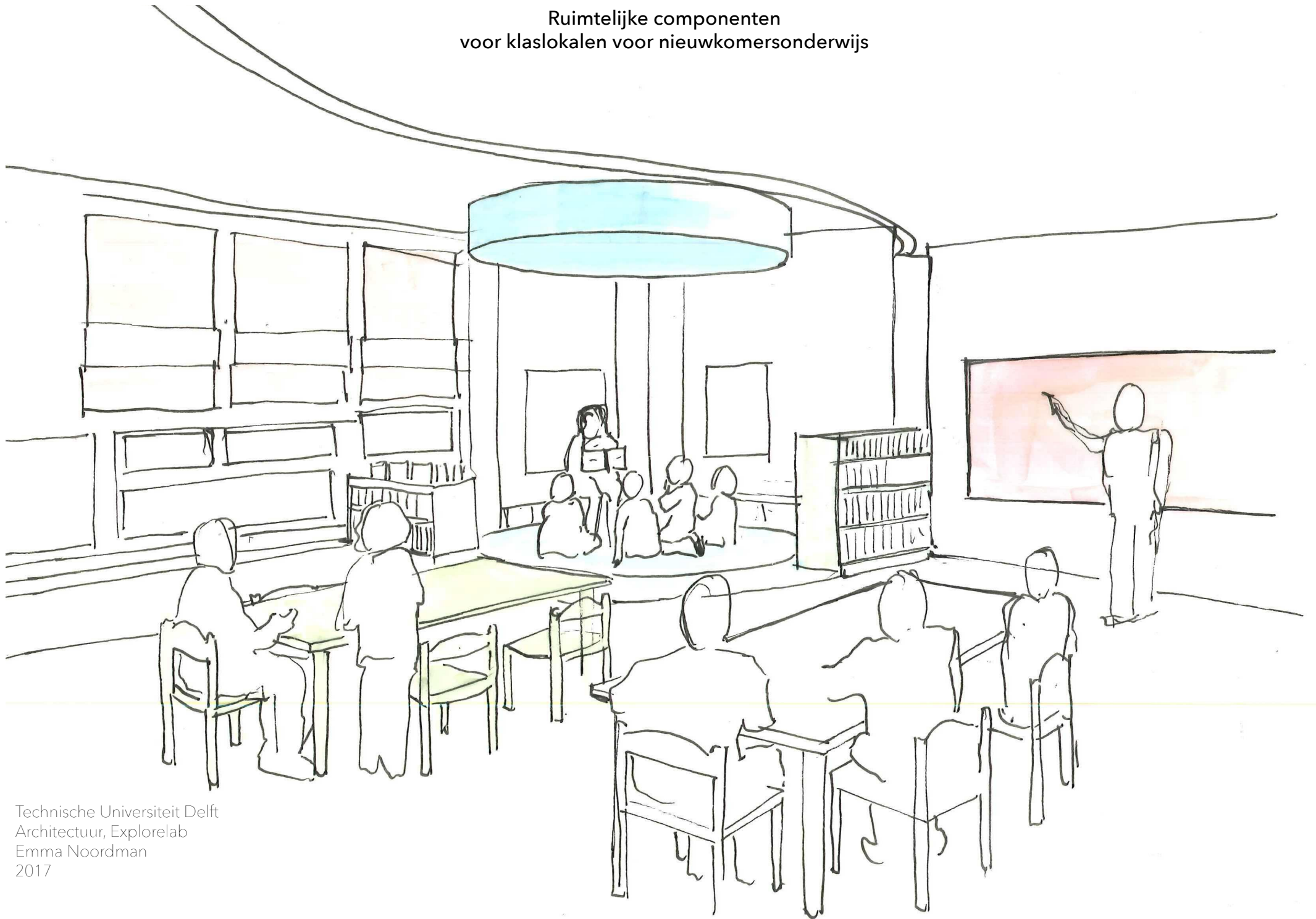


Ruimtelijke componenten
voor klaslokalen voor nieuwkomersonderwijs



Voorwoord

Als je aan je eigen tijd op de basisschool terug denkt, kun je de ruimten, gangen, trappen, lokalen en speelplaats waarschijnlijk nog heel goed voorstellen. Een schoolgebouw maakt vaak diepe indruk op kinderen. Dit is ook niet gek als je bedenkt dat ze gemiddeld 30 uur per week op school doorbrengen.

Een schoolgebouw heeft invloed op het welbevinden van een kind en wordt daardoor 'de derde pedagoog' genoemd. Het gebouw heeft namelijk een belangrijke functie in het uitnodigen van kinderen om deel te nemen aan activiteiten, ervaringen op te doen en om samen te werken. Het gebouw maakt daarbij integraal onderdeel uit van het leerproces. Zodoende kan een schoolgebouw en haar inrichting de prestaties en ervaringen van leerlingen beïnvloeden.

Elk kind verdient een omgeving waarin het zich zo optimaal mogelijk kan ontwikkelen. Omdat scholen hieraan deel van uitmaken is het de verantwoordelijkheid van architecten om deze omgeving te scheppen. Naast het feit dat schoolgebouwen invloed hebben op individuen, heeft onderwijs tevens invloed op de totale maatschappij waaruit deze individuen bestaan. Een schoolgebouw kan dus bijdragen aan persoonlijke en maatschappelijke belangen.

Voor asiel- en vluchtelingen kinderen is het belang voor goed onderwijs door een 'valse start' zeer groot. Ze hebben vaak veel achterstanden vergeleken met Nederlandse kinderen, omdat ze onder andere geen Nederlands spreken. Het leren van de Nederlandse taal is van belang voor het succes dat kinderen in het onderwijs zullen hebben en voor de plaats die ze in de maatschappij zullen innemen. Daarnaast heeft taal een sociale functie. Kinderen dienen hun taalvaardigheid te ontwikkelen, omdat ze die nu en straks in de maatschappij hard nodig hebben.



Explorelab

De afstudeerstudio 'Explorelab' is een afstudeerrichting binnen de track 'Architectuur' op de faculteit bouwkunde in Delft. Het onderwerp van de afstudeerrichting wordt, vanuit een bestaande fascinatie of een maatschappelijk probleem, door de student zelf bepaald. Als eerst wordt er onderzoek naar het gekozen onderwerp uitgevoerd. Het ontwerp zal vervolgens een ruimtelijke vertaalslag vormen van dit onderzoek.

Abstract onderzoek

Dit Explorelab onderzoek is gestart vanuit de fascinatie van de problematiek van de vluchtelingen crisis. Tijdens het vooronderzoek is er geconstateerd dat scholen die vluchtelingen- en asielkinderen huisvesten, problemen met hun locaties ondervinden. Omdat onderzoek naar architectonische ruimtelijkheid voor dit onderwijs ontbreekt, is er een onderzoek gestart om te onderzoeken hoe de ruimtelijkheid van een nieuwkomersschool ingericht kan worden aansluitend op de ontwikkelingsbehoefte van een asiel-vluchtelingen kind.

Abstract ontwerp

Het ontwerp is een transformatie van de Antoniuskerk in Utrecht naar een school voor asiel- en vluchtelingen kinderen. In deze kerkenstad, vindt op het moment een grote leegstand van kerken plaats door toenemende secularisatie. De tijdelijkheid van de school voor vluchtelingen kinderen kan hierin een redding zijn om een historisch gebouw te behouden door het een een nieuwe maatschappelijke functie te geven. De kerk biedt een kans voor een kleine intieme school die de vluchtelingen in het midden van de wijk Lombok ruimte geeft, en daarbij een plek in de maatschappij.

Inhoud

Inhoud

Inleiding	0.1.1	Introductie
	0.1.2	Bestaand onderzoek
	0.1.3	Probleemstelling
	0.1.4	Onderzoeksdoel
	0.1.5	Onderzoeksinhoud
	0.1.6	Onderzoeksopzet
	0.1.7	Onderzoeksmethode

Ontwikkelingsbehoeften van nieuwkomers

1.1	Nieuwkomerskinderen
1.1.1	Nieuwkomerskinderen in het algemeen
1.1.2	Verschillen tussen nieuwkomerskinderen
1.1.2.1	Asielzoekers-en vluchtelingenkinderen
1.1.2.2	Getraumatiseerde kinderen
1.1.2.2	Arbeidsmigrantenkinderen
1.1.3	Overeenkomsten tussen nieuwkomerskinderen
1.2	Doelen van het nieuwkomersonderwijs
1.2.1	Doelen van het nieuwkomersonderwijs
1.2.2	Het behalen van de cognitieve doelen
1.2.2.1	De onderwijsvisie
1.2.2.2	De onderwijshoud
1.2.3	Doelen van de sociaal-emotionele ontwikkeling

Conclusie en discussie

Inleiding

0.1.1 Introductie

Door de voortzettende conflicten in het Midden-Oosten heeft Europa te kampen met een vluchtelingen crisis. Dit zorgde in 2015 voor een verdubbeling in het aantal asielaanvragen in Europa tot 1,25 miljoen (Vluchtelingenwerk Nederland, 2016). Onder deze vluchtelingen bevindt zich een kwetsbare groep, namelijk; kinderen. Ook het aantal gevluchte kinderen is verdubbeld; In 2014 waren er 144.550 asielaanvragen voor kinderen en in 2015 maar liefst 337.000. De groep kinderen betrof éénderde deel van de gehele asielgroep die naar Europa trok (K. Fagerholm & Verheul, 2016).

Kinderen hebben door hun afhankelijkheid van volwassenen een groter risico op schending van hun rechten. Tijdens een vlucht zijn kinderen vaker geconfronteerd met gevaren zoals; mensensmokkel, misbruik, ziekte, de dood en het kwijtraken van ouders (K. Fagerholm & Verheul, 2016). Naast de fysieke gevolgen tijdens de lange reis hebben kinderen een verhoogde kans op trauma's door het verblijf in oorlogsgebieden of het verlies van directe familie. Al deze risico's zijn in strijd met de 'Universele verklaring rechten van het kind' van Unicef (Unicef, 2009). De internationale kinderombudsmannen pleiten voor het waarborgen van de rechten van het kind dat op de vlucht is. Deze komen in het geding en moeten in het land van herkomst zo goed mogelijk gewaarborgd worden. Helaas blijkt ook deze opgave in de praktijk moeilijk te realiseren.

Eenmaal in een Europees land aangekomen, ervaren deze kinderen alsnog een vergrote kans op geschonden kinderrechten. De 'universele verklaring rechten van het kind' (Unicef, 2016) beschrijft deze rechten voor kinderen. Zo heeft ieder kind recht op gezondheidszorg, bescherming, participatie, behoud van religie, het recht om gehoord te worden en het recht op educatie. Na aankomst in het Europese Nederland wordt de verplichting om onderwijs aan elk kind aan te bieden vaak niet gehaald (Keulen, 2014). Volgens de VN-organisatie kon een deel van de 18 duizend kinderen die in 2015 naar Nederland kwamen, onvoldoende snel naar school (Buitenlandredactie, 2016). De meeste asielkinderen hebben ondertussen wel toegang tot onderwijs (K. Fagerholm & Verheul, 2016). De kwaliteit van het onderwijs blijft, onder andere door de enorme groei van asielaanvragen, echter onder druk staan (K. Fagerholm & Verheul, 2016). Volgens Marjorie Kaandorp (Unicef Nederland) is er nog veel ruimte voor verbetering van het Nederlandse onderwijs voor asielkinderen op kwalitatief vlak (Buitenlandredactie, 2016).

Taal is de sleutel tot succes om de kansen van deze kinderen in het onderwijs, hun toekomst en integratie te bevorderen¹. Specifiek voor deze kinderen die nieuw in Nederland zijn en de taal niet vaardig, is er het nieuwkomersonderwijs. Dit is intensief taalonderwijs van 15 maanden om de kinderen door te kunnen laten stromen naar het reguliere onderwijs (Wijnberg 2012). De kwaliteit van dit onderwijs is gezien de veelal geschonden rechten van de kinderen, de achterstanden hierdoor, hun positie in een nieuw land en integratie van de Nederlandse samenleving zeer belangrijk.

Schoolgebouwen dragen bij in de kwaliteit van het onderwijs. Het is daarom belangrijk dat deze omgeving ontworpen wordt waarop deze kinderen zich zo optimaal mogelijk kunnen ontwikkelen. Helaas zijn de problemen van de schoolgebouwen voor nieuwkomers tweeledig. Enerzijds zijn deze kwantitatief, en kampen veel schoolbesturen met ruimtegebrek. Dit komt mede dankzij de moeilijk voorspelbare aantallen van nieuwkomers die door globale gebeurtenissen kunnen ontstaan (Inspectie van het onderwijs, 2015a).

Anderzijds is er een kwalitatief probleem in de schoolgebouwen voor nieuwkomers. Het onderwijs wordt gegeven in noodlokalen, of georganiseerd vanuit verschillende locaties.

Voor architecten is het de opgave om schoolgebouwen zo optimaal mogelijk te ontwerpen. In dit onderzoek wordt er onderzocht hoe het schoolgebouw voor nieuwkomers kwalitatief goed ontworpen kan worden. Op deze wijze kunnen we bijdragen in de ontwikkeling van de doelgroep 'asiel-en vluchtelingen kinderen'.

¹ Uit de brief van wethouder Lodewijk Ascher, belast met de portefeuilles Financien, jeugdzaken, Educatie en Project 1012, aan de Commissieleden Jeugd, ICT, en Financien, dd 9 maart 2012. Gemeente Amsterdam

0.1.2 Bestaand onderzoek

Recente onderzoeken vanuit Unicef en de Kinderombudsman uiten zorgen over het welzijn van het asielzoekerskind en de moeizame organisatie van het onderwijs hiervoor (Kloosterboer, 2009) (Kinderombudsman, 2016). In het onderzoek worden aanbevelingen gedaan om de planning van het onderwijs beter te laten verlopen. Zo moet er met het plannen van noodopvanglocaties rekening gehouden worden met de aanwezige expertise van nieuwkomersonderwijs in de omgeving, zodat het onderwijs zich snel kan aanpassen op de nieuwe vraag (Inspectie van het onderwijs, 2015a). Deze onderzoeken gaan enkel over organisatorische aspecten van het nieuwkomersonderwijs en laten de architectonische aspecten buiten beschouwing.

Onderzoek naar kwantitatieve ontwerp oplossingen voor scholen zijn er de afgelopen decenia al verricht. Deze onderzoeken en experimenten begonnen tijdens de wederopbouw, waardoor vele scholen slecht onderhouden of niet meer bruikbaar waren. De babyboom zorgde daarbij voor een nog grotere vraag naar meer schoolgebouwen. Aanvullend op deze praktische na-oorlogse heeft School Parasites drie esthetische en inspirerende noodlokalen ontworpen als uitbreiding tot een te klein geworden schoolgebouw (Kempigna, 2004).

Onderzoek naar de behoefte van architectonische ruimtelijkheid voor een schoolgebouw, specifiek voor Nederlandse taalscholen voor asiel- en vluchtelingenkinderen, is tot op heden niet verricht. Wel zijn er verschillende ruimtelijke onderzoeken verricht, die te relateren zijn aan deze opgave. Zo ontwerpt James Wetz een schoolsysteem met een bijbehorend ruimtelijk concept gericht op kinderen met gedragsproblematiek en het ontwikkelen van relaties binnen het gebouw (James Wetz).

Het ruimtelijk onderzoek van scholenarchitect Angelika Fuchs streeft naar het vinden van ruimtelijke opzetten voor scholen waarin speciaal onderwijs geïntegreerd wordt met regulier onderwijs. In dit onderzoek wordt gezocht naar ruimtelijke structuren die aangepast zijn op de verscheidenheid van kinderen en geeft richtlijnen voor de ruimtelijkheid van klaslokalen (Fuchs 2012). Het boek 'leren en ruimte' van Herman Hertzberger doet tevens suggesties naar de invloed van de ruimte op

leerprestaties van kinderen. Dit boek geeft richtlijnen hoe, vanuit een

onderwijsconcept, de ruimtelijke structuur van een schoolgebouw en

klaslokalen kunnen worden weergegeven (Hertzberger, 2008).

Verder vormt de Scholenbouwwaaier, een initiatief van Atelier Rijksbouwmeester, een houvast voor een ontwerp van een school. Hierin worden keuzes in ruimtelijke componenten beschreven die makkelijk vertaald kunnen worden vanuit een onderwijsvisie (Atelier Rijksbouwmeester, 2011).

Specifiek ruimtelijk onderzoek voor het kwalitatief verbeteren van schoolgebouwen en klaslokalen van nieuwkomers-scholen ontbreekt. Er zijn geen referenties omdat scholen voor dit specifieke soort nieuwkomersonderwijs nog niet zijn gebouwd (Groothoff, 2016). Dit terwijl de nieuwkomers een andere doelgroep beslaat dan reguliere basisschoolkinderen. Daarbij verschilt het nieuwkomersonderwijs van de reguliere onderwijs. Hierdoor zullen reguliere schoolgebouwen niet volledig aansluiten op de onderwijsvisie van het nieuwkomersonderwijs en daardoor een gebrek in kwaliteit van het schoolgebouw bezitten. Dit is een gemiste kans voor het verbeteren van de kwaliteit van het nieuwkomersonderwijs en daarbij de ontwikkeling van asiel- en vluchtelingkinderen.

0.1.3 Probleemstelling

Door de aanhoudende conflicten in het Midden-Oosten is de druk op de kwaliteit van het nieuwkomersonderwijs voor asiel- en vluchtelingenkinderen erg groot. De schoolgebouwen voor dit onderwijs kampen met kwantitatieve en kwalitatieve gebreken.

Het ontbreekt vooral aan kennis om deze specifieke scholen, met een andere onderwijsvisie te verbeteren.

Vooraf kennis om deze specifieke scholen met een andere onderwijsvisie en doelgroep dan reguliere basisscholen kwalitatief te kunnen verbeteren, om de nieuwkomers in hun ontwikkelingsbehoeften te voorzien ontbreekt. Dit is een gemiste kans om door middel van het schoolgebouw de kinderen in hun ontwikkelingsbehoefte te kunnen voorzien.

nieuwkomersonderwijs vindt plaats in gebouwen die daarvoor niet zijn ontworpen, waardoor er een gemiste kans is in de aansluiting van de ruimtelijke behoefte van de nieuwkomers en het nieuwkomersonderwijs met de daadwerkelijke ruimte

Om het ruimtegebrek structureel op te kunnen lossen moet er kennis zijn over hoe we deze scholen aansluitend op de behoefte van de kinderen en het onderwijs kunnen ontwerpen. Het onderzoek richt zich daarom om het kwalitatieve vraagstuk

0.1.4 Onderzoeksdoel

Het doel van het onderzoek is het beschrijven van ruimtelijke componenten ²binnen een klaslokaal voor het nieuwkomersonderwijs, die de kwaliteit van de nieuwkomersscholen verbeteren. Hierdoor kunnen schoolgebouwen de kinderen in hun sociaal-emotionele en taal-cognitieve ontwikkelingsbehoeften voorzien.

Het specifieke doel dat hiermee behaald kan worden, is het bevorderen van de ontwikkeling van asiel- en vluchtelingen kinderen. Het grotere doel hiermee is een bijdrage te leveren aan de toekomst van deze kinderen en daarmee tevens de interactie van de nieuwkomers te bevorderen.

Het grootste belang voor het onderzoek ligt bij de kinderen die het onderwijs op de school zullen volgen. Andere belangrijke gebruikers van de school zijn de leerkrachten. Zij zijn de onderwijsmanagers en zullen het gebruik van de ruimtes organiseren. De ruimtelijke componenten die uiteindelijk gevormd worden zijn bedoeld voor ontwerpers die betrokken zijn voor een (her)ontwerp voor een nieuwkomersschool.

Het onderzoek is gericht op Nederland en beantwoordt de vraag op welke wijze het nieuwkomersonderwijs in Nederland functioneert. Het zal daarom vooral relevant zijn voor Nederlandse schoolbesturen van het nieuwkomersonderwijs, maar zal tevens toepasbaar zijn voor vergelijkbaar onderwijs in andere Europese landen.

0.1.5 Onderzoeksinhoud

² Met ruimtelijke componenten worden alle ruimtelijke ingrepen verstaan die uitspraken doen over oppervlakten, verhoudingen van maten, maar ook concrete ingrepen zoals meubilair, verlichting, opberging, raam openingen en daglichttoetreding en verlichting.

De resultaten; ruimtelijke componenten

Het onderzoeksdoel is het beschrijven van ruimtelijke componenten voor nieuwkomersscholen. Met ruimtelijke componenten worden alle ruimtelijke ingrepen verstaan die uitspraken doen binnen een ruimte.

Dit kunnen bijvoorbeeld minder concrete aspecten zijn zoals minimale oppervlakten voor functies of ruimtegebruik, daglichttoetreding. Maar ook concretere ruimtelijke ingrepen zoals meubilair, berging, decoratie, en verlichting.

De context; het klaslokaal

De ruimtelijke componenten waarover uitspraken gedaan worden hebben betrekking op het klaslokaal. Door het beperkte tijdsbestek voor het onderzoek is het niet mogelijk om de ruimtelijke componenten over de gehele context van het schoolgebouw te toetsen. Als context is het klaslokaal gekozen omdat in deze ruimte het directe onderwijs plaatsvindt en hier tevens de meeste tijd door de kinderen wordt doorgebracht.

Uit onderzoek blijkt dat verschillende ruimtelijke componenten binnen het klaslokaal invloed hebben op de leerresultaten van leerlingen. Maatverhoudingen van het lokaal zoals hoog/laag, open/gesloten, groot/klein, verticaal/horizontaal kunnen het leerproces van het kind beïnvloeden (Lippman, 2006). Licht, kleur, displays, akoestiek temperatuur en de aanwezigheid van planten en dieren kunnen ook invloed op de leerprocessen van de kinderen uitoefenen (Brittany Allen & Hessick, 2011).

Door het beperkte tijdsbestek van het onderzoek is het ook niet mogelijk om de invloed van alle ruimtelijke componenten op nieuwkomers in een klaslokaal te onderzoeken. Ruimtelijke componenten worden daarom vooraf afgebakend op de relevantie voor nieuwkomers. Dit wordt gedaan met behulp van opgedane kennis in hoofdstuk 1.

De ruimtelijke componenten die uitgekozen worden zullen de nieuwkomerskinderen in hun cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkelingen kunnen voorzien. Ruimtelijke componenten die in hoofdstuk 2 onderzocht worden zijn het programma, displays, en ruimtelijke ondersteuning voor het woordviertakt.

Het programma

Het aanbieden van ruimtes die aansluiten bij de processen, en de verschillende leertypes, van het nieuwkomersonderwijs draagt bij aan de efficiëntie van het onderwijs en dus de cognitieve leerprocessen. Deze efficiëntie vergroot als de relatie tussen het verschillend ruimtegebruik goed afgestemd is in receptief, reproductief en productief ruimtegebruik. Daarbij kunnen de goede relaties tussen ruimtegebruik, door bijvoorbeeld toezicht van de leerkracht mogelijk te maken, de sociaal emotionele ontwikkeling ondersteunen (Fuchs 2012).

Displays

Het tentoonstellen van eigen werk van de leerlingen draagt bij aan het zelfvertrouwen en gevoel van veiligheid in de klas (Brittany Allen & Hessick, 2011). Deze personificatie van bevorderd dus sociaal-emotionele ontwikkeling. Te veel prikkels van tentoongesteld werk kan lijden tot het afnemen van concentratie (Noordman 2016) en dus het cognitieve ontwikkelingsproces. Een goede verhouding van tentoongesteld werk en visuele rust is daarom belangrijk.

Displays die dienen om informatie over te brengen dragen direct bij aan het cognitieve ontwikkelingsproces.

Het woordviertakt

De belangrijkste methode voor het vergaren van nieuwe kennis, herhalen van kennis en op het nieuwkomersonderwijs is de viertakt, voor het ontwikkelen van de woordenschat.

Het nieuwkomersonderwijs

Het nieuwkomersonderwijs is onderwijs voor kinderen die nieuw in Nederland zijn en door de taalbarrière nog geen Nederlands spreken. Ongeacht of deze kinderen in het bezit zijn van een Nederlandse status, zijn ze in Nederland allemaal leerplichtig (Keulen, 2014). Het nieuwkomersonderwijs is gericht op het leren van de Nederlandse taal, waardoor deze kinderen later deel kunnen nemen aan het reguliere basis- of voortgezet onderwijs. Een deel van de kinderen zal tijdens hun traject, door afgewezen asiel, terug keren naar hun moederland. Het traject dat kinderen op het nieuwkomersonderwijs afleggen duurt, afhankelijk van de progressie van de leerling 10 tot 15 maanden (Wijnbergen, 2012).

Het nieuwkomersonderwijs vindt op drie verschillende soorten scholen plaats (Bureau Karin de Lange', 2016). Ouders mogen volgens de wet zelf het type school kiezen. Er is echter weinig bekend over de keuze van ouders (Kloosterboer, 2009). Volgens Wilma Timmer, directrice van een zelfstandige taalschool, zal de voorkeur van kinderen echter bij deze type school liggen (Timmer 2016).

- 1 AZC-school (31 scholen)
- 2 Zelfstandige school (25 scholen)
- 3 1 of 2 klassen op een reguliere basisschool waarin het nieuwkomersonderwijs plaatsvindt (92 scholen)

Een AZC-school, is een school die zich binnen het terrein van een AZC bevindt. Deze school kent daardoor het bezwaar te weinig contact te bieden met de Nederlandse samenleving. Onderzoeken wijzen ook op het ontstaan van ongelijkheid en het verhinderen van integratie door het bieden van afzonderlijk onderwijs. Dit leidt tot taal- en gedragsproblemen. Voor jonge kinderen wordt er over het algemeen wel een azc-school boven een reguliere school verkozen vanwege het gevoel van veiligheid en de bekendheid van de situatie die deze school biedt (Kloosterboer, 2009).

Nieuwkomersonderwijs binnen een reguliere basisschool wordt daarentegen als onveilig beschouwd (Kloosterboer, 2009). Dit komt omdat nieuwkomerskinderen nog niet bekend zijn met het Nederlandse schoolstelsel en zich daarbij bevinden tussen kinderen die wel vloeiend Nederlands spreken. De taal zal daarbij een dermate grote barrière zijn om integratie tussen de nieuwkomers en Nederlandse kinderen succesvol te laten verlopen (Handgraaf 2016).

De zelfstandige taalschool biedt een goede balans tussen deze twee scholen. Doordat deze school niet binnen een AZC terrein ligt, biedt het meer contact met de Nederlandse samenleving. Naast deze fysieke afstand is de diversiteit van de leerlingen groter doordat deze niet alleen bestaat uit asielkinderen, maar ook uit arbeidsmigranten, vluchtelingenkinderen en expat kinderen (Inspectie van het onderwijs, 2015c). Ondanks de diverse groep kinderen biedt de school toch een gevoel van veiligheid omdat alle kinderen de taal niet vaardig zijn. De kinderen krijgen vertrouwen door eerst aan het Nederlandse schoolstelsel te wennen (Handgraaf 2016).

Een probleem bij de zelfstandige taalschool is de afhankelijkheid van het georganiseerd vervoer waardoor kinderen eerder geneigd zijn thuis te blijven (Groothoff 2016).

0.1.6 Onderzoeksopzet

In het onderzoek wordt onderzocht hoe er binnen het klaslokaal met ruimtelijke componenten aan de ontwikkelingsbehoefte van nieuwkomerskinderen kan worden voldaan. Om deze vraag te beantwoorden wordt het onderzoek opgedeeld in drie verschillende hoofdstukken.

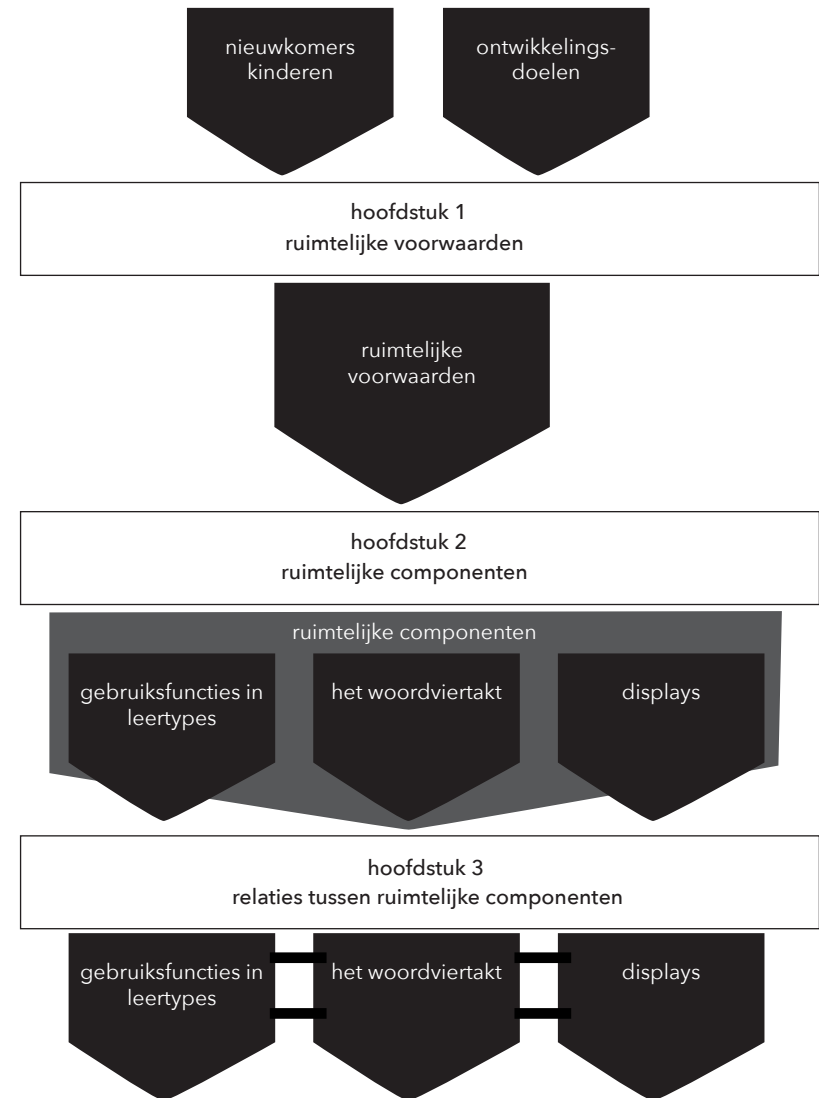
In het eerste hoofdstuk wordt onderzocht welke ruimtelijke voorwaarden gesteld kunnen worden aan de hand van de doelen van het onderwijs en het algemene welzijn van de kinderen. Deze voorwaarden gelden voor het gehele schoolgebouw.

Deel 1: grote context --> schaalniveau van schoolgebouw

In het tweede hoofdstuk worden concrete ruimtelijke componenten gevormd voor het programma, de displays en het woordviertakt. Deze componenten zijn toepasbaar op een klaslokaal van het nieuwkomersonderwijs.

Deel 2: specifieke context --> schaalniveau van het klaslokaal

In het derde hoofdstuk worden de ruimtelijke componenten vertaald naar ruimtelijke richtlijnen die gebruikt kunnen worden voor een ontwerp voor een nieuwkomersschool.



- Hoofdvraag** Met welke ruimtelijke componenten kunnen we nieuwkomers binnen het klaslokaal in hun ontwikkelingsbehoefte voorzien?
- Deelvraag 1** Wat zijn algemene voorwaarden om nieuwkomerskinderen in hun ontwikkelingsbehoefte te kunnen voorzien?
- 1.1 Hoe kunnen nieuwkomerskinderen in hun welzijn worden voorzien?
 - 1.2 Hoe kunnen in de ontwikkelingsdoelen van het nieuwkomersonderwijs worden voorzien?
- Deelvraag 2** Hoe kunnen gebruiksfuncties, displays en het woordviertakt als ruimtelijke componenten de nieuwkomerskinderen in het klaslokaal in hun ontwikkeling voorzien?
- 2.1 Hoe kunnen gebruiksfuncties als ruimtelijke componenten de de nieuwkomers in hun ontwikkelingsbehoefte voorzien?
 - 2.1.1 Wat zijn gebruiksfuncties?
 - 2.1.2 Waarom kunnen gebruiksfuncties nieuwkomers in hun ontwikkeling voorzien?
 - 2.1.1 Hoe worden de drie leertypes (receptief, reproductief en productief) binnen een klaslokaal in gebruik genomen?
 - 2.1.2 Hoe kunnen de leertypes in praktijk beter op elkaar afgestemd worden?
 - 2.1.2 Welke gebruiksfuncties kunnen getraumatiseerde kinderen in hun behoeften voorzien?
 - 2.2 Hoe kunnen displays als ruimtelijke componenten de nieuwkomers in hun ontwikkelingsbehoefte voorzien?
 - 2.2.1 Wat zijn displays?
 - 2.2.2 Waarom kunnen displays nieuwkomers in hun ontwikkeling voorzien?
 - 2.2.1 Hoe kunnen displays ten behoeve van taalcognitieve ontwikkeling ruimtelijk geïntegreerd worden?
 - 2.2.2 Hoe kunnen displays ten behoeve van sociaal-emotionele ontwikkeling ruimtelijk geïntegreerd worden?
 - 2.3 Hoe kan het woordviertakt als ruimtelijk component de nieuwkomers in hun ontwikkelingsbehoefte voorzien?
 - 2.3.1 Wat is het woordviertakt?
 - 2.3.2 Waarom kan het woordviertakt de nieuwkomers in hun ontwikkeling voorzien?
 - 2.3.3 Hoe kunnen de leerprocessen van het woordviertakt als ruimtelijke componenten in het klaslokaal de nieuwkomers in hun taal-cognitieve ontwikkeling voorzien?
- Deelvraag 3** Hoe kan het gebruik van bepaalde ruimtelijke componenten in het klaslokaal de nieuwkomers in hun ontwikkelingsbehoefte voorzien?

0.1.7 Onderzoeksmethode

Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag wordt een combinatie van verschillende kwalitatieve onderzoeksmethoden toegepast. Er wordt gebruik gemaakt van observatie, interviews en literatuuronderzoek.

De observatie naar het programma en interviews met directrices en leerkrachten zijn op drie verschillende zelfstandige taalscholen verricht. Deze drie case studies worden ieder in hun geografische en sociale context toegelicht. Vervolgens wordt beschreven welke observatiemethoden er bestaan, en welke voor dit onderzoek toegepast worden. Ditzelfde wordt gedaan met interviewmethoden.

Omdat de onderzoeksvraag ontstaan is vanuit de vluchtelingencrisis, is ervoor gekozen om twee scholen (Haarlem en Utrecht) te onderzoeken in gemeenten die veel vluchtelingen opnemen. Schiedam biedt daarentegen een school met een samenstelling van veel arbeidsimmigrantenkinderen door de kassenbouw.

- 1 Internationale taalklas Haarlem
Uitgevoerd onderzoek: rondleiding, expert interview

De internationale taalklas in Haarlem is een vooraanstaande en innovatieve zelfstandige taalschool. Directrice Marieke Postma is eveneens directrice van het adviesorgaan LOWAN. Postma heeft bij dit adviesorgaan voor nieuwkomersonderwijs een elite functie. De school heeft de laatste jaren een grote groei doorgemaakt en moest daardoor naar een andere locatie. De school verhuisde naar een oud basisschool gebouw. Na een bepaalde tijd kon dit gebouw niet aan de vraag van toenemende leerlingen voldoen. In overleg met de gemeente voor extra opvang van nieuwkomers, heeft de gemeente naast het huidige gebouw met 7 klassen een tijdelijk gebouw met 6 nieuwe klassen geplaatst. De school telt op het moment 165 leerlingen met 60 verschillende nationaliteiten. In augustus start er wederom een verbouwing voor het uitbreiden. De uitbreiding zal bestaan uit twee extra lokalen en een aanpassingen van functies van het gebouw, zoals een ouderenruimte (Handgraaf 2016).

- 2 CON Schiedam
Uitgevoerd onderzoek: rondleiding, elite interview directie, observatie, semi gestructureerde interviews

Het CON in Schiedam staat onder leiding van Wilma Timmer. Deze school bestaat al 20 jaar, maar is pas vanaf 2012 met volledige dagopvang (centrale opvang) begonnen. Het leerlingenaantal is sindsdien verdubbelt van 44 naar 100 leerlingen. Door deze grote groei moet de school vanuit twee verschillende locaties fungeren. Één gebouw daarvan is al officieel afgeschreven. Vanuit een derde locatie wordt het management gevoerd. In 2014 zou de school een eigen gebouw krijgen, totdat de aannemer failliet ging. Nu is het nog steeds wachten op een eigen vrijgekomen schoolgebouw door het samengaan van andere reguliere scholen (Timmer 2016).

- 3 Het Mozaïek in Utrecht
Onderzoek: rondleiding, expert interview pHd onderzoekster, informele gesprekken leerkrachten

Het Mozaïek in Utrecht is de grootste school van de drie case studies met 260 leerlingen uit 43 verschillende landen. Deze school moet op het moment noodgedwongen vanuit 3 verschillende locaties functioneren. Ze gebruiken hierbij evenals als het CON in Schiedam, lokalen van andere scholen. Dat is nu al verbeterd ten opzichte van vroeger, toen ze in een oud ziekenhuis les moesten geven. Door het plotselinge openen van een noodopvang met families in Utrecht, kreeg de school te maken met een extra aantal inschrijving van 50 kinderen. Het bestuur moest daardoor improviseren. Binnen twee dagen werden alle spullen verhuisd, waardoor de kinderen twee dagen vrij kregen om het onderwijs binnen de drie locaties te herorganiseren (Groothoff, 2016).

- Hoofdvraag Met welke ruimtelijke componenten kunnen we nieuwkomers binnen het klaslokaal in hun ontwikkelingsbehoefte voorzien?
literatuur onderzoek
praktisch onderzoek; 3 case studies; locatiebezoek, interviews en observaties
- Deelvraag 1 Wat zijn voorwaarden om nieuwkomerskinderen in hun ontwikkelingsbehoefte te kunnen voorzien?
- 1.1 Hoe kunnen nieuwkomerskinderen in hun welzijn worden voorzien?
theoretisch onderzoek, expert interview
- 1.2 Hoe kunnen in de ontwikkelingsdoelen van het nieuwkomersonderwijs worden voorzien?
theoretisch onderzoek, elite interview
- Deelvraag 2 Welke ruimtelijke componenten kunnen in het klaslokaal de nieuwkomerskinderen in hun ontwikkeling voorzien?
- 2.1 Welke gebruiksfuncties zijn nodig voor de een nieuwkomersklas?
- 2.1.1 Hoe worden de drie leertypes (receptief, reproductief en productief) binnen een klaslokaal in gebruik genomen?
observatie
- 2.1.2 Hoe kunnen de leertypes in praktijk beter op elkaar afgestemd worden?
literatuur, interview
- 2.1.2 Welke gebruiksfuncties zijn specifiek toepasbaar voor nieuwkomerskinderen?
literatuur
- 2.2 Hoe kan het woordviertakt ruimtelijk in het klaslokaal geïntegreerd worden?
literatuur
- 2.2.1 Hoe kan het voorbereiden ruimtelijk geïntegreerd worden?
- 2.2.2 Hoe kan het sementiseren ruimtelijk geïntegreerd worden?
- 2.2.3 Hoe kan het consolideren ruimtelijk geïntegreerd worden?
- 2.2.4 Hoe kan het controleren ruimtelijk geïntegreerd worden?
- 2.3 Hoe kunnen displays voor de ontwikkelingsbehoefte in het klaslokaal ingezet worden?
literatuur, interviews
- 2.3.1 Hoe kunnen displays ten behoeve van taalcognitieve ontwikkeling ruimtelijk geïntegreerd worden?
- 2.3.2 Hoe kunnen displays ten behoeve van sociaal-emotionele ontwikkeling ruimtelijk geïntegreerd worden?
- Deelvraag 3 Met welke ruimtelijke richtlijnen kunnen de nieuwkomers in hun ontwikkelingsbehoefte worden voorzien?

0.1.7.1 Interviews

Interviewmethoden

Om doelgericht informatie van een respondent te kunnen krijgen is het van belang om te weten welke interviewtechniek het beste past om dit doel te bereiken. (Ben Baarda, Monique van der Hulst et al. 2012). Deze technieken worden kort besproken.

- open interview
- 1 het vrije-attitude/diepte interview
- 2 het halfgestructureerde interview
- 3 het gedeeltelijk gestructureerd interview
- gesloten interview
- 4 het gestructureerde interview

Bij een open interview kan er snel informatie over veel onderwerpen verkregen worden, omdat de respondent verschillende problemen aan kan kaarten. Er kan dan meteen dieper op de problemen doorgevraagd worden. De open attitude techniek wordt daarom vaak tijdens vooronderzoek toegepast. Hierbij worden topiclijsten opgesteld om belangrijke onderwerpen aan te snijden, maar blijft er ruimte voor de respondent om andere belangrijke onbekende onderwerpen aan het licht te brengen (Ben Baarda, Monique van der Hulst et al. 2012).

De half gestructureerde interviews zullen daarentegen in een later stadium plaatsvinden, wanneer er meer achtergrondinformatie over het probleem bekend is, en het onderzoek vorm heeft gekregen. In deze interviews liggen de vragen en antwoorden nog niet volkomen vast, maar staan de onderwerpen in een logische volgorde. Deze kunnen tijdens het gesprek veranderen (Ben Baarda et al., 2012).

Een gedeeltelijk gestructureerd interview is nog specifiekter als het half-gestructureerd interview. Hierbij is er meer bekend welke antwoorden verwacht worden, en deze techniek kan daarom bestaan uit bijvoorbeeld een vragenlijst met gesloten vragen en een vaste formulering in een vaste volgorde (Ben Baarda et al., 2012). Deze interviewtechniek wordt niet in het onderzoek toegepast. Het gestructureerde interview is de enige in zijn vorm als 'gesloten interview'. Om een gestructureerd interview af te kunnen nemen is er al bekend welke antwoorden te verwachten zijn. De vragen worden in een vaste volgorde gesteld. Vaak worden meerdere respondenten ondervraagd door middel van een enquête (Ben Baarda,

Monique van der Hulst et al., 2012). Deze methode wordt niet in dit onderzoek toegepast omdat open interviews beter bij de doelen van het interview passen.

Er hebben drie half-gestructureerde interviews plaats gevonden met leerkrachten op het CON in Schiedam. Deze worden in de volgende paragraaf toegelicht.

Naast een indeling in de mate van gestructureerdheid, kunnen interviews ook ingedeeld worden naar de mate van inhoud. Deze indeling kan gemaakt worden in een elite-of expert interview, een focus-interview of een retrospectief interview.

Een focused interview wordt uitgevoerd met personen die allemaal één bepaalde situatie hebben meegemaakt. Door te vragen naar een bepaalde emotie of ervaring tijdens deze situatie is deze techniek geschikt voorlichtings- en reclameactiviteiten (Ben Baarda et al., 2012). Een retrospectief interview dient voor het achterhalen van een levensgeschiedenis of biografie (Ben Baarda et al., 2012). Omdat het onderzoek deze doelen niet betreft wordt deze technieken niet toegepast in het onderzoek.

Een elite interview is een interview met vooraanstaande en goed geïnformeerde mensen binnen een organisatie of gemeenschap. Ze zijn goed op de hoogte van de wettelijke en financiële structuur, geschiedenis en toekomstplannen van de organisatie (Ben Baarda et al., 2012).

Een expert interview is een variant op de elite interview. Het betreft respondenten die bepaalde locaties of situaties goed kennen (Ben Baarda et al., 2012).

De elite en expert interviews hebben in het onderzoek een belangrijke rol gespeeld en worden in aankomende paragraaf specifiekter beschreven.

0.3.5 Uitgevoerde interviews

Vooronderzoek; probleemstelling

1	Ineke Handgraaf Expert 07-04-2016	Taalschool Haarlem vooronderzoek duur; 2 uur	Lerares/administratie open attitude/rondleiding
2	Charlotte van Keulen Elite 11-04-2016	Universiteit Utrecht vooronderzoek duur; 2 uur	Onderzoekster open attitude
3	Mirjam Koot Expert 13-04-2016	ISK Grotius Delft vooronderzoek duur; 3 uur	Lerares open attitude/rondleiding
4	Wilma Timmer Elite 20-04-2016	CON Schiedam vooronderzoek duur; 1,5 uur	Directrice open attitude/rondleiding

Hoofdstuk 1; ontwikkelingsbehoeften van nieuwkomers

5	Frederique Groothoff Expert 29-05-2016	Mozaïek Utrecht hoofdstuk 1,3 duur; 2 uur	PhD, lerares open attitude/rondleiding
6	Harry de Leeuw Expert 08-06-2016	BENBS hoofdstuk 2 duur; 2 uur	Adviseur scholenbouw open attitude
7	Hennie Noordman Expert 29-05-2016	Basisschool Marang hoofdstuk 2 duur; 40 minuten	Leerkracht open attitude

Hoofdstuk 2; Ruimtelijke componenten voor het nieuwkomersonderwijs

8	Leerkracht #1 Expert 19-05-2016	CON Schiedam hoofdstuk 3 duur; 15 minuten	Leerkracht half gestructureerd
9	Leerkracht #2 Expert 20-05-2016	CON Schiedam hoofdstuk 3 duur; 10 minuten	Leerkracht half gestructureerd
10	Leerkracht #3 Expert 20-05-2016	CON Schiedam hoofdstuk 3 duur; 10 minuten	Leerkracht half gestructureerd

Interviews voor het vooronderzoek

Tijdens het vooronderzoek is gebruik gemaakt van interviews om snel en overzichtelijk informatie te verkrijgen om de onderzoeksvraag en doelen te kunnen stellen. Tijdens dit proces is tevens relevante informatie vrijgekomen voor het onderzoek zelf.

Voor het vooronderzoek is er gekozen voor elite-interviews om landelijke problemen binnen het nieuwkomersonderwijs zichtbaar te krijgen. Iemand die een zeer goede positie heeft, is Marieke Postma; directrice van het LOWAN (adviesorgaan om nieuwkomersonderwijs landelijk goed te organiseren). Door het gebrek aan tijd van Postma is er enkel, maar zeer bruikbaar, email contact geweest over de meest voorkomende ruimtelijke problemen die zij in de praktijk tegen komt. Andere elite interviews zijn uitgevoerd met Ineke Handgraaf van de Taalschool Haarlem, Mirjam Koot van het Grotius in Delft, en Wilma Timmer van het CON in Schiedam. Dit zijn vooraanstaande personen binnen de scholen. De interviews zijn uitgevoerd in combinatie met een rondleiding op de verschillende schoollocaties. Op deze wijze konden ruimtelijke complicaties concreet besproken worden.

Tijdens dit proces is er ook een expert interview uitgevoerd met van Keulen, die haar masterthesis schreef over de kwaliteit van het nieuwkomersonderwijs. Door de ervaring van van Keulen is er zinvolle informatie vrijgekomen die van toepassing is tijdens het vormingsproces van het onderzoek. Het doel van dit interview is een beter inzicht krijgen naar het mogelijke onderzoeksproces van het nieuwkomersonderwijs, en de mogelijke uitkomsten.

Interviews voor hoofdstuk 1

Het interview met Frederique Groothof is tweeledig omdat zij een expert is door het pHD onderzoek over nieuwkomersonderwijs voor kleuters en tevens leerkracht is op de Taalschool Mozaïek in Utrecht. In het al gevormde onderzoek wordt zij gebruikt als bron voor informatie om de deelvragen voor de hoofdvraag van hoofdstuk 1 op te lossen. Bepaalde topics worden hierin aangehaald. Hoofdstuk 1 dient ervoor om overeenkomsten en verschillen van de doelgroep 'nieuwkomers' te schetsen. Er wordt bewust gekozen om de nieuwkomerskinderen, ook al is dit de doelgroep van het ontwerp, niet te gebruiken als respondenten. De nieuwkomerskinderen worden door hun jonge leeftijd en onervarenheid in het (Nederlandse) onderwijssysteem niet als volwaardige betrouwbare bronnen geacht.

Om de hoofdvraag van hoofdstuk 2 op te lossen wordt er ook gebruik gemaakt van ervaringen en informatie gegeven door experts. Eerst wordt er gekozen voor een expert op het gebied van scholenbouw. Harry de Leeuw is een zeer ervaren scholenbouwdeskundige. Samen met zijn compagnon, die directrice is van een school, is er een informeel interview afgenomen. Door zijn ervaring wordt er inzicht verkregen in de kennis over belangrijke ruimtelijke componenten voor de scholenbouw en klaslokaal in het algemeen.

Ten tweede wordt er een extra expert interview uitgevoerd met een leerkracht uit het reguliere onderwijs. Door de ervaring van een leerkracht te begrijpen in bepaalde situaties tussen leerling en leerkracht kan er een beter beeld gevormd worden van mogelijke noodzakelijke of bruikbare ruimtelijke relaties en componenten.

Interviews voor hoofdstuk 2

Daarbij wordt dit interview versterkt door hem meerdere malen te herhalen met andere leerkrachten. Hier wordt voor gekozen omdat elke leerkracht binnen zijn vaste structuren een eigen leerstijl en visie op het geven van het onderwijs heeft. Om de betrouwbaarheid van de interviews in acht te nemen, en meerdere visies te onderzoeken, worden drie semi-gestructureerde interviews uitgevoerd. Dit zijn drie leerkrachten van het CON in Schiedam. Één van de middenbouw en de andere twee van de bovenbouw.

De eerste semi-gestructureerde interview wordt uitgevoerd na de observatie, met de betreffende leerkracht van de geobserveerde klas op het CON in Schiedam. De andere twee semi-gestructureerde interviews vinden de dag erna, op een andere schoollocatie van het CON, plaats. De thema's van het semi-gestructureerde interview komen voort uit literatuuronderzoek en eerder gevoerde interviews. Het eerste thema gaat over de behoefte van de ruimtelijke aanpassing op de fluctuaties van nieuwkomersaantallen. Het tweede en derde thema gaan respectievelijk over de ruimtelijkheid, aangepast op de doelen van het nieuwkomersonderwijs; sociaal-emotionele relaties en cognitieve relaties. Door deze semi-gestructureerde interviews kan er antwoord gegeven worden op de vraag wat de ruimtebehoefte van taalscholen is. De interviews zullen maximaal 15 minuten in beslag nemen zodat ze weinig tijd voor leerkrachten innemen, die na hun schooldag hiervoor benaderd worden. De interviews worden opgenomen met een recorder. Waarna ze later uitgetypt en gestructureerd worden. De vragenlijst is opgenomen in de bijlagen.

Alle interviews worden in principe opgenomen met opnameapparatuur omdat de betrouwbaarheid van de interviews hiermee verhoogd wordt (Ben Baarda et al., 2012). Zo kunnen, achteraf de opnames beluisterd worden om de gegevens te controleren. Door een gebrek aan kwaliteit van de opname apparatuur zijn de eerste drie interviews niet volledig. Na de aanschaf van nieuwe professionele opnameapparatuur zijn de interviews vier tot en met tien wel in zijn geheel opgenomen. Helaas is dat bij het interview met scholenbouwadviseur Harry de Leeuw, helaas deels gelukt.

0.1.7.1 Observatie

Observatiemethoden

Om de benodigde gebruiksfuncties binnen een klaslokaal voor het nieuwkomersonderwijs te kunnen onderzoeken, schiet het semi-gestructureerde interview te kort. Dit komt omdat het onderwijs een complex proces is dat bestaat uit simultane activiteiten met verschillende gebruikers. Een observatie is een methode om informatie over gedragingen, processen en interacties te verkrijgen (Migchelbrink, 1996). Het is daardoor een bruikbare methode voor architectuur onderzoek (Zeisel, 1984).

Er zijn drie verschillende technieken om te observeren; de participatie observatie, de observatie van fysieke sporen en de natuurlijke observatie (Zeisel, 1984). Omdat enkel de laatste observatiemethode in het onderzoek gebruikt wordt, worden de eerste twee technieken slechts kort toegelicht.

Observatiemethode: participerende methode

Tijdens een participatie observatie integreert de observeerder volkomen in een gemeenschap om aan informatie te komen (Zeisel, 1984). In dit onderzoek zal het betekenen om als leerling, leerkracht of werknemer van de school voor een bepaalde tijd te integreren. Dit is vrijwel onmogelijk doordat het gat tussen leerling en observator qua leeftijd, achtergronden in cultuur en taal onoverbrugbaar zijn. Hierdoor zal de participatie ongeloofwaardig zijn en dus het observeren onmogelijk.

Observatiemethode: fysieke sporen

De observatie naar fysieke sporen is zeer bruikbaar voor architectuur en stedenbouwkundig onderzoek (Zeisel, 1984). Onderzoek kan gaan over neveneffecten van: gebruik, aanpassingen, personalisatie van de ruimte of publieke boodschappen. Deze sporen die in een te onderzoeken omgeving zijn ontstaan of aangebracht genereren informatie over gebruik en gedrag. Onderzoek kan vastgelegd worden in foto, tekening of diagrammen. De simpelheid en onopvallendheid maakt het tot een van de makkelijkste technieken om data te genereren. Het kan gebruikt worden voor onderzoek in een vroeg stadium of het kan gebruikt worden in een later stadium voor gedetailleerde en uitgebreide informatie verzameling (Zeisel, 1984).

Observatiemethode: de natuurlijke observatie

De observatie die in dit onderzoek gebruikt wordt is de natuurlijke observatiemethode. Deze bestaat uit het systematisch observeren van mensen in hun omgeving. Hierbij kunnen de relaties tussen de activiteiten en hoe deze invloed uitoefent op elkaar zichtbaar worden. De methode geeft inzicht over kansen en nadelen van het ruimtegebruik. Degene die de observatie uitvoert is, in tegenstelling tot de participatie observatie, in deze methode een bekende outsider (Zeisel, 1984).

Een belangrijk bijkomend voordeel bij deze observatie is dat de observeerder empathie en een beter beeld van de gebruiker ontwikkeld. Hierbij dreigt het gevaar dat de empathie te ver doorgevoerd kan worden en gedepersonaliseerd kan worden. Om dit effect in dit onderzoek te voorkomen is er een objectief literatuuronderzoek naar de doelgroep nieuwkomerskinderen verricht (zie hoofdstuk 1, ruimtelijke voorwaarden). De volgende belangrijke aspecten zijn van belang in een natuurlijke observatie (Zeisel, 1984).

- 1 *Wie is de te observeren gebruiker?*
- 2 *Wat is de gedraging van de te observeren gebruiker?*
- 3 *Met wie heeft de gebruiker maken?*
- 4 *Wat is de relatie tussen deze verschillende gebruikers? Is deze visueel, vocaal, of heeft een andere symbolische type relatie?*
- 5 *Wat is de sociale context inclusief de situatie en cultuur?*
- 6 *Wat is de fysieke setting waarin het zich afspeelt?*

In dit onderzoek wordt de 'natuurlijke observatie' als observatiemethode gekozen om de processen van het onderwijs, de gedragingen van de kinderen en leerkracht en de relatie tussen hen en de ruimte te kunnen onderzoeken.

Uitgevoerde observatie

Methode: Natuurlijke observatie met bekende outsider
Datum: 19-05-2016
Locatie: CON Schiedam
Vraag: Hoe worden de drie leertypes (receptief, reproductief en productief) binnen een klaslokaal in gebruik genomen?

De uitvoering van de observatie

Het kan zijn de leerlingen hun gedrag veranderen omdat ze weten dat ze worden geobserveerd (Zeisel, 1984). Het onderwijs wordt gegeven in een vaste structuur van vakken en tijden. Van deze vaste structuur zal, ondanks de observatie, niet afgeweken worden. De positie van de observator is daarbij achterin het lokaal, zodat leerlingen geen constant zicht hebben op de observator maar andersom wel. Daarbij weten leerlingen niet wat er precies geobserveerd wordt. De leerkracht verwachtte dat leerlingen bij binnenkomst nieuwsgierig op de observator zullen reageren, maar vervolgens de observator zullen vergeten.

In deze observatie wordt ervoor gekozen om de observatie vast te leggen door middel van een plattegrond. Deze methode is geschikt bij het observeren en analyseren van verschillende mensen in één ruimte (Zeisel, 1984). Hierbij wordt de positie van de verschillende gedragingen (receptief, productief en reproductief) binnen het klaslokaal genoteerd. In de plattegrond worden primaire ruimtelijke aspecten zoals gevelopeningen, ontsluiting, meubels opgenomen. Daarbij worden de te onderzoeken ruimtelijke componenten zoals displays en het gebruik van het woordviertakt in de plattegrond opgenomen en gefotografeerd. Zo kan een preciese relatie met deze ruimtelijke aspecten onderzocht worden. Naast een plattegrond wordt er een excelsheet bijgehouden met extra notities.

Het tijdsbestek van het vastleggen van een nieuwe momentopname in de plattegrond vormt in een observatie een belangrijk element (Clyne, 2012). Er wordt gekozen om elke 15 minuten een nieuwe plattegrond vast te leggen met de vernieuwende positie van gedragingen door de leerlingen. Er wordt voor dit tijdsbestek gekozen omdat het onderwijsrooster van deze school zich binnen een eenheid kwartieren laat indelen (Handgraaf 2016). Een kleiner tijdsbestek is praktisch niet haalbaar omdat het onderzoek door één observeerder wordt uitgevoerd.

De observatie is op een donderdag 19 mei 2016 uitgevoerd. In overleg

met de vertegenwoordiger van het schoolbestuur, Wilma Timmer, is deze dag als geschikte observatie uitgekozen omdat deze geen bijzonderheden bevatte, en daarmee representatief is voor een observatie. Omdat structuur in het nieuwkomersonderwijs zeer belangrijk is (Bram Tuk & Neef, 2015), wordt er elke dag een vast schema uitgevoerd. De donderdagen zijn hierdoor qua onderwijs niet afwijkend als andere schooldagen.

1 Wie is de te observeren gebruiker?

Tijdens de observatie wordt de hele groep leerlingen binnen het lokaal geobserveerd. Deze individuen worden in de observatie gezien als representatieve van één sociale groep. In hoofdstuk 1 wordt er ingegaan op de individuen binnen deze sociale groep door persoonlijke kenmerken te beschrijven.

2 Wat is de gedraging van de te observeren gebruiker?

Voor een observatie moet er door de observeerder bepaald worden welke gedragingen geregistreerd worden, in wel abstractieniveau en hoe ze onderscheiden worden van andere gedragingen (Zeisel, 1984). Tijdens de observatie zullen de verschillende leertypes die de leerlingen uitvoeren geregistreerd worden (receptief leren, productief leren, reproductief leren). De efficiëntie van het onderwijs wordt geoptimaliseerd als er een goede mengverhouding van deze verschillende vormen van leren aanwezig is (Fuchs, 2012).

- 1 Het receptieve leren
Het opnemen en reciperen van verhalen, informatie en regels
- 2 Het productieve leren
Het kennis verwerven door middel van nieuwsgierigheid en eigen vragen
- 3 Het reproductieve leren
Het oefenen van het geleerde waardoor svaardigheden eigen gemaakt worden en kennis verdiept (Fuchs, 2012).

Bij elk leerling afzonderlijk wordt de gedraging (het leertype waarmee de leerling bezig is) op vaste momenten momenten binnen het lokaal genoteerd.

3 Met wie heeft de gebruiker te maken?

De relatie tussen de leerlingen en de leerkracht is zeer belangrijk. Bij het geïndividualiseerde onderwijs heeft de leerkracht naast instructuur een zeer grote rol als klassenmanager, observeerder en analist. Om deze reden heeft de leerkracht vaak een positie naast de groep om overzicht te behouden en tegelijkertijd instructie te kunnen geven (Hooiveld, 2011). Om de keuzes van het geobserveerde ruimtegebruik te kunnen begrijpen wordt er na de observatie een interview met de leerkracht uitgevoerd. De interviews worden in volgende paragraaf toegelicht.

4 Wat is de relatie tussen deze verschillende gebruikers?

Als relaties tussen gebruikers beschreven worden, kunnen verbindingen tussen de gebruikers begrepen worden en daarbij hoe de gedragingen hierop invloed hebben (Zeisel, 1984). Tevens zien we het effect hiervan

Uit literatuurondrezoek blijkt dat toezicht van leerkrachten op leerlingen invloed heeft op de leerprestaties van de leerlingen (Fuchs, 2012). Vooral in het nieuwkomersonderwijs, waarin de groep kinderen een grote behoefte heeft aan structuur (zie hoofdstuk 1).

5 Wat is de socio-cultural context inclusief de situatie en cultuur?

De bredere context van het onderwijs en de leerlingen wordt in hoofdstuk 1 toegelicht

6 Wat is de fysieke setting waarin het zich afspeelt?

De ruimtelijkheid van het klaslokaal wordt in hoofdstuk 2 verder toegelicht.

hoofdstuk 1

“Op welke wijze kunnen nieuwkomerskinderen in hun ontwikkelingsbehoeften worden voorzien?”

Om uiteindelijk ruimtelijke componenten te kunnen beschrijven die nieuwkomerskinderen in hun ontwikkeling voorzien, is het belangrijk om te weten hóe de nieuwkomerskinderen in hun ontwikkeling kunnen helpen voorzien. Als eerste wordt daardoor onderzocht hoe het welzijn van deze doelgroep verbeterd kan worden. Anderzijds wordt onderzocht hoe het nieuwkomersonderwijs de leerlingen in hun ontwikkeling bevordert. Door deze twee deelvragen te beantwoorden kunnen de voorwaarden, om nieuwkomerskinderen in hun ontwikkeling te kunnen voorzien, in kaart gebracht worden.

1.1

“Hoe kunnen nieuwkomerskinderen in hun welzijn worden voorzien?”

Het nieuwkomersonderwijs wordt gekenmerkt door een zeer grote diversiteit aan kinderen (Wijnberg, 2012). In een groep zitten leerlingen van verschillende leeftijden van wie sommigen onderwijs hebben gevolgd, maar anderen in hun moedertaal ongeletterd zijn.

De nieuwkomers kunnen gecategoriseerd worden in: asielkinderen, vluchtelingkinderen, arbeidsmigranten en expat kinderen. Tussen deze groepen zitten verschillen in welzijn. Als eerste worden de overeenkomsten binnen de groep omschreven, en vervolgens de verschillen in kaart gebracht. De nieuwkomers waar dit onderzoek betrekking op heeft zijn 6 tot 12 jaar oud. Kleuters tussen de 4 en 6 jaar worden (nog) vaak direct in reguliere kleutergroepen geplaatst (Wijnbergen, 2012), hoewel meerdere schoolbesturen inzien dat het opvangen van kleuters in een nieuwkomersschool zeer effectief is (Timmer, 2016) (Groothoff, 2016). Er wordt voor dit onderzoek toch gekozen om de doelgroep van de kinderen van 6 tot 12 jaar te onderzoeken om de doelgroep in te perken en specifiek onderzoek te kunnen doen.

1.1.1 Nieuwkomerskinderen in het algemeen

Voor een school is het belangrijk om te weten wie hun leerlingen zijn zodat er een duidelijk beeld gemaakt kan worden van hun onderwijsbehoeften (Hooiveld, 2011c). Het lastige voor schoolbesturen van nieuwkomers is dat veel achtergrondinformatie van deze kinderen ontbreekt (Keulen, 2014). Informatie over het niveau, ziektes of eventuele trauma's van het kind zijn vaak niet beschikbaar. Deze informatie is vaak simpelweg niet bekend omdat er geen diagnoses in het moederland hebben plaatsgevonden, of er vind geen informatie uitwisseling tussen scholen onderling plaats. Intake gesprekken met ouders moeten meer individuele achtergrond informatie over de kinderen beschikbaar maken. Door de taalbarrières komt de relevante informatie vaak niet aan bij leerkrachten. Dit gebrek aan informatie maakt het voor de leerkrachten moeilijk om de onderwijsbehoeften te bepalen en in te spelen op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het individuele kind (Keulen, 2014).

Het tweede belangrijke aspect van de groep nieuwkomerskinderen in Nederland, is dat deze in grootte en samenstelling niet te voorspellen is. Dit komt omdat globale gebeurtenissen asiel aanvragen beïnvloeden. Het zijn onvoorspelbare gebeurtenissen als oorlogen of wettelijke veranderingen waardoor immigratiestromen vanuit bepaalde gebieden op gang komen. Afhankelijk van de reden dat mensen naar Nederland komen, krijgen ze vaak een andere geografische bestemming in Nederland.

Asielzoekers krijgen bijvoorbeeld huisvesting in een AZC (asielzoekercentrum) toegewezen. AZC's oefenen door huisvesting voor grote aantallen asielzoekers een grote druk uit op nieuwkomersonderwijs door de verhoging van het aantal leerplichtige leerlingen op een bepaalde omgeving. Dit gebeurt vooral als de samenstelling van een AZC enkel families betreft. Vaak wordt er dan ook een AZC-school binnen de AZC georganiseerd. Wanneer asielzoekers een status krijgen, krijgen ze een huis toegewezen in een gemeente.

Arbeidsmigranten gaan doelgericht in gebieden wonen waar werk is in voornamelijk kassen, of landbouw (Groothoff, 2016). De populatie op nieuwkomersscholen in deze kassen of land- en tuinbouw gebieden, bestaat veel uit arbeidsmigrantenkinderen uit Midden- en Oost-Europa (Bram Tuk & Neef, 2015). Omdat in grote steden de populatie van migranten uiteenlopend is, is de populatie op nieuwkomersscholen in

deze gemeenten vaak ook het meest divers (Tuk).

De samenstelling van de nieuwkomersgroep op nieuwkomersscholen kunnen dus door globale gebeurtenissen en geografische ligging onderling verschillen. De schoolpopulaties volgen de landelijke trends van immigratie (Wijnbergen, 2012).

1.1.2 Verschillen tussen nieuwkomers

De omstandigheden waarin asiel-, vluchtelingen en arbeidsimmigrantenkinderen zich bevinden lopen uiteen en kunnen een andere invloed hebben op het welbevinden van het kind. Omdat ze daarbij uit verschillende herkomstlanden komen, zijn er maatschappelijke verschillen als etnische achtergrond, culturele achtergrond, taal en de bijbehorende ervaringen in het leven. Het betekent dat de instroom op nieuwkomersscholen zeer heterogeen is.

1.1.2.1 Asielzoekers-en vluchtelingenkinderen

Asielzoekers zijn personen die een 'asielverzoek' indienen. Tijdens hun asielprocedure wonen ze in een AZC. Als asielzoekers na een asielprocedure een status krijgen, worden ze als vluchteling erkend en krijgen ze een verblijfsvergunning van vijf jaar. Ze krijgen een huis toegewezen en kunnen het AZC verlaten. Als een vluchteling vijf jaar met een asielvergunning in Nederland heeft gewoond en hij is goed geïntegreerd, dan kan deze persoon de Nederlandse nationaliteit aanvragen (Han Nicolaas & Sprangers, 2012).

Door de aanhoudende conflicten in het Midden-Oosten zijn de asiel- en vluchteling kinderen de grootste groep van alle nieuwkomers (Bram Tuk & Neef, 2015). Éénderde van alle nieuwkomers zijn op het moment kinderen van asielzoekers. In 2013 waren ruim 2.000 van alle asielzoekers kinderen met basisschoolleeftijd. In 2015 was dit aantal gestegen tot bijna 7.000 kinderen in de leeftijd van 0 tot 18, van wie ongeveer 2.800 kinderen in de basisschoolleeftijd van 4 tot 12 jaar (www.coa.nl). Het merendeel van de kinderen komt op dit moment uit Syrië.

Asielkinderen

Wat de asielkinderen onderscheidt van vluchtelingenkinderen, is de onzekerheidsfactor en de huisvesting waarin zij leven. Omdat deze kinderen nog niet zeker zijn of ze een status krijgen, leven zij en de ouders in stress en onzekerheid. Daarbij verblijven ze in AZC's, wat tevens de kans op verhuizingen naar andere AZC's en daardoor stress en onzekerheid verhoogd. De verhuizingen zijn slecht voor het welzijn van de kinderen (Kinderombudsman, 2016). Kinderen verhuizen gemiddeld 1 keer per jaar tijdens het asielproces, en deze schaden hen ernstig in hun cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling (Anelies de Jong & Jong, 2013).

Kinderen uit een asielzoekerscentrum leven vaak in een gemeenschap met weinig privacy. Door de vele verschillende culturen en gewoonten ontstaan spanningen, die de kinderen mee naar school nemen. Dat kan zorgen voor conflicten tussen kinderen (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Kinderen die lang in asielzoekerscentra wonen vormen een kwetsbare groep en hebben vaak veel meer psychische problemen dan Nederlandse kinderen (Tuk). Volgens deze kinderen ervaren ze door de omstandigheden waaronder ze moeten leven overwegend negatieve gevolgen voor hun basisveiligheid, zelfvertrouwen en ontplooiingsmogelijkheden. Hun leven ervaren ze als zeer belastend en stressvol. Daarbij is er een verhoogde kans op kindermishandeling door aanhoudende stress in de thuissituatie (Werkgroep Kind in AZC, 2013).

Vluchtelingenkinderen zijn tijdens hun asielprocedure asielkind geweest en hebben deze ervaringen in onzekerheid en het asielzoekerscentrum ook meegemaakt. Zij hebben na hun status een eigen woning toegewezen gekregen en hun verblijfsvergunning van vijf jaar leven ze over het algemeen onder minder stressige omstandigheden dan asielzoekerskinderen.

Wat asiel- en vluchtelingenkinderen onderscheid van traditionele migrantengroepen is dat ze vanuit een situatie van vervolging, geweld en oorlog uit hun land zijn gevlucht. Deze kinderen hebben daarom verhoudingsgewijs vaker sociaal-emotionele problemen dan migrantenkinderen (Evelien van Asperen & Baan, 1998). Door stress die gevluchte kinderen meemaken, is er dan ook vaak sprake van een trauma (Tuk, 2012). Uit Zweeds onderzoek blijkt dat zeker de helft van 63 vluchtelingen psychische problemen ondervindt, waarbij het vooral gaat om het post traumatische stress syndroom (Anders Hjern & Jeppsson, 2005). Dit kan tijdens het verblijf in het moederland of tijdens een vlucht gebeurd zijn. Soms hebben ze te maken gehad met fysiek geweld, verlies van familieleden, slechte leefomstandigheden en onvoldoende ouderlijke zorg (Tuk, 2012). Omdat trauma's veelvoorkomend zijn voor deze groep, wordt hier extra op ingegaan.

1.1.2.2 Getraumatiseerde kinderen

Een trauma is de betekenis die een kind aan een ervaring toekent die bepalend is voor de mate waarin een gebeurtenis belastend is. Op het moment dat een kind de dood van een vader bijvoorbeeld als heldhaftig beschouwd, is de gebeurtenis minder traumatisch dan wanneer het kind zijn dood als oneerlijk beschouwd (Macksoud, 1995). Ouders zijn voor deze groep kinderen de belangrijkste factor. Veel ouders ondervinden zelf ook psychische problemen en zijn hierdoor niet in staat te kunnen functioneren (Tuk, 2012). Op school worden problemen in hun volle omvang zichtbaar, doordat kinderen daar een groot deel van hun tijd verblijven. Een trauma heeft vaak een verborgen impact op het welzijn van leerlingen, leraren en het leerproces (Anelies de Jong & Jong, 2013).

De leerlingen tonen vaak stressverschijnselen of problematisch gedrag (Macksoud, 1995), doordat een kind in survival modus verkeert. De hogere hersenfuncties zoals het nadenken, zelfoverleg, beheersen van frustraties komen op een lager niveau. Hierdoor gaat het kind emoties laten zien vanuit primaire angstreacties. Veelvoorkomende uitingen van getraumatiseerde kinderen zijn concentratieproblemen, rusteloosheid, leerproblemen, angst en pijn. Dit gaat vaak gepaard met rusteloos gedrag en snel afgeleid zijn. Vanuit angst kunnen zich gedragingen voordoen als nervositeit, emotionele afhankelijkheid, hyperactiviteit en eetproblemen (Macksoud, 1995).

Niet alle kinderen reageren echter hetzelfde op bepaalde gebeurtenissen. Over het algemeen zijn er twee extremen te zien, afhankelijk van de uitingen door verschillende factoren als het soort gebeurtenis, het karakter van het kind, de leeftijd en de omgeving en relatie tot het gezin (Anelies de Jong & Jong, 2013).

Deze kinderen laten gedissocieerd en terug getrokken gedrag laten zien. Zij worden overheerst door angst en chaos (Anelies de Jong & Jong, 2013). Ze trekken zich steeds meer terug, zijn rustig, netjes en tonen hun gevoelens niet, en werken soms uiterst correct mee (Anelies de Jong & Jong, 2013). Ze hebben geen zin om te spelen en kunnen depressieve gedachten hebben. Dit kan soms leiden tot sociaal isolement (Macksoud, 1995). Extraverte kinderen gedragen zich vaak agressief (Leony Coppens et al., 2016). Ze worden agressief en veeleisend uit angst, onmacht, onvermogen of een slecht zelfbeeld (Macksoud, 1995). Agressief gedrag valt daarbij het meeste op en is vaak het moeilijkst te hanteren, evenals

het voortdurend om aandacht vragen (Evelien van Asperen & Baan, 1998).

De rol van de school op getraumatiseerde kinderen

De school is een belangrijke omgeving voor een getraumatiseerd kind. Het is vaak een van de weinige, veilige omgevingen waarin een kind na veel onrust evenwicht en regelmaat kan vinden. De omgeving als klaslokaal kan een plek zijn waar kinderen hun gevoelens kunnen delen. Een leerkracht speelt een belangrijke rol bij het helpen van kinderen door ze aan te moedigen en ze de ruimte te geven. Er zijn verschillende visies van schoolbesturen voor het omgaan met getraumatiseerde kinderen. Directrice van het Con haar visie is; 'Een school moet een school zijn, niet om kinderen te dwingen om over een trauma te praten, maar om kansen te bieden om er indirect en onderbewust zo goed mogelijk mee om te gaan' (Timmer, 2016). Enerzijds omdat het een leeromgeving moet zijn waarin zij hier niet mee geconfronteerd worden, anderzijds omdat de leerkrachten niet zijn gespecialiseerd in het omgaan van traumaverwerking.

Een veilige en voorspelbare omgeving

De stress waarin getraumatiseerde kinderen zich begeven, heeft een negatieve impact op de informatieverwerking en het probleemoplossend vermogen. Het ontstressen door een rustige omgeving te stimuleren vergroot de vaardigheden om te leren. Een kind dat opgroeit in een veilige voorspelbare omgeving zal een ander brein ontwikkelen dat een kind dat opgroeit in een onveilige onvoorspelbare omgeving (Leony Coppens et al., 2016). Vaak voelen getraumatiseerde kinderen zich, ook al zijn ze in een fysieke veilig omgeving, psychisch onveilig. Het is noodzakelijk dat deze kinderen zich in een veilige omgeving bevinden, waardoor ze zich psychisch veilig voelen. Ze kunnen daardoor beter positieve relaties aan gaan, leren van hun ervaringen en succesvol zijn op school (Leony Coppens et al., 2016).

Deze kinderen zijn erg gebaat bij fysieke activiteiten. Hierdoor wordt een hormoon aangemaakt waardoor ze weer beter kunnen leren. Sportactiviteiten met een wedstrijdelement zijn echter stressvol. Deze zijn dus niet geschikt voor het doel. Pauzes met beweging zijn zeer belangrijk (Anelies de Jong & Jong, 2013).

Grenzen en consequenties zijn voor getraumatiseerde kinderen vaak moeilijk. Ze hebben vaak te maken gehad met te stevige, inconsequente of niet gestelde grenzen met verkeerde consequenties waaraan een kind negatief wordt herinnerd. Klassenafspraken zorgen voor duidelijkheid en daardoor voor veiligheid. Belangrijk is het om de gemaakte afspraken goed te communiceren. Het is belangrijk dat ze altijd zichtbaar visueel gecommuniceerd worden in de les, om ze te kunnen herhalen (Leony Coppens et al., 2016). Toezicht van een leraar is vaak nodig om het gevoel van veiligheid te ondersteunen. Open ruimtes, zoals de speelplaats bij pauzes en een losse structuur, kunnen een provocatie voor explosief gedrag vormen.

Door het gebruik van rituelen kan het gevoel van veiligheid vergroot worden. Vooral voor deze kinderen die vaak lang geen vaste structuur meer hebben gehad. Door het gebruik van rituelen, routines tijdens de lestijden en overgangen kunnen kinderen voorspellen wat er gaat gebeuren. Vrije overgangen worden vaak als stress ervaren. Onverwachte momenten zijn op een school niet uit te sluiten, maar maken het voor een getraumatiseerd kind niet makkelijk. Door overgangen met een ritueel te laten verlopen, wordt het gevoel van veiligheid vergroot. Overgangen kunnen bijvoorbeeld met een vast rustig muziekje verlopen, waarin kinderen 5 minuten de tijd krijgen om hun spullen op te ruimen en aan het idee van de overgang te wennen. Visueel overzicht van de week, dag en les zijn erg belangrijk om de kinderen structuur te bieden (Leony Coppens et al., 2016).

Ruimte en getraumatiseerde kinderen

Voor getraumatiseerde kinderen is het prettig om een plek in het lokaal te hebben waarin ze zich kunnen afschermen (Leony Coppens et al., 2016). Ze kunnen deze plekken opzoeken wanneer de stress te veel wordt. Hierdoor kan een kind zich onttrekken aan de prikkels in de klas. Dekens kunnen hierbij helpen. Door zich te omhullen kunnen kinderen het gevoel van veiligheid vergroten. Hierbij kan er gebruik gemaakt worden van verzwaarde dekens. Verder kan het ingericht worden met een hangmat, schommelstoel, zitzak, zachte kussens en materialen waarmee ze hun stress kunnen uiten. Het is belangrijk dat kinderen nog steeds vanuit deze plek deel uit kunnen maken van het klaslokaal en de groep, zodat ze niet van de groep afgezonderd worden. De plek dient tot alle tijden als hulpmiddel en niet als straf te worden gebruikt (Leony Coppens et al., 2016).

Het belang om de kinderen die overprikkeld zijn bij de groep te houden wordt ook benadrukt in het boek (Anelies de Jong & Jong, 2013). Als deze kinderen bij overprikkeling van de groep verwijderd worden, bewijst het voor hen wederom het negatieve beeld waar ze uit moeten komen. Ze worden wederom verwijderd, afgewezen, weggestuurd en mogen niet deelnemen aan een groepsactiviteit. Het is dus belangrijk dat een kind bij de activiteit gehouden wordt.

1.1.2.3 De behoeften van arbeidsimmigrantenkinderen

Bij arbeidsimmigrantenkinderen, anders dan bij asiel- en vluchtelingenkinderen, hebben ouders vaak om economische redenen gekozen om naar Nederland te komen (Evelien van Asperen & Baan, 1998). Door de uitbreiding van de Europese Unie in 2004 en 2007 zijn Midden- en Oost-Europese mensen bevoegd om in Nederland te komen werken. Hierdoor nam het aantal kinderen van arbeidsmigranten uit met name Midden- en Oost-Europa de afgelopen jaren toe. Deze kinderen komen voornamelijk uit Polen, Bulgarije, Roemenië, Litouwen, Hongarije, Letland, Slowakije, Estland, Tsjechië en Slovenië (Dauphin & Van Wieringen, 2012). De grootste groep betreft Poolse arbeidsmigranten. Op 1 januari 2014 verbleven ruim 123.000 geregistreerde Polen en 21.000 Bulgaren in Nederland. Bijna 28.000 respectievelijk 5.000 van hen betreffen kinderen in de leeftijdscategorie van 0 tot 18 jaar (Forum, 2014). Op 1 januari 2013 betrof het aantal Poolse leerlingen in de leeftijd van 4 tot en met 11 jaar in het basisonderwijs naar schatting 9.700. Dit is een verdubbeling ten opzichte van 2008, toen het nog om 5.000 kinderen ging (Forum, 2014). In 2013 bedroeg het aantal Bulgaarse kinderen tussen de 0 en 18 ongeveer 4.100, zo blijkt uit onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau (Vogels, Gijsberts en Den Draak, 2014). Het is niet bekend hoeveel van deze kinderen jaarlijks in het nieuwkomersonderwijs instromen.

Er zijn aanwijzingen dat een deel van de Midden- en Oost-Europese kinderen veel moeite heeft om te wennen aan het leven in Nederland en daardoor kwetsbaarder zijn (Pourfakhrian, 2009). Leerkrachten zijn van mening dat deze kinderen in Nederland een lastige start maken. Zij wijten dat deels aan de slechte sociale omstandigheden, zoals gebrekkige huisvesting en aan ouders die veel en lange werkdagen maken, waardoor ze onvoldoende tijd kunnen besteden aan hun kinderen (Bram Tuk & Neef, 2015). Kinderen van laagopgeleide ouders en met onzekere woonomstandigheden zoals campings of recreatieparken, lopen een groter risico op gezondheidsklachten (Pharos). Doordat ouders

veel werken worden kinderen, ook op jonge leeftijd, vaker alleen thuis gelaten (Pharos, 2014). Ze moeten zelf eten maken, op tijd op school zijn, huiswerk maken en voor broertjes en zusjes zorgen (Pharos). Het totale welzijn zou hierdoor in het geding komen. Poolse ouders waarderen de informatie over gezondheidsonderwerpen en de zorgstructuur van het Pharos programma zeer (Looman). Zwemlessen erg gewaardeerd omdat er afgelopen jaren Poolse kinderen zijn verdronken (Looman).

Directrice Timmer van het CON in Schiedam bevestigt dat de overwegend grootste Bulgaarse arbeidsimmigranten groep op haar school een zwakke groep is. Kinderen en ouders hebben vaak geen onderwijs gevolgd in Bulgarije. Kinderen lopen hierdoor achter en ouders stimuleren het onderwijs van hun kind niet omdat ze het belang er niet van inzien (Timmer, 2016).

1.1.3 Overeenkomsten tussen nieuwkomers

Alle nieuwkomers hebben als overeenkomst dat ze van land zijn verhuisd en als gevolg de nieuwe Nederlandse taal niet beheersen (Wijnberg 2012). Ze hebben afscheid moeten nemen van familie, vrienden, cultuur en hun vertrouwde omgeving. Daarnaast moeten ze allemaal wennen aan een nieuw land en een nieuwe omgeving. De kinderen moeten omgaan met een ander onderwijssysteem, maatschappelijke segregatie en discriminatie. Tijdens het proces van gewenning komen kinderen vaak terecht in ups en downs. Veel kinderen staan daardoor tegenstrijdig tegenover hun verblijf in Nederland. Familiesteun ontbreekt vaak omdat bij een immigratie vaak niet direct de gehele familie over kan komen. Veel van deze kinderen ervaren regelmatig een vertraging in hun onderwijstraject omdat ze tijd kwijt zijn met het leren van de taal (Tuk, 2012). Kinderen moeten wennen aan een voor hen onbekende schoolcultuur. Dit geldt zeker voor kinderen uit een situatie waar sprake was van gebrekkige scholing.

Kinderen zijn vaak niet gediagnosticeerd door een minder goed zorgstelsel in het thuisland. Vaak zijn daardoor ontwikkelingsstoornissen, zoals dyslexie of autisme niet in beeld. Ondanks dat de gezondheid van kinderen die nieuw in Nederland zijn kwetsbaar is (Bram Tuk & Neef, 2015), zijn de gezondheidstoestanden van de kinderen nog niet goed in beeld (Looman). Wel is duidelijk dat de mentale gezondheid van nieuwkomers invloed heeft op de schoolkwaliteiten (Tuk, 2012).

Samenvattend voelen alle nieuwkomerskinderen, en ouders van nieuwkomerskinderen, nadelen omdat ze kampen met integratie- en taalproblemen, zoals maatschappelijke segregatie, discriminatie, en ander onderwijs- en overheidssysteem. Daarbij zijn thuissituaties vaak instabieler door stress en armoede. De fysieke- en mentale gezondheid van de kinderen is vaak minder goed dan het doorsnee Nederlandse kind. Echter tonen nieuwkomers, ondanks het feit dat ze veel te verduren hebben, zeer veel veerkracht (Tuk, 2012).

1.1.3.1 Invloed van ouders

Ouders zijn voor elk kind en opvoeding een belangrijke factor. Juist voor deze groep kinderen, waarbij een fysieke- en mentale gezondheid vaak zwakker is, zijn ouders daarom van groot belang (Tuk, 2012).

Echter zijn juist deze ouders die zo belangrijk zijn, vaak zelf niet goed in staat om hun kinderen een stabiele situatie te bieden (Tuk, 2012). Dit komt doordat zij zelf een grotere kans hebben op psychische problemen en stress (Tuk, 2012). Vanwege slechte economische omstandigheden en politiek en oorlogsgeweld, komt de opvoeding en verzorging van kinderen onder druk te staan.

Hierbij komt het feit dat ouders de gezondheids- en welzijnsvoorzieningen in Nederland niet kennen en kunnen zo hun kinderen moeilijker kunnen ondersteunen. De mentale en fysieke gezondheid zou deels te wijten zijn door de vaak instabiele situatie van ouders.

Uit interviewonderzoek blijkt dat het voor schoolbesturen zeer moeilijk is om ouders bij het onderwijs te betrekken. Dit kan komen doordat ouders het nut van onderwijs niet inzien omdat ze zelf vaak geen onderwijs hebben gehad (Timmer 2016). Kinderen worden daarom door het minste of geringste thuis gehouden, en blijven soms zelfs voor een gehele periode afwezig (Wijnbergen 2012). Absentie zorgt weer voor en stagnatie in de ontwikkeling van de kinderen.

1.1 Samenvatting

“Hoe kunnen nieuwkomerskinderen in hun welzijn worden voorzien?”

- Belangrijke persoonlijke informatie over nieuwkomerskinderen ontbreekt (leerniveaus, lichamelijke en geestelijke complicaties, vluchtgeschiedenis) en daardoor wordt het voor leerkrachten bemoeilijkt om in te spelen op de behoefte van het kind.
- De samenstelling (etniciteit, grootte, welzijn) van de totale nieuwkomerspopulatie in Nederland is afhankelijk van onvoorspelbare globale gebeurtenissen als oorlog of wetwijzigingen.
- De samenstelling van de nieuwkomerspopulatie per school is zeer afhankelijk van zowel de globale gebeurtenissen als de geografische ligging in Nederland. Asielzoekers worden door het COA in AZC's geplaatst en arbeidsimmigranten vestigen zich vaker in kassen of landbouw gebieden.

Overeenkomsten

- Nieuwkomerskinderen vormen ervaren door ontheemding, armoede, taalachterstand en discriminatie vaak een risicogroep voor fysieke en mentale klachten.
- Ouders van nieuwkomerskinderen vormen vaak een zwakke schakel omdat ze vaak met dezelfde negatieve effecten moeten leven.
- Ouders zijn de belangrijkste factor voor deze kinderen.

Verschillen

- Asielkinderen zijn het meest kwetsbare van alle nieuwkomers. Zij hebben niet alleen een grote kans op een trauma door langdurig verblijf in onveilige omstandigheden en hun vlucht, maar leven in Nederland daarbij in stressige omstandigheden door het verblijf in een AZC en onzekerheid over hun status.
- Vluchtelingen- en asielkinderen vormen op het moment de grootste groep nieuwkomerskinderen, en hebben een zeer verhoogd risico op trauma's.
- Immigrantenkinderen vormen een zwakke sociaal-emotionele en fysieke groep door laagopgeleide ouders die veel werken en weinig tijd hebben voor een opvoeding.

- Nieuwkomerskinderen hebben behoefte aan stabiliteit vanuit de kant van hun ouders
- Nieuwkomerskinderen hebben een grotere behoefte aan ondersteuning in hun mentale welzijn
- Nieuwkomerskinderen hebben een grote behoefte aan ondersteuning in hun fysieke welzijn door sport en gezondheid

Ouderbetrokkenheid bij het nieuwkomersonderwijs verloopt moeizaam (Wijnberg 2012). Dit is te verklaren door de taalbarrière, een ongemotiveerde houding van de ouders die soms het nut van onderwijs niet inzin omdat ze deze zelf nooit genoten hebben (Timmer 2016). Alle leerkrachten en directrices van de drie scholen geven aan met ouder betrokkenheid bezig te zijn en dit te willen verbeteren. Er worden vrijwilligers aangenomen (Groothoff 2016), speciale ruimtes ingericht (Handgraaf 2016), en taallessen en informatieavonden voor de ouderen georganiseerd (Timmer 2016). Op een andere school wordt er ééns per jaar een huisbezoek gedaan om de achtergronden van de kinderen beter te leren kennen (Wijnberg 2012).

Fysieke en mentale gezondheid

De kinderen vormen een groep met een verhoogde kans op fysieke en mentale klachten. Het nieuwkomersonderwijs integreert idealiter gezondheid en hygiëne in zijn curriculum. Het schoolgebouw en klaslokaal biedt hiervoor passende mogelijkheden. Door bijvoorbeeld het gebruik van een marktkraam en verbeeldende supermarkt, moestuinen, een keuken. Hygiëne door zicht op hygiëne en toiletten (eventueel integreren in het klaslokaal). Het specifieke welzijn van het kind is door scholen, door middel van intake gesprekken, moeilijk te bepalen door een gebrek aan informatie die tijdens de reis naar Nederland meekomt. Dit is iets waar scholen nadelen aan vinden en waar op het moment verbeteringsmogelijkheden naar worden gezocht.

Getraumatiseerde kinderen

1.1 Deelconclusie

“Hoe kunnen nieuwkomerskinderen in hun welzijn worden voorzien?”

Structuur en regelmaat

Door de heterogeniteit van de groep nieuwkomers, zullen behoeften onderling veel verschillen. Over het algemeen hebben ze echter allemaal een verlies van structuur door hun ontheemding en gewenningsproces in Nederland (Tuk and Neef 2015). Door structuur aan te bieden kan er in de ontwikkelingsbehoefte van nieuwkomers worden voorzien.

Om Structuur en regelmaat wordt krijgen de nieuwkomers ten eerste door de jaar-, week- en dagstructuur van het onderwijs zelf. Structuur binnen de ruimtelijkheid kan dit ondersteunen. Structuur kan verkregen worden in de architectuur in de letterlijke zin van een grid. Hierbij wordt de architectuur eentonig en daardoor voorspelbaar. Daarbij kan overzicht verkregen worden om deze structuur in het eerste moment te kunnen begrijpen.

Geen taal als communicatie

Ten tweede geldt spreekt en verstaat een nieuwkomer bij binnenkomst op de school de Nederlandse taal niet. Dit resulteert erin dat leerkrachten bij binnenkomst niet met de kinderen kunnen communiceren met taal en woorden. Dit heeft tot gevolg dat de functie van de taal als communicatie weg valt, en het belang van andere middelen om de communiceren vergroot; zoals de ruimte. Door ervoor te zorgen dat verwacht gedrag door middel van andere middelen dan taal gecommuniceerd kan worden, kan er aan de ontwikkelingsbehoefte van nieuwkomerskinderen worden voldaan.

Hierbij wordt het belang van gebruik van vorm, kleur, symbool om functies en verwacht gedrag te communiceren vergroot.

Veilige omgeving

Onder de nieuwkomers bevinden zich op het moment veel getraumatiseerde kinderen. Getraumatiseerde kinderen kenmerken zich door in een fysiek veilige omgeving zich nog steeds mentaal onveilig te voelen. Een kind dat opgroeit in een veilige voorspelbare omgeving zal een ander brein ontwikkelen dan een kind dat opgroeit in een onveilige onvoorspelbare omgeving. Een mentale veilige omgeving kan nieuwkomers in hun ontwikkelingsbehoefte voorzien

Het is ten alle tijde van belang dat de ruimte, voor deze groep zeer kwetsbare overprikkelde kinderen, een fysieke en mentaal veilig voelende omgeving faciliteert. Het verlaten van stress door een rustige omgeving te stimuleren vergroot de vaardigheden om te leren. Vrije overgangen worden vaak als stress ervaren. Mogelijkheid tot toezicht op vrije overgangen (Leony Coppens, Marthe Schneiderberg et al. 2016).

Oudersbetrokkenheid

Ouders zijn voor alle kinderen vaak de belangrijkste factor voor ontwikkeling. Echter zijn juist deze ouders die zo belangrijk zijn, vaak zelf niet goed in staat om hun kinderen een stabiele situatie te bieden (Tuk, 2012). Dit komt doordat zij zelf een grotere kans hebben op psychische problemen en stress (Tuk, 2012). Door ouders zo veel mogelijk bij hun kinderen te betrekken kan er in de ontwikkelingsbehoefte van nieuwkomers worden voorzien.

Ouderbetrokkenheid bij het nieuwkomersonderwijs verloopt moeizaam (Wijnberg 2012). Zij proberen ieder op een andere manier ouders te betrekken. Om te kunnen voorzien in de ontwikkeling van de kinderen door ouderbetrokkenheid te vergemakkelijken is een plek van ouders in de school gewenst.

1.2

“Hoe kan het behalen van de doelen van het nieuwkomersonderwijs bevordert worden?”

1.2.1 Doelen van het nieuwkomersonderwijs

Het schoolbestuur van een school kan doelen stellen, die vaak te maken hebben met de context van de school, en deze verpakken in een krachtig statement (Hooiveld, 2011c). In deze paragraaf gaat het echter enkel over de doelen van het totale nieuwkomersonderwijs in Nederland.

Doel van het onderwijs is om de kinderen voldoende Nederlands te leren om de overstap naar een reguliere groep van leeftijdsgenoten te maken (Wijnberg, 2012). De Nederlandse taal vormt in het nieuwkomersonderwijs de basis. Voor velen is het nieuwkomersonderwijs geslaagd als een kind zich in een veilige omgeving kan ontplooiën, zodat bij een overstap naar een reguliere groep na een jaar ze ‘zo dicht mogelijk bij hun eigen leeftijd’ op leerniveau zijn. Doel van het onderwijs is om de kinderen voldoende Nederlands te leren om de overstap naar een reguliere groep van leeftijdsgenoten te maken (Wijnberg, 2012). Wilma van het CON beschrijft het doel van hun taalschool eveneens als het leren van ‘de taal binnen veiligheid’ (Timmer, 2016).

Het belangrijkste doel van een nieuwkomersschool is een leerling met een andere moedertaal zo goed en snel mogelijk de Nederlandse taal bij te brengen (Groothoff, 2016). Dit doel richt zich op de intellectuele/cognitieve ontwikkeling van kinderen waarin het zich specificeert in de taalontwikkeling van kinderen. Scholen uit zich echter ook over een tweede doel die in verschillende vormen wordt omschreven als ‘veiligheid’ (Timmer, 2016), ‘voorbereiding op de Nederlandse maatschappij’, ‘voorbereiding op de rest van de wereld’. Dit doel richt zich op de sociale-emotionele ontwikkeling van het kind voor door het bijbrengen van verschillende normen en waarden. De leerdoelen van het nieuwkomersonderwijs zijn dus te onderscheiden in cognitieve en sociaal-emotionele leerprocessen.

1.2.2 Het behalen van cognitieve doelen

1.2.2.1 De onderwijsvisie

Het is van belang om de visie van het nieuwkomersonderwijs te begrijpen omdat een onderwijsvisie grote gevolgen hebben voor het werk van de leerkracht en het (leer)gedrag van leerlingen (Hooiveld, 2011a).

Daarnaast wordt een onderwijsvisie in de ruimte zichtbaar (Hooiveld, 2011c). De opvatting over het onderwijs heeft zelfs directe consequenties voor het functioneel en technisch programma van eisen (Atelier Rijksbouwmeester, 2011). Scholen kunnen onderscheiden worden in vier verschillende onderwijsconcepten (Hooiveld, 2011c).

- 1 het neo-klassikale onderwijs
- 3 het gemeenschapsonderwijs
- 2 het ontwikkelingsonderwijs
- 4 het geïndividualiseerde onderwijs

Op het neoklassikale onderwijs wordt les gegeven in jaarklassen en gewerkt met een vaste methode met een leerkracht die bepaald. Binnen de jaarklassen wordt gelijk gedrag verwacht van ieder individu. Het onderwijs wordt dus strak gepland en is aangepast op een groep waarin individuen gegeneraliseerd worden tot groep. Individuele behoeften worden daardoor beperkt (Hooiveld, 2011c).

Het gemeenschapsonderwijs is zoals het neoklassikale onderwijs aangepast aan een groep. Het verschil hiertussen echter is het dat doelen van elk individu kunnen verschillen omdat groepen niet ingedeeld worden met ‘gelijksoortigen’ maar in verschillende leeftijden en ontwikkelingsniveau’s. De verschillen tussen kinderen wordt hier juist als element gebruikt om van te leren. Een voorbeeld is het Jenaplan onderwijs (Hooiveld, 2011b).

Anders als bij bovengenoemde twee scholen wordt het onderwijs op de ontwikkelingsschool aangepast op het individu. Het Montessorie onderwijs valt hieronder. Omdat er niet in een vast curriculum gewerkt wordt vormt elke leerling zijn eigen leerplan en past het leerling dus het onderwijs op zichzelf aan. Hierdoor is er meer ruimte voor afwijkend gedrag van de groep. Er wordt gewerkt in tijdelijke werkgroepen

(Hooiveld, 2011c).

Net zoals het ontwikkelingsonderwijs wordt het onderwijs op een school met het geïndividualiseerde onderwijs aangepast aan het individu. Hierbij worden de leerlijnen vooraf aangepast op het individu, en heeft dit onderwijs dus een vast curriculum wat de leerkracht bepaald. Hierdoor wordt er in dit onderwijs veel gewerkt met instructiegroepen en klasoverstijgend werken om het onderwijs op de verschillende leerniveaus per vak aan te kunnen passen aan de leerlingen. De leerkracht zit vaak aan de zijkant van de klas bij een instructietafel (Hooiveld, 2011a). De leerkracht verzorgt hier niet alleen de instructie aan een niveau-groep maar moet hierbij het overzicht van de klas kunnen bewaren en flexibel zijn in het organiseren van het onderwijs (Hooiveld, 2011a). Het geïndividualiseerde onderwijs vraagt daarom veel van het klassenmanagement (Hooiveld, 2011a). De leerkracht moet daarbij in staat zijn om de onderwijsbehoeften van de leerlingen te kunnen identificeren (Hooiveld, 2011a). Het Dalton onderwijs kan in dit onderwijsconcept ingedeeld worden.

Wilma Timmer, directrice van de taalschool in Schiedam, vergelijkt de onderwijsvisie van het nieuwkomersonderwijs met het Dalton onderwijs (Timmer 2016). Uit de observatie (zie hoofdstuk 2) blijkt tevens dat er gewerkt wordt met kleine niveau-groepen, klasoverstijgend werken, en een vast rooster en curriculum. Deze aspecten zijn typerend voor het geïndividualiseerde onderwijs.

Als we dit onderwijsconcept vergelijken met de heterogene groep nieuwkomers (zie hoofdstuk 1.1), en de doelen die het nieuwkomersonderwijs zichzelf stelt (het zo snel mogelijk bijbrengen van de Nederlandse taal om de leerlingen door te laten stromen naar het reguliere onderwijs), is het geïndividualiseerde onderwijs hiervoor zeer geschikt.

De heterogene groep veroorzaakt grote verschillen in leerniveaus van de leerlingen (Timmer, 2016). Dit vraagt om onderwijs dat aangepast is aan het individu. Het ontwikkelingsonderwijs past zijn onderwijs aan op het individu, maar vraagt veel verantwoordelijkheid van de leerlingen zelf omdat deze hun eigen leerlijn ontwikkelen (Hooiveld, 2011c). Nieuwkomersleerlingen hebben soms geen onderwijs gevold, en kennen het Nederlandse onderwijssysteem niet. Ze hebben daardoor veel sturing nodig. Het geïndividualiseerde onderwijs biedt sturing en structuur voor leerlingen en kan daarbij met persoonlijke leerlijnen sterk op het individu inspelen.

Het geïndividualiseerde onderwijs

Er is zeer veel diversiteit binnen de nieuwkomersgroep (Zie paragraaf 1). Dit uit zich in grote niveauverschillen binnen een klas, ondanks dat de klassen kleiner zijn dan in het reguliere onderwijs. Door deze organisatorische uitdaging worden klassen in subgroepen onderverdeeld (Timmer, 2016) en ondersteund door een onderwijsassistente (Wijnberg 2012).

Op deze manier kan onderwijs gedifferentieert worden, waardoor er beter in de ontwikkelingsbehoefte van de kinderen ingespeeld kan worden.

De kleine klassen bestaan uit 15 kinderen (Timmer, 2016). Deze klassen hebben 3 subgroepen die uit 4 tot 6 leerlingen bestaan.

Het werken in subgroepen heeft vaak tot gevolg dat er klasoverstijgend gewerkt wordt. Dit betekent dat er uitwisseling tussen leerlingen binnen de stamgroepen en dus klaslokalen plaatsvindt, om ze beter in te kunnen delen op ontwikkelingsniveau. Dit betekent daarom ook dat binnen de hele school hetzelfde rooster door de dag heen gehanteerd wordt. Via een vast rooster wordt er op vaste tijden met basisvakken gewerkt in niveaugroepen. Het klasoverstijgend werken gebeurt zo min mogelijk. Als er een kind met gedragsproblemen in de klas zit wordt er soms voor gekozen om dit kind in de klas te houden zodat het meer structuur heeft (Groothoff, 2016). Het klasoverstijgend werken leidt tot meerdere spitsuren op een dag. De kinderen zitten soms aan verstelbare tafels omdat oudere kinderen met jongere kinderen gemengd zitten.

De leerperioden op het nieuwkomersonderwijs wordt ingedeeld in een tijdsbestek van 10 keer 4 weken (Evelien van Asperen & Baan, 1998). Na elke 10 weken kan er weer uitstroom plaatsvinden van kinderen die voldoen aan de einddoelen en succesvol door kunnen stromen naar het reguliere onderwijs. Andersom kan een kind op elk willekeurige dag instromen in het nieuwkomersonderwijs (Timmer, 2016).

1.2.2.2 Onderwijsinhoud

Het grootste deel van de tijd op het nieuwkomersonderwijs wordt besteed aan taal (Wijnbergen, 2012). Naast het voornamelijke woordenschat en technisch en begrijpend lezen wordt er ook ten minste drie keer in de week rekenen gegeven (Wijnbergen, 2012).

Concrete leerdoelen worden op de website doelennieuwkomers.slo.nl

beschreven. Zij omschrijven deze in luisteren, spreken, lezen, schrijven, woordenschat en klank-, woord en zinsvorming. Deze doelen moeten behaald zijn willen leerlingen met succes in kunnen stromen in het regulier onderwijs. In verschillend onderzoek wordt vooral het belang van de ontwikkeling van de woordenschat benadrukt.

Het cognitieve ontwikkelen van de woordenschat zal ook direct een invloed hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Een betere woordenschat verbeterd de maatschappelijke positie en toekomst van een kind. Door het woordenschat te ontwikkelen kan tevens het denken verbeteren, omdat we denken in woorden. Het achterliggende kennissysteem kan uitgebreid worden (Verhallen 2009).

Ten tweede is het leren van woorden noodzakelijk om op school de lessen te kunnen volgen. Woorden zijn de sleutels voor kennisoverdracht.

Uitleg wordt verwoord, verklaringen worden verwoord, gedachteprocessen worden verwoord en verschijnselen of gebeurtenissen die zich elders in tijd en ruimte bevinden worden verwoord. Opbouw van woordkennis is cruciaal in het onderwijs, als middel én als doel (Nagy, 1988).

In het nieuwkomersonderwijs dient aan woordenschatontwikkeling gestructureerd en systematisch aandacht besteed te worden. Het woordenschat is van onschatbare waarde (SLO, 2012). Groothoff benadrukt het belang van woordenschat in het interview ook; "De taalscholen zijn bedoeld om zo snel mogelijk de basiswoordenschat te leren zodat kinderen mee kunnen doen op het reguliere onderwijs" (Groothoff 2016).

Woordenschat onderwijs

Volgens Groothoff, PhD onderzoekster naar het verbeteren van taalonderwijs aan kleuters, zijn er veel verschillende meningen over het aanbieden van woordenschatonderwijs aan kinderen (Groothoff 2016). Er zijn bijvoorbeeld verschillende theorieën over hoe vaak je een woord moet herhalen voordat een kind leerling het onthoudt. Het blijkt niet

voldoende om woorden kort en vluchtig aan te bieden (Verhallen 2009). Robuust woordenschat onderwijs is gewenst, waarin woorden expliciet uitgelegd worden in een duidelijke context waardoor kinderen een beeld krijgen van de betekenis. Vervolgens is het belangrijk dat nieuwe woorden verwerkt worden door kinderen waardoor ze de woorden aan hun eigen voorkennis kunnen koppelen. Dit proces heet 'deep processing'. Als derde stap is het belangrijk meermalen verschillende ervaringen op te doen met het woord (Verhallen 2009).

Het woordviertakt is een didactisch model wat de basis van deze uitkomsten van onderzoeken vormgeeft. Het biedt een gestructureerde, veelzijdige aanpak van het implementeren van de onderzoeken in een effectieve en haalbare technieken in de klas (Verhallen 2009). Ook Groothoff ondersteund de viertakt methode en past deze toe in haar klas (Groothoff 2016). Het woordviertakt wordt daarom als didactisch model verder toegelicht.

De woordviertakt

Een bekende woordenschatdidactiek is de 'viertak'. Zoals het woord al zegt bestaat de theorie uit vier stappen om een vreemde taal snel te kunnen leren.

- 1 Voorbewerken
- 2 Sementiseren
- 3 Consolideren
- 4 Controleren

1 Voorbewerken

Het doel van het voorbewerken is om het woord binnen een context te introduceren en de leerling daarbij te enthousiasmeren (Dirkje van der Nulft and Verhallen). Door voorwerpen, foto's, plaatjes of tekeningen te laten zien, wordt een deel van de woordenschat in het hoofd van het kind geactiveert. De nieuwe woorden kunnen hier dan makkelijker bij aan haken.

Deze fase hoeft niet lang te duren, indien de woorden in een duidelijke context gegeven worden, dan kan er al vrij snel naar de volgende fase overgaan worden (Marieke Postma, Lenneke Grobbe, & Yvonne Graafsma).

2 Sementiseren

De tweede fase binnen het woordviertakt bestaat uit het verduidelijken van de betekenis van het woord. Dat wordt gedaan door de drie 'u-tjes' toe te passen; uitleggen, uitbeelden en uitbreiden. De woorden worden aangeboden in clusters (Marieke Postma, Lenneke Grobbe, & Yvonne Graafsma). Dit kan door middel van een woordweb. Hierin kunnen relaties tussen woorden of woordzinnen gemaakt worden. door de woorden op de vertelplaten of aan de 'waslijn' aan te wijzen, synoniemen of tegenstellingen te geven, door te omschrijven of te vertalen, door voorbeelden van gebruik te geven in verschillende contexten, of door voor te doen of te laten horen (Vermeer, 2003).

3 Consolideren

De derde fase, het consolideren, heeft als doel het herhalen en oefenen van de woorden en hun betekenis. Dit kan in kleinere groepjes of met een paar leerlingen apart (Vermeer, 2003). Hierin is het belangrijk dat de

leerlingen de woorden eerst receptief goed leert, en langzaam overgaan naar het productief leren van de woorden.

Daarbij tonen verschillende onderzoeken aan dat technieken zoals 'webbing' en 'mapping' zeer effectief zijn. Het helpt woorden te begrijpen en onthouden. Bij 'webbing' gaat het om het leggen van betekenisverbindingen tussen woorden. Bij 'mapping' moeten woorden gegroepeerd weergegeven worden. Deze geeft schematisch de betekenisrelatie weer (Verhallen 2009).

Deze fase kan over een lange tijd uitgespreid worden en er zijn veel verschillende manieren waarop de woorden geoefend kunnen worden (Marieke Postma, Lenneke Grobbe, & Yvonne Graafsma).

4 Controleren

De laatste stap betreft het controleren van de woorden. Hierin is het de bedoeling dat er nagegaan wordt of binnen het woord de betekenissen verworven zijn. Het controleren kan op verschillende manieren plaatsvinden. Bijvoorbeeld door de leerlingen zelf aan het werk te laten gaan in een luister/leeshoek, waar cassette-recorders staan (Vermeer, 2003). Alleen of met z'n tweeën konden ze daar, met het prentenboek of de vertelstrips in de hand, de verhaaltjes, rijmpjes en versjes uit de methode en de prentenboeken nog eens beluisteren. Deze activiteit diende voor de noodzakelijke herhaling van het geleerde (Vermeer, 2003) Deze fase verloopt voor de kinderen vaak ongemerkt. De fase verloopt over langere termijn om te controleren wat er aan kennis is blijven hangen (Marieke Postma et al.).

1.2.3 Het behalen van de sociaal-emotionele doelen

Fysieke en psychische veiligheid zijn voorwaarden voor een gezonde ontwikkeling. Hierin wordt op scholen al op verschillende manieren aandacht aan gegeven door verschillende programma's zoals 'PBS' (Positive behaviour support) en 'actieplan sociale veiligheid op school' (Leony Coppens, Marthe Schneijderberg, & Kregten, 2016). Basiselementen van deze programma's zijn dat leerlingen weten welk gedrag van hen wordt verwacht. Gedrag wordt gezien als een vak en wordt aangeleerd, gewenst gedrag wordt bekrachtigd en op ongewenst gedrag volgen consequenties (Baard, 2011).

Directrice van nieuwkomersschool het CON in Schiedam, die de emotionele ontwikkeling omschreef als 'veiligheid' hanteert bijvoorbeeld de methode 'PBS'. De normen en waarden die gehanteerd worden, worden vooraf afgesproken, en kinderen worden beloofd met muntjes als ze bijvoorbeeld goed in de rij hebben gewacht. Een belangrijk uitgangspunt is dat alle culturele achtergronden 'goed' zijn. Hoofddoelen worden dus niet verboden. Iedereen mag zijn wie ze willen zijn (Timmer, 2016).

Pharos (expertisecentrum gezondheidsverschillen) zet zich in om verschillende methodes te ontwikkelen die de sociale emotionele ontwikkeling van nieuwkomers bevorderen. 'FC de wereld' is een methode voor het primaire onderwijs om leerlingen die nieuw in Nederland zijn sociaal en emotioneel goed te kunnen ondersteunen. Deze methode vergroot het zelfvertrouwen en leidt tot een positiever zelfbeeld, door het behandelen van de thema's tijdens lessen als ik, school, wonen, familie, feest, vriendschap, spel en ik, jij en wij. De methode heeft tevens een signalerende functie, want leraren zullen sneller zien of er sociaal emotionele problemen zijn en kunnen tijdig hulp van ouders of extra ondersteuning inschakelen (Evelien van Asperen & Baan, 1998).

Volgens de handleiding over het lesgeven aan getraumatiseerde kinderen wordt sociale veiligheid gewaarborgd door grenzen, regels, adequaat optreden tegen grensoverschrijdend gedrag en leerlingen aanmoedigen positief gedrag te laten zien. Voor pesten en agressief gedrag is er geen ruimte. Een goede relatie met de leerkracht voor een veilig gevoel is noodzakelijk. Ook in de aanbevelingen in dit boek wordt geadviseerd om visuele ondersteuning te gebruiken voor het oefenen van sociale vaardigheden (Leony Coppens et al., 2016).

De sociaal-emotionele ontwikkeling wordt vergroot door het verkrijgen van sociale veiligheid op school. Dit is vooral bij getraumatiseerde kinderen erg van belang. Kinderen die zich ondanks dat ze fysiek veilig zijn, zich soms constant niet mentaal veilig voelen. Over het onderwerp sociale veiligheid voor getraumatiseerde kinderen wordt in het hoofdstuk 'ontwikkeling van het kind' meer ingegaan.

Veel onderwijsonderzoekers hebben onderzoek gedaan naar het conceptualiseren van een positieve leeromgeving. Om de relatie tussen leercondities met fysieke condities en het leerklimaat te begrijpen is het Venn diagram gemaakt. Het vlak waar de fysieke en psychologische elementen van een omgeving samenkomen ontstaat een nieuw vlak. De kwaliteit van de samenkomst van deze twee vlakken is niet allesbepalend voor hoe goed de omgeving het leren bevordert. De persoonlijke leerstijl van de onderwijzer in de zin van motivatie en de leerstijl zijn van invloed op de leerprestaties van het kind (Bernard, 2012).

Een complexere kijk op een de invloeden van een positieve leeromgeving in de klas geeft Moos in zijn conceptuele framework. Zijn model beschrijft onderlinge factoren die hier invloed op hebben. Factor 'fysieke en architectonische elementen' hebben hierin een prominente plek in het model. De invloed van de ruimte op het leerklimaat en dus de leerprestaties van een kind komen tot uiting als er een gemis is aan bepaalde ruimte. Bij een gebrek aan rustplekken voor jonge kinderen is er een negatief effect op de leerprestaties omdat ze een slecht humeur krijgen en zich daardoor niet meer konden concentreren (Bernard, 2012). Een ander direct ruimtelijke impact op leerprestaties is te zien in ontwikkelingslanden waarbij de hoofdreden voor het verlaten van school een gebrek is aan basis- en culturele behoeften zoals water en een gescheiden toilet voor jongens en meisjes (Bernard, 2012).

Sociaal-emotionele ontwikkeling wordt dus verkregen door fysieke en psychische veiligheid te creëren. Daarbij kan er aangenomen worden dat de sociaal-emotionele ontwikkeling vergemakkelijkt en verbeterd naarmate kinderen de Nederlandse taal beter gaan spreken. Het leren van de Nederlandse taalonderwijs is van belang voor het succes dat kinderen in het onderwijs hebben en voor de plaats die ze in de maatschappij zullen innemen. Daarnaast heeft taal een sociale functie. Kinderen dienen hun taalvaardigheid te ontwikkelen, omdat ze die nu en straks in de maatschappij hard nodig hebben.

1.2 Samenvatting

“Hoe kan het behalen van de doelen van het nieuwkomersonderwijs bevordert worden?”

- De doelen van het nieuwkomersonderwijs zijn tweeledig; het stimuleren van de cognitieve taalontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind

Cognitieve doelen; onderwijsvisie

- Het nieuwkomersonderwijs voert geïndividualiseerd onderwijs om tot hun doelen te komen.
- Het geïndividualiseerd onderwijs past zich aan het individu om doelgericht naar de te leren doelen te kunnen werken.
- Hierdoor wordt er in het geïndividualiseerde onderwijs vaak in kleinere sub-groepen gewerkt.
- Het opdelen van grotere groepen in kleinere groepen gebeurt klasoverstijgend, waardoor kinderen van klaslokaal moeten wisselen.
- De leerperiode wordt in vieren opgedeeld in periodes van 10 weken.

Cognitieve doelen; onderwijsinhoud

- Het leren van de Nederlandse taal is naast rekenen het de belangrijkste kern.
- Het vergroten van de woordenschat wordt, naast luisteren, spreken en lezen als belangrijkste kernmodel gezien.
- Woordenschat wordt in vaak in een vast patroon aangeleerd met de methode het woordviertakt. Deze vier opeenvolgende stappen zijn het voorbereiden, sementiseren, consolideren en controleren.

Sociaal-emotionele doelen

- Het sociaal-emotionele doel begint bij het creëren van een veilig schoolklimaat waarin elk kind de Nederlandse normen en waarden kan leren.
- Gedrag wordt gezien als vak en wordt aangeleerd. Methodes zijn hiervoor; 'PBS' of 'actieplan sociale veiligheid op school'.
- Leerlingen weten bij deze methoden welk gedrag er wordt verwacht. Deze regels vereisen visuele ondersteuning voor het herhalen en oefenen.

1.2 Deelconclusie

“Hoe kan het behalen van de doelen van het nieuwkomersonderwijs bevordert worden?”

De doelen van het nieuwkomersonderwijs kunnen bevordert worden door de (taal)-cognitieve en- sociaal-emotionele ontwikkelingsdoelen te ondersteunen.

Taalcognitief

Het (taal)-cognitieve ontwikkelingsdoel kan verbeterd worden door de onderwijsvisie van het nieuwkomersonderwijs te ondersteunen. Dit is het geïndividualiseerde onderwijs.

Hierin moet het specifieke onderwijs ruimtelijk ondersteund worden in het werken in sub-groepen. Het klasoverstijgend wisselen van het werken in sub-groepen. Ook worden leerperioden opgesplitst waardoor er ruimte moet worden gegeven aan 4 verschillende curricula van 10 weken.

Ten tweede kan het behalen van de doelen van het nieuwkomersonderwijs worden verbeterd door de onderwijsinhoud te ondersteunen. Het belangrijkste element van het leren van de Nederlandse taal is het vergroten van de woordenschat. Een belangrijke en veelvuldig toegepaste methode hiervoor is het woordviertakt. Deze bestaat uit vier fasen. Door deze leerstappen ruimtelijk te faciliteren, kan er in het behalen van de doelen van het nieuwkomersonderwijs worden voorzien.

Sociaal-emotionele ontwikkeling

Een fysieke en mentaal veilige omgeving is nodig als basis voor het creëren van een veilig schoolklimaat, waarin een kind zich optimaal sociaal-emotioneel kan ontwikkelen. De gedragsregels van de methode die hiervoor door de school gevoerd wordt, moet visueel worden gemaakt zodat deze altijd herhaald en geoefend kunnen worden.

hoofdstuk 1

conclusie

“Op welke wijze kunnen
nieuwkomerskinderen op het
nieuwkomersonderwijs in hun
ontwikkelingsbehoeften worden
voorzien?”

“Hoe kunnen nieuwkomerskinderen in hun welzijn worden voorzien?”

Nieuwkomers kunnen in hun welzijn worden voorzien door onder andere **structuur en een veilige omgeving** aan te bieden. Omdat de kinderen geen Nederlands spreken kunnen ze in hun welzijn worden voorzien door andere mogelijkheden tot **communiceren** te vergemakkelijken, waardoor ze uitleg beter kunnen begrijpen en zich hierbij veiliger voelen. Nieuwkomers worden ook in hun welzijn voorzien door **ouderbetrokkenheid** te stimuleren, zodat ouders een stabielere factor voor hun kinderen kunnen zijn.

“Hoe kan het behalen van de doelen van het nieuwkomersonderwijs bevordert worden?”

Op het nieuwkomersonderwijs wordt veel klasoverstijgend gewerkt. Dit komt doordat er veel kleine subgroepen zijn. Hierdoor is de routing van klaslokalen belangrijk, en dit vraagt om een **routing met overzicht** voor de leerkracht.

Doordat er om de 10 weken afscheid genomen wordt, wordt er elke 10 weken een afscheidsritueel georganiseerd dat vraagt om een **gemeenschappelijke ruimte**.

Door de leerstappen van de woordviertakt om woordenschat bij te brengen ruimtelijk te faciliteren, kan er in het behalen van de doelen van het nieuwkomersonderwijs worden voorzien.

De gedrageregels van de sociale methode, moeten visueel worden gemaakt zodat deze altijd herhaald en geoefend kunnen worden.

“Hoe kunnen nieuwkomerskinderen op het nieuwkomersonderwijs in hun ontwikkelingsbehoeften worden voorzien?”

Uit literatuuronderzoek en interviews blijkt dat nieuwkomers door de volgende aspecten in hun ontwikkelingsbehoeften kunnen worden voorzien:

- structuur
- overzicht
- alternatieve communicatie
- ouderbetrokkenheid
- veilige omgeving; routing met overzicht
- gemeenschappelijke ruimte voor afscheid
- woordenschat vergroting door woordviertakt
- sociale regels expliciet

Op de volgende pagina wordt conceptueel weergegeven hoe deze ontwikkelingsbehoeften ruimtelijk kunnen worden vertaald.

Dat deze ruimtelijke voorwaarden de nieuwkomers in hun ontwikkelingsbehoeften zullen voorzien is een aanname uit de literatuur, met een hoge zekerheid. Het is echter niet psychisch en wetenschappelijk bewezen. Doordat de ruimte veel verschillende psychische factoren uit, zullen er daarbij ook meer nog onontdekte ruimtelijke voorwaarden zijn waardoor de nieuwkomers zich beter kunnen ontwikkelen.

Omdat het eerste literatuuronderzoek onderzoek betrefde naar het hele welzijn van de nieuwkomerskinderen is er een breed beeld verkregen van het welzijn buiten de school om.

Echter door de grote heterogene groep zullen behoeften onderling zeer erg verschillen.

Er zullen daarom meer ruimtelijke voorwaarden zijn die de nieuwkomers in hun ontwikkeling behoeften zullen voorzien.

