

BIJLAGE 3 – Theoretisch kader ten behoeve van het Onderwijs aan Nieuwkomers Utrecht van 4-12 jaar in Utrecht

Marian van Popta, lectoraat Meertaligheid en Onderwijs (Hogeschool Utrecht)

Bijlage bij 'Adviesrapportage ten behoeve van een kansrijk dekkend onderwijsaanbod aan nieuwkomers in de basisschoollleeftijd binnen Utrecht'. Dit theoretisch kader is opgesteld naar aanleiding van een opdracht uitgezet aan de werkgroep Onderwijs aan Nieuwkomers Utrecht PO door SWV Utrecht PO, betrokken Utrechtse schoolbesturen en de Gemeente Utrecht.

Inleiding

Onderwijs aan nieuwkomers vraagt om een gezamenlijke, meerjarige inspanning van zowel gespecialiseerde voorzieningen (ISU, Taalschool), als scholen voor regulier en speciaal basisonderwijs, als het samenwerkingsverband voor passende begeleiding en ondersteuning van die scholen. Verschillende inzichten vanuit wetenschappelijk onderzoek spelen hierbij een belangrijke rol. Deze inzichten gaan over (1) brede ontwikkeling, (2) taal en leren en (3) een meerjarenmodel. In paragraaf 1 staat kort samengevat wat die inzichten vanuit wetenschappelijk onderzoek over deze drie thema's inhouden. Vervolgens staan in paragraaf 2 tot en met 5 de praktische gevolgen van deze wetenschappelijke inzichten voor het vormgeven van het onderwijs aan nieuwkomers in Utrecht centraal. De vragen die in paragraaf 2 tot en met 5 worden beantwoord, zijn:

- Wat vraagt tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van nieuwkomers van leerkrachten, andere onderwijsprofessionals en ouders (paragraaf 2)?
- Welke (taal)ondersteuning is effectief voor nieuwkomers en hoe werkt een taalontwikkende didactiek (paragraaf 3)?
- Hoe kunnen thuistalen in de meertalige klassencontext benut worden om het leren van alle leerlingen te stimuleren (paragraaf 4)?
- Hoe kan een flexibel meerjarenmodel er in de Utrechtse context uitzien (paragraaf 5)?

1. Inzichten vanuit wetenschappelijk onderzoek

Zoals in de inleiding aangegeven, kunnen we de belangrijkste inzichten vanuit wetenschappelijk onderzoek verdelen over drie thema's: (1) brede ontwikkeling, (2) taal en leren en (3) een meerjarenmodel. Voor elk van deze thema's beschrijven we hieronder kort wat we nu weten.

Brede ontwikkeling

Nieuwkomers hebben, net als alle leerlingen, onderwijsbehoeften op het gebied van persoonsvorming, socialisatie en kwalificatie (Biesta, 2011). Onderwijs aan nieuwkomers vraagt dus om onderwijs dat tegemoet komt aan de volle breedte van behoeften op deze drie gebieden (Schrijfgroep LPTN, 2017). Waar bij nieuwkomers snel wordt gedacht aan de cognitieve behoeften op het gebied van taalontwikkeling (kwalificatie voor de Nederlandse maatschappij), spelen juist ook behoeften op het gebied van het ontwikkelen van een meervoudige / multiculturele identiteit (persoonsvorming) en op het gebied van omgaan met anderen en burgerschap (socialisatie). Dit vraagt om een integrale aanpak gericht op de brede ontwikkeling van deze leerlingen, want schoolsucces en mentale gezondheid zijn onlosmakelijk verbonden met sociaal-emotioneel leren (Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteyn, 2012). Een integrale aanpak gericht op brede ontwikkeling betekent dat niet alleen school, maar ook ouders (Goedhart, 2020) en andere ketenpartners zoals de gemeente en zorgpartijen (Van Loenen & De Haan, 2021) betrokken zijn bij het onderwijs aan nieuwkomers, zodat het welbevinden van deze leerlingen gestimuleerd wordt en ze daardoor tot leren kunnen komen.

De sociaal-emotionele ontwikkeling van nieuwkomers als groep, verschilt op twee belangrijke punten van die van niet-nieuwkomers in het Nederlandse onderwijs. In de eerste plaats hebben zij een andere

culturele achtergrond dan (alleen) de Nederlandse. Culturele achtergrond heeft volgens Hecht en Shin (2015) een belangrijke invloed op de ontwikkeling van de vijf competenties van sociaal-emotioneel leren (besef van zichzelf, zelfmanagement, besef van de ander, relaties kunnen hanteren en keuzes maken; Van Overveld, 2017). Dit betekent dat onderwijsprofessionals zelf ook krachtig sociaal-emotioneel leren moeten laten zien bij het creëren van de leeromgeving en in hun pedagogisch en didactisch handelen (Schonert-Reichl, Kitil, & Hanson-Peterson, 2017), onder andere door zich bewust te zijn van hun eigen culturele bril. Ook betekent het dat de ouders – die de culturele achtergrond van hun kind delen - een belangrijke rol spelen als educatief partner bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kind. Het tweede punt van verschil is dat bij veel nieuwkomers enige vorm van psychotrauma een rol speelt door verlies, rouw, geweld of andere ingrijpende ervaringen (Coppens, Schneijderberg, & Van Kregten, 2021). Horeweg (2018) betoogt dat iedere school een traumasensitieve school zou moeten zijn, omdat dit alle leerlingen helpt in hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit betekent dat zeker onderwijsprofessionals die werken met nieuwkomers kennis moeten hebben van psychotrauma en dat er schoolbreed een traumasensitieve aanpak moet zijn (Coppens, Schneijderberg, & Van Kregten, 2021). De literatuur leert dus dat in het onderwijs aan nieuwkomers allereerst een brede blik nodig is van alle betrokkenen op de volledige ontwikkeling van deze leerlingen tot zelfbewuste, sociaal betrokken en goed gekwalificeerde burgers.

Taal en leren

Het tweede inzicht uit wetenschappelijk onderzoek zoomt in op de cognitieve behoeften van nieuwkomers, namelijk dat taalontwikkeling en conceptuele ontwikkeling onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden (Bowerman & Levinson, 2001). Dit betekent dat er een voortdurende wisselwerking is in een kindere brein tussen de ontwikkeling van ta(a)l(en) en de ontwikkeling van algemene kennis en vaardigheden. Taal is een belangrijk middel om tot leren te kunnen komen en tegelijk is algemene kennis een belangrijk middel om taal te kunnen ontwikkelen. Als we in dit advies spreken over taal, dan bedoelen we het geïntegreerde geheel van alle deeltaalvaardigheden die met talige ontwikkeling te maken hebben, dus luisteren, spreken, lezen en schrijven (rijke taalbasis, zie ook de eerste grote opdracht bij Nederlands van curriculum.nu). De wederzijdse relatie tussen taal en leren heeft minstens drie belangrijke consequenties voor het onderwijs en het leren van kinderen, namelijk:

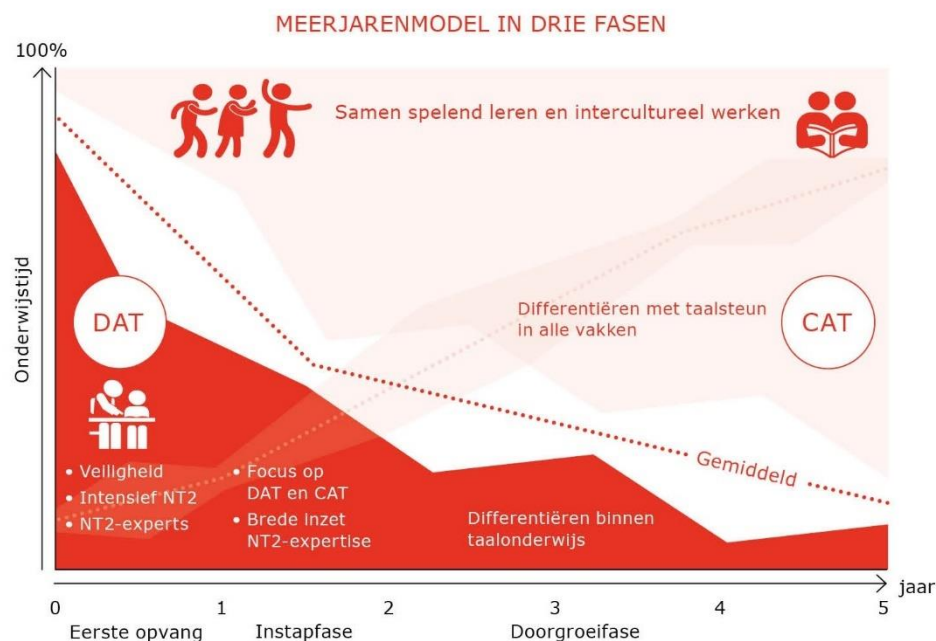
- a. Taalontwikkeling, ook bij een tweede of meerdere taal, is niet zozeer een technisch, maar meer een functioneel en communicatief proces, waarbij kinderen leren mondeling en schriftelijk te interacteren over een bepaalde inhoud en betekenis (zie o.a., Hajer & Meestringa, 2020). Dit betekent voor het onderwijs dat er aandacht moet zijn voor de verschillende contexten waarin taal gebruikt wordt (dagelijkse taal, schooltaal en vaktaal). Daarnaast moet er veel ruimte zijn voor mondelinge interactie en uitnodigende, taalontwikkende activiteiten, zodat juist ook de impliciete taalontwikkeling gestimuleerd wordt op alle momenten dat leerlingen nadenken tijdens vakken als rekenen, wereldoriëntatie en gym, maar ook tijdens interactiemomenten buiten de schoolse leermomenten om. Gerichte taalsteun (*scaffolding*, vgl. Smit, Van Eerde, & Bakker, 2013) is daarbij onmisbaar.
- b. Om taal- en kennisontwikkeling hand in hand te laten gaan, biedt thematisch onderwijs met passende taalsteun de meeste kansen, omdat het aansluit bij de leefwereld van leerlingen en helpt daar taal aan te geven (Schrijfgroep LPTN, 2017). Tegelijk met het verkennen van de wereld, maken kinderen de ontwikkeling door van Dagelijkse Algemene Taal (DAT) naar Cognitief Academische Taal (CAT). Dit is meer dan alleen woordenschat, het gaat om een heel nieuwe context, de schoolse context, waarin schooltaal en vaktaal expliciet moeten worden ontwikkeld om kennis te kunnen opdoen. Taalgericht of taalontwikkend werken (Hajer & Meestringa, Handboek taalgericht vakonderwijs, 2020) tijdens betekenisvol onderwijs dat aansluit bij de leefwereld van de leerling stimuleert de taal- en kennisontwikkeling gelijktijdig.
- c. Bij de conceptuele ontwikkeling van meertalige leerlingen, spelen al hun talen een rol (Cummins, 2009). Dit betekent dat meertaligheid geen probleem, maar juist een kans is om de sociale, cognitieve, emotionele en talige ontwikkeling te bevorderen (Busse, Cenoz, Dalmann, & Rogge,

2020). Dit is ook in lijn met wat in paragraaf 1.5 van het Utrechts Taalcurriculum (Bouwman, Van de Mortel, Van Loon, & Koomen, 2017) is beschreven over de rol die de thuistaal in een meertalige klassencontext zou kunnen en moeten spelen. Er bestaan veel misconcepties in de politiek en in het onderwijs over de rol van meertaligheid bij het leren van leerlingen (Pulinx, Van Avermaet, & Agirdag, 2017). Er is een verschuiving nodig van een eentalige benadering naar een meertalige benadering en van het zien van meertaligheid als een belemmering naar het zien van meertaligheid als een kans en bron voor leren (De Backer, Van Avermaet, & Slembrouck, 2017).

Voor het onderwijs leert de wetenschappelijke literatuur over de verhouding tussen taal en leren dus dat het stimuleren van de taalontwikkeling door aandacht voor context, interactie en taalsteun (punt a en b hierboven) en het benutten van alle thuistalen in het onderwijs (punt c hierboven) cruciaal zijn voor een ononderbroken kennisontwikkeling.

Meerjarenmodel

Het derde en laatste thema waarover wetenschappelijke kennis informatief is voor het onderwijs aan nieuwkomers, is het idee van een meerjarenmodel (Schrijfgroep LPTN, 2017). In Nederland is het onderwijs aan nieuwkomers over het algemeen georganiseerd in twee fasen door middel van een eerste opvang van maximaal 2 jaar in een schakelklas of taalschool en vervolgens een overstap naar het reguliere onderwijs. Dit terwijl de taalontwikkeling van het Nederlands voor een gemiddeld kind zeker vijf tot acht jaar in beslag neemt (Gillis & Schaerlaekens, 2000). Leerlingen die met een beperkte Nederlandse taalvaardigheid instromen in het onderwijs, hebben minstens vijf jaar lang ondersteuningsbehoeften op het gebied van talige ontwikkeling. Daarom is het voor de organisatie van nieuwkomersonderwijs belangrijk om uit te gaan van een meerjarenmodel dat bestaat uit drie fasen. In de eerste opvang (fase 1) spelen gespecialiseerde eerste opvanglocaties een belangrijke rol, in de instapfase (fase 2) werken eerste opvanglocaties en reguliere scholen nauw samen en wordt expertise gedeeld en in de doorgroefase (fase 3) krijgen leerkrachten in het reguliere onderwijs gerichte ondersteuning om goed te kunnen differentiëren met taalsteun aan nieuwkomers. Onderstaande figuur uit de handreiking (Schrijfgroep LPTN, 2017, figuur p. 42), geeft dit visueel weer.



Figuur 1. Meerjarenmodel in drie fasen, overgenomen uit Schrijfgroep LPTN (2017, p.42)

Ook Maarse, Van Es en Schilder (2017) benadrukken het belang van meerjarenplannen voor de organisatie van nieuwkomersonderwijs. Zij roepen gemeenten, schoolbesturen en samenwerkingsverbanden op om werk te maken van een duurzaam regionaal aanbod voor

nieuwkomers, ook bij fluctuerende leerlingaantallen. De stabiele elementen in een dergelijk aanbod zijn regionale expertise op het gebied van nieuwkomersonderwijs, een stevig netwerk van eerste opvang- en doorstroomlocaties en goede afspraken over de kwaliteit van scholen en professionals die dit onderwijs bieden (Maarse, Van Es, & Schilder, 2017). Vanuit de literatuur komt de waarde van een meerjarenmodel zowel vanuit vakinhoudelijke als organisatorische overwegingen duidelijk naar voren, waarbij gemeente(n), samenwerkingsverbanden en schoolbesturen samen zorgdragen voor een kwalitatief goed en dekkend onderwijsaanbod voor nieuwkomers.

2. De rol van leerkrachten, andere onderwijsprofessionals en ouders

In deze paragraaf staat de vraag centraal wat het van leerkrachten, andere onderwijsprofessionals en ouders vraagt om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van nieuwkomers.

Diversiteit als uitgangspunt

Ook al benaderen we nieuwkomers in dit advies als groep, toch verschillen de onderwijsbehoeften binnen de groep nieuwkomers onderling meer van elkaar dan dat de groep als geheel verschilt van niet-nieuwkomersleerlingen. Daarom is het in de eerste plaats belangrijk dat leerkrachten en andere onderwijsprofessionals diversiteit omarmen en dat alle leerlingen over hun eigen grenzen leren kijken en inzicht in verschillende culturen en achtergronden krijgen (Schrijfgroep LPTN, 2017). Goed onderwijs aan nieuwkomers verschilt niet wezenlijk van goed onderwijs aan alle leerlingen, er is dan ook geen specifiek competentieprofiel nodig voor onderwijs aan nieuwkomers (Van Vijfeijken & Van Schilt-Mol, 2012). Wel vraagt het lesgeven aan een cultureel en talig diverse groep leerlingen volgens Van Vijfeijken en Van Schilt-Mol (2012) om onderwijsprofessionals die meer dan gemiddeld in staat zijn om met een open houding, een flexibele instelling, pedagogisch en didactisch doordacht te handelen en te differentiëren en goed non-verbaal en intercultureel te kunnen communiceren. Hier zullen de leerkrachten, intern begeleiders, schoolleiders en ambulante begeleiders / consultants in de Utrechtse scholen zich dus op moeten professionaliseren. De expertise op dit gebied binnen Taalschool Utrecht en de International School Utrecht kan hiervoor actief worden benut in het netwerk van Utrechtse scholen.

Ouders betrekken

Ouders vormen de schakel tussen thuis, school en de andere instanties waar het gezin van de leerling mee te maken heeft. Zij weten ook wat de leerling al heeft geleerd in het land van herkomst. Daarom is het van onschatbaar belang om te investeren in de relatie met ouders. Goedhart (2020) schetst diverse praktische manieren waarop anderstalige ouders en leerkrachten meer op elkaar betrokken kunnen zijn, waarbij tijd en aandacht besteden aan de relatie centraal staat. Het is aan schoolleiders om het team ruimte en faciliteiten te geven om deze ouderbetrokkenheid te realiseren. Dit start met een brede intake bij aanmelding op de eerste school, waarbij de inzet van een professionele tolk onmisbaar is. Omdat een brede intake cruciaal is om de achtergrond en het potentieel van nieuwkomers vanaf het begin goed in beeld te krijgen (Schrijfgroep LPTN, 2017) en het bovendien de basis legt voor goed contact met ouders, betaalt deze investering zich in de loop van de schoolloopbaan ruimschoots uit.

3. Taalontwikkeling stimuleren

Deze paragraaf gaat in op de vraag welke taalondersteuning wenselijk is en hoe een taalontwikkende didactiek eruit kan zien in de onderwijspraktijk. Voordat we de specifieke vraag gericht op taalontwikkeling beantwoorden, is het belangrijk te benadrukken dat er idealiter in alle scholen een sterke cultuur- en traumasensitieve basis zou moeten zijn (zie paragraaf 1) door het gebruik van een goed programma voor sociaal-emotioneel leren (SEL) en professionalisering van leerkrachten en intern begeleiders op het cultuur- en traumasensitief lesgeven. Ook hier kan de expertise van Taalschool Utrecht een belangrijke rol spelen.

Versterking van de taalbasis

Alle Utrechtse scholen zouden in hun taalbeleid rekening moeten houden met de verbondenheid van taal en leren en de drie daaruit volgende consequenties dat (1) taal eerst en vooral een middel is om over inhoud en betekenis te communiceren, (2) er steeds abstractere taal nodig is om de kennisontwikkeling te blijven stimuleren en (3) alle talen in het repertoire van leerlingen mee moeten doen om de kennisontwikkeling optimaal te stimuleren (zie paragraaf 1). Hieruit volgend doen scholen er goed aan om thematisch te werken en in alle vakken een taalontwikkende didactiek te hanteren. Volgens Hajer en Smit (fc) realiseer je taalontwikkend (vak)onderwijs door:

- **DOELEN:** in iedere les taaldoelen te formuleren, in termen van DAT naar CAT;
- **INTERACTIE:** interactie te bevorderen rond vakinhouden;
- **TAALSTEUN PLANNEN:** van tevoren taalsteun in te bouwen in het lesmateriaal;
- **TAALSTEUN in GESPREK:** taalsteun te geven in klasseninteractie;

EN

- **MEER TALEN INZETTEN:** functioneel meertalig werken in te bouwen.

Als geheugensteuntje vormen deze kenmerken samen de afkorting DITTEM. Via deze stappen schep je als leraar een taalrijk leerklimaat waarin je taalontwikkeling een plek geeft in iedere les die je geeft. Hier profiteren niet alleen nieuwkomers van, daarom bevordert deze manier van werken ook inclusief onderwijs voor alle leerlingen (zie ook inclusieevakdidactiek.nl). Dit zal voor sommige Utrechtse scholen veel vragen en hier is dus inspanning voor nodig van schoolleiders, intern begeleiders en eventueel externe partners om de taalbasis in Utrechtse scholen te versterken.

Extra taalsteun voor nieuwkomers

Waar voor de meeste leerlingen het contextrijk aanbieden van nieuwe cognitief abstracte taal voldoende zal zijn om geplande en interactieve taalsteun (kenmerk 3 en 4 hierboven) te bieden, zal er voor nieuwkomers gedurende zeker vijf jaar extra taalsteun nodig zijn om de taal- en denkontwikkeling te stimuleren. Hierbij kun je denken aan uitgebreidere geplande taalsteun voor (groepjes) leerlingen die dat nodig hebben door middel van voorbereidende begrippenlijsten, ondersteunende video's, of een uitgebreid schrijfkader. Ook kan de extra taalsteun plaatsvinden door met (groepjes) leerlingen langer door te praten over het onderwerp van de les, bijvoorbeeld in de vorm van [taaldenkgesprekken](#) en daarbij nog bewuster gebruik te maken van de zes *scaffolding*-strategieën (Smit, Van Eerde, & Bakker, 2013). Deze extra taalsteun wordt idealiter door de eigen leerkracht geboden, als onderdeel van de differentiatie in de les. Bij de geplande taalsteun kan uiteraard ondersteuning worden geboden door een intern begeleider of een andere onderwijsprofessional met kennis van taalontwikkende didactiek.

Individuele taalsteun

Als blijkt dat leerlingen na een periode van bijvoorbeeld 10 weken weinig ontwikkeling laten zien in zowel taal als andere vakken en er geen aanwijsbare sociaal-emotionele belemmeringen zijn die dit kunnen verklaren, is het belangrijk om extra individuele taalsteun in te zetten. De principes hiervan zijn hetzelfde als voor de extra taalsteun in de groep, maar door korte tijd deze taalsteun te intensiveren, kan de taal- en denkontwikkeling een stevigere impuls krijgen. Voor deze individuele taalsteun kunnen gespecialiseerde professionals worden ingezet, bijvoorbeeld logopedisten of ambulante begeleiders vanuit het samenwerkingsverband. Het is dan wel van groot belang dat de taalsteun direct aansluit bij de stof die in de klas wordt behandeld.

4. Ruimte voor thuistalen

In deze paragraaf gaan we kort in op de vraag hoe thuistalen in de meertalige klassencontext kunnen worden benut om het leren van alle leerlingen te versterken. Dit wordt in de literatuur functioneel meertalig (of ook wel veeltalig) werken (of leren) genoemd (Sierens & Van Avermaet, 2010; De Backer, Van Avermaet, & Slembrouck, 2017). Functioneel meertalig werken (het vijfde kenmerk uit het DITTEM-rijtje van paragraaf 3) houdt in dat je de meertaligheid die leerlingen meebrengen in de klas bevordert om daarmee participatie en het leren van leerlingen te ondersteunen (Hajer & Smit, fc). Ruimte geven aan talen in de klas draagt ook bij aan een veilig groepsklimaat en aan een ruimere blik van alle leerlingen op de meertalige wereld waarin we leven (zie paragraaf 2 over sociaal-emotioneel leren). Daarnaast kunnen leerlingen in hun thuistaal vaak beter laten zien wat ze cognitief gezien

aankunnen en komt daarmee hun leerpotentieel dus beter in beeld.

Om functioneel meertalig te kunnen werken in Utrechtse scholen, moeten leerkrachten kinderen stimuleren om hun aanwezige kennis uit te drukken in welke taal ze dan ook maar willen en kunnen. Het motiveert kinderen om eerder verworven kennis te kunnen inzetten, ook al ontbreken sommige Nederlandse woorden. Bovendien vergroot je met deze activiteit het gevoel van inclusie in de klas – “mijn taal mag er ook zijn”. Dit vraagt een duidelijke visie op meertaligheid in de school en ook om professionalisering van leerkrachten. Taalspecialisten, taalcoördinatoren en andere taalexperts in de scholen kunnen hierbij een belangrijke rol spelen, ondersteund door een goed schoolontwikkel- en professionaliseringsplan van de schoolleider en intern begeleider.

5. Flexibel meerjarenmodel

In deze laatste paragraaf staat de vraag centraal hoe een flexibel meerjarenmodel, zoals weergegeven in figuur 1, er in Utrecht uit zou kunnen zien.

Fase 1: eerste opvang

Omdat nieuwkomers op hun eerste schooldag vaak nog helemaal geen Nederlands spreken, is er in de eerste fase van onderwijs behoefte aan zeer intensieve aandacht voor de Nederlandse taalontwikkeling. In theorie kan deze intensieve aandacht ook in een reguliere klas gegeven worden door structureel een taalontwikkende didactiek te hanteren en standaard extra taalsteun te geven tijdens het differentiëren. In de praktijk is dit voor leerkrachten niet haalbaar en is het dus wenselijk dat deze eerste opvangperiode binnen een gespecialiseerde voorziening plaatsvindt. Aangezien er in de kleutergroepen vaak al een intensieve taalontwikkende didactiek wordt gehanteerd voor de mondelinge taalontwikkeling, kunnen kleuters wel in de reguliere klas instromen. Met het oog op de aandacht voor brede ontwikkeling (zie paragraaf 1), is het wel van belang dat alle nieuwkomers vanaf het begin ook zoveel mogelijk contact hebben met leerlingen die in Nederland zijn opgegroeid, zodat ze zich sociaal-emotioneel ook kunnen ontwikkelen in hun nieuwe context. Hiervoor zou er Utrechtbreed kunnen worden gezocht naar mogelijkheden om leerlingen van Taalschool Utrecht ook geregeld samen te laten spelen of werken met leerlingen van andere scholen. Uitgangspunt voor de eerste opvang zo in alle gevallen moeten zijn dat deze zo kort mogelijk is, maar daarvoor is het noodzakelijk dat in de vervolgscholen de taalbasis (zie paragraaf 3) op orde is.

Fase 2 en 3: instap- en doorgroefase

Wanneer nieuwkomers aan de instapfase op een reguliere basisschool, sbo of so-school beginnen, zal per leerling verschillen. Dit vraagt een hoge mate van flexibiliteit in de organisatie van het aanbod in Utrecht. Korte lijnen tussen eerste opvang en vervolgscholen en snel schakelen van schoolleiders is hierbij cruciaal. De gemeente is hierbij verantwoordelijk voor het scheppen van de voorwaarden (gebouwen, netwerk, reiskosten, passend onderwijs) om dit mogelijk te maken. Hiervoor zal duurzaam meerjarenbeleid moeten worden gemaakt in nauwe samenwerking tussen gemeente, schoolbesturen en het samenwerkingsverband.

De benodigde ondersteuning in de instap- en doorgroefase zal ook per leerling verschillen. Hiervoor zullen korte lijnen tussen intern begeleiders en consultants van het samenwerkingsverband nodig zijn. Ook is het zaak om een duurzaam plan voor de professionalisering van schoolteams te maken, zodat de taalbasis in alle scholen steeds sterker wordt. Het samenwerkingsverband zou hierin een signalerende en ondersteunende rol in kunnen spelen naar schoolteams toe.

Bibliografie

- Biesta, G. (2011). De school als toegang tot de wereld: Een pedagogische kijk op goed onderwijs. In W. Wardekker, & R. Klarus, *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek* (pp. 15-35). Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Bouwman, A., Van de Mortel, K., Van Loon, N., & Koomen, M. (2017, mei). Utrechts Taalcurriculum. Taal van 0-8 jaar. Utrecht. Opgehaald van <http://www.nuvoorlaterutrecht.nl/uploads/files/1517310674UTC%200-8%20jaar%20-%20versie1801.pdf>
- Bowerman, M., & Levinson, S. C. (2001). *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: University Press.
- Busse, V., Cenoz, J., Dalmann, N., & Rogge, F. (2020). Addressing Linguistic Diversity in the Language Classroom in a Resource-Oriented Way: An Intervention Study With Primary School Children. *Language Learning*, 70(2), 382-419.
- Coppens, L., Schneijderberg, M., & Van Kregten, C. (2021). *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen. Een praktisch handboek voor het basisonderwijs*. Amsterdam: SWP.
- Cummins, J. (2009). Multilingualism in the English-language classroom: Pedagogical considerations. *TESOL quarterly*, 43(2), 317-321.
- Damhuis, R., & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- De Backer, F., Van Avermaet, P., & Slembrouck, S. (2017). Schools as laboratories for exploring multilingual assessment. *Language and Education*, 31(3), 217-230.
- Gillis, S., & Schaerlaekens, A. (2000). *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Goedhart, R. (2020, maart). *Ouderbetrokkenheid bij nieuwkomers vanuit twee perspectieven: hoe leraren en ouders elkaar kunnen bereiken*. Utrecht: WOSO. Opgehaald van PlatformPraktijkOntwikkeling.nl: https://plpo.nl/wp-content/uploads/2020/03/32_Goedhart-R._2020_03_Ouderbetrokkenheid-bij-nieuwkomers_def.pdf
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hajer, M., & Smit, J. (fc). Talenbewust lesgeven door de schoolvakken heen: Meer dan woordenschat alleen. In F. De Backer, J. Duarte, B. Gezelle Meerburg, M. Günther-van der Meij, & C. Frijns, *Talenbewust lesgeven. Aan de slag met talige diversiteit in het basisonderwijs*.
- Hecht, M. L., & Shin, Y. (2015). Culture and social and emotional competencies. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta, *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 50-64). New York: Guilford Press.
- Horeweg, A. (2018). *De traumasensitieve school. Een andere kijk op gedragsproblemen in de klas*. Houten: LannooCampus.
- Maarse, J., Van Es, W., & Schilder, J. (2017). *Organiseren van nieuwkomersonderwijs. Anticiperen op aanbod*. Utrecht: Sardes. Opgehaald van <https://www.sardes.nl/pathtoimg.php?id=4165>

- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542-556.
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. A Report Prepared for CASEL*. Chicago, IL: Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL). Opgehaald van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582029.pdf>
- Schrijfgroep LPTN. (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. Den Haag: PO-Raad / Ministerie van OC&W. Opgehaald van https://www.poraad.nl/files/themas/school_kind_omgeving/ruimte_voor_nieuwe_talenten.pdf
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2010). Taaldiversiteit in het onderwijs: van meertalig onderwijs naar functioneel veeltalig leren. In P. Van Avermaet, K. Van den Branden, & L. Heylen, *Goed gegokt* (pp. 69-87). Antwerpen: Garant Uitgevers.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the schools*, 49(9), 892-909.
- Smit, J., Van Eerde, D., & Bakker, A. (2013). A conceptualisation of whole-class scaffolding. *British Educational Research Journal*, 39(5), 817-834.
- Van Loenen, T., & De Haan, A. (2021). *Welbevinden op school voor vluchtelingenkinderen en andere nieuwkomers. Een inclusieve aanpak*. Utrecht: Pharos Expertisecentrum Gezondheidsverschillen. Opgehaald van <https://www.pharos.nl/wp-content/uploads/2021/05/Rapport-Wellbevinden-nieuwkomerskinderen-Pharos-DEF.pdf>
- Van Overveld, K. (2017). *SEL: sociaal-emotioneel leren als basis*. Huizen / Kalmthout: Pica / Pelckmans Pro.
- Van Vijfeijken, M. M., & Van Schilt-Mol, T. (2012). *Nieuwkomers in het basisonderwijs. Onderzoek naar benodigde competenties van leerkrachten, intern begeleiders en schoolleiders die werken met nieuwkomers*. Eindhoven: School of Education / IVA beleidsonderzoek en advies. Opgehaald van https://www.researchgate.net/profile/Marijke-Van-Vijfeijken/publication/320267204_Nieuwkomers_in_het_basisonderwijs_Onderzoek_naar_benodigde_competenties_van_leerkrachten_intern_begeleiders_en_schoolleiders_die_werken_met_nieuwkomers/links/59d8cfa1458515a