichten (van Keulen, 2017). Ten tweede vormt de beheersing van de Nederlandse taal van nieuwkomers - in de meeste gevallen - een belemmerende factor bij de afname van vragenlijsten. Ten derde kunnen vragenlijsten niet gebruikt worden om het onbekende uit te vragen. In lijn met de *grounded theory* hanteert deze studie voorlopige vraagstelling(en) die mogelijk gespecificeerd of aangepast wordt op basis van het onderzoeksveld (Maso, 1987; 't Hart, Boeije & Hox, 2005).

- *Wat zijn de belemmerende factoren van nieuwkomers die tussen hun 12e en 18e levensjaar vanuit de taalklas instromen op het voortgezet onderwijs en geen Nederlandstalig primair onderwijs hebben gevolgd?*
- *Welke ondersteuning voor nieuwkomers, de klas, docenten en scholen is nodig om het onderwijs voor nieuwkomers op maat te kunnen aanbieden?*

# Theorie

---

**TAALBEHEERSING** - Voor alle nieuwkomers is een goede beheersing van de Nederlandse taal zeer belangrijk om onderwijs te kunnen volgen. Zo toont onderzoek aan dat woordenschat een voorspeller van schoolsucces is. Het verschil tussen leerlingen met een lage prestatie versus leerlingen met een hoge prestatie op hetzelfde onderwijsniveau zou rond de 4500-5400 woorden liggen (Nagy & Herman, 1984). Op school is de uitbreiding van woordenschat bovendien een vereiste om de transitie van Dagelijkse Algemene Taal (DAT) naar Cognitieve Academische Taal (CAT) te maken, ofwel van spreek- naar schooltaal. Eerst een voorbeeld om het verschil tussen DAT en CAT te illustreren:

DAT: *'Het regende daar heel lang niet. En omdat het zo droog was gingen alle planten die boeren verbouwd, bijvoorbeeld maïs en graan, dood. En omdat er geen maïs en graan geoogst kon worden, hadden de mensen niets te eten en wat gebeurt er dan? Ze gingen dood. En vooral kinderen en oudere mensen'* (Gibbons, 2009; aangehaald in Nieuwkomers op school, 2016).

CAT: *'De langdurige droogte veroorzaakte misoogsten, met als gevolg hongersnood en slachtoffers, vooral onder kinderen en ouderen'* (Gibbons, 2009; aangehaald in Nieuwkomers op school, 2016).

Bovenstaande teksten bevatten dezelfde informatie, maar gebruiken niet evenveel woorden. Dezelfde informatie is namelijk gecomprimeerd, 'misoogsten', en 'hongersnood' zijn abstracties waar je in uitleg meer woorden voor zou gebruiken. Bovendien geeft de tweede (uitgebreide) versie de gedachtegang van het proces stapsgewijs weer; en toen, en omdat... Met deze schooltaal ervaren nieuwkomers veel problemen, omdat de ontwikkeling van CAT jaren duurt (Hajer & Meestringa & Tordoir, 2015). Ook blijkt taakontwikkeling sterk af te hangen van het sociale milieu waarin jongeren zich begeven (Nagy & Herman, 1984; Marzano, 2003). Nieuwkomers die vanuit taalklassen doorstromen naar het voortgezet onderwijs hebben deze tijd niet en hun leefomgeving vormt veelal een belemmerende factor voor de ontwikkeling van de Nederlandse taal (Abbou, 2017).

Woordenschat doet een beroep op aangeleerde kennis, ofwel gekristalliseerde intelligentie (Rolfus & Ackerman, 1999; Marzano, 2003). Schoolsucces hangt daarnaast in potentie ook af van de mate waarin leerlingen in staat zijn verbanden te leggen tussen zaken waarvoor ze niet hebben kunnen leren. Deze vloeiende intelligentie is aangeboren en in principe kunnen scholen weinig invloed uitoefenen hierop (Marzano, 2003). Echter, het meervoudige intelligentiemodel van Gardner (1983) stelt dat alle talenten van kinderen versterkt kunnen worden en dit vormt een belangrijk uitgangspunt voor onderwijs aan nieuwkomers. Bij het versterken van schoolse vaardigheden kan men denken aan (begrijpend) lezen, schrijven, mondeling argumenteren en het aanleren en het versterken van studievoordigheden (Hajer & Meestringa & Tordoir, 2015). Bekijk de voorwaarden voor effectief NT2-onderwijs op:

- o <https://wij-leren.nl/taal-in-alle-vakken.php>
- o <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/06/022-Antwoord-Hoe-stimuleer-je-effectief-de-taalontwikkeling-van-kinderen-die-Nederlands-als-tweede-taal-NT2-spreken-2016.pdf>

**MOTIVATIE** - Het OECD (2015) deed in veertien landen onderzoek naar de motivatie van nieuwkomers. Uit de resultaten blijkt dat nieuwkomers over het algemeen de ambitie hebben succesvol te zijn in het onderwijs. Nieuwkomers zouden zelfs gemotiveerder zijn dan leerlingen zonder migratieachtergrond. Deze bevindingen worden bevestigd in onderzoek naar vluchtelingenjongeren in Nederlandse AZC's (Abukar, 2014). De argumentatie luidt dat vluchtelingenjongeren graag een nieuwe toekomst willen opbouwen. De kans is echter groot dat de intrinsieke motivatie van nieuwkomers in het reguliere onderwijs afneemt vanwege de ervaren taalproblemen en de status van het sociaal-emotioneel welzijn. Nieuwkomers zouden hierdoor niet het gevoel hebben optimaal te kunnen presteren (Abukar; Pieloch, McCullough, & Marks, 2016).

De 'self-determination theory' (SDT) van Ryan en Deci (1985; 2000) stelt dat de mate van competentiebeleving, autonomie en verbondenheid als basisbehoeften van motivatie fungeren. Het is de taak van scholen en docenten een beroep te doen op deze basisbehoeften van leerlingen. Competentiebeleving verwijst naar de mate waarin leerlingen overtuigd zijn dat zij succes kunnen nastreven. Het gaat om de oorzaak waaraan succes of falen wordt toegeschreven (Marzano, 2003). Autonomie verwijst binnen de theorie naar de wens beslissruimte te krijgen bij het maken van keuzes, maar mag niet verward worden met individualisme (Marzano, 2003). Autonomieondersteuning refereert naar het in staat stellen leerlingen te laten handelen in lijn met hun authentieke persoonlijke interesses en waarden (Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007). Volgens Marzano (2003) gaat het met name om het gevoel van autonomie-in-verbondenheid en dit verwijst tevens naar de derde basisbehoefte van de SDT.

Verbondenheid is meer dan het hebben van contact, het gaat om het verbonden voelen in betekenisvolle relaties (Van den Broeck et al., 2004; Pieloch, McCullough, & Marks, 2016). Onderzoek van Stroet (2015) toont aan dat verbondenheid de sterkste invloed heeft op de motivatie van leerlingen. Leerlingen willen graag in verbinding staan met hun sociale omgeving (Ryan & Deci, 2000; Stroet, 2015). Hierbij gaat het om een goede relatie met de leraar en klasgenoten/ vrienden (Ryan & Deci, 2000; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011) en om de betrokkenheid van ouders bij school (Ryan & Deci, 2000; Lusse, 2013).

*PSYCHOPATHOLOGIE* - Volgens 'The Transactional Theory of Stress and Coping' bepalen persoonskenmerken, ervaringen, en de mate waarin iemand beschikt over sociale- en culturele middelen de wijze waarop wordt omgegaan met stressoren (Lazarus & Cohen, 1977). Eerder zijn de verschillende migratiestressoren besproken die van invloed zijn op het sociaal-emotioneel welzijn van nieuwkomers. Onderzoek van Skinner en Zimmer-Gembeck (2007) naar vluchtelingen in New York toont aan dat naast migratiestressoren en taalproblemen, ook een gebrek aan ervaring in het onderwijs en sociale isolatie belangrijke postmigratiestressoren zijn. Wanneer nieuwkomers niet de mogelijkheid hebben deze stressoren te controleren, neemt de kans op copingmechanismen toe.

Leraren in Nederland ervaren de sociaal-emotionele problematieken van nieuwkomers, maar weten niet goed hoe ze hiermee om kunnen gaan (van Keulen, 2015; Onderwijsraad, 2017). Het gevaar schuilt dat wanneer nieuwkomers in het onderwijs zich niet goed begrepen voelen, zij meer moeite ervaren zich aan te passen in een nieuwe schoolomgeving (Lee, 2002; aangehaald in Keulen, 2015). Binnen de literatuur krijgt Trauma sensitief lesgeven (TSL) steeds meer aandacht. TSL legt de focus op het vergroten van veerkracht bij nieuwkomers, door een gevoel van veiligheid en vertrouwen binnen de school te stimuleren (Plumb, Bush & Kersevich, 2016). In de praktijk komt dit neer op het prioriteren van nieuwkomersbehoeften met extra aandacht voor de zelfregulatie van emoties. In het praktijkboek 'lesgeven aan getraumatiseerde kinderen' van Coppes, Schneiderberg en Kregten (2017) worden de elementen van TSL beschreven.



# Methode

---

Als onderzoekstechniek is gekozen voor de *'grounded theory'*, welke bestaat uit een combinatie van inductivisme en deductivisme. Eerstgenoemde komt tot uitdrukking in de open en flexibele onderzoeksopzet, dataverzameling in de natuurlijke omgeving, wijze van data-analyse, startend vanuit ruwe ongestructureerde data (Glaser & Strauss, 1967; 't Hart, Boeije & Hox, 2005). Het deductivisme verwijst naar systematische verificatie en theorievorming op basis van kwalitatief onderzoek. De uitvoering komt neer op een constante vergelijking van gegevens die op verschillende plaatsen en tijden binnen het onderzoek verzameld zijn (Glaser & Strauss, 1967; 't Hart, Boeije & Hox, 2005).

De kwalitatieve aard van dit onderzoek leidt tot een voorlopige vraagstelling(en) die mogelijk gespecificeerd of aangepast wordt op basis van het onderzoeksveld ('t Hart, Boeije & Hox, 2005). De reden is dat tijdens het onderzoek mogelijk nieuwe interessante vraagstukken aan bod komen die eerder vanuit het perspectief van de onderzoekers onbelicht zijn gebleven. Het onderzoek omvat de beleving op het niveau van schoolprofessionals (N=9), docenten (N=8) en nieuwkomers (N=12) binnen het Samenwerkingsverband vo Noord Kennemerland (SWVNK). Niet elke school of docent en niet alle leerlingen binnen het SWVNK worden benaderd. Dit is om praktische redenen onhaalbaar en bovendien treedt er ook een punt van verzadiging op ('t Hart, Boeije & Hox, 2005). Dit betekent dat de respondenten op een bepaald moment geen nieuwe informatie meer opleveren met betrekking tot de relevante onderwerpen die in dit onderzoek centraal staan.

De ervaringen van de respondenten worden via semigestructureerde diepte interviews uitgevraagd, zodat er voldoende ruimte overblijft voor eigen inbreng van de respondenten ('t Hart, Boeije & Hox, 2010). De volgorde van vragen staat daarom niet vast, maar dient als richtlijn voor het interview. De vragen zijn gebaseerd op basis van de belangrijkste onderwerpen en begrippen uit het theoretisch kader. Bovendien is het in lijn met de *grounded theory* mogelijk de vragenlijst na elk interview uit te breiden/ aan te passen. De respondenten zijn via de netwerkmethodologie verzameld ('t Hart, Boeije & Hox, 2010). Dit komt erop neer dat de benadering van de eerste respondenten nieuwe relevante respondenten en onderwerpen opleveren. Door per onderzoeksobject meer dan een informant te raadplegen, probeert dit onderzoek een goed beeld te krijgen van de huidige onderwijs- en ondersteuningsbehoeften in het voortgezet onderwijs aan nieuwkomers.

*PROCEDURE* - Alvorens de interviews van start gaan, is eerst de *'informed consent'* verkregen door een aantal maatregelen te treffen. Vooraf wordt aan elke respondent het doel en de implicatie van het onderzoek uitgelegd. Daarbij wordt ook aangegeven dat alle respondenten geanonimiseerd zullen worden. Bij professionals op schoolniveau zal in de resultaten enkel verwezen worden naar zijn of haar functie. Hetzelfde geldt voor docenten. Voor nieuwkomers geldt dat enkel verwezen wordt naar achtergrondgegevens en het schoolniveau. Voor alle respondenten geldt dat overige informatie die direct naar de respondenten kan verwijzen uit de transcripties wordt gehaald (Webster, Lewis & Brown, 2014). De interviews worden afgenomen in de natuurlijke setting, te lezen op school, en worden in tweetallen afgenomen. Dit heeft als reden dat de onderzoekers elkaar kunnen aanvullen tijdens het interview. Ook helpt het bij de analyse en evaluatie van onderzoeksbevindingen. De validiteit van het onderzoek is ook bewaakt door verschillende perspectieven van onderwijsprofessionals, leraren en nieuwkomers met elkaar te vergelijken, ook wel triangulatie genoemd ('t Hart, Boeije & Hox, 2005). Daarbij is een zo neutraal mogelijke vraagstelling gehanteerd en soms zijn vragen in andere bewoording nog een keer gesteld (Van Keulen, 2017). Ook is aan respondenten gevraagd naar de interpretatie en geloofwaardigheid van bepaalde bevindingen (Lewis & Richie, 2013). Alle interviews worden met een laptop opgenomen en zullen ongeveer 60 minuten duren.

De interviews worden handmatig uitgeschreven in een tekstbestand. Tijdens het testen van interviews en analyse bleken de beoogde transcribeerprogramma's - MAXQDA en Amberscript - niet nauwkeurig genoeg te zijn. De analyse van de interviewgegevens volgt zoals vermeld de methode van de *'grounded theory'* (Glaser & Strauss, 1967; 't Hart, Boeije & Hox, 2005). Dataverzameling start met interviews met schoolprofessionals. Na deze eerste onderzoeksfase volgt analyse en reflectie.

Hieruit zal blijken of extra respondenten geselecteerd dienen te worden, of dat bijvoorbeeld de vragen uitgebreid of aangepast moeten worden. Als nieuwe concepten aan bod komen, kunnen respondenten geselecteerd worden die meer verdieping in het onderwerp kunnen bieden, dit wordt ook wel *'theoretical sampling'* genoemd. Daarna volgt de tweede fase dataverzameling met de uitbreiding van respondenten op schoolniveau of wanneer dit niet nodig blijkt te zijn, wordt overgaan naar de dataverzameling van docenten. Hetzelfde geldt voor de overgang naar de fase op leerlingniveau.

Het doel is categorieën of concepten te ontwikkelen die tijdens de data-analyse en reflectie naar voren komen. Er vindt constante vergelijking plaats tussen onderzoeksresultaten, waarbij gezocht wordt naar verbanden tussen uitspraken. Het gebruik van memo's tijdens het onderzoeksproces - een documentatie van het gedachteproces - maakt het mogelijk een nieuwe theorie te ontwikkelen.

# Resultaten

---

In lijn met de theorie geven nieuwkomers aan erg gemotiveerd te zijn om Nederlandstalig onderwijs te volgen, omdat ze willen bouwen aan een toekomst (Abukar, 2014; OECD, 2015). School ervaren ze als goede afleiding van alle migratiestressoren. Uit dit onderzoek komen een aantal factoren die de motivatie en ontwikkeling van nieuwkomers in het onderwijs belemmeren. Op basis van de uitkomsten van interviews met leerlingen (N=12) kunnen de onderwijsbehoeften uiteengezet worden. Hetzelfde geldt voor de ondersteuningsbehoeften van betrokken professionals (N=10) en docenten (N=8).

Tijdens de data-verzameling spraken participanten op brede wijze over verschillende aspecten van onderwijs- en ondersteuningsbehoeften in het onderwijs met betrekking tot nieuwkomers. De volgende aspecten zijn geïdentificeerd:

1. Doorstroom
2. Taalbeheersing
3. Begeleiding

De resultaten van dit onderzoek zullen besproken worden op het niveau van nieuwkomers en op het niveau van professionals in het onderwijs. Vanuit deze bevindingen zullen aanbevelingen volgen.

## 1: Doorstroom

‘Doorstroom’ verwijst naar de informatie over nieuwkomers die ontvangende scholen vanuit de taalklas krijgen. Het gaat hierbij om achtergrondinformatie van de leerling zoals de gezinssituatie en migratiegeschiedenis, maar ook om didactische informatie. Doorstroom heeft daarnaast betrekking op de wijze waarop nieuwkomers geïnformeerd en voorbereid worden op de overstap naar het regulier onderwijs.

*NIEUWKOMERS* - Nieuwkomers geven aan dat de doorstroom vanuit de taalklas naar het regulier voortgezet onderwijs een grote stap is die veel stress oplevert. Ze zijn vaak niet goed op de hoogte van wat verwacht wordt in hun nieuwe reguliere klas in het regulier voortgezet onderwijs. Het is daarom van belang dat nieuwkomers geïnformeerd worden over het Nederlandse onderwijssysteem en betrokken worden bij de keuze voor een school en het onderwijsniveau. Acht van de tien geïnterviewde leerlingen gaven aan het gevoel te hebben dat zij een hoger niveau aan zouden kunnen. Omdat er geen beroep werd gedaan op hun autonomie, daalde hun motivatie en nam het risico op schooluitval of voortijdige schoolverlating toe.

- *Informeer nieuwkomers over het Nederlandse onderwijssysteem met betrekking tot de verschillende onderwijsniveaus en doorstroommogelijkheden.*
- *Betrek nieuwkomers bij de keuze voor het onderwijsniveau en onderbouw adviezen.*

Volgens nieuwkomers zou het bevorderend werken wanneer zij de overstap naar het voortgezet onderwijs gefaseerd kunnen maken. Dit houdt in dat zij de kans krijgen tijdens de taalklas parallel vakken te volgen op het voortgezet onderwijs. Idealiter volgen nieuwkomers reguliere vakken in de klas waarin zij het nieuwe schooljaar terecht komen. Nieuwkomers die wel gefaseerd zijn doorgestroomd, geven aan dat zij hierdoor een grotere mate van verbondenheid voelden. Zij gunnen dit elke nieuwkomer. Daarnaast biedt een gefaseerde doorstroom de kans te wennen aan de verschillende klaslokalen, heersende regels, normen, waarden en cultuur. Daarnaast geeft het de mogelijkheid te wennen aan de verschillende leraren, het aantal vakken en de lange schooldagen. Een gefaseerde doorstroom bevordert ook de taalbeheersing, omdat zij hierdoor de mogelijkheid hebben dagelijks in contact te staan met klasgenoten die Nederlands spreken - hier is in de taalklas geen sprake van. Daarbij dient in ogenschouw

te worden genomen dat zo min mogelijk nieuwkomers bij elkaar in dezelfde klas geplaatst worden. Volgens de geïnterviewde leerlingen zouden nieuwkomers elkaar te veel opzoeken vanwege gedeelde geschiedenis of taal. Hierdoor missen ze de aansluiting met de klas, waardoor de ontwikkeling van de Nederlandse taal, schoolvaardigheden en cultuur belemmerd wordt.

- *Nieuwkomers hebben behoefte aan een gefaseerde doorstroom. Idealiter in de klas waarbij zij het nieuwe schooljaar instromen.*
- *Plaats zo min mogelijk nieuwkomers in het voortgezet onderwijs bij elkaar in dezelfde klas.*

*PROFESSIONALS IN HET ONDERWIJS* - Professionals geven aan dat het erg lastig is het onderwijsniveau van nieuwkomers te bepalen, omdat succes in de taalklas geen voorspeller blijkt te zijn van schoolsucces in het voortgezet onderwijs. De uitdaging is om taalontwikkeling van leerbaarheid te onderscheiden en mogelijk kan een gefaseerde doorstroom van nieuwkomers hier meer duidelijkheid in geven. De reden is dat nieuwkomers tijdens de gefaseerde doorstroom reguliere vakken volgen, waarbij een groter beroep wordt gedaan op leerbaarheid. Een kanttekening is wel dat leerbaarheid afhangt van taalbeheersing. Volgens professionals is een gefaseerde doorstroom gemakkelijker te realiseren wanneer een taalklas zich binnen de school bevindt waarin nieuwkomers starten op het voortgezet onderwijs. Dit zou de communicatie over nieuwkomers tussen professionals uit de taalklas en het reguliere onderwijs stimuleren. En zodoende kan ook expertise op het gebied van NT2 gedeeld worden. Voor nieuwkomers heeft een inspannende taalklas als voordeel dat zij reeds bekend zijn met de school waar zij regulier onderwijs gaan volgen. Dit draagt bij aan het gevoel van verbondenheid, veiligheid en vertrouwen.

- *Inspannende taalklassen bevorderen een gefaseerde doorstroom voor nieuwkomers.*
- *Inspannende taalklassen bevorderen expertisedeling en informatievoorziening met betrekking tot nieuwkomers.*

Het is daarnaast van belang dat docenten binnen het regulier onderwijs voorbereid worden op de komst van een nieuwkomer in de klas. Docenten geven aan dat de informatie soms wel aanwezig is binnen de ontvangende school, maar veelal blijft hangen op het niveau van de afdelingsleiders en ondersteuningscoördinatoren. Sommige docenten ontvangen geen enkele informatie, andere stellen dat zij over onvoldoende didactische informatie beschikken. Ook zijn de meeste docenten niet op de hoogte van de migratiegeschiedenis van nieuwkomers en de eventuele aanwezigheid van sociaal-emotionele problematieken. Docenten geven aan dat wanneer zij wel over de juiste informatie zouden beschikken, dit de mogelijkheid geeft af te stemmen op de behoeftes van nieuwkomers, zodat passend onderwijs geboden kan worden. Bij voorkeur vindt er een warme overdracht plaats tussen de taalklas en de ontvangende school, ofwel mondeling. Sommige docenten geven namelijk aan dat zij niet de behoefte voelen lange dossiers door te lezen.

- *Verbeter de informatievoorziening voor docenten over nieuwkomers.*
- *Behoeftes aan warme overdracht tussen taalklas en ontvangende scholen voortgezet onderwijs.*
  - <https://www.lowan.nl/voortgezetonderwijs/onderwijs/doorstroom/doorstroomdossier/>
  - <http://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2016/04/werkwijze-verlengde-intake.pdf>

Informatie over nieuwkomers kan ook ingewonnen worden bij ouders en voogdij. Professionals in het onderwijs geven echter aan dat het erg lastig is het contact met ouders op te bouwen vanwege communicatieproblemen. Het gebruik van tolken wordt nauwelijks ingezet en rapportages via brieven/ mail worden vaak in het Nederlands verstuurd.

- *Vertalers en tolken zijn nodig om de communicatie en betrokkenheid van ouders en voogdij van nieuwkomers te stimuleren.*

## 2: Taalbeheersing

Alle nieuwkomers hebben recht op twee jaar taalonderwijs in een taalklas alvorens zij doorstromen naar het voortgezet onderwijs. In de praktijk blijken nieuwkomers een groot gedeelte van deze periode te moeten missen vanwege postmigratiefactoren zoals verhuizingen, papierwerk en sociaal-emotionele problematieken als depressie en PTSS. Desondanks beschouwen de geïnterviewde leerlingen de tijd in de taalklas als voldoende. Na doorvragen blijkt dat ze toe zijn aan een nieuwe uitdaging en omgeving. Nieuwkomers denken erg toekomstgericht.

*NIEUWKOMERS* - Op het voortgezet onderwijs blijkt de woordenschat van nieuwkomers onvoldoende ontwikkeld om klassikale instructies te kunnen begrijpen. Met name bij talige vakken, waarbij operationalisaties van begrippen een vereiste zijn, ervaren nieuwkomers veel problemen. Dit zijn vakken als biologie en geschiedenis. Dit komt doordat de taalklas vooral gericht is op grammatica en spreektaal. Nieuwkomers zijn onvoldoende voorbereid op de lesstof in het reguliere onderwijs. De transitie van spreektaal naar schooltaal (DAT→CAT) is afhankelijk van woordenschat en (culturele) context. Nieuwkomers ervaren hierdoor veel moeite met schoolwerk. Het werkt bevorderend wanneer ze gebruik mogen maken van hun telefoon of een computer om woorden te kunnen vertalen. Ook woordenboeken en begrippenlijsten helpen enorm, maar zijn vaak niet aanwezig.

- *Nieuwkomers hebben behoefte aan compenserende middelen om zelfstandig te kunnen werken; dit kunnen woordenboeken, begrippenlijsten, of vertaalprogramma's op de computer of telefoon zijn.*

Het gebrek aan woordenschat zorgt voor veel problemen bij het lezen, begrijpen en toepassen van lange teksten. Compenserende middelen zijn dan niet toereikend. Het meeste baat hebben nieuwkomers daarom bij directe uitleg en ondersteuning. Echter, nieuwkomers zullen niet altijd vragen om de hulp die zij behoeven. Ten eerste hebben docenten niet de tijd deze extra aandacht te bieden, maar een tweede belemmerende factor is spreekvaardigheid. Nieuwkomers geven aan angstig te zijn fouten te maken in de klas en stellen daarom liever geen klassikale vragen. Ze missen hierdoor veel benodigde ondersteuning.

Sommige nieuwkomers geven aan liever vragen te stellen aan hun buurman of -vrouw. Maar daarbij merken ze terecht op dat ook hun reguliere klasgenoten zich moeten concentreren op hun eigen leerontwikkeling. Een langdurig buddysysteem op basis van een-op-een-begeleiding tussen een nieuwkomer en een reguliere leerling is daarom niet toereikend. Kortlopende buddysystemen zijn daarentegen wel aan te bevelen om het gevoel van vertrouwen, veiligheid en verbondenheid van nieuwkomers te versterken.

- *Nieuwkomers ervaren veel problemen met spreekvaardigheid waardoor ze nauwelijks klassikale vragen stellen en gewenste ondersteuning missen.*
- *Langdurige buddysystemen tussen reguliere leerlingen en nieuwkomers zijn niet toereikend op het gebied van ondersteuning en schoolprestaties.*
- *Kortlopende buddysystemen dragen daarentegen wel positief bij aan het gevoel van vertrouwen, veiligheid en verbondenheid van nieuwkomers.*

- <http://peer2peer-edu.nl/isk/>

Een andere belemmerende factor vanwege een gebrekkige taalbeheersing is dat nieuwkomers vaak niet begrijpen welk antwoord van hen verwacht wordt bij toetsen of huiswerk. Het gaat hierbij om nuances in vraagstellingen, zoals het verschil tussen 'in hoeverre', 'verklaar', 'onderbouw' of 'bereken'. Een veel genoemde oplossing, zowel door professionals als nieuwkomers, is 'pre-teaching'. Hierbij gaat het om het voortijdig geven van instructies over de les die gaat volgen. Zodoende kunnen moeilijke woorden, begrippen en andere zaken behandeld worden, waardoor nieuwkomers tijdens de les begrijpen waar het over gaat.

- *Nieuwkomers hebben baat bij pre-teaching*
  - <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/06/022-Antwoord-Hoe-stimuleer-je-effectief-de-taalontwikkeling-van-kinderen-die-Nederlands-als-tweede-taal-NT2-spreken-2016.pdf>

- <https://wij-leren.nl/preteaching.php>

Het bieden van context lijkt ook bij te dragen aan de taalontwikkeling van nieuwkomers. Het gaat hierbij om activiteiten waarbij de woordenschat verruimd wordt, zoals een uitstapje naar het gerechtshof in Den Haag, of simpelweg naar de kinderboerderij. Deze activiteiten dragen bij aan de operationalisaties van context afhankelijke begrippen. Veel nieuwkomers weten bijvoorbeeld niet wat een kinderboerderij is. Nieuwkomers leren de Nederlandse cultuur en taal sneller wanneer zij tekst, beeld en uitleg gecombineerd gepresenteerd krijgen. Gezamenlijke activiteiten zorgen daarnaast ook voor een grotere verbondenheid tussen leerlingen, docenten en nieuwkomers.

- *Behoeftte aan middelen om woordenschat (context) nieuwkomers uit te breiden door middel van buitenschoolse activiteiten.*

Een andere beperking van het huidige onderwijsaanbod in Nederland is dat docenten/ scholen weinig tot geen aandacht schenken aan studeertechnieken. Het uit je hoofd leren van woordenlijsten of het samenvatten van een tekst is erg lastig als je niet hebt geleerd hoe je dit effectief doet. Nieuwkomers geven aan dat scholen meer aandacht moet schenken aan de ontwikkeling van studeertechnieken. Sommige leerlingen nemen deze technieken over van klasgenoten, maar voor reguliere leerlingen geldt ook dat zij niet goed op de hoogte zijn van de verschillende mogelijkheden in studeertechnieken.

- *Nieuwkomers hebben behoefte aan hulp bij het ontwikkelen van studeerstrategieën.*
  - <https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2018/09/Handreiking-NT2-voor-docenten-regulier-onderwijs-VO-en-MBO.pdf>

Nieuwkomers ervaren veel problemen bij de voorbereiding van toetsen, vanwege hun taalachterstand en het ontbreken van studietechnieken. Het kost hen veel tijd grote stukken tekst te begrijpen en alle nieuw geleerde woorden en begrippen te kunnen onthouden en toe te passen. Dit probleem dient zich met name aan tijdens tentamenweken wanneer meerdere toetsen per dag moeten worden voorbereid. Sommige nieuwkomers geven aan dat ze een beperkt aantal toetsen maken en zich ziekmelden voor de overige toetsen. Deze halen ze dan op een later moment in.

- *Nieuwkomers hebben baat bij aangepaste tentamenroosters in tentamenweken.*

*PROFESSIONALS IN HET ONDERWIJS* - Professionals bevestigen dat nieuwkomers weinig vragen stellen in de klas. Docenten hebben nauwelijks tijd om extra aandacht te besteden aan de specifieke onderwijsbehoeften van nieuwkomers. Ten eerste behoeven sommige reguliere leerlingen ook specifieke onderwijsbehoeften. Hierbij kun je denken aan leerlingen met ADHD of dyslexie. Ten tweede ontbreekt het docenten daarnaast aan kennis en expertise op het gebied van NT2. Docenten geven aan niet te weten hoe ze om kunnen gaan met de taalproblemen van nieuwkomers. De uitwisseling van expertise met docenten uit de taalklas of andere scholen ontbreekt.

- *Docenten hebben niet de tijd nieuwkomers extra aandacht te geven met betrekking tot taalproblemen.*
- *Behoeftte aan bijscholing in NT2 van reguliere docenten.*
- *Behoeftte aan Intervisie en expertisedeling binnen de school en met docent(en) van de taalklas.*
  - <https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2018/09/Handreiking-NT2-voor-docenten-regulier-onderwijs-VO-en-MBO.pdf>

Een onderwijsassistent wordt als oplossing genoemd om extra individuele instructies te geven aan nieuwkomers. Het probleem is echter dat de financiële middelen ontbreken. Sommige nieuwkomers geven aan dat ze met talige vragen terecht kunnen in de taalklas - mits deze in pandig aanwezig is. Toch is dit ook niet toereikend, omdat taaldocenten geen vakinhoudelijke uitleg kunnen geven over bijvoorbeeld biologie of wiskunde. Nieuwkomers en docenten hebben een grote behoefte aan extra vakinhoudelijke taalondersteuning. De beperkte woordenschat (CAT) van nieuwkomers vormt ook een belemmering bij de wijze waarop vraagstellingen bij huiswerkopgaven of toetsen gepresenteerd worden. Ook hier behoeven zij extra instructies.

- *Behoeftte aan personele inzet speciaal voor nieuwkomers met betrekking tot vakinhoudelijk taalgebruik (CAT)*

### 3: Veerkracht

In welke mate een nieuwkomer zich veilig en vertrouwd voelt in zijn of haar nieuwe leeromgeving draagt voor een groot gedeelte bij aan het schoolsucces. Het aangaan van vriendschapsrelaties helpt daarbij enorm. Veel nieuwkomers ervaren bij aanvang op het reguliere onderwijs sociaal-emotionele problematieken zoals PTSS, een angststoornis of depressie. Dit belemmert het contact met medeleerlingen, maar ook de schoolprestaties en het welzijn van nieuwkomers. Nieuwkomers geven aan dat ze het moeilijk vinden bij de start op het regulier onderwijs direct te praten over hun situatie. De beperkte spreekvaardigheid speelt hierbij een rol. Dit zorgt er tevens voor dat nieuwkomers in het begin veel moeite ervaren met het vinden van aansluiting met klas- en leeftijdsgenoten.

*NIEUWKOMERS* - De meeste nieuwkomers geven aan dat het ondernemen van buitenschoolse activiteiten met Nederlandse jongeren enorm bijdraagt aan een succesvolle aanpassing aan de Nederlandse cultuur en taal. Een veel genoemd voorbeeld is het lid zijn van een sportvereniging, bij voorkeur in teamverband - zoals een voetbalclub. Nieuwkomers geven aan dat sporten en het in contact staan met Nederlandse jongeren hen afleidt van stressoren waarmee ze kampen. Ook kunnen ze bij teamgenoten terecht voor vragen met betrekking tot schoolwerk.

- *Het zou voor elke nieuwkomer mogelijk moeten zijn deel te kunnen nemen aan buitenschoolse activiteiten zoals een sport- of muziekvereniging.*

Nieuwkomers geven aan dat individuele begeleiding op school met betrekking tot het sociaal-emotioneel welzijn nodig is. De hulp van een professional kan nieuwkomersverzuim voorkomen. Nieuwkomers geven terecht aan dat elke leerling zijn of haar eigen individuele sociaal-emotionele behoefte heeft. Een luisterend oor en iemand die adviezen kan geven, zou wel nodig zijn om trauma's te verwerken. Sommige nieuwkomers kiezen zelf een vertrouwenspersoon. Dit kan een willekeurige professional in het onderwijs zijn. Anderen praten liever met een (school)psycholoog, omdat deze gericht(er) advies kan geven met betrekking tot de heersende problematiek(en). Het is te adviseren vanaf de start van het schooljaar voor elke nieuwkomer een vertrouwenspersoon aan te stellen met wie wekelijks geëvalueerd kan worden. De geïnterviewde leerlingen geven namelijk aan dat met name introverte leerlingen zelf niet om hulp zullen vragen. De kans bestaat dat juist deze leerlingen die veel zorg behoeven over het hoofd worden gezien.

- *Nieuwkomers hebben behoefte aan 'binnenschoolse' professionele hulp met betrekking tot het sociaal-emotioneel welzijn.*
- *Professionele hulp kan voorzien in adviezen en uitval voorkomen.*

*PROFESSIONALS IN HET ONDERWIJS* - Het helpt als een docent of mentor de klas voorbereidt op de komst van een nieuwkomer. Nieuwkomers vinden het vaak niet prettig zelf te vertellen over hun migratiegeschiedenis. Ze zijn bang taalfouten te maken of vinden het simpelweg niet prettig om eraan herinnerd te worden. De taak ligt daarom bij docenten om deze drempel te verlagen. Ook de groepsdynamiek in een klas kan verstoord raken wanneer een juiste voorbereiding ontbreekt.

- *Docenten hebben de taak de klas voor te bereiden op de komst van een nieuwkomer.*

Verder geven nieuwkomers aan dat het prettig is wanneer docenten expliciet aangeven dat de klas hen probeert te helpen. Dit kan gestimuleerd worden door het opstarten van bijvoorbeeld samenwerkingsopdrachten of projecten. Ook de afwisseling tussen theoretische vakken en 'vrije vakken' zoals gymnastiek of ckv worden als prettig ervaren. Dit geeft leerlingen de mogelijkheid elkaar beter te leren kennen. Sommige leerlingen stellen dat het opbouwen van vriendschappen het meest belangrijk is om succesvol te kunnen zijn op school.

- *Stimuleer samenwerkingsopdrachten en projecten tussen reguliere leerlingen en nieuwkomers.*

- *Organiseer lessen of activiteiten die het contact tussen nieuwkomers en reguliere leerlingen kunnen stimuleren.*
  - <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/06/022-Antwoord-Hoe-stimuleer-je-effectief-de-taalontwikkeling-van-kinderen-die-Nederlands-als-tweede-taal-NT2-spreken-2016.pdf>

## 4: Extra begeleiding

*PROFESSIONALS IN HET ONDERWIJS* - Professionals hebben behoefte aan een centrale regievoerder binnen een school. De taak van een regievoerder is om nieuwkomers op frequente basis te begeleiden - bij voorkeur 1x per week. Per nieuwkomer dienen specifieke leerdoelen opgesteld en geëvalueerd te worden met behulp van een ontwikkelingsperspectiefplan (OPP). Tijdens individuele gesprekken kunnen schoolprestaties, de leervoortgang en leerproblemen geëvalueerd worden.

- *Nieuwkomers behoeven bij de start op het voortgezet onderwijs wekelijkse individuele begeleiding en evaluatie. Via een OPP kunnen leerdoelen opgesteld en geëvalueerd worden.*
- *Professionals geven aan dat er behoefte is aan een centrale regievoerder binnen een school in het voortgezet onderwijs die alle nieuwkomers kent, spreekt en coacht.*

Daarnaast geven professionals aan dat er behoefte is aan een centraal informatiepunt/ decanaat dat gespecialiseerd is in nieuwkomersproblematieken. Bij vergaderingen over nieuwkomers ervaren professionals dat er vaak meerdere instanties betrokken zijn bij een nieuwkomer. Het is hierdoor onduidelijk waar benodigde informatie ingewonnen kan worden, waardoor het lang duurt voordat nieuwkomers zaken geregeld kunnen worden. Een voorgesteld decanaat zou dit probleem kunnen voorkomen. Daarnaast stellen professionals de eis dat een decanaat ook over een netwerk dient te beschikken. Hiermee wordt bedoeld dat nieuwkomers vaak niet in aanmerking komen voor een gewenste vervolgopleiding. Het zou fijn zijn wanneer een decanaat kan pleiten voor een nieuwkomer, zodat deze het voordeel van de twijfel kan krijgen.

- *Er is behoefte aan een centraal decanaat/ informatiepunt binnen de school welke professionals in het onderwijs ondersteunen in nieuwkomers problematieken.*

Docenten en mentoren geven aan dat er onvoldoende tijd en kennis aanwezig is om elke nieuwkomer in zijn of haar individuele sociaal-emotionele ondersteuningsbehoeften te voorzien. Docenten vinden het lastig deze heersende problematieken te herkennen en de ernst er van in te schatten. Maar ook het bespreken ervan wordt als stroef ervaren. Docenten besluiten daardoor de sociaal-emotionele problematieken terzijde te schuiven.

- *Docenten en mentoren vinden het lastig sociaal-emotionele problematieken van nieuwkomers te herkennen, in te schatten en te bespreken.*



# Conclusie

---

Het doel van deze studie is inzicht te krijgen in de ondersteuningsbehoeften van professionals en de onderwijsbehoeften van nieuwkomers in de leeftijdscategorie 12 tot en met 18 jaar in het regulier voortgezet onderwijs. Aan de hand van de *grounded theory* is via semi-gestructureerde interviews inzicht verkregen in het perspectief van leerlingen en betrokken professionals. In overeenstemming met de literatuur toont dit onderzoek aan dat nieuwkomers erg gemotiveerd zijn om deel te mogen nemen aan het voortgezet onderwijs. Allen willen bouwen aan een succesvolle toekomst (Abukar, 2014; OECD, 2015) en beschouwen de beheersing van de Nederlandse taal (Van Keulen, 2015) en de verbondenheid met hun nieuwe (sociale) omgeving als centrale factoren in het integratieproces (Stroet, 2015).

Nieuwkomers zijn erg gemotiveerd de overstap vanuit de taalklas naar het regulier voortgezet onderwijs te maken, omdat ze toe zijn aan een nieuwe uitdaging. De doorstroom verloopt op dit moment echter niet soepel. Ten eerste worden nieuwkomers nauwelijks betrokken bij de keuze voor het onderwijsniveau, het ontbreekt aan de onderbouwing voor de schoolkeuze en het onderwijsniveau. Het bepalen van het onderwijsniveau is voor professionals een erg lastige taal, omdat taalbeheersing geen goede voorspeller is van leerbaarheid. Echter, wanneer tijdens dit proces geen beroep wordt gedaan op de autonomie/ inspraak van nieuwkomers, kan dit leiden tot een afname in motivatie. Sommige leerlingen gaven aan dat ze daardoor zelfs wegbleven van school.

Het is daarom ten eerste van belang dat nieuwkomers goed worden geïnformeerd over het Nederlandse onderwijssysteem. Hierbij kan gedacht worden aan uitleg over de verschillende onderwijsniveaus, de mogelijkheden om binnen het voortgezet onderwijs door te stromen naar een hoger onderwijsniveau, de uitstroommogelijkheden na het voortgezet onderwijs en de kansen op de arbeidsmarkt. Het is van belang dat samen met nieuwkomers specifieke individuele leerdoelen worden opgesteld vanaf de start op het regulier onderwijs. Leerdoelen, leervorderingen en het welzijn van nieuwkomers dienen bij voorkeur wekelijks geëvalueerd te worden. De voortgang kan men bijhouden in een OPP.

Een gefaseerde doorstroom levert een positieve bijdrage op aan de overstap naar het regulier voortgezet onderwijs. Ten eerste kan dit extra inzicht geven over de leerbaarheid van nieuwkomers. Daarnaast biedt een gefaseerde doorstroom nieuwkomers de gelegenheid rustig te wennen aan hun nieuwe leeromgeving en het contact met reguliere leerlingen stimuleert de beheersing van de Nederlandse taal. Om deze reden is het dan ook te adviseren nieuwkomers zo min mogelijk bij elkaar in de klas te plaatsen op het voortgezet onderwijs.

Idealiter stromen nieuwkomers vanuit de taalklas door naar het voortgezet onderwijs binnen dezelfde school, omdat een in pandige taalklas als voordeel heeft dat nieuwkomers reeds bekend zijn met de fysieke omgeving. Dit zorgt voor een gevoel van vertrouwen, veiligheid en verbinding. Een bijkomend voordeel is dat een in pandige taalklas de communicatie en de (warme) overdracht tussen professionals uit de taalklas en het reguliere onderwijs laagdrempeliger maakt. Dit geldt ook voor de expertisedeling op het gebied van NT2. De overdracht tussen de taalklas en ontvangende school blijkt op dit moment summier. Het ontbreekt met name docenten aan informatie over nieuwkomers in de klas. Dit maakt het erg lastig passend onderwijs te realiseren. Idealiter vindt de overdracht 'warm' plaats. Ook het contact met ouders van nieuwkomers dient versterkt te worden. Dit kan aan de hand van tolken en vertalers.

Bijna alle nieuwkomers in dit onderzoek denken een hoger onderwijsniveau aan te kunnen dan zij op dit moment volgen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat nieuwkomers niet zozeer twijfelen aan hun eigen cognitieve competenties. Taalbeheersing (NT2) daarentegen vormt wel een bedreigende factor voor de competentiebeleving van nieuwkomers. Nieuwkomers ervaren veel problemen met klassikale instructies, huiswerk en toetsen. De gebrekkige taalbeheersing leidt ook tot een afname in autonomie, omdat nieuwkomers nauwelijks zelfstandig kunnen werken. Het gaat om de beperkte woordenschat, het beperkte vermogen tot begrijpend lezen, het ontbreken van tekstuele context en het niet begrijpen van vraagstellingen. Bovendien blijkt het hen ook te

ontbreken aan studeertechnieken. Nieuwkomers zullen deze problemen echter niet snel aanpakken uit angst fouten te maken in hun spreekvaardigheid, maar ook vanwege de klassikale tijd die zij hiermee in beslag nemen.

Docenten erkennen bovengenoemde problemen, maar zijn niet bij machte nieuwkomers hierin te ondersteunen vanwege tijdsgebrek en het ontbreken van expertise op het gebied van NT2. Compenserende middelen als buddiesystemen, woordenlijsten, vertaalapplicaties of begrippenlijsten helpen, maar zijn niet toereikend. Nieuwkomers hebben het meest baat bij directe instructies, zodat ook context en uitleg geboden kan worden. Sommige nieuwkomers kunnen met talige vragen terecht bij een inpassende taalklas - mits deze aanwezig is. Taalklasdocenten blijken echter niet altijd in staat vakinhoudelijke vragen van nieuwkomers te behandelen. De behoefte aan extra personele inzet voor nieuwkomers is groot. Deze kan worden ingezet als extra ondersteuning in de klas, buiten de klassikale uren. Een veel genoemde oplossing is '*pre-teaching*'.

In lijn met het onderzoek van Stroet (2015) blijkt dat het aangaan van sociale binding binnen en buiten school zeer belangrijk is voor de integratie, motivatie en prestatie van nieuwkomers. Nieuwkomers die lid zijn van een sportvereniging trekken veel op met Nederlandstalige jongeren. Het aangaan van sociale bindingen biedt de mogelijkheid op afleiding van trauma's, aanpassing aan de Nederlandse cultuur en extra hulp bij schoolwerk. De mate van autonomie-in-verbondenheid komt hierin sterk tot uiting (Marzano, 2003; Stroet, 2015). Scholen kunnen dit bijvoorbeeld ook versterken door gezamenlijke activiteiten en projecten op school te stimuleren.

Verder is onderzocht in hoeverre het sociaal-emotioneel welzijn van nieuwkomers extra aandacht behoeft. Nieuwkomers geven aan internaliserende problematieken zoals stress, angst of een depressie te ervaren. Het aangaan van vriendschapsrelaties helpt, maar nieuwkomers behoeven zeker extra psychologische ondersteuning. Een psycholoog of orthopedagoog kan signalen van sociaal-emotionele problematieken signaleren, uitval van nieuwkomers voorkomen, en handelingsadviezen bieden aan zowel professionals in het onderwijs als nieuwkomers zelf. Nieuwkomers geven aan hier behoefte aan te hebben. Sommige nieuwkomers blijken zelf al een vertrouwenspersoon te kiezen waarmee ze hun migratiegeschiedenis delen. Dit kan een mentor, docent of andere professional zijn. Toch is het te adviseren vanaf de start van het schooljaar formele begeleiding te bieden aan nieuwkomers. De stillere, meer introverte nieuwkomers, zullen niet snel om hulp vragen.

Tot slot blijkt uit dit onderzoek dat professionals in het onderwijs behoefte hebben aan een centrale regievoerder binnen de school welke zich bezighoudt met het opstellen en evalueren van een OPP. Nieuwkomers geven zelf ook aan dat het fijn is als zij elke week hun leerproces kunnen evalueren. Een centrale regievoerder kan zodoende specifieke individuele handelingsadviezen geven aan docenten. Daarnaast zouden professionals in het onderwijs het fijn vinden als er een centraal informatiepunt komt met betrekking tot nieuwkomers. Het gaat om een decanaat gespecialiseerd in nieuwkomers problematieken. Op dit moment merken scholen dat er te veel instanties betrokken zijn per leerling waardoor het vaak onduidelijk is waar ze benodigde informatie kunnen inwinnen. Het duurt daardoor te lang voordat nieuwkomers zaken geregeld kunnen worden.

# Aanbevelingen

---

Deze studie levert een aantal implicaties op voor het samenwerkingsverband opgedeeld in onderwijsbehoeften van nieuwkomers en ondersteuningsbehoeften van nieuwkomers en professionals.

## Onderwijsbehoeften nieuwkomers

- *Informeer nieuwkomers bij intake over keuze onderwijsniveau en doorgroeimogelijkheden.*
- *Stel hoge reële verwachtingen omtrent uitstroomprofielen. Veel nieuwkomers stromen door naar een te laag onderwijsniveau. Opstrooming komt niet vaak voor.*
- *Behoeftte aan gefaseerde doorstroming. Organiseer meeloopdagen voor nieuwkomers. Laat nieuwkomers een logboek bijhouden over ervaringen en vragen.*
- *Idealiter stromen nieuwkomers door vanuit een taalklas die zich reeds binnen de school bevindt. Dit verkleint de overgang naar het vo en bevordert de aanpassing.*
- *Plaats zo min mogelijk nieuwkomers bij elkaar in de klas.*
- *Nieuwkomers dienen bij de start van het schooljaar wekelijks begeleid en geëvalueerd te worden aan de hand van een ontwikkelingsperspectiefplan (OPP).*
- *Behoeftte aan extra taalondersteuning in de les, maar ook moet er de mogelijkheid zijn buiten de les om talige- en vakinhoudelijke vragen te stellen.*
- *Expliciete focus op leerstrategieën zoals het leren van woorden of het schrijven van een samenvatting. Dit bevordert de zelfstandigheid van leerlingen.*
- *Pre-teaching, waarbij lesstof al behandeld wordt voordat de les begint.*
- *Behoeftten aan aangepaste vakkenpakketten, toetsen en toetsroosters.*
- *Zorg voor compenserende middelen als woordenboeken, vertaalapplicaties en woordenlijsten.*
- *Contextuele ervaring opdoen van de Nederlandse taal door stimuleren van samenwerkingsopdrachten/ projecten.*
- *Behoeftte aan professionele begeleiding op het gebied van sociaal-emotionele problematieken.*
- *Buddysysteem waarbij nieuwkomers sociaal begeleid worden door reguliere leerlingen.*
- *Mogelijkheden tot deelname buitenschoolse sportactiviteiten, zoals lid worden van een voetbalclub of dansvereniging.*

## Ondersteuningsbehoeften professionals

- *Zorg dat bij de intake van de ontvangende school gebruik wordt gemaakt van achtergrondinformatie nieuwkomers (didactiek, sociaal-emotioneel en migratiegeschiedenis).*
- *Versterken oudercontact door middel van vertalers en tolken.*
- *Stimuleer een warme overdracht tussen taalklas en ontvangende school.*
- *Een centrale regievoerder welke nieuwkomers spreekt, kent, coacht en OPP's opstelt.*
- *Extra personele inzet bij de begeleiding van nieuwkomers op het gebied van taal in de klas en buiten de klas.*
- *Bijscholing NT2 reguliere docenten; Traumasensitief lesgeven (TSL).*
- *Intervisie en expertisedeling tussen docenten uit de taalklas en reguliere docenten.*
- *Een centraal binnenschools decanaat/ informatiepunt welke professionals in het onderwijs ondersteunt m.b.t. nieuwkomers problematieken. Maar ook m.b.t. uitstroommogelijkheden.*
- *Handelingsadviezen van een psycholoog/ orthopedagoog aan professionals in het onderwijs.*

# Discussie

---

Deze studie geeft inzicht in de ondersteuningsbehoeften en onderwijsbehoeften in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek kent een aantal beperkingen. De nieuwkomers die deel hebben genomen aan dit onderzoek zijn door scholen zelf voorgedragen. Hierdoor bestaat de kans dat de resultaten zijn gebaseerd op een homogene groep nieuwkomers die in zekere mate een succesvolle aanpassing hebben doorgemaakt. Het is denkbaar dat ‘dropouts’ of nieuwkomers met ernstige problematieken niet zijn onderzocht. Dit geldt ook voor de onderzochte professionals in het onderwijs. Alle professionals gaven aan zeer betrokken te zijn bij nieuwkomers en gemotiveerd te zijn om verbeteringen mogelijk te maken. Men mag aannemen dat er ook docenten zijn die een minder positieve attitude ten aanzien van nieuwkomers hebben.

Sommige docenten gaven aan weinig van de sociaal-emotionele problematieken van nieuwkomers te merken. Een verklaring hiervoor kan zijn dat nieuwkomers niet graag praten over de aanwezigheid van trauma's en dat het een tijd duurt voordat ze iemand in vertrouwen nemen. Het is daarom van belang dat er vroegtijdige signalering plaatsvindt, omdat anders de cognitieve, emotionele en sociale ontwikkeling van het kind stagneert. (Van 't Rood, 1998). Een andere limitatie aan dit onderzoek is dat er geen observaties zijn uitgevoerd of vragenlijsten zijn afgenomen om een inschatting te maken van de eventuele aanwezigheid van sociaal-emotionele problematieken.

Verder is het niet mogelijk een algemene theorie over onderwijs aan nieuwkomers op te stellen. Dit onderzoek richtte zich tot nieuwkomers in het voortgezet onderwijs, maar daarbij kan nog onderscheid worden gemaakt tussen individuele kenmerken van nieuwkomers, zoals alleenstaande minderjarige vluchtelingen (AMV'ers), tijd in taalklas, aanwezigheid sociaal-emotionele problematieken, onderwijsniveau, postmigratiestressoren, schoolwisselingen, onderwijs en taal in land van herkomst.

Vervolgonderzoek is nodig om uitspraken te doen over de lange termijn effecten van het onderwijsaanbod aan nieuwkomers. Daarbij is het van belang te onderzoeken of nieuwkomers met succes hun vervolgopleiding (mbo, hbo, wo) afronden en wat hun kansen op de arbeidsmarkt zijn.

# Literatuurlijst

---

Abukar, A., Donkers, M., Kloosterboer, K., Os van, C., Smets, T., Vink, T. & Watering, M., van den (2014). 'Het is hier in een woord gewoon... stom!' *Onderzoek naar het welzijn en perspectief van kinderen en jongeren in gezinslocaties*. Werkgroep kind in azc. 5-58.

Abbou, S. (2017). Onderwijs aan Nieuwkomers: Benchmark. Een verkennend onderzoek naar streefdoelen op taalgebied voor nieuwkomers in het primair onderwijs. *Inspectie van het onderwijs, februari 2017*

Azouagh, S. (2017). Schoolloopbanen nieuwkomers. Onderzoeksrapport. *Een verkennend onderzoek naar de schoolloopbaan van nieuwkomers. Inspectie van het onderwijs, februari 2017*

Bakker, J. T. A., & Denessen, E. J. P. G. (2007). *The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations*.

Bakker, J. T. A., Denessen, E. J. P. G., Dennissen, M. H. J., & Oolbakkink-Marchand, H. W. (2013). Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen.

Berthold, S. M. (2000). War traumas and community violence: Psychological, behavioral, and academic outcomes among Khmer refugee adolescents. *Journal of Multicultural Social Work, 8*(1-2), 15-46.

Blom, L. (2017). *Jonge vluchtelingen in het Nederlandse onderwijs* (Master's thesis).

Boeije, H. (2005). Kwalitatief onderzoek. *H.'t Hart, H. Boeije, & J. Hox (Eds.), Onderzoeksmethoden, 253-290*.

Bruin, G. de, Linden, J. van de, Vegt, A. van de, & Aa, R. van der (2012). Monitor ouderbetrokkenheid in het po, vo en mbo. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Rotterdam: Ecorys.

Centraal Bureau voor de Statistiek, CBS (2012). Begrippenlijst migratie en asiel. Geraadpleegd op 08 april, 2018, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/achtergrond/2012/40/begrippenlijst-migratie-en-asiel>

Centraal Bureau voor de Statistiek. (z.j.). Asielverzoeken en nareizigers; nationaliteit, geslacht en leeftijd. Geraadpleegd op 08 april, 2018, van <http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=83102NED&D1=1,3&D2=0&D3=a&D4=0-3,11,16-17,23,37,l&D5=16,33,50,l&HD=170202-0936&HDR=G1,G2&STB=G3,T,G4>

Chall, J. S. (1987). Two vocabularies for reading: Recognition and meaning.

De Brabander, C. J., & Martens, R. L. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation. *Educational Research Review, 11*, 27-44.

Derluyn, I., & Broekaert, E. (2007). Different perspectives on emotional and behavioural problem in unaccompanied refugee children and adolescents. *Ethnicity and Health, 12*, 141-162. doi:10.1080/13557850601002296

Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet, 379*(9812), 266-282.

Fazel, M., & Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of disease in childhood, 87*(5), 366-370.

Gerritsen, A. A., Bramsen, I., Devillé, W., van Willigen, L. H., Hovens, J. E., & Van Der Ploeg, H. M. (2006). Physical and mental health of Afghan, Iranian and Somali asylum seekers and refugees living in the Netherlands. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 41(1), 18-26.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. *London: Weidenfeld and Nicholson*, 24(25), 288-304.

Grossman, J. B., & Johnson, A. (1999). Assessing the effectiveness of mentoring programs. *Contemporary issues in mentoring*, 25, 2005.

Hajer, M., Meestringa, T., & Tordoir, A. C. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Coutinho.

Hermans, A., Bruins, J., & Zwaga, P. (2014). *Leren van de blik van ouders en professionals. Verkenning naar het onderwijs aan Poolse en Bulgaarse kinderen in Nederland*. Utrecht: Forum.

Kia-Keating, M., & Ellis, H. B. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12, 29-43. doi:10.1177/1359104507071052

Klatzer, J., Weltens, B., & Hogeschool, Z. (2017). *Studiesucces van hoogopgeleide vluchtelingstudenten in het Nederlandse hoger onderwijs*.

Van Keulen, C. M. (2015). *Perspectief van basisschoolleerkrachten op het onderwijs aan vluchtelingen-en/of asielzoekerskinderen in Nederland* (Master's thesis).

Ladky, M., & Peterson, S. S. (2008). Successful practices for immigrant parent involvement: An Ontario perspective. *Multicultural Perspectives*, 10(2), 82-89.

Lazarus, R. S., & Cohen, J. B. (1977). Environmental stress. In *Human behavior and environment* (pp. 89-127). Springer, Boston, MA.

Le Pichon, E., van Ernings, R., & Baauw, S. (2016). *Nederland*. Universiteit Utrecht

Lusse, M. (2013). *Een kwestie van vertrouwen: Een ontwerpgericht onderzoek naar het verbeteren van het contact met ouders in het 'grootstedelijke' vmbo als bijdrage aan preventie van schooluitval*.

Marzano, R. J. (2010). *Wat werkt op school: research in actie: meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk: beter leerproces, hogere resultaten*. Bazalt.

Nieuwkomers op school - onderwijs als startpunt voor een betere toekomst.

Miles, J., & Bailey-McKenna, M. C. (2017). Giving refugee students a strong head start: The LEAD program. *TESL Canada Journal*, 33, 109-128.

Muñoz, C., & Singleton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44(1), 1-35.

Nagy, W. E., & Herman, P. A. (1984). Limitations of vocabulary instruction. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 326*.

OECD (2015). *Immigrant Students at School. Easing the journey towards integration*. Uit de serie 'Reviews of Migrant Education'

Onderwijsraad (2017). *Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit*. Geraadpleegd 9 februari 2018 van de website van de onderwijsraad, <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2017/vluchtelingen-en-onderwijs.-naar-een-efficiëntere-organisatie-betere-toegankelijkheid-en-hogere-kwaliteit/volledig/item7509#bron27>

- Osborne, J. W. (2004). Identification With Academics and Violence in Schools. *Review of General Psychology*, 8(3), 147
- Pieloch, K., Marks, A. K., & McCullough, M. B. (2016). Resilience of children with refugee statuses: A research review. *Canadian Psychology*, 57, 330-339. doi:10.1037/cap0000073
- Plumb, J. L., Bush, K. A., & Kersevich, S. E. (2016). Trauma-Sensitive Schools: An Evidence-Based Approach. *School Social Work Journal*, 40(2).
- Rolfhus, E. L., & Ackerman, P. L. (1999). Assessing individual differences in knowledge: Knowledge, intelligence, and related traits. *Journal of educational psychology*, 91(3), 511.
- Rood, R. van 't & Spatharakis, M. (1998). Getraumatiseerde kinderen in de klas, mogelijkheden en beperkingen van docenten. *Comenius* (18), 237-253.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. *Research on motivation in education: The classroom milieu*, 2, 13-51.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Schippers, M. T., & van der Velden, M. M. C. (2016). Alleenstaande minderjarige vreemdelingen en risico's bij gezinshereniging. *JGZ Tijdschrift voor jeugdgezondheidszorg*, 48(5), 107-111.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 119-144.
- Slone, M., & Mann, S. (2016). Effects of war, terrorism and armed conflict on young children: a systematic review. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(6), 950-965.
- SWV NK VO/VSO (2104). Ondersteuningsplan 2014-2018. Geraadpleegd 2 februari 2018 van de website van het SWV NK, <http://www.swvnoord-kennemerland.nl/cp/uploads/downloads/Ondersteuningsplan-definitief-met-bijlagen-en-verlenging-geldigheid.pdf>
- Slone, M., & Mann, S. (2016). Effects of war, terrorism and armed conflict on young children: a systematic review. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(6), 950-965.
- Stroet, K. (2015). Motiveren van leerlingen. *De Nieuwe Meso*, 2(1), 36-37
- Thomas, S., Nafees, B., & Bhugra, D. (2004). 'I was running away from death'-the pre-flight experiences of unaccompanied asylum seeking children in the UK. *Child: Care, Health and Development*, 30(2), 113-122.
- Van het Onderwijs, I. (2012). De staat van het onderwijs. *Onderwijsverslag 2006/2007*.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16(2), 37-58.
- Van den Broeck, A., De Witte, H., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De zelf-determinatie theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag en organisatie*, 22(4), 316-335.
- Verkuyten, M. (2006). Opgroeien in etnisch-culturele diversiteit. *PSYCHOLOG- AMSTERDAM-*, 41(7/8), 378.
- Verkuyten, M., & Brug, P. (2004). Multiculturalism and group status: The role of ethnic identification, group essentialism and protestant ethic. *European Journal of Social Psychology*, 34(6), 647-661.



Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social indicators research*, 59(2), 203-228.

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2004). Global and ethnic self-esteem in school context: Minority and majority groups in the Netherlands. *Social Indicators Research*, 67(3), 253-281

VO-raad (2016a). *Asielkind leert onder zijn niveau*. Webpagina. Geraadpleegd op 9 februari 2018 via de website van VO-raad, <https://www.vo-raad.nl/nieuws/asielkind-leert-onder-zijn-niveau>.