

Jonge vluchteling leerlingen in het primair onderwijs: tweedetaalverwerving en welbevinden

Marijn van Dijk

Hanneke Leeuwestein

Elisa Kupers

Marieke Boelhouwer



**rijksuniversiteit
 groningen**

faculteit gedrags- en
 maatschappijwetenschappen



Jonge vluchtelinglerlingen in het primair onderwijs: tweedetaalverwerving en welbevinden

Eindrapportage van langlopend praktijkgericht onderwijsonderzoek

Augustus 2022

Marijn van Dijk (Rijksuniversiteit Groningen)

Hanneke Leeuwestein (Rijksuniversiteit Groningen)

Elisa Kupers (Rijksuniversiteit Groningen)

Marieke Boelhouwer (Molendrift)

Dit onderzoek is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek
projectnummer ppo 40.5.18540.123



Inhoud

Voorwoord	4
1. Samenvatting	5
2. Inleiding.....	8
3. Het welbevinden van jonge vluchtelinglerlingen	15
4. De relatie tussen het leren van de Nederlandse taal en het welbevinden van jonge vluchtelinglerlingen.....	31
5. Interventie taalpakket: Digitale prentenboeken met Arabische hulpknop (Bereslim)	46
6. Interventie taalpakket: Implementatie van Praten met Pim lesmateriaal.....	58
7. Discussie en aanbevelingen	72
Literatuurlijst.....	80
Bijlage A: De ReBTOSS.....	91
Bijlage B: Regressiemodellen hoofdstuk 4	95

Voorwoord

In het voorliggende rapport presenteren we de resultaten van een praktijkgericht onderzoek over jonge vluchtelingeleringen in het primair onderwijs. Dit onderzoek is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO, projectnummer ppo 40.5.18540.123) met een aanvullende subsidie van de Kennisrotonde. Onze dank gaat uit naar Mesut Çifçi, Sandra Beekhoven, Maartje Kouwenberg, en Bart ten Bosch voor hun ondersteuning vanuit NRO.

Het onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de inzet van een groot aantal partijen. Allereerst bedanken we alle scholen en leerkrachten die hebben bijgedragen, evenals alle leerlingen en hun ouders. Daarnaast zijn wij veel dank verschuldigd aan onze andere praktijkpartners. In het bijzonder noemen wij Yvette Reuver, Anouk Karpati, Rianne Buist van de deeltijdschakelklassen in Enschede, zonder wie dit onderzoek er niet was gekomen. Esther Bright en Maarten van Veen van Bereslim danken we voor hun werk aan de moedertaal-hulpknop en het faciliteren van de dataverzameling. Tenslotte bedanken we van Molendrift: Eva Bouma voor het transcriberen en coderen van de interviews en Kim Bartelink voor haar bijdrage aan de traumaworkshops en haar inhoudelijke advies bij de ontwikkeling van het ReBTOSS-instrument.

Voor het gereedmaken van de instrumenten en het invoeren van de data hebben we hulp gehad van Lia Katuin. Abdulaziz Al Alami en Rama Mutlaq bedanken we voor hun hulp bij het vertalen.

Een grote groep studenten van de opleidingen Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen en de opleiding Toegepaste Psychologie van de Hanzehogeschool was betrokken bij het verzamelen en analyseren van de data. Onze dank gaat uit naar: Tessa Boumeester, Paul Tondera, Bente Tuin, Lisa Falke, Kyra Montijn, Fleur Boonstra, Eva Ebbinge, Nikita Seubers, Maaïke Mulder, Irmani Marskamp, Rikst Meijer, Frederiek Buitendijk, Doortje Schut, Melissa Bouwmeester, Angela Jong, Marlou Luscuere, Doortje Schut, Veere Katerberg, Merith Baan, Anne Snijders, Jan Nauta, Eva Bollema, Nina Heeres, Naömi Keizer, Marit Veter, Femke Bogaards, Vera Korf, Cloë Scherpenhuizen, Emma Nicolai, Iris Janssen, Anja Elema, Annefleur Tenthof van Noorden, Anne Veurink en Laura Kuyper.

Tenslotte bedanken we Elianne Zijlstra voor het kritisch meedenken en haar waardevolle adviezen.

Groningen, november 2022

Marijn van Dijk, Hanneke Leeuwestein, Elisa Kupers en Marieke Boelhouwer

1. Samenvatting

Jonge vluchtelingkinderen vormen een kwetsbare doelgroep in het primair onderwijs. Deze leerlingen staan voor de opgave om in korte tijd een nieuwe taal te leren in een nieuwe, onbekende omgeving. Vaak hebben zij ingrijpende gebeurtenissen meegemaakt, en/of groeien ze op in stressvolle omstandigheden. Leerkrachten die lesgeven aan vluchtelingleerlingen herkennen dit, en formuleerden twee grote onderwijsuitdagingen die de aanleiding waren voor het huidige praktijkgerichte onderzoeksproject.

Ten eerste maken leerkrachten zich zorgen over het psychisch welbevinden van leerlingen uit vluchtelinggezinnen. Zij observeren bijvoorbeeld druk of teruggetrokken gedrag, en merken ook op dat lesstof niet altijd goed binnen lijkt te komen bij leerlingen. Leerkrachten vragen zich af of dit komt door de ingrijpende gebeurtenissen die deze leerlingen hebben meegemaakt. Het ontbreekt veel leerkrachten aan kennis en hulpmiddelen als het gaat om het signaleren van trauma's bij jonge leerlingen (Onderwijsraad, 2017). Binnen het huidige onderzoeksproject is daarom een instrument, de ReBTOSS, ontwikkeld waarmee leerkrachten systematisch het psychisch welbevinden van jonge leerlingen in kaart kunnen brengen, beoordelen en monitoren. Middels dit instrument is in kaart gebracht hoe het psychisch welbevinden van 4 t/m 8-jarige vluchtelingleerlingen in Nederland zich verhoudt tot het welbevinden van leeftijdsgenootjes zonder vluchtachtergrond. Ook is onderzocht hoe het psychisch welbevinden gerelateerd is aan de mondelinge Nederlandse taalvaardigheid en de algehele leervorderingen van jonge vluchtelingleerlingen.

Ten tweede was er een gebrek aan eigentijdse lesmaterialen om in te zetten in de NT2-onderwijspraktijk, specifiek voor de jongste leerlingen. In het huidige onderzoek hebben we bestudeerd in hoeverre digitale voorleesboeken van *Bereslim* met een 'moedertaal-hulpknop' en het woordenschatpakket *Praten met Pim* een bijdrage kunnen leveren aan het NT2-onderwijs aan jonge vluchtelingleerlingen. Hierbij is vooral gekeken naar in hoeverre deze materialen voldoen aan een aantal basisvoorwaarden voor gebruik in de klas. Tezamen dragen deze verschillende onderzoeken bij aan een oplossing voor de gesignaleerde onderwijsuitdagingen en het opvullen van kennishiaten rondom jonge vluchtelingleerlingen in het primair onderwijs.

Voor het eerste doel van het onderzoek is een instrument voor leerkrachten ontwikkeld. Deze brengt het psychisch welbevinden – vanuit een traumaperspectief – in kaart voor individuele (vluchteling)leerlingen. Het instrument dat is ontwikkeld is de ReBTOSS: Risico- en Beschermende factoren Trauma Observatie Schoolse Situaties. Alle vragen zijn geformuleerd in termen van concreet gedrag in de schoolcontext. De leerkracht kan de vragenlijst dus invullen op basis van de eigen observaties van het gedrag van het kind in de klas, zonder dat deze daarbij afhankelijk is van wat de leerling (niet) kan of wil vertellen. De ReBTOSS bestaat uit twee onderdelen: Risicofactoren en Beschermende factoren. De risicofactoren kunnen het best gezien worden als trauma-indicatoren: gedragingen die kunnen wijzen op de aanwezigheid van psychotrauma. Deze zijn gebaseerd op de vier DSM5-criteria van PTSS: *Herbeleving* van de traumatische gebeurtenis(sen), *Vermijden van prikkels* die worden geassocieerd met de traumatische gebeurtenis(sen), *Negatieve veranderingen in cognities* (overtuigingen of verwachtingen) en *stemming* (gemoedstoestand) en *Verandering in arousal/prikkelgevoeligheid*. Daarnaast zijn er vragen over *Dissociatieve symptomen*. De beschermende factoren bevatten vragen over *Veiligheid en relaties* (verbondenheid met andere mensen), *Zelfregulatie*, *Zelfbeeld* en *Het dagelijks leven*. De aanwezigheid van beschermende factoren maakt dat de ene leerling veerkrachtiger is dan de andere leerling.

De resultaten van het eerste onderzoek naar de betrouwbaarheid en convergente validiteit van de ReBTOSS laten zien dat de psychometrische kwaliteiten van de ReBTOSS sterk zijn. De

betrouwbaarheid (interne consistentie) was acceptabel tot goed voor de risicofactoren, en goed tot uitstekend voor de beschermende factoren. De convergente validiteit werd beoordeeld aan de hand van samenhang tussen scores op de ReBTOSS enerzijds, en scores op de *Sociaal-Emotionele Vragenlijst* (SEV) en de *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ). De resultaten lieten zien dat de gedragsclusters van de ReBTOSS samenhangen met diverse gedrags- en ontwikkelingsproblemen zoals gemeten met de SEV en SDQ, maar daar niet helemaal mee samen vallen vanwege het unieke traumaperspectief van de ReBTOSS. Er moet nog nader onderzoek gedaan worden naar andere psychometrische eigenschappen, zoals naar de factorstructuur en de inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid. De huidige versie van de ReBTOSS kan al ingezet worden als screeningsinstrument in het basisonderwijs om het psychisch welbevinden van (vluchteling)leerlingen te meten aan de hand van mogelijk traumagerelateerde gedragsclusters (<https://molendrift.nl/bibliotheek/rebtoss>). Tevens kan de ReBTOSS gebruikt worden voor wetenschappelijk onderzoek naar het psychisch welbevinden van jonge basisschoolleerlingen.

In [hoofdstuk 3](#) is de ReBTOSS gebruikt om het psychisch welbevinden van 4 t/m 8-jarige vluchtelingleerlingen in kaart te brengen. De resultaten lieten zien dat leerkrachten meer trauma-indicatoren (klein effect) en minder beschermende factoren (groot effect) observeren bij leerlingen met een vluchtachtergrond ($n = 136$) dan bij reguliere leerlingen zonder vluchtachtergrond ($n = 406$). Dit werd gevonden voor alle losse gedragsclusters van de ReBTOSS, behalve vermijdingsgedrag ten opzichte van prikkels die worden geassocieerd met de traumatische gebeurtenis(sen). De resultaten zijn in overeenstemming met bevindingen in de internationale literatuur: een deel van de vluchtelingkinderen ontwikkelt zich goed, maar over het algemeen is er bij vluchtelingkinderen een duidelijk verhoogd risico op psychische klachten, mogelijk trauma en een verminderd welbevinden wat tot uiting komt in schoolse situaties (zie bijvoorbeeld Henley & Robinson, 2011).

In [hoofdstuk 4](#) is de relatie tussen trauma-indicatoren en beschermende factoren van trauma enerzijds en de Nederlandse taalvaardigheid en leervorderingen van jonge vluchtelingleerlingen anderzijds geanalyseerd. De resultaten ($n = 132$) tonen aan dat een lager psychisch welbevinden (meer trauma-indicatoren en minder beschermende factoren) inderdaad samengaat met een lagere Nederlandse taalvaardigheid. Dit bleek vooral zo te zijn voor de taalproductie (actieve woordenschat, morfologische vaardigheden en vertelvaardigheden) en in mindere mate voor het taalbegrip (passieve woordenschat). Daarbij blijkt dat de effecten van welbevinden klein zijn, en dat de verblijfsduur in Nederland en de leeftijd de meest bepalende factoren zijn voor het leren van de Nederlandse taal. Verblijfsduur bleek ook te correleren met het welbevinden: hoe langer een vluchtelingleerling in Nederland verblijft, hoe meer deze in aanraking komt met de Nederlandse taal, wat bijdraagt aan zowel het begrijpen als het zelf gebruiken van de taal, en mogelijk indirect ook een verbeterd welbevinden. Tot slot werden bij de leerlingen die beneden gemiddelde leerprestaties hadden op mondelinge taalvaardigheid, (ontluikende) geletterdheid en rekenen/wiskunde meer trauma-indicatoren en minder beschermende factoren geobserveerd dan bij leerlingen die (boven)gemiddeld presteren op deze domeinen. Uit de resultaten van hoofdstuk 3 en 4 komen de volgende aanbevelingen voort:

- *Screen jonge vluchtelingleerlingen bij aanvang in het onderwijs op (traumagerelateerd) welbevinden en monitor dit over de tijd.*
- *Investeer bij jonge vluchtelingleerlingen in beschermende factoren, zoals de relatie met de leerling, relaties tussen leerlingen onderling, zelfbeeld, zelfregulatievaardigheden en een veilig leerklimaat.*

In [hoofdstuk 5](#) is onderzocht hoe 4 t/m 7-jarige vluchtelingen te werk gaan met digitale prentenboeken van *Bereslim* met een ingebouwde moedertaal-hulpknop. In eerder onderzoek (o.a. Verhallen, Bus & de Jong, 2004) is aangetoond dat deze digitale prentenboeken effectief bijdragen aan de taalverwerving van jonge kinderen. De moedertaal-hulpknop is een nieuw onderdeel dat voor het huidige onderzoek is ontwikkeld op basis van inzichten uit eerder (internationaal) onderzoek. De kennis en vaardigheden die leerlingen al geleerd hebben in hun moedertaal kunnen zo het leren van het Nederlands als nieuwe taal faciliteren. Bovendien laat het (vluchteling)leerlingen zien dat hun identiteit en achtergrond ertoe doet. Gedurende een vierweekse interventie bekeken 4 t/m 7-jarige leerlingen ($n = 25$) met een Arabische taalachtergrond vier Nederlandse digitale prentenboeken die voorzien waren van een Arabische hulpknop. De leerlingen konden op meerdere momenten in het verhaal zelf beslissen of zij gebruik wilden maken van deze hulpknop. De resultaten lieten zien dat leerlingen veel aandacht hadden voor de digitale prentenboeken, en zij na de interventie significant meer woorden begrepen die in de voorleesboeken aan bod kwamen. Er was hierbij sprake van een klein effect en waren er grote onderlinge verschillen tussen leerlingen. De Arabische moedertaal-hulpknop werd echter slechts gebruikt door een klein deel van de deelnemende leerlingen. Dit waren voornamelijk de oudste leerlingen die deelnamen, met relatief veel woordenschatkennis (in het Nederlands, maar ook het Arabisch). Op basis van het huidige onderzoek kunnen daarom geen uitspraken gedaan worden over de effectiviteit van de Arabische hulpknop voor extra leeropbrengsten na het bekijken van de digitale prentenboeken. Met de ontwikkelde infrastructuur is het mogelijk om ook edities in andere talen dan het Arabisch te maken. Meer onderzoek is nodig, en de praktijkgerichte aanbeveling die volgt uit dit onderzoek luidt als volgt:

- *Demonstreer bij jonge leerlingen de moedertaalhulp-knop binnen Bereslim en kijk eerst met ze mee.*

In [hoofdstuk 6](#) werd de sociale validiteit van het woordenschatpakket *Praten met Pim* onderzocht op basis van interviews met leerkrachten en lesobservaties van het gebruik van het materiaal in vijf deeltijdschakelklassen. Uit de resultaten bleek dat het materiaal zeer regelmatig wordt gebruikt door alle leerkrachten, en het goed aansluit bij hun manier van lesgeven. Leerkrachten gaven aan dat het *Praten met Pim* materiaal bijdraagt aan de woordenschatontwikkeling van hun leerlingen. Het andere doel van *Praten met Pim* – het realiseren van een doorlopende leerlijn van de voorschool tot de basisschool – is volgens leerkrachten nog beperkt, en vergt NT2-scholing voor pedagogisch medewerkers van de voorschool. De resultaten van de lesobservaties lieten zien dat het *Praten met Pim*-materiaal voornamelijk ingezet worden voor het uitbreiden van de passieve woordenschat. Het materiaal werd nog beperkt ingezet om een rijke dialoog met leerlingen te stimuleren. De aanbeveling op basis van dit onderzoek luidt als volgt:

- *Zet Praten met Pim ook in bij kringgesprekken en gebruik deze ook om gevorderde taalvaardigheden uit te lokken.*
- *Om tot een doorlopende leerlijn van Praten met Pim te komen moet worden geïnvesteerd in NT2-scholing voor pedagogisch medewerkers van de voorschool.*

Concluderend kan worden gesteld dat de betrokkenheid en deskundigheid van leerkrachten essentieel is voor het welbevinden en het leren van de Nederlandse taal van jonge vluchtelingleerlingen. Het huidige onderzoek heeft een bijdrage geleverd aan de kennis, instrumenten en materialen die voor dit doel kunnen worden ingezet.

2. Inleiding

2.1 Aanleiding en context van het onderzoek

De instroom van vluchtelingen in Nederland en de landen van herkomst fluctueren van tijd tot tijd. Rond 2015 was er een piek in de instroom, waarna weer een geleidelijke afname inzette (CBS Statline, 2022). In 2021 waren er ongeveer 25.525 asielaanvragen, waaronder die van 3095 kinderen jonger dan 12 jaar (CBS Statline, 2022). Het grootste deel van deze kinderen is in gezinsverband gevlucht (Vluchtelingenwerk Nederland, 2021). De afgelopen jaren kwamen de meeste vluchtelingen uit Syrië, Afghanistan, Turkije en Algerije. Op dit moment, in 2022, komen er ook meer vluchtelingen uit Oekraïne, onder wie veel kinderen. Binnen de populatie van kinderen met een vluchtachtergrond vormen jonge kinderen een kwetsbare groep. Zo wordt in de literatuur beschreven dat jonge kinderen die chronische stress (hebben) ervaren, een grotere kans op psychische problemen hebben dan oudere kinderen (Perry et al., 1995). Niet alleen hebben jonge vluchtelingkinderen vaak ingrijpende gebeurtenissen meegemaakt op (zeer) jonge leeftijd, zij zijn vanwege hun leeftijd bovendien in hoge mate afhankelijk van opvoeders. Deze opvoeders verkeren zelf ook in een kwetsbare en onzekere positie. De kinderen zijn onbekend in een land waar zij de taal en gebruiken niet kennen en waar hun toekomst ongewis is.

Vluchtelingkinderen hebben recht op onderwijs en gaan na aankomst in Nederland zo snel mogelijk naar school (Rijksoverheid, 2022). Afhankelijk van hun leeftijd, beheersing van de Nederlandse taal en de regio waarin zij (gaan) wonen, stromen ze in bij verschillende types onderwijs, zoals nieuwkomersscholen, schakelklassen en reguliere scholen. School heeft een belangrijke beschermende rol in het leven van deze kinderen (Pharos, 2022a). Schooldagen bieden structuur en op school krijgen de kinderen langzaam grip op hun leven in Nederland. Ook doen ze er sociale contacten op die goed zijn voor hun ontwikkeling. Leerkrachten vervullen hierbij een essentiële rol: zij kunnen een veilige leeromgeving bieden en de leerlingen emotioneel ondersteunen (Pharos, 2022a). Onderzoek wijst uit dat de relaties die vluchtelingkinderen hebben met leerkrachten en leeftijdsgenoten bijdragen aan het gevoel erbij te horen en de sociale identiteit van deze leerlingen (Due, Riggs, & Augoustinos, 2016).

Het onderwijs aan jonge vluchtelingleerlingen is echter niet ongecompliceerd. Er is momenteel nog weinig kennis over het psychisch welbevinden van jonge vluchtelingleerlingen in het Nederlandse onderwijs, en leerkrachten hebben geen goede methoden om dit in kaart te brengen. Daarnaast is er een groot gebrek aan lesmethoden voor het leren van Nederlands als tweede taal (NT2), specifiek voor de mondelinge taalvaardigheid van de jongste leerlingen. Ten slotte is onvoldoende duidelijk wat de relatie tussen welbevinden en het leren van de Nederlandse taal is. Dit vraagt om nader onderzoek en instrumentontwikkeling.

2.2 Vluchtelingleerlingen in het onderwijs

Leerkrachten die betrokken zijn bij het onderwijs aan vluchtelingleerlingen maken zich vaak zorgen over het psychisch welbevinden van deze leerlingen en denken dat sprake is van trauma. Welbevinden is de mate waarin iemand zich tevreden voelt met zijn of haar leven. De lichamelijke en psychosociale gezondheid en de omstandigheden waarin iemand leeft, zijn mede bepalend voor de mate van welbevinden (Nederlands Jeugdinstituut, 2022).

Uit een kleinschalig onderzoek onder leerkrachten in schakelklassen gaven leerkrachten aan dat vluchtelingleerlingen vaak moeilijk tot leren komen (Bouma & Dijkstra, 2017). Zo ook geven ze aan dat er meer conflicten zijn in de klas en dat leerlingen minder taakgericht zijn. Er zijn ook aanwijzingen dat leerkrachten vooral problemen hebben in de communicatie met vluchtelingleerlingen en met het klassenmanagement (zie bijvoorbeeld Saklan en Erginer, 2017). Deze leerkrachten zijn mogelijk onvoldoende voorbereid om op een goede manier om te gaan met de specifieke behoeften van vluchtelingleerlingen (Strekalova & Hoot, 2008). Vanuit verschillende organisaties in Nederland worden handreikingen en interventies geboden over hoe om te gaan met deze kinderen in de klas (zie bijvoorbeeld Pharos, 2021; Pharos, 2022a). Er is echter nog geen systematisch onderzoek gedaan naar of en hoe leerkrachten deze adviezen implementeren, hoe zij het lesgeven aan vluchtelingleerlingen ervaren en hoe zij het gedrag en welbevinden van deze leerlingen percipiëren.

In 2017 schreef de Onderwijsraad dat de kwaliteit van het onderwijs aan vluchtelingen onvoldoende was vanwege een gebrek aan expertise en goede materialen. Volgens de Onderwijsraad ontbreekt het aan kennis over onder andere het signaleren van trauma's (Onderwijsraad, 2017). Leerkrachten zien bepaalde gedragingen bij hun vluchtelingleerlingen, zoals druk of teruggetrokken gedrag, en vragen zich af of dit het gevolg kan zijn van wat deze leerlingen hebben meegemaakt (zie bijvoorbeeld ook Terrasi & De Galarce, 2017). Er is daarom behoefte aan een instrument dat helpt bij het interpreteren van het gedrag van jonge vluchtelingleerlingen. Een gezamenlijk referentiekader – waarin observeerbare risico- en beschermende factoren systematisch worden beschreven – helpt dit gedrag bespreekbaar te maken en draagt bij aan het zoeken naar oplossingen.

2.3 Het psychisch welbevinden van vluchtelingkinderen

De zorgen van leerkrachten over mogelijke psychische problemen bij vluchtelingleerlingen zijn zeker niet ongegrond. Veel vluchtelingenleerlingen kampen met de gevolgen van (chronisch) trauma (Coppens, Schneijderberg, & van Kregten, 2022). Uit internationaal onderzoek blijkt allereerst dat er onder kinderen en jongeren met een vluchtachtergrond een hoge prevalentie van posttraumatische stressstoornissen (PTSS) is (Blackmore et al., 2020; Bronstein et al., 2011). Reviewstudies schatten dat van de vluchtelingkinderen die zich vestigen in Westerse landen 19 tot 54% last heeft van een PTSS. Ook zijn er veel andere angststoornissen, depressieve klachten (Hodes, 2000; Thomas & Lau, 2002) en is er veel comorbiditeit met andere psychische stoornissen en klachten (Bronstein, 2011; Ehnholt & Yule, 2006; Thomas & Lau, 2002). Vluchtelingkinderen kunnen veel verschillende symptomen hebben die niet onder een enkele classificerende diagnose passen (Fazel & Stein, 2003). De vluchtervaringen hebben bovendien veel stress op het gezin als geheel uitgeoefend. Als gevolg hiervan kunnen de opvoedvaardigheden en emotionele beschikbaarheid van ouders verminderd zijn (Frye & D'Avanzo, 1994). Ook dit heeft veel invloed op de ontwikkeling en het welbevinden van vluchtelingkinderen.

Er is nog weinig bekend over het welbevinden van vluchtelingleerlingen specifiek voor de Nederlandse situatie. Het enige onderzoek in de Nederlandse context stamt uit 2004 (Kassenberg, Bongaards, & Wolfgram, 2004), maar deze richt zich vooral op de effectiviteit van speciale lesprogramma's voor leerlingen met een vluchtachtergrond. Uit de voormetingen van dit onderzoek bleek dat de verschillen in welbevinden tussen de vluchtelingleerlingen en de controlegroep (leerlingen zonder vluchtachtergrond) klein en niet significant waren. De auteurs concluderen dat er *“niet [...] extra veel [vluchteling]kinderen [zijn] die zich onaangenaam gedragen, teruggetrokken zijn*

of juist extravert gedrag laten zien of emotioneel labiel zijn.” (p. 12). Het onderzoek kent echter methodologische beperkingen en het is niet duidelijk in hoeverre deze resultaten relevant zijn voor de huidige populatie vluchtelingleerlingen. Op basis van de internationale literatuur en de ervaringen van leerkrachten is de kans groot dat vluchtelingleerlingen die instromen in het Nederlandse onderwijs te maken hebben met psychische klachten, trauma en verminderd welbevinden die het leren mogelijk negatief beïnvloeden.

2.4 Trauma en leren

De laatste jaren is er sprake van een toegenomen aandacht voor de invloed van trauma op de psychische ontwikkeling en het leren. We weten inmiddels dat trauma een groot effect heeft op het vermogen te kunnen profiteren van het aangeboden onderwijs (zie Coppens, Schneijderberg, & van Kregten, 2022; Horeweg, 2018). Verschillende studies hebben aangetoond dat het doormaken van een traumatische gebeurtenis negatieve effecten heeft op de cognitieve, emotionele en gedragsmatige ontwikkeling van kinderen. Dit heeft vervolgens weer een nadelige invloed op het leren, de schoolprestaties en prestaties op een intelligentietest (Pechtel & Pizzagalli, 2011; Pinson, Arnot, & Candappa, 2010; Wilson, Hansen, & Li, 2011). Uit hersenonderzoek blijkt dat kinderen die hebben blootgestaan aan chronische stress een afwijkende ontwikkeling laten zien in hun neuropsychologisch functioneren, hetgeen het leren op school negatief beïnvloedt (Seymour, 2014). Dit kan gevolgen hebben voor de aandacht en concentratie, het geheugen, het taalbegrip, en de probleemoplossende vaardigheden (Elliott, 2000).

Er is beperkt onderzoek over hoe de ervaringen van vluchtelingleerlingen invloed uitoefenen op hun cognitieve ontwikkeling en de schoolprestaties (Seymour, 2014). Onderzoek naar Latijns-Amerikaanse vluchtelingleerlingen in de VS laat echter zien dat leerproblemen en verstandelijke beperkingen meer voorkomen onder deze groep (Kinzie et al., 2006). Hierbij moet echter worden opgemerkt dat het vanwege beperkingen aan de beschikbare test moeilijk is dit goed te diagnosticeren (Henley & Robinson, 2011). Canadees onderzoek toont aan dat leerlingen met een vluchtachtergrond veel minder vaak tot de groep ‘goed functionerende leerlingen’ behoorden dan leerlingen met een migratieachtergrond zonder vluchtgeschiedenis (Gagne et al., 2021). Dit verschil bleef bestaan na het gelijk houden van sociaaleconomische status, opleidingsniveau en vroege sociaal-emotionele vaardigheden. Het is dus waarschijnlijk dat vluchtelingleerlingen worden gehinderd in het leren door de ervaringen die zij hebben opgedaan voor, tijdens en/of na de vlucht.

2.5 De relatie tussen welbevinden en het leren van de Nederlandse taal

Taal en welbevinden beïnvloeden elkaar wederzijds (Paus et al., 2014). Taalvaardigheid is van cruciaal belang voor het schoolsucces van jonge leerlingen en heeft invloed op sociale interactie en welbevinden (Jaspaert & Frijns, 2017). Tegelijkertijd heeft de sociaal-emotionele ontwikkeling een grote invloed op de taalverwerving en het leren in de klas (Paus et al., 2014). Taal en sociaal-emotioneel welbevinden hebben dus een bi-directionele invloed, hetgeen kan leiden tot negatieve patronen. Wanneer een kind bijvoorbeeld door diens gebrekkige kennis van de Nederlandse taal moeilijk contact maakt met klasgenootjes, kan dit leiden tot een verminderd psychisch/sociaal-emotioneel welbevinden. Dit verminderd welbevinden kan weer leiden tot het uit de weg gaan van talige interacties. Dit laatste komt de taalverwerving niet ten goede. Er blijkt echter beperkt onderzoek gedaan te zijn naar het effect van stressvolle gebeurtenissen op het leren van een tweede taal (Kaplan, 2016). Het Canadese onderzoek van Soto-Corominas et al. (2020) vormt hierin een uitzondering. Hieruit bleek dat een deel van de variantie in taalscores van vluchtelingleerlingen uit

Syrië, in zowel de moedertaal als de nieuwe taal, werd verklaard door het psychosociaal functioneren van de leerling (met name het voorkomen van hyperactiviteit en emotioneel probleemgedrag).

Samenvattend kan worden gesteld dat jonge vluchtelinglerlingen in een kwetsbare positie verkeren, en dat school een belangrijke beschermende functie heeft bij de ontwikkeling van deze kinderen. Hier worden belangrijke sociale contacten en onmisbare kennis en vaardigheden opgedaan. Het leren van de Nederlandse taal heeft hierbij een centrale rol. Uit onderzoek blijkt echter dat er bij vluchtelinglerlingen vaak sprake is van trauma en een verminderd psychisch welbevinden, hetgeen waarschijnlijk een negatieve invloed heeft op het leren in de klas. Leerkrachten geven aan behoefte te hebben aan instrumenten om dit psychisch welbevinden in kaart te brengen en richtlijnen over hoe hiermee om te gaan. Er is op dit moment weinig kennis over het welbevinden van jonge vluchtelinglerlingen in het Nederlandse onderwijs. Ook moet worden onderzocht in hoeverre welbevinden en tweedetaalverwerving elkaar beïnvloeden.

2.6 NT2-lesmethoden voor jonge leerlingen

Het onderwijs aan jonge vluchtelinglerlingen kent nog een moeilijkheid van een heel andere orde. Met name in de jongste groepen op de basisschool is een gebrek aan onderwijsmethoden op het gebied van NT2 (Inspectie van het Onderwijs, 2016). In een rapport uit 2016 werd geconstateerd dat de kwaliteit van het leermateriaal voor NT2 verouderd is of niet voldoet aan de eisen en behoeften van de heterogene groep van vluchtelinglerlingen (LOWAN en G4 geciteerd in: Inspectie van het Onderwijs, 2015). In het eerdergenoemde rapport van de Onderwijsraad (2017) werd ook opgemerkt dat het ontbreekt aan kennis van NT2, en dat gebruikte onderwijsmaterialen (methoden en toetsen) vaak verouderd zijn. De afgelopen jaren is er veel gebeurd en zijn er verschillende materialen ontwikkeld van goede kwaliteit (zoals LOGO3000, Wereld vol Woorden, Babili-Bab, Zien is snappen). Voor de jongste leerlingen, dus leerlingen die nog niet kunnen lezen en schrijven, is het aanbod echter nog steeds gefragmenteerd en beperkt.

NT2-onderwijs aan deze jonge, ongeletterde kinderen is vooral gericht op het gebruik van visuele materialen en het doen en ervaren van de taalpraktijk. Er wordt vaak gebruikt gemaakt van een 'onderdompeling' in de nieuwe taal, hetgeen zeer effectief blijkt te zijn (Bergström et al., 2016). *Praten met Pim* is een eigentijds lespakket, ontwikkeld door de Gemeente Enschede, gericht op woordenschatontwikkeling bij jonge kinderen. Bij dit lespakket is ook sprake van talige onderdompeling, wordt rijke taal uitgelokt en gebruikt gemaakt van scaffolding-technieken. Dit lespakket is enkele jaren geleden ontwikkeld en geïmplementeerd in opdracht van de Gemeente Enschede en de effectiviteit is nog niet onderzocht.

Bij het NT2-onderwijs aan jonge nieuwkomers wordt momenteel amper gebruik maken van de moedertaal van de leerlingen. Uit onderzoek blijkt echter dat deze strategie bijzonder effectief kan zijn bij het verwerven van de nieuwe taal (Cummins, 2007). Scholen zijn de laatste jaren wel steeds meer geneigd om meerdere talen in de klas toe te staan ("language friendly schools", Le Pichon, & Kambel) maar vaak om praktische redenen wordt deze strategie niet gericht ingezet in het NT2-onderwijs. De digitale prentenboeken van *Bereslim* (www.bereslim.nl) hebben op dit punt veel potentie. Deze boeken zijn veelvuldig onderzocht en dragen effectief bij aan de taalverwerving van jonge kinderen (Takacks, 2015), vooral bij taalzwakke kinderen en kinderen die het Nederlands als tweede taal leren (Paus et al., 2014). Uit een pilotonderzoek bleek bovendien dat

vluchtelinglerlingen veel taakgericht gedrag laten zien wanneer zij aan de slag gaan met de digitale prentenboeken van Bereslim (Nobbe-Tapken, 2017; Post, 2017), en dat ze in korte tijd vooruitgaan in hun passieve woordenschat wat betreft specifieke woorden die in de verhalen voorkomen (Post, 2017). Het digitale aspect van deze boeken maakt dat moedertalen relatief eenvoudig geïncorporeerd kunnen worden. Op deze manieren kunnen leerlingen eenvoudig individueel aan de slag met hun moedertaal, zonder dat leerkrachten alle verschillende moedertalen van de klas hoeven te beheersen.

Zowel het lespakket *Praten met Pim* als de digitale prentenboeken van *Bereslim* zijn als NT2-lesmethoden uitermate geschikt voor het onderwijs aan jonge vluchtelinglerlingen. Nader onderzoek moet uitwijzen of deze materialen tegemoetkomen aan de behoeften van leerkrachten en leerlingen, hoe zij deze materialen gebruiken en op welke manier deze een bijdrage kunnen leveren aan de NT2-onderwijspraktijk.

2.7 Doelen van het onderzoek

Samenvattend kan worden gesteld dat er twee gerelateerde problemen zijn in het onderwijs aan jonge vluchtelinglerlingen. Allereerst ontbreekt het aan **kennis over het psychisch welbevinden** van deze leerlingen en hebben leerkrachten behoefte aan een instrument om dit systematisch in kaart te kunnen brengen. Ten tweede is er een gebrek aan **materialen voor het leren van de Nederlandse taal** specifiek voor de jongste leerlingen die nog niet kunnen lezen en schrijven. Tevens ontbreekt kennis over de relatie tussen het psychisch welbevinden en het leren van de Nederlandse taal bij deze jonge vluchtelinglerlingen.

Het eerste doel van het onderzoek is verwerven van kennis over de huidige generatie jonge vluchtelinglerlingen in Nederland. Dit betreft:

- Het verwerven van kennis over trauma/psychisch welbevinden bij de specifieke doelgroep van jonge vluchtelinglerlingen. Deze vraag is afkomstig uit de onderwijspraktijk van leerkrachten die werken met deze doelgroep.
- Het verwerven van kennis over de relatie tussen het welbevinden van jonge vluchtelinglerlingen en hun mondelinge Nederlandse taalverwerving. Deze vraag is actueel aan de orde geweest in de Kennisrotonde (2022).

Dit deel van het onderzoek levert fundamentele kennis op over jonge vluchtelinglerlingen in het basisonderwijs. Deze is uiterst relevant voor de huidige onderwijspraktijk omdat leerkrachten deze kennis kunnen inzetten in de klas. Zo kunnen leerkrachten extra alert zijn op bepaalde gedragingen van leerlingen die passen bij trauma, investeren in een veilige relatie, en het versterken van eventuele beschermende factoren om van daaruit het (taal)onderwijs vorm te geven.

Het tweede doel van het huidige onderzoek is het (door)ontwikkelen van materialen en instrumenten die in principe breder toepasbaar zijn, maar bij uitstek geschikt kunnen zijn in de NT2-onderwijspraktijk voor jonge vluchtelinglerlingen. Dit betreft:

- *Een instrument voor het observeren van psychisch welbevinden in de klas*
Er bestaan al verschillende instrumenten die welbevinden van leerlingen kunnen meten. Deze zijn echter niet gericht op het signaleren symptomen die specifiek passen bij trauma.

Het doel is daarom een observatie-instrument te ontwikkelen voor leerkrachten met gedragsindicatoren die passen bij trauma. Met behulp van dit instrument is de leerkracht in staat zowel de risicofactoren als de beschermende factoren van trauma in kaart te brengen, te beoordelen en te monitoren. Het instrument moet zowel inzicht bieden in de gevolgen van trauma op het gedrag van leerlingen als de beschermende factoren van een leerling die aanwezig kunnen zijn. Het instrument maakt de gedragingen bespreekbaar, hetgeen behulpzaam kan zijn bij het vaststellen van een geschikte vorm van schoolse begeleiding.

- *Lesmaterialen voor het leren van het Nederlands als tweede taal*

Allereerst zijn er in het kader van het huidige onderzoek speciale edities gemaakt van 10 bestaande digitale prentenboeken van Bereslim. Deze prentenboeken zijn voorzien van een 'moedertaal-hulpknop'. Als de leerling daarop klikt, wordt een deel van het verhaal nog een keer voorgelezen, maar dan in hun moedertaal. Na het gebruik van de knop schakelt het programma vanzelf weer terug naar het Nederlands, waarna de leerling eventueel nog een keer kan klikken. Zo kan de leerling flexibel gebruik maken van de moedertaal wanneer dat nodig is. Er is bij het huidige onderzoek gekozen voor het Arabisch omdat dit aan de start van het onderzoek de meest voorkomende moedertaal was van leerlingen met een vluchtachtergrond in Nederland. Het is echter eenvoudig om ook edities in andere talen te maken met de gemaakte infrastructuur. De speciale edities worden opgenomen in de collectie van Bereslim. In het huidige onderzoek bestuderen we onder andere hoe jonge leerlingen gebruik maken van de moedertaal-hulpknop.

Ten tweede onderzoeken we het gebruik van het Praten met Pim materiaal. Dit lesmateriaal wordt gebruikt op scholen in de gemeente Enschede (bijvoorbeeld in de deeltijdschakelklassen), maar (meer incidenteel) ook op andere scholen waar onderwijs wordt gegeven aan jonge NT2-leerlingen. De materialen zijn momenteel beschikbaar via de website van Praten met Pim (www.pratenmetpim.nl) en kosteloos te downloaden voor onderwijsdoeleinden. In het huidige onderzoek bestuderen we hoe het lespakket wordt gebruikt. Daarbij gaan we in op de ervaringen van leerkrachten met het Praten met Pim materiaal: hoe ervaren leerkrachten de sociale validiteit van het materiaal, hoe zetten zij het materiaal in in de klas, en welke interacties lokt het materiaal uit in de klas?

2.8 Definitiebepaling en vooruitblik

In dit verslag presenteren we de resultaten van het onderzoek "Young Refugee Students in Primary Education". Het is daarom belangrijk om eerst een nadere definitie te geven van het begrip 'vluchtelingleerling'. Vluchtelingleerlingen zijn gekenmerkt door het feit dat zij een 'vluchtachtergrond' hebben, dat wil zeggen dat er sprake is van gedwongen verplaatsing uit hun land van herkomst. Dit kan vragen oproepen. Betreft het uitsluitend kinderen van statushouders of worden ook andere verblijfsstatussen (mensen in afwachting van een asielaanvraag, uitgeprocedeerde asielzoekers) in het onderzoek meegenomen? En wanneer een moeder zwanger is tijdens de vlucht, wordt het kind dan ook gezien als 'vluchtelingleerling'?

De definitie van 'vluchtelingleerling' die in het huidige onderzoek is gehanteerd is: zelf gevlucht en/of ouders gevlucht. Het gaat bij deze definitie niet om de grote groep van kinderen van migranten, maar om gezinnen die zichzelf identificeren als vluchteling en die een kind hebben in de leeftijd van 4 t/m 8

jaar. Verblijfstatus is voor deze definitie niet relevant. Een deel van de leerlingen is zelf gevlucht met het gezin, of is geboren als vluchteling of kort na de vlucht. De groep leerlingen die na de vlucht in Nederland zijn geboren is ook relevant omdat zij de gevolgen van de vlucht op het gezin als geheel ervaren en secundair trauma kunnen ontwikkelen (zie bijvoorbeeld Qouta, Punamäki, & El Sarraj, 2005; Wiese & Burhorst, 2007). Met deze definitie identificeren we de groep leerlingen waar de eerder gesignaleerde onderwijsproblemen betrekking op hebben, en waar we met dit project een bijdrage aan mogelijke oplossingen willen bieden.

In de volgende hoofdstukken worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd. In [hoofdstuk 3](#) zal allereerst het screeningsinstrument voor leerkrachten (de ReBTOSS) over het traumagerelateerd welbevinden van jonge vluchtelingleerlingen worden gepresenteerd. Daarbij worden ook de resultaten beschreven van het onderzoek waarbij het welbevinden van 4 t/m 8-jarige leerlingen met en zonder vluchtachtergrond met elkaar zijn vergeleken. In [hoofdstuk 4](#) worden deze resultaten in verband gebracht met de verwerving van de Nederlandse taal. In [hoofdstuk 5](#) wordt vervolgens ingegaan op hoe jonge leerlingen gebruik van de digitale prentenboeken van *Bereslim* met een hulpknop in de moedertaal. Daarna wordt in [hoofdstuk 6](#) de sociale validiteit van het woordenschatpakket *Praten met Pim* besproken. Tot slot bespreken we in [hoofdstuk 7](#) de implicaties van de onderzoeksresultaten en reflecteren we op het onderzoek.

3. Het welbevinden van jonge vluchtelinglerlingen

3.1 Inleiding

School heeft een belangrijke beschermende rol in het leven van vluchtelinglerlingen (Pharos, 2022a). Zoals in [hoofdstuk 2](#) al werd aangegeven biedt school structuur, belangrijke sociale contacten en doen kinderen er kennis en vaardigheden op die van belang zijn voor hun verdere leven. Leerkrachten vervullen hierbij een essentiële rol: zij kunnen een veilige leeromgeving bieden en de leerlingen emotioneel ondersteunen (Pharos, 2022a). Basisscholen werken hard aan de kwaliteit van hun onderwijs om vluchtelinglerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen (Inspectie van het Onderwijs, 2016; Pietersen, 2015). Leerkrachten creëren weliswaar een positief en warm schoolklimaat met duidelijke regels waar deze leerlingen zich gerespecteerd en welkom voelen, toch blijft het voor leerkrachten een uitdaging om goed aan te sluiten bij de specifieke onderwijsbehoeften van deze leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2016; Onderwijsraad, 2017).

In 2016 en 2017 hebben wij ter voorbereiding van dit onderzoek twee kleine pilotstudies uitgevoerd (Bouma & Dijkstra, 2017; Luchtenberg, 2018). Een van de leerkrachten gaf hier aan:

“Het is altijd een uitdaging. Het is niet een standaard groep waaraan je lesgeeft. Een standaard groep moet je ook dingen leren natuurlijk, maar hier begin je helemaal bij de basis. De groei van de kinderen die je dan ziet vind ik wel heel speciaal.”

Er bleek dat leerkrachten tijdens het lesgeven aan vluchtelinglerlingen tegen twee problemen aanlopen. In de eerste plaats geven leerkrachten aan dat vluchtelinglerlingen meer moeite lijken te hebben om tot leren te komen. Zij lijken sneller afgeleid te zijn en kunnen zich minder goed concentreren. Een leerkracht uit een schakelklas zegt daarover:

“Taakgericht gedrag moeten we ze helemaal aanleren. Ze kunnen vanuit zichzelf absoluut niet zelfstandig werken. Kinderen op een reguliere school leren vanaf het begin af aan taakgericht te werken, de kinderen van onze school zijn dat helemaal niet gewend.”

In de tweede plaats geven leerkrachten van vluchtelinglerlingen aan dat er meer conflicten lijken te zijn. Een leerkracht zegt:

“Omdat niet alle kinderen hier dezelfde moedertaal hebben, is de sociale interactie ook anders. Dit kan soms hele grote conflicten geven. Een leerling kan soms iemand iets horen zeggen waardoor het denkt dat de ander hem of haar uitscheldt, terwijl dit helemaal niet zo is. Dit zijn dan woorden die er heel erg op lijken.”

Uit onderzoek blijkt dat onvoldoende taakgericht gedrag en het hebben van meer conflicten kunnen samenhangen met traumatische gebeurtenissen die de vluchtelinglerlingen hebben meegemaakt (Coppens, Schneijderberg, & van Kregten, 2022). Een 11-jarige leerling die was gevlucht uit Syrië die meedeed aan de pilotstudie (Luchtenberg, 2018) vertelde in een van pilotonderzoeken over wat zij had meegemaakt:

“Ik ben met mijn moeder naar de ziekenhuis geweest. En ik hoor toen geluiden. Ik ging toen naar buiten. Ik zag toen een auto met mensen, heel veel. En ik heb een meisje gezien die haar hoofd helemaal kapot was met allemaal bloed. Dat zag ik in het echt. Ja soms ik denk ik hier wel aan. Soms denk ik ook aan een man, van wie de arm was weg.”

Uit internationaal onderzoek blijkt dat veel vluchtelingkinderen ervaringen hebben opgedaan die hun mentale gezondheid negatief beïnvloeden (Henley & Robinson, 2011). Een vlucht kent drie fases (pre-migratie, migratie en hervestiging), die elk hun eigen moeilijkheden en stressoren bevatten (Lustig et al., 2004). Zo is er in de pre-migratiefase sprake van geweld of de dreiging daarvan. Veel kinderen ervaren de vervolging, verdwijning en dood van familieleden en bekenden (Berman, 2001). De migratiefase is vaak gekenmerkt door plotse en gedwongen verplaatsingen, geografische uitdagingen (zoals het afleggen van grote afstanden, het oversteken van een rivier of bergen) en verblijf in vluchtelingenkampen met gebrekkige voorzieningen (Geltman et al., 2005). Dit kan ervoor zorgen dat kinderen bang worden voor gezagsdragers of dat zij ondervoed of uitgedroogd raken met blijvende fysieke schade als gevolg (Henley & Robinson, 2011). Tijdens de hervestiging zijn er weer nieuwe uitdagingen, zoals het leren van een nieuwe taal, samenleving en cultuur, het aanpassen aan school en het omgaan met leeftijdsgenoten (Bates et al., 2005). Vaak is er sprake van discriminatie en strikte procedures rondom asiel en verblijf die nare ervaringen kunnen opleveren. Daarnaast worstelen veel kinderen met het gemis van familieleden en vrienden van wie zij gescheiden zijn (Henley & Robinson, 2011). Dit alles heeft een grote impact op de psychische gezondheid van vluchtelingkinderen. Uit een systematische review van Blackmore et al. (2020) over de psychische gezondheid van vluchtelingen onder de 18 jaar bleek dat er bij 22,7% sprake was van een posttraumatische stressstoornis (PTSS), bij 13,8% van depressie en bij 15,8% een angststoornis. Daarnaast was er een hogere prevalentie van diagnoses als ADHD en ODD. Dit toont aan dat vluchtervaringen een aantoonbare negatieve invloed kunnen hebben op de ontwikkeling van kinderen.

Symptomen van trauma in de klas en de rol van beschermende factoren

Niet elke nare ervaring leidt tot een trauma. Binnen de psychologie wordt het begrip 'trauma' (of: 'psychotrauma') gebruikt om de reactie te beschrijven van mensen die een overweldigende stressvolle gebeurtenis hebben meegemaakt, waarbij iemand zich bedreigd en/of emotioneel overweldigd voelde en waarbij er intense lichamelijke effecten waren (zoals trillen, hartkloppingen, etc.) (Coppens, Schneiderberg, & van Kregten, 2022; Horeweg, 2018). Het gaat dus niet om de gebeurtenis zelf, maar om de reactie op de gebeurtenis, die per individu kan verschillen. Als gevolg van deze aanhoudende stressvolle omstandigheden kunnen vluchtelingkinderen chronische stress ervaren, wat ook kan leiden tot trauma. Eén van de mogelijke gevolgen is het ontwikkelen van een *posttraumatische stressstoornis* (PTSS). Een PTSS wordt gedefinieerd door een aantal symptomen. In de DSM-5 (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders; APA, 2014), het wereldwijd gehanteerde classificatiesysteem voor psychiatrische aandoeningen, wordt een PTSS geclassificeerd aan de hand van vier symptoomclusters:

1. **Herbeleving** van de traumatische gebeurtenis(sen)
2. **Vermijden** van prikkels die worden geassocieerd met de traumatische gebeurtenis(sen)
3. **Negatieve veranderingen in cognities** (overtuigingen of verwachtingen) en **stemming** (gemoedstoestand)
4. **Verandering in arousal** (verhoogde prikkelbaarheid)

Deze symptoomclusters kunnen zich uiteraard ook voordoen in schoolse situaties. Bij het *herbeleven* van de traumatische gebeurtenissen kan een leerling bijvoorbeeld door iets dat in de klas gebeurt steeds onwillekeurig terugdenken aan pijnlijke herinneringen. Leerlingen kunnen ook last hebben van nachtmerries die de volgende dag nog nawerken. Bij het *vermijden van prikkels* probeert de leerling bijvoorbeeld bepaalde onderwerpen of situaties uit de weg te gaan. Bij *negatieve veranderingen in cognities* hebben leerlingen bijvoorbeeld vertekende cognities over hun eigen rol in

traumatische gebeurtenis (zoals “Als ik beter mijn best had gedaan dan was het vast niet gebeurd”). Vaak is er sprake van schuldgevoelens, het niet meer kunnen ervaren van positieve gevoelens en een gebrek aan zelfvertrouwen. Woede-uitbarstingen, zelfbeschadigend gedrag, overdreven schrikreacties en concentratieproblemen bij het leren zijn voorbeelden van gevolgen van het symptoomcluster *verandering in arousal*.

Naast het voorkomen van bovenstaande symptoomclusters kunnen ook **dissociatieve symptomen** aanwezig zijn als gevolg van trauma. Volgens Van der Kolk (2014) is dissociatie zelfs de kern van trauma (p. 99). Wanneer iemand dissocieert, wordt de overweldigende ervaring afgesplitst en versnipperd zodat emoties, beelden en gedachten een eigen leven gaan leiden. Een leerling kan dit ook in de klas laten zien, zoals het mentaal ‘uitchecken’ of plotselinge wisselingen in emoties. Het is belangrijk om op te merken dat hoewel sommige leerlingen alle kenmerken van een PTSS hebben, andere leerlingen deze maar gedeeltelijk laten zien of alleen onder bepaalde omstandigheden. In plaats van het “al dan niet hebben” van een PTSS is er sprake van een bepaalde mate van posttraumatische stress.

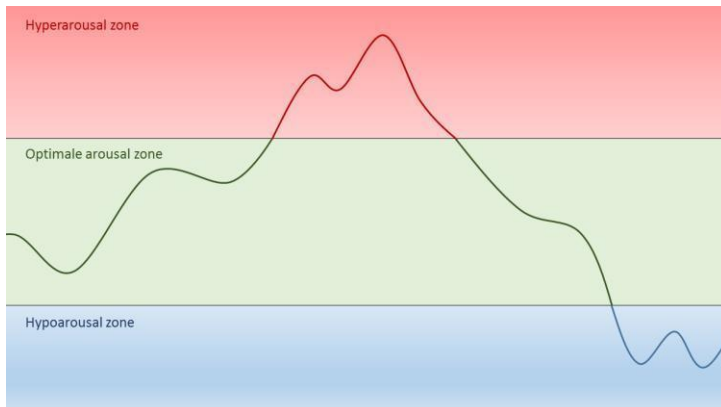
Hoe komt het dat trauma het welbevinden en functioneren van mensen beïnvloedt? Het ‘Window of Tolerance’ model (Siegel, 1999) biedt hiervoor een verklaring. Het model doet dit aan de hand van het identificeren van drie verschillende zones van ‘arousal’ (wat kan worden vertaald als opwinding, alertheid, of prikkelgevoeligheid) (Coppens, Schneijderberg, & van Kregten, 2022; Horeweg, 2018; Ogden, Pain, & Fisher, 2006), zie Figuur 3.1. Wanneer een leerling binnen de middelste zone, binnen diens window of tolerance, functioneert, is de leerling in staat om emoties goed te verwerken en is er ruimte om ervaringen (cognitief, sensorisch en/of motorisch) te integreren, erover na te denken en te verwerken. Binnen deze optimale zone kan een leerling zich concentreren, toont het taakgericht gedrag en reageert de leerling met adequate copingstrategieën op stress. Daarnaast bestaan de zones van *hyper-* en *hypoarousal*. In de zone van hyperarousal zijn de hersenen extreem alert: situaties worden continu als bedreigend ervaren, de hartslag gaat omhoog, stresshormonen worden aangemaakt, zintuigen staan op scherp. Het lichaam is klaar om snel te kunnen reageren. In de zone van hypoarousal is er juist sprake van te weinig activiteit en spanning. Het lichaam lijkt zich over te geven. De hartslag gaat omlaag en de ademhaling wordt oppervlakkiger. Vaak wordt er een psychologische afstand tussen zichzelf en de situatie ervaren. In zowel de hyper- als de hypoarousal zone is een leerling niet goed in staat om ervaringen en emoties te verwerken en reageert daarom met een stressreactie, zoals vechten, vluchten of bevriezen.

De window of tolerance is niet voor elke leerling gelijk. Indien een leerling over een brede window of tolerance beschikt, kan het spanningsniveau wisselen van hoog naar laag en weer terug, terwijl de leerling nog steeds in staat is om informatie te verwerken en op adequate manieren te reageren. De leerling blijft dan goed functioneren. Bij getraumatiseerde vluchteling leerlingen is de window of tolerance vaak smaller. Dit betekent dat deze leerlingen sneller getriggerd worden en eerder reageren met hyper- of hypoarousal dan leerlingen met een bredere window (Coppens, Schneijderberg, & van Kregten, 2022; Horeweg, 2018).

Wat maakt dat de ene leerling een grotere window heeft dan de andere? Dit wordt niet alleen bepaald door de aanwezigheid van trauma. Ook beschermende factoren spelen hierbij een belangrijke rol. Spierings (2008) stelt dat de bandbreedte van de optimale arousal zone wordt bepaald door drie basiscapaciteiten: (1) **verbondenheid met andere mensen**, (2) **zelfregulatievaardigheden**, (3) het **vermogen om tenminste een neutraal zelfbeeld overeind te kunnen houden**. Tenslotte zijn er nog (4) **factoren in het dagelijks leven** die een beschermende rol

kunnen spelen (Spierings, 2008). Deze factoren betreffen het opgroeien in een stabiele omgeving, en omvatten bijvoorbeeld de verzorging en het activiteitsniveau van de leerling, en betrokkenheid van de ouders. Wanneer aan deze behoeften wordt voldaan kan het natuurlijk herstelmechanisme in werking treden. Deze basiscapaciteiten en behoeften worden gezien als beschermende factoren die de leerling helpen om zowel minder snel in de hyper- of hypoarousal te schieten alsmede om weer eerder terug te kunnen keren naar het optimale arousalniveau, zodat de ervaren stress minder lang aanhoudt. Dit kan worden gezien als het stabiliseren van een veilige binnen- en buitenwereld van een leerling.

Figuur 3.1. *Window of Tolerance. De lijn geeft de arousal van een specifieke leerling over tijd weer*



Deze beschermende factoren zijn ook van belang bij het functioneren op school. Zo zorgen de verbondenheid met leerkracht en medeleerlingen voor de psychische en sociale veiligheid van de leerling (Coppens, Schneijderberg, & van Kregten, 2022). Wanneer een leerling zich veilig voelt, vergroot dit de veerkracht en krijgt een leerling ruimte in zijn hoofd om zich te kunnen concentreren en actief mee te doen in de klas. Een stabiele, betrouwbare, ondersteunende relatie met de leerkracht is dan ook een cruciale beschermende factor (Coppens et al., 2022; Mitchell-Copeland, Denham, & DeMulder, 1997). Zelfregulatie betekent dat een leerling controle heeft over zichzelf. De leerling is bewust van wat er in hem- of haarzelf omgaat (emotioneel, cognitief en lichamelijk gezien) en is in staat om op een adequate manier te reageren op ervaringen. De leerling kan zichzelf (eventueel met hulp) weer terugbrengen naar diens optimale arousalniveau. Dit vermogen is van invloed op de gehele ontwikkeling, en een gebrek hieraan wordt dan ook door sommige trauma-experts gezien als de kern van traumaproblematiek (Coppens et al., 2022; Ford & Blaustein, 2013; Horeweg, 2016; Spinazzola et al., 2017). Het zelfbeeld van leerlingen ontstaat in de interactie met anderen (Spierings, 2008). Door ervaringen worden overtuigingen en verwachtingen gevormd over de persoon zelf, anderen en de wereld om zich heen. Vluchteling leerlingen hebben vaak negatieve ervaringen meegemaakt, waaruit negatieve overtuigingen ontstaan ("Ik kan het nooit goed doen" of "De wereld is slecht"). De leerkracht kan een bijdrage leveren aan het opbouwen van gezondere en minder negatieve overtuigingen door bijvoorbeeld het aanbieden van positieve ervaringen en het helpen reguleren van het arousalniveau van vluchteling leerlingen.

Samenvattend kunnen we stellen dat de kans groot is dat de vluchteling leerlingen die instromen in het Nederlandse onderwijs last hebben van traumatische ervaringen. Dit hindert mogelijk hun functioneren in de klas en levert voor leerkrachten moeilijkheden op om aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen. Psychotrauma kan leiden tot een aantal herkenbare symptomen die ook in de klas geobserveerd kunnen worden. Deze symptomen en de mate daarvan kunnen per vluchteling leerling verschillen. Daarnaast zijn er een aantal beschermende factoren die maken dat de ene vluchteling leerling veerkrachtiger is dan de andere.

De ReBTOSS: Een instrument om de gevolgen van trauma in de klas te herkennen

Leerkrachten observeren bepaalde gedragingen bij vluchteling leerlingen, zoals druk of teruggetrokken gedrag, en vragen zich af of dit het gevolg kan zijn van wat deze leerlingen hebben meegemaakt (zie bijvoorbeeld ook Terrasi & De Galarce, 2017). Voor deze leerkrachten is het van belang dat zij in staat zijn de voornaamste traumasymptomen en beschermende factoren te herkennen bij hun leerlingen. Op dit moment is er gebrek aan expertise en materialen op dit gebied (Onderwijsraad, 2017). Bij jonge leerlingen speelt bovendien nog mee dat zij niet de vaardigheden hebben om hun gevoelens, gedachten en ervaringen te verbaliseren, zeker niet met een andere taal dan hun moedertaal. **Er is dus een grote behoefte aan een instrument dat helpt bij het interpreteren van het gedrag van jonge vluchteling leerlingen.** Een dergelijk instrument biedt een gedeeld referentiekader waarin observeerbare symptomen en beschermende factoren systematisch worden beschreven. Dit helpt bij het bespreekbaar maken en het zoeken naar oplossingen.

Er bestaan al enkele traumascreeningslijsten om een posttraumatische stressstoornis te signaleren (zoals de 'Schokverwerkingslijst Kinderen' (SVLK) of de 'Children's Revised Impact of Event Scale' (CRIES-13)). Deze worden doorgaans ingevuld door ouders. Deze instrumenten zijn om diverse redenen echter niet geschikt voor leerkrachten. Ten eerste hebben de vragen vaak betrekking op de gevoelens en gedachten van een kind. Zo wordt er bijvoorbeeld gevraagd: "Probeerde uw kind aan andere dingen dan de gebeurtenis te denken?" (SVLK ouderversie vraag 9) of "Probeerde uw kind het uit zijn/haar hoofd te zetten?" (CRIES-13 ouderversie vraag 10). Dergelijke vragen kan een leerkracht doorgaans niet beantwoorden omdat deze mogelijke gevoelens en gedachten minder aan de orde zijn in een schoolse context. Ten tweede zijn er vaak vragen die betrekking hebben op de traumatische gebeurtenis zelf. Voorbeelden van dergelijke vragen zijn: "Probeerde uw kind weg te blijven van dingen of plaatsen of mensen die deden denken aan de gebeurtenis?" (SVLK ouderversie vraag 9) en "Schrikt uw kind sneller of is het zenuwachtiger dan voor het gebeurde?" (CRIES-13 ouderversie vraag 5)). Leerkrachten hebben de leerling doorgaans niet meegemaakt voor of tijdens de traumatische gebeurtenis(sen) en kunnen deze vragen dus niet beantwoorden. Ten derde richten bestaande screeningslijsten zich enkel op symptomen van trauma en worden de beschermende factoren, die een sleutelrol spelen bij het natuurlijk herstel, buiten beschouwing gelaten. De bestaande screeningslijsten zijn bedoeld voor professionals in de gezondheidszorg zoals psychologen, pedagogen, kinderartsen, en zijn gericht op (vroegtijdige) diagnose en behandeling. Voor een leerkracht bieden zij te weinig aanknopingspunten.

Het doel van het huidige onderzoek was daarom het ontwikkelen van een instrument voor leerkrachten dat gebruikt kan worden om trauma-indicatoren en beschermende factoren voor individuele vluchteling leerlingen in kaart te brengen. Het instrument dat is ontwikkeld is de **ReBTOSS** (dit staat voor: **Risico- en Beschermende factoren Trauma Observatie Schoolse Situaties**). Dit instrument is ontwikkeld in samenwerking met GGZ-instelling Molendrift (Groningen) en de faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen. Voor het samenstellen

van de vragen zijn de DSM-5, Draagkrachttest en enkele andere vragenlijsten¹ geraadpleegd. Alle vragen zijn vervolgens zoveel mogelijk geformuleerd in termen van concreet gedrag in de schoolcontext. Hierdoor is de leerkracht minder afhankelijk van wat een vluchteling leerling wel of niet kwijt wil en kan een leerkracht de vragenlijst invullen op basis van de eigen observaties van het kind in de klas.

De ReBTOSS bestaat uit twee onderdelen: 1) **Risicofactoren** en 2) **Beschermende factoren**. De risicofactoren kunnen het best gezien worden als trauma-indicatoren. Deze zijn gebaseerd op de vier DSM5-criteria van PTSS: **Herbeleving** van de traumatische gebeurtenis(sen), **Vermijden van prikkels** die worden geassocieerd met de traumatische gebeurtenis(sen), **Negatieve veranderingen in cognities** (overtuigingen of verwachtingen) en stemming (gemoedstoestand) en **Verandering in arousal/prikkelgevoeligheid**. Daarnaast zijn er vragen over **Dissociatieve symptomen**. Het is belangrijk hierbij op te merken dat de vragen niet gericht zijn op het vaststellen of de leerling een traumatische gebeurtenis heeft meegemaakt. Het brengt enkel gedragingen in kaart waarvan uit de literatuur bekend is dat kinderen met psychotrauma dit gedrag kunnen vertonen. Aanwezigheid van deze gedragingen kan wijzen in de richting van trauma, maar toetst de aanwezigheid daarvan niet. Omdat we niet de suggestie willen wekken dat de ReBTOSS kan vaststellen of er wel of geen sprake is van trauma, gebruiken we in de ReBTOSS en het vervolg van dit rapport de term risicofactoren in plaats van trauma-indicatoren. Met risicofactoren bedoelen we dus dat er bij kinderen met veel aanwezige risicofactoren een grotere *kans* is dat er sprake is van trauma. We verwijzen dus *niet* naar factoren waardoor een kind in de toekomst meer risico zou lopen op trauma.

De beschermende factoren zijn afkomstig uit de literatuur (Blaustein & Kinniburgh, 2010; Spierings, 2008) die tonen hoe de bandbreedte van de optimale arousal wordt bepaald door diverse basiscapaciteiten. Bij de beschermende factoren worden vier clusters bevraagd: (1) **Veiligheid en relaties** (verbondenheid met andere mensen), (2) **Zelfregulatie**, (3) **Zelfbeeld** en (4) **Het dagelijks leven**.

De ReBTOSS: gebruik en interpretatie

Er is een handleiding van de ReBTOSS beschikbaar waarin het gebruik en de interpretatie uitgebreid staat beschreven (Boelhouwer, Leeuwestein, Kupers & van Dijk, 2022). Hieronder wordt een korte samenvatting gegeven. Het ReBTOSS-instrument zelf is te vinden in [Bijlage A](#).

De ReBTOSS is in principe bedoeld voor leerkrachten in het basisonderwijs (groep 1 tot en met groep 8). Het instrument kan worden ingezet vanaf het moment dat de vluchteling leerling minimaal 2 weken in de klas zit, doordat het een observatie-instrument is en hierdoor niet afhankelijk is bijvoorbeeld van het Nederlandse taalniveau van een leerling. Het beantwoorden van de vragen gebeurt aan de hand van een 'vlaggensysteem'. De vragen over trauma-indicatoren ("risicofactoren") worden beantwoord door het toekennen van vlaggen waarbij er gekozen kan worden uit een *groene, gele, oranje* of *rode* vlag. De betekenis van de vlaggen is als volgt:

1. **Groene** vlag = *Niet* van toepassing
2. **Gele** vlag = *Beetje* van toepassing

¹ Schokverwerkingslijst Kinderen (SVLK, kind en ouderversie), Children's Revised Impact of Event Scale (CRIES-13, kind- en ouderversie), Process of Recognition and Orientation of Torture Victims in European Countries to facilitate Care and Treatment (PROTECT-vragenlijst), Kidscreen-27-K.

3. **Oranje** vlag= *Vaak* van toepassing
4. **Rode** vlag = *Zeer vaak* van toepassing

Ook de beschermende factoren worden beantwoord door het toekennen van vlaggen waarbij er kan worden gekozen uit een *rode, gele, lichtgroene* of *groene* vlag. Hierbij is de betekenis van de rode en de groene vlag bij het beantwoorden van deze vragen net andersom als dat van de vragen over risicofactoren. De betekenis van de vlaggen is als volgt:

1. **Rode** vlag = Niet van toepassing
2. **Gele** vlag = *Beetje* van toepassing
3. **Lichtgroene** vlag= *Vaak* van toepassing
4. **Groene** vlag = *Zeer vaak* van toepassing

De ReBTOSS kan rechtstreeks in een Excel-formulier worden ingevuld, wat als voordeel heeft dat de resultaten direct worden weergegeven in overzichtelijke grafieken. De ReBTOSS kan ook worden ingevuld op papier en daarna worden gescoord met behulp van de scoringsrichtlijnen. In dit hoofdstuk wordt gewerkt met ongenormeerde ruwe scores, maar er zijn inmiddels normgegevens beschikbaar voor het gebruik van het instrument in de praktijk.

Strikt genomen meet het instrument het psychisch welbevinden van leerlingen aan de hand van een aantal specifieke gedragsclusters. De ReBTOSS is gebaseerd op symptomen die passen bij psychotrauma. Het is belangrijk nogmaals te beklemtonen dat de vragen niet zijn gericht op het vaststellen of de leerling een trauma (of zelfs PTSS) heeft. Het brengt enkel gedragingen in kaart waarvan uit de literatuur bekend is dat kinderen met psychotrauma dit gedrag kunnen vertonen. Een aantal van deze gedragingen past mogelijk ook bij andere soorten problemen of ontwikkelingsstoornissen (bijvoorbeeld: had de leerling moeite zich te concentreren, liet de leerling bepaalde emoties zien, zocht de leerling wel of geen contact met medeleerlingen). De ReBTOSS geeft (zoals ook bij andere screeningsinstrumenten het geval is) geen uitsluitsel over de oorzaak van deze gedraging. Daarvoor kan nadere diagnostiek nodig zijn, en deze taak ligt niet bij de leerkracht. Herkennen van gedrag als 'mogelijk passend bij trauma' maakt het echter bespreekbaar en geeft aanknopingspunten voor het pedagogisch handelen van de leerkracht. Hoewel ontwikkeld in de context van vluchtelingleerlingen, is het instrument ook inzetbaar in het reguliere basisonderwijs en het speciaal (basis)onderwijs.

Het ReBTOSS-instrument is ook geschikt voor het doen naar wetenschappelijk onderzoek naar het psychisch welbevinden van (vluchteling)leerlingen in het basisonderwijs. Daarmee is het instrument vergelijkbaar met andere instrumenten zoals de *Teacher Report Form* (TRF; Achenbach & Rescorla, 2001) en de *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; van Widenfelt et al., 2003). De ReBTOSS is echter gebaseerd op perspectief van trauma en vraagt specifiekere bepaalde gedragsclusters die hiermee geassocieerd zijn uit. Daarmee screent het minder breed dan andere instrumenten.

Het huidige onderzoek

De ReBTOSS is recentelijk ontwikkeld en er is nog geen onderzoek gedaan naar de psychometrische eigenschappen. Daarnaast is er, zoals aangegeven in [hoofdstuk 2](#), nog weinig bekend over het welbevinden van jonge vluchtelingleerlingen in de Nederlandse situatie. Op basis van de internationale literatuur is de verwachting dat deze leerlingen een verhoogd risico hebben op psychische klachten, trauma en verminderd welbevinden en dat deze het leren in de klas mogelijk negatief beïnvloeden. Daarom worden de volgende **onderzoeksvragen** beantwoord:

1. *Wat is zijn de psychometrische eigenschappen van de ReBTOSS?*
In dit hoofdstuk gaat het om een eerste indruk van de betrouwbaarheid (interne consistentie) en validiteit (convergente validiteit).
2. *Hoe beoordelen leerkrachten het psychisch welbevinden (risico- en beschermende factoren trauma) van 4 t/m 8-jarige vluchtelingleerlingen, en hoe verhoudt zich dit tot het welbevinden van leeftijdsgenootjes zonder vluchtachtergrond?*
In dit hoofdstuk gaat het hierbij over een vergelijking met leerlingen van het regulier onderwijs zonder vluchtachtergrond.

3.2 Methode

Deelnemers

Er is informatie verzameld over het psychisch welbevinden van 542 basisschoolleerlingen, waarvan 25% vluchtelingleerlingen en 75% leerlingen uit het regulier onderwijs zonder vluchtachtergrond (referentiegroep). Alle leerlingen waren tussen de 4 en 8 jaar oud, met een gemiddelde leeftijd van 6 jaar en 4 maanden voor beide groepen. Tabel 3.1 weergeeft een overzicht van alle verzamelde data.

Tabel 3.1. Overzicht verzamelde data uitgesplitst naar type leerling, leeftijd en geslacht

	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar	8 jaar	totaal
Vluchtelingleerlingen	23	34	32	22	25	136
Jongen	11	14	13	12	10	60
Meisje	12	20	19	10	15	76
Reguliere leerlingen	73 ^a	100	84	79	69	406
Jongen	38	46	48	31	34	198 ^b
Meisje	34	54	36	48	35	207

Noot bij tabel. **a.** Van één 4-jarige leerling uit het regulier onderwijs ontbreekt het geslacht. **b.** Van één jongen uit het regulier onderwijs ontbreekt de leeftijd.

De vluchtelingleerlingen kwamen van 19 scholen met verschillende typen nieuwkomersonderwijsvoorzieningen: 78 vluchtelingleerlingen volgden onderwijs op een school op/nabij een asielzoekerscentrum (type 1 school), 34 leerlingen volgden onderwijs op een nieuwkomersschool of school met meerdere nieuwkomersklassen die niet verbonden waren aan een azc (type 2 en type 3 scholen), en 24 leerlingen volgden onderwijs op een reguliere basisschool, vaak wel met een programma op maat zoals enkele ochtenden in de week intensieve taallessen in kleinere nieuwkomersgroepen (type 4 school).

Het merendeel van de vluchtelingleerlingen (116 leerlingen) is buiten Nederland geboren en tijdens de kindertijd naar Nederland gevlucht. Deze leerlingen waren op het moment van deelname gemiddeld 1 jaar en 4 maanden in Nederland (range = 1 - 74 maanden). Van vier leerlingen die buiten Nederland geboren zijn was de verblijfsduur in Nederland onbekend.

De vluchtelingleerlingen zijn afkomstig uit 28 verschillende landen, met Syrië (34 leerlingen), Turkije (20 leerlingen) en Iran (acht leerlingen) als meest voorkomende landen. Andere landen waar enkele leerlingen vandaan komen waren onder andere Eritrea, Irak, Pakistan, Venezuela, Libanon en Afghanistan. De resterende 19 leerlingen zijn in Nederland geboren, maar hun ouders vluchtten voor

de geboorte van hun kind naar Nederland. Van één leerling is niet bekend of zij in Nederland of een ander land geboren is, en van één leerling hebben de ouders het geboorteland niet ingevuld.

De reguliere leerlingen zijn afkomstig van 28 scholen voor regulier onderwijs, en 27 leerlingen zijn afkomstig van drie scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo). De scholen waren verspreid over heel Nederland. Alle reguliere leerlingen zijn in Nederland geboren. Van 337 leerlingen zijn beide ouders in Nederland geboren, en er zijn 68 leerlingen met een tweede generatie migratieachtergrond (36 leerlingen met één ouder die buiten Nederland geboren is, en 32 leerlingen waarvan twee ouders in het buitenland geboren zijn). Van één leerling is het herkomstland van de ouders niet ingevuld.

Materiaal

Leerkrachten hebben drie vragenlijsten ingevuld voor elke deelnemende leerling: de Risico- en Beschermende factoren Trauma Observatie Schoolse Situaties (ReBTOSS; Boelhouwer et al., 2022), de Sociaal-Emotionele Vragenlijst (SEV, Scholte & Van der Ploeg, 2018) en de Sterke Kanten en Moeilijkheden (SDQ, van Widenfelt et al., 2003).

Risico- en Beschermende factoren Trauma Observatie Schoolse Situaties (ReBTOSS)

De ReBTOSS (Boelhouwer et al., 2022) meet het psychisch welbevinden van jonge basisschoolleerlingen (zie de inleiding van dit hoofdstuk en de ReBTOSS handleiding (<https://molendrift.nl/bibliotheek/rebtoss>), voor meer informatie over de ontwikkeling van de ReBTOSS). De oorspronkelijke vragenlijst die voor dit onderzoek is gebruikt bestaat uit 55 vragen² met betrekking tot de vijf risicofactoren (herbeleving, vermijding, negatieve cognities en stemming, veranderde arousal, dissociatie) en de vier beschermende factoren (veiligheid en relaties, zelfregulatie, zelfbeeld, dagelijks leven). Elk cluster bestaat uit vijf tot zeven items met gedragsvoorbeelden die worden beantwoord op een schaal van (0) niet van toepassing, (1) een beetje van toepassing, (2) vaak van toepassing, en (3) zeer vaak van toepassing. De volledige versie van de ReBTOSS is te vinden in [Bijlage A](#).

Er kan een totaalscore voor de risicofactoren en voor de beschermende factoren berekend worden. Ook kunnen scores berekend worden voor de negen gedragsclusters afzonderlijk, om meer inzicht te krijgen in het type geobserveerde gedragingen van de leerlingen.

Materialen voor convergente validiteit

Sociaal-Emotionele Vragenlijst (SEV). De SEV is een Nederlandse vragenlijst die veel gebruikt wordt in het Nederlandse onderwijs en de jeugdzorg, en staat bekend om de goede psychometrische eigenschappen (Commissie Testaangelegenheden Nederland, 2022). De vragenlijst kan ingevuld worden door leerkrachten op basis van beoordelingen van gedrag van hun leerlingen. Met de SEV kunnen gedrags- en ontwikkelingsproblemen op sociaal- en emotioneel gebied gedetecteerd worden bij kinderen en jongeren.

De vragenlijst bestaat uit 72 vragen die onderverdeeld kunnen worden in vier schalen: aandachtstekort met hyperactiviteit, sociaal probleemgedrag, angstig- en stemmingsverstoord gedrag, en autistisch gedrag. Met een 5-puntsschaal geeft de leerkracht aan hoe vaak de leerlingen bepaalde gedragingen laten zien (0 = het gedrag komt niet voor tot en met 4 = het gedrag komt zeer vaak voor).

Sterke Kanten en Moeilijkheden (SDQ). De SDQ is een internationaal vaak gebruikt screeningsinstrument om psychosociale problemen bij kinderen te signaleren. In dit onderzoek is

² De oorspronkelijke vragenlijst bestond uit 55 vragen, na verwijdering van item 2.6 (zie Resultaten/betrouwbaarheid) zijn er 54 vragen over

gebruikt gemaakt van de Nederlandse vertaling van de SDQ versie voor leerkrachten van 4 t/m 17-jarige leerlingen. De vragenlijst bestaat uit 25 vragen die beantwoord worden op een schaal van (0) niet waar (1) een beetje waar en (2) zeker waar. De vragenlijst kent vijf schalen: hyperactiviteit/aandachtstekort, emotionele problemen, gedragsproblemen, problemen met leeftijdsgenoten en prosociaal gedrag. Wij maken gebruik van de totale probleemscore door de somscores van de eerste vier schalen bij elkaar op te tellen. Verder kent de SDQ een impact supplement dat meet in hoeverre leerlingen moeilijkheden ervaren die hen overstuurt maken, of die het contact met leeftijdsgenoten en het leren in de klas belemmeren. Hiervoor kan een impactscore berekend worden van 0 tot 6.

Procedure

De data is verzameld tussen juni 2019 en november 2021. Scholen werden benaderd via het eigen netwerk van de onderzoekers en bij het project betrokken studenten, via sociale media en oproepen op onderwijsfora. Veel leerkrachten die lesgeven aan vluchtelingleerlingen zijn geworven via het netwerk van LOWAN (Landelijke Ondersteuning Nieuwkomers).

Het onderzoek is goedgekeurd door de Ethische Commissie Psychologie van de Rijksuniversiteit Groningen (PSY-1819-S-0012 en PSY-1920-S-0014). Leerkrachten werden geïnformeerd over het doel en de inhoud van het onderzoek en besloten vrijwillig om aan het onderzoek deel te nemen. Vervolgens is via de leerkrachten toestemming van de ouders van leerlingen verzameld. Na het verzamelen van oudertoestemming hebben leerkrachten de ReBTOSS, SEV en SDQ ingevuld over de desbetreffende leerlingen. Invullen kon op papier of digitaal. Het invullen van de drie vragenlijsten duurde ongeveer een half uur per leerling. Wanneer leerkrachten voor minimaal 12 leerlingen vragenlijsten hadden ingevuld, ontvingen zij als beloning het boek "De traumasensitieve school. Een andere kijk op gedragsproblemen" (Horeweg, 2018). Wanneer een school gegevens van 50 leerlingen kon aanleveren werd een workshop over trauma aangeboden.

Analyses

Alle verzamelde gegevens zijn anoniem verwerkt, ingevoerd en geanalyseerd in SPSS versie 28. De psychometrische kwaliteit van de ReBTOSS werd beoordeeld door de betrouwbaarheid (interne consistentie) en convergente validiteit van de ReBTOSS te onderzoeken. De betrouwbaarheid werd beoordeeld op basis van Cronbach's alfa waarden van de totaalscores van de risicofactoren en beschermende factoren, en de negen gedragsclusters afzonderlijk. Een Cronbach's alfa waarde boven ,70 werd beoordeeld als acceptabel, boven ,80 als goed en boven ,90 als uitstekend. De convergente validiteit van de ReBTOSS werd onderzocht met Pearson correlatieanalyses tussen de totaal- en clusterscores op de ReBTOSS enerzijds, en de scores op de clusterscores van de SEV en de SDQ anderzijds.

Onderzoeksvraag 2: vergelijking psychisch welbevinden vluchtelingleerlingen en reguliere leerlingen

Om het psychisch welbevinden van vluchtelingleerlingen te vergelijken met het welbevinden van reguliere leerlingen werden allereerst beschrijvende statistieken van de ReBTOSS totaalscores (risicofactoren en beschermende factoren) en de negen gedragsclusters berekend voor beide groepen. Met *t*-toetsen voor onafhankelijke groepen is onderzocht of de leerlingen met- en zonder vluchtachtergrond significant van elkaar verschilden op de risicofactoren en beschermende factoren. Vervolgens zijn voor deze factoren afzonderlijk MANOVAs uitgevoerd met type leerling (wel of geen vluchtachtergrond) als onafhankelijke variabele en respectievelijk de vijf risicofactoren of vier beschermende factoren als afhankelijke variabelen. Op deze manier werd onderzocht of de ReBTOSS scores op de negen gedragsclusters van leerlingen met- en zonder vluchtachtergrond significant van elkaar verschilden.

3.3 Resultaten

Psychometrische eigenschappen van de ReBTOSS

Betrouwbaarheid (interne consistentie)

De alfa-betrouwbaarheden van de totaalscores van zowel de risicofactoren als de beschermende factoren waren uitstekend (zie Tabel 3.2). Daarnaast waren deze voor de afzonderlijke risicofactoren acceptabel tot goed, en voor de beschermende factoren goed tot uitstekend. Bij elke schaal is ook gekeken of het verwijderen van bepaalde items de betrouwbaarheid zou verbeteren. Dit bleek enkel het geval bij het cluster Vermijding door item 2.6 te verwijderen (“had de leerling het gevoel een beperkte toekomst te hebben”). De scores op deze vraag waren ook het meest scheef verdeeld (score 0 bij 98% van de leerlingen). Het belangrijkste was echter dat verschillende leerkrachten expliciet aangaven dat deze vraag moeilijk te beantwoorden is op basis van gedragsobservaties. Omdat het item daarmee niet voldoet aan de uitgangspunten van de ReBTOSS is besloten dit item te schrappen uit de ReBTOSS.

Tabel 3.2. *ReBTOSS clusters met aantal items en Cronbach's alfa als maat voor interne consistentie*

	Aantal items	Cronbach's α
ReBTOSS risicofactoren	29	,93
Herbeleving	5	,71
Vermijding	5	,82
Negatieve veranderingen cognities en stemming	6	,74
Verhoogde of verlaagde arousal	7	,75
Dissociatie	6	,82
ReBTOSS beschermende factoren	25	,95
Veiligheid en relaties	7	,93
Zelfregulatie	6	,89
Positief / neutraal zelfbeeld	6	,92
Dagelijks leven	6	,84

Convergente validiteit

Er waren middelmatige tot sterke positieve correlaties tussen de totaalscore op de ReBTOSS-risicofactoren en de verschillende scores op de SEV en de SDQ ($r = ,573$ tot $,745$), zie Tabel 3.3. De correlaties tussen de afzonderlijke risicofactoren van de ReBTOSS en de SEV en de SDQ waren wat lager, vooral met de risicofactor ‘vermijding’ ($r = ,266$ tot $,563$). Alle correlaties waren significant met $p < .001$.

Tabel 3.3. *Pearson correlaties tussen de ReBTOSS risicofactoren, SEV en SDQ*

	ReBTOSS					
	Risico- factoren (totaalscore)	Herbeleving	Vermijding	Negatieve cognities / stemming	Veranderde arousal	Dissociatie
Hyperactiviteit (SEV)	,607*	,346*	,285*	,415*	,768*	,613*
Sociaal probleemgedrag (SEV)	,573*	,353*	,266*	,476*	,704*	,515*
Angstig / stemmingsverstoord gedrag (SEV)	,685*	,595*	,537*	,699*	,511*	,539*
Autistisch gedrag (SEV)	,660*	,488*	,478*	,555*	,595*	,608*
SDQ totale probleemscore	,745*	,597*	,462*	,618*	,715*	,671*
SDQ impact supplement	,761*	,540*	,563*	,665*	,668*	,697*

* Correlatie is significant met $p < ,001$.

Er waren middelmatige negatieve correlaties tussen de totaalscore op de ReBTOSS beschermende factoren met de verschillende scores op de SEV en de SDQ ($r = -,402$ tot $-,624$), zie Tabel 3.4. De correlaties tussen de afzonderlijke beschermende factoren van de ReBTOSS en de SEV en de SDQ waren wat lager, vooral met de risicofactor 'dagelijks leven' ($r = -,181$ tot $-,358$). Voor zowel de totaalscore van de ReBTOSS beschermende factoren als alle losse schalen van de ReBTOSS waren de correlaties met de totale probleemscore van de SDQ hoger dan met de meer specifieke gedragsclusters van de SEV. Alle correlaties waren significant met $p < ,001$.

Tabel 3.4. Pearson correlaties tussen de ReBTOSS beschermende factoren, SEV en SDQ

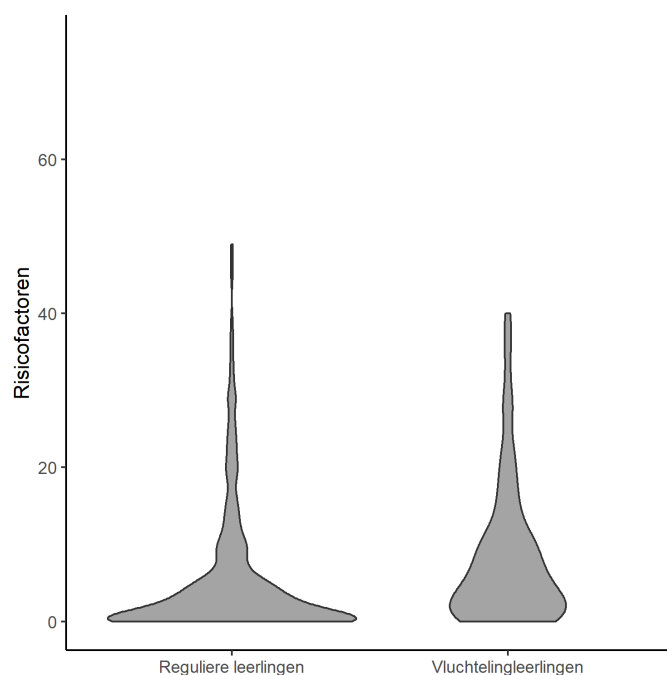
	ReBTOSS				
	Beschermende factoren (totaalscore)	Veiligheid en relaties	Zelfregulatie	Zelfbeeld	Dagelijks leven
Hyperactiviteit (SEV)	-,407*	-,347*	-,463*	-,310*	-,203*
Sociaal probleemgedrag (SEV)	-,402*	-,391*	-,468*	-,264*	-,181*
Angstig / stemmingsverstoord gedrag (SEV)	-,543*	-,507*	-,455*	-,551*	-,255*
Autistisch gedrag (SEV)	-,495*	-,492*	-,484*	-,412*	-,225*
SDQ totale probleemscore	-,624*	-,560*	-,578*	-,554*	-,358*
SDQ impact supplement	-,522*	-,484*	-,490*	-,466*	-,264*

* Correlatie is significant met $p < ,001$.

Vergelijking psychisch welbevinden vluchtelingleerlingen en reguliere leerlingen

De scores op de risicofactoren waren bij beide groepen rechtsscheef verdeeld (zie Figuur 3.2), en de scores op de beschermende factoren linksscheef (zie Figuur 3.3). Er was een middelmatige negatieve correlatie tussen de risicofactoren en beschermende factoren ($r = -,608$, $p < ,001$).

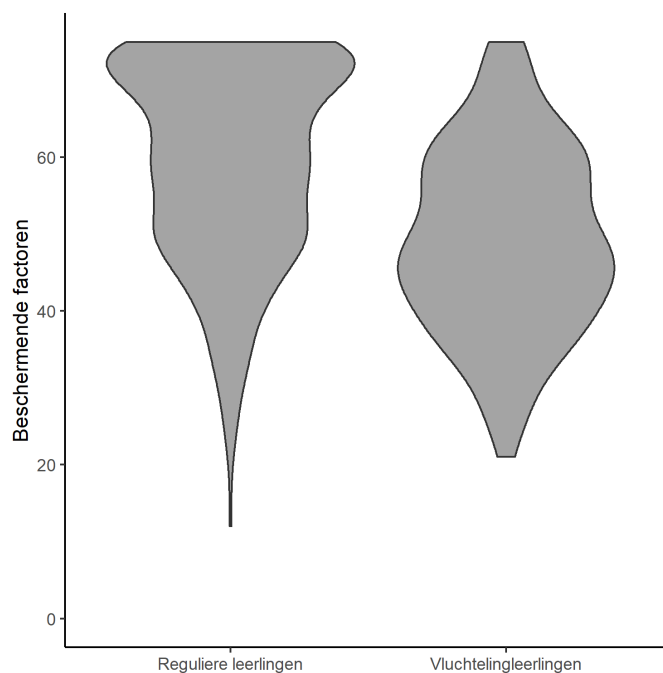
Figuur 3.2. Violin plot van ReBTOSS risicofactoren, uitgesplitst naar type leerling



Vluchtelingleerlingen ($M = 8,18$, $SD = 9,05$, range 0 – 40) scoorden hoger op de ReBTOSS risicofactoren in vergelijking met reguliere leerlingen zonder vluchtachtergrond ($M = 5,30$, $SD = 8,43$, range 0 – 49). Een t -toets voor onafhankelijke groepen liet zien dat dit verschil statistisch significant was met een klein tot medium effect ($t(540) = -3,377$, $p < ,001$, $d = 0,34$).

Vluchtelingleerlingen ($M = 49,13$, $SD = 11,90$, range 21 – 75) scoorden lager op de ReBTOSS beschermende factoren dan de reguliere leerlingen ($M = 59,49$, $SD = 12,97$, range 12 – 75). Een t -toets voor onafhankelijke groepen liet zien dat dit verschil statistisch significant was met een groot effect ($t(540) = 8,225$, $p < ,001$, $d = 0,82$).

Figuur 3.3. Violin plot van ReBTOSS beschermende factoren, uitgesplitst naar type leerling



Risicofactoren

Een MANOVA-model met type leerling (wel of geen vluchtachtergrond) als onafhankelijke variabele en de vijf risicofactoren als afhankelijke variabelen toonde ook een klein statistisch significant verschil in ReBTOSS risicofactoren tussen beide groepen leerlingen ($F(5, 536) = 4,126$, $p = ,001$, Wilk's $\Lambda = 0,963$, partial $\eta^2 = ,037$), zie Tabel 3.5. Leerlingen met vluchtachtergrond scoorden significant hoger op herbeleving, negatieve cognities en stemming, veranderde arousal en dissociatie. Dit effect was het grootste voor de factoren negatieve veranderingen in cognities en stemming en verandering in arousal. Vermijdingsgedrag ten opzichte van prikkels die worden geassocieerd met de traumatische gebeurtenis(sen) werd bij beide groepen relatief weinig geobserveerd, en er is geen verschil tussen beide groepen gevonden.

Tabel 3.5. Resultaten MANOVA met type leerling als onafhankelijke variabele, en ReBTOSS risicofactoren als afhankelijke variabelen

	Vluchtelingleerlingen (n = 136)		Reguliere leerlingen (n = 407)		F (5, 536)	p	partial η^2
	M	SD	M	SD			
Herbeleving	1,60	1,98	1,11	1,75	7,674	,006	,014
Vermijding	0,88	1,91	0,75	1,84	,510	,476	,001
Cognities en stemming	1,65	2,32	0,97	1,75	13,013	<,001	,024
Arousal	2,16	2,79	1,31	2,20	13,321	<,001	,024
Dissociatie	1,87	2,53	1,17	2,34	8,995	,003	,016

Beschermende factoren

Een MANOVA model met type leerling (wel of geen vluchtachtergrond) als onafhankelijke variabele en de vier beschermende factoren als afhankelijke variabelen toonde ook een groot statistisch significant verschil in ReBTOSS beschermende factoren tussen beide groepen leerlingen ($F(4, 537) = 22,617$, $p < .001$, Wilk's $\Lambda = 0,856$, partial $\eta^2 = .144$), zie Tabel 3.6. Leerlingen met vluchtachtergrond scoorden significant lager op alle beschermende factoren. Dit effect was het grootst bij positief/neutraal zelfbeeld, en het kleinst voor veiligheid en relaties.

Tabel 3.6. Resultaten MANOVA met type leerling als onafhankelijke variabele, en ReBTOSS beschermende factoren als afhankelijke variabelen

	Vluchtelingleerlingen (n = 136)		Reguliere leerlingen (n = 407)		F (4, 537)	p	partial η^2
	M	SD	M	SD			
Veiligheid en relaties	15,82	3,99	17,60	3,87	21,255	<,001	,038
Zelfregulatie	9,41	3,79	12,62	4,56	54,559	<,001	,092
Zelfbeeld	9,78	4,37	13,14	4,16	64,788	<,001	,107
Dagelijks leven	14,12	3,07	16,13	2,71	52,419	<,001	,088

3.4 Conclusies

In dit hoofdstuk stonden twee onderzoeksvragen centraal. De eerste onderzoeksvraag betrof het beoordelen van de psychometrische kwaliteiten van de ReBTOSS als nieuw ontwikkeld leerkrachtinstrument om het psychisch welbevinden van jonge basisschoolleerlingen te meten, vanuit het perspectief van mogelijk trauma. Ten tweede werd onderzocht hoe leerkrachten het psychisch welbevinden van jonge vluchtelingleerlingen beoordelen in vergelijking met leeftijdsgenootjes zonder vluchtachtergrond. De resultaten worden per onderzoeksvraag samengevat.

Psychometrische eigenschappen van de ReBTOSS

Op basis van dit eerste onderzoek naar de betrouwbaarheid en convergente validiteit kan geconcludeerd worden dat de psychometrische eigenschappen van de ReBTOSS sterk zijn.

De betrouwbaarheid van de twee totaalscores risicofactoren en beschermende factoren was uitstekend. Bij de risicofactor 'vermijdingsgedrag' werd besloten één item te excluseren, omdat deze op basis van gedragsobservaties moeilijk te beantwoorden was voor leerkrachten. Voor de losse risicofactoren was de betrouwbaarheid acceptabel tot goed, en voor de losse beschermende factoren goed tot uitstekend.

Uit correlaties tussen de ReBTOSS, SEV en SDQ bleek dat de convergente validiteit van de ReBTOSS sterk is. De ReBTOSS risicofactoren hingen namelijk middelmatig tot sterk positief samen met de SEV scores op hyperactiviteit, sociaal probleemgedrag, angstig- en stemmingsverstoord gedrag, en autistisch gedrag, en de totale probleemscore en het impact supplement van de SDQ. Tevens hingen de ReBTOSS beschermende factoren middelmatig negatief samen met deze scores van de SEV en SDQ. Dit betekent dat de gedragsclusters van de ReBTOSS overlap vertonen met diverse gedrags- en ontwikkelingsproblemen zoals gemeten met de SEV en SDQ, maar tegelijkertijd daar niet helemaal mee samen vallen vanwege het unieke traumaperspectief van de ReBTOSS.

Er moet nog nader onderzoek plaatsvinden naar andere psychometrische eigenschappen, zoals naar de factorstructuur en de inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid.

Samengevat, wijst dit eerste onderzoek naar de betrouwbaarheid en validiteit van de ReBTOSS op goede psychometrische eigenschappen van de ReBTOSS bij gebruik door leerkrachten van 4 t/m 8-jarige leerlingen met en zonder vluchtachtergrond. De huidige versie van de ReBTOSS kan al ingezet worden als screeningsinstrument in het basisonderwijs om het psychisch welbevinden van leerlingen te meten aan de hand van mogelijk traumagerelateerde gedragsclusters. Tevens kan de ReBTOSS gebruikt worden voor wetenschappelijk onderzoek naar het psychisch welbevinden van jonge basisschoolleerlingen. Meer onderzoek is nodig naar de betrouwbaarheid en validiteit, ook bij de oudere leerlingen in het basisonderwijs.

Vergelijking psychisch welbevinden vluchtelingleerlingen en reguliere leerlingen

Vluchtelingleerlingen tussen de 4 en 8 jaar hebben meer traumagerelateerde risicofactoren en minder beschermende factoren dan hun leeftijdsgenoten zonder vluchtachtergrond. Bij de risicofactoren ging het om een klein effect, en bij de beschermende factoren betrof het een groot effect. Dit resultaat werd ook gevonden voor alle separate gedragsclusters van de ReBTOSS, behalve vermijdingsgedrag ten opzichte van prikkels die worden geassocieerd met de traumatische gebeurtenis(sen). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat vermijdingsgedrag toch lastig observeerbaar is voor leerkrachten. Bij zowel de reguliere leerlingen als de vluchtelingleerlingen werden deze gedragingen namelijk ook het minst vaak waargenomen door leerkrachten.

De resultaten van dit onderzoek passen bij eerdere internationale literatuur: sommige vluchtelingkinderen ontwikkelen zich goed, maar over het algemeen geldt dat vluchtelingkinderen een verhoogd risico hebben op psychische klachten, mogelijk trauma en een verminderd welbevinden, en wat ook tot uiting komt in schoolse situaties (zie bijvoorbeeld Henley & Robinson, 2011). Er is echter ook een groep vluchtelingkinderen dat zich goed ontwikkelt en weinig symptomen van trauma en goed ontwikkelde beschermende factoren laat zien. Opvallend is dat het dus niet alleen gaat om vaker waargenomen risicofactoren, maar dat vluchtelingleerlingen ook lager scoren op beschermende factoren. Voor leerkrachten is het dus niet alleen van belang om de aandacht te

richten op het verminderen of voorkomen van de trauma-indicatoren, maar ook op het verbeteren van de beschermende factoren ('verbreden van de window of tolerance') omdat dit mogelijk kan bijdragen aan een verbeterd psychisch welbevinden van mogelijke getraumatiseerde leerlingen.

4. De relatie tussen het leren van de Nederlandse taal en het welbevinden van jonge vluchtelinglerlingen

4.1 Inleiding

Een van de eerste dingen die vluchtelinglerlingen moeten leren zodra ze instromen in het Nederlandse onderwijs is de taal. Zonder de Nederlandse taal kunnen de leerlingen de lesstof niet tot zich nemen en niet effectief communiceren met leerkrachten en medeleerlingen. Het leren van een nieuwe taal is echter voor jonge kinderen geen gemakkelijke taak. Bovendien hebben vluchtelinglerlingen in de meeste gevallen kort geleden een turbulente periode meegemaakt of zitten ze daar nog middenin. Uit het eerdere onderzoek (zoals beschreven in [hoofdstuk 3](#)) weten we dat er bij jonge vluchtelinglerlingen vaak sprake is van een verminderd welbevinden en dat zij vaak symptomen laten zien die passen bij psychotrauma. Leerkrachten observeren bepaalde gedragingen die het leren bemoeilijken en zien minder beschermende factoren. Een van de leerkrachten in de aanloop naar de eerdergenoemde pilotstudies (Bouma & Dijkstra, 2017; Luchtenberg, 2018) verwoordde het onderwijsprobleem heel krachtig:

“Leerkrachten zeggen dat ze met taal bezig zijn, maar het lijkt niet binnen te komen bij de leerlingen”

Dat jonge vluchtelinglerlingen mogelijk te maken hebben met trauma en dat dit ook relevant is in de context van het onderwijs, erkent ook de Onderwijsraad (2017) in haar rapport “Vluchtelingen en onderwijs”. In dit rapport wordt gesteld dat er investeringen nodig zijn in het onderwijs aan deze doelgroep en dat het vooral belangrijk is om de deskundigheid van leerkrachten te vergroten. Leerkrachten die lesgeven aan vluchtelinglerlingen hebben meer specialistische kennis nodig over Nederlands als tweede taal (NT2), maar moeten ook bekend zijn met symptomen van trauma. Ze moeten trauma kunnen herkennen en toegang hebben tot professionals met specialistische kennis. Het leren van de Nederlandse taal en het omgaan met mogelijk trauma worden dus aangemerkt als de meest belangrijke aspecten van het onderwijs aan vluchtelinglerlingen. De relatie tussen beide aspecten wordt in dit rapport van de Onderwijsraad echter niet specifiek benoemd, terwijl het aannemelijk is dat deze wel bestaat.

De relatie tussen psychisch welbevinden en (taal) leren

Op basis van de internationale literatuur kan worden gesteld dat traumatische stress schadelijke gevolgen heeft voor het leren op school (zie de literatuurstudie van Kaplan et al., 2016). Uit onderzoek van Jimenez et al. (2016) bleek bijvoorbeeld dat kinderen die ingrijpende gebeurtenissen³ hebben meegemaakt minder goed presteren op het gebied van taalverwerving, geletterdheid, rekenvaardigheden, en dat zij meer gedragsproblemen laten zien dan kinderen zonder deze ervaringen. Het onderzoek van Eigsti en Cicchetti (2004) liet bovendien zien dat 3- tot 5-jarige kinderen die mishandeling hadden meegemaakt beneden gemiddelde scores behalen op toetsen voor woordenschat en grammatica in de moedertaal. Ook is er mogelijk een specifiek effect van trauma op de tweedetaalverwerving van vluchtelinglerlingen. Zo bleek uit onderzoek naar Syrische vluchtelinglerlingen in Canada van Soto-Corominas et al. (2020) dat een deel van de variantie in taalscores in zowel de moedertaal als de nieuwe taal werd verklaard door het psychosociaal functioneren. Er is dus niet alleen een negatief effect van een verminderd psychosociaal functioneren op de schoolprestaties in brede zin, maar ook specifiek op de eerste- en tweedetaalverwerving.

³ In de literatuur worden dit ‘Adverse Childhood Events’ of ACE genoemd.

Trauma kan het leren op verschillende manieren beïnvloeden. Als gevolg van trauma kunnen leerlingen bijvoorbeeld te maken krijgen met concentratieproblemen en het herbeleven van nare gebeurtenissen. Dit kan ervoor zorgen dat leerlingen dusdanig zijn afgeleid dat de aandacht niet voldoende kan worden gericht op de leerinhoud (Coppens, Schneijderberg, & van Kregten, 2022). Ook blijkt dat traumatische stress invloed heeft op bepaalde hersenstructuren die betrokken zijn bij het leren (Van der Kolk, 2003). Uit hersenonderzoek blijkt verder dat kinderen die zijn blootgesteld aan chronische stress een afwijkende ontwikkeling laten zien in hun neuropsychologisch functioneren, hetgeen het leren op school negatief beïnvloedt (Seymour, 2014). Dit kan gevolgen hebben voor de aandacht en concentratie, het taalbegrip, het geheugen en de probleemoplossende vaardigheden (Elliott, 2000).

Er zijn dus aanwijzingen dat er bij vluchtelingleerlingen sprake kan zijn van trauma en een verminderd psychisch welbevinden, en dat dit een negatieve invloed heeft op het leren in de klas en het leren van een nieuwe taal. Het is echter belangrijk te melden dat er ook vluchtelingleerlingen zijn die ondanks hun vluchtervaringen een relatief goede psychische gezondheid hebben en geen leerproblemen ervaren (bijvoorbeeld Bronstein & Montgomery, 2011; Graham, Minhas, & Paxton, 2016). Vluchtelingleerlingen zijn dus kwetsbaar, maar laten soms ook een grote veerkracht zien. Deze veerkracht hangt samen met de eventuele aanwezigheid van beschermende factoren bij het kind, zoals beschreven in [hoofdstuk 3](#). Ten Broeke, de Jongh, en Oppenheim (2008) beschrijven het belang van verbondenheid met andere mensen, zelfregulatievaardigheden en het vermogen om tenminste een neutraal zelfbeeld overeind te kunnen houden als belangrijke aspecten van het natuurlijk herstelmechanisme. De school kan hierbij een belangrijke rol spelen omdat leerlingen hier structuur krijgen aangeboden en belangrijke sociale contacten opdoen. De leerkracht kan hier het verschil maken door een veilige leeromgeving te creëren en de leerlingen emotioneel te ondersteunen (Pharos, 2022a).

De stichting LOWAN ondersteunt scholen die het eerste opvangonderwijs aan nieuwkomers verzorgen in het primair en voortgezet onderwijs. Uit hun adviezen over de eerste periode op school blijkt een besef van het belang van een accepterende sociale context voor het leren op school in het algemeen en het leren van Nederlands als nieuwe taal. De eerste tijd na instroom op school is vooral gericht op het leren begrijpen en spreken van de Nederlandse taal. LOWAN adviseert voor de eerste dagen een 'maatje' voor de nieuwe leerling aan te wijzen die dezelfde thuistaal spreekt, en om als leerkracht in eerste instantie vooral non-verbaal te communiceren (LOWAN, 2022). In deze startfase is het volgens LOWAN ook belangrijk dat een leerkracht in kaart brengt wat het NT2-taalniveau van de leerling is om vervolgens onderwijs op maat te kunnen aanbieden. In deze eerste fase staat de communicatie in brede zin dus centraal, evenals het goed aansluiten bij de leerling. Dit is te begrijpen vanuit het idee dat kinderen hun taal ontwikkelen in interactie, in gesprekken met anderen waarbij zij ook zelf de taal leren te gebruiken (Verhallen & Walst, 2001). Een (nieuwe) taal leren is dus bij uitstek een sociale activiteit. Het is daarom waarschijnlijk dat sociaal-emotioneel welbevinden en het leren van een taal elkaar wederzijds beïnvloeden. Wanneer een kind bijvoorbeeld door diens gebrekkige kennis van de Nederlandse taal moeilijk contact maakt met klasgenootjes, kan dit leiden tot een verminderd psychisch/sociaal-emotioneel welbevinden. Een verminderd welbevinden kan ook leiden tot het uit de weg gaan van sociale interacties, hetgeen de taalverwerving kan laten stagneren.

Tweedetaalverwerving

Bij vluchtelingleerlingen is er meestal sprake van successieve tweetaligheid. Hierbij wordt het jonge kind binnen het gezin aanvankelijk in een eerste taal toegesproken om op een later tijdstip in aanraking te komen met een tweede taal buiten het gezin. Soms groeien kinderen op in een natuurlijke tweetalige omgeving (bijvoorbeeld Arabisch binnen het gezin en Nederlands op de kinderopvang) en is er sprake van meerdere 'moedertalen'. Bij successieve tweedetaalverwerving bouwt de tweetaligheid echter voort op de fundamenteën van de eerste taal (Cummins, 1981; Schaerlakens, 2016). Het kind kent en weet namelijk al iets over taal. Zo weet de gemiddelde 3-jarige dat woorden naar iets verwijzen en gebruikt kunnen worden om iets te vertellen of te vragen, en dat woorden samengevoegd kunnen worden tot zinnen. Dit sluit aan bij wat Cummins (1979, 2000) heeft geformuleerd als de interdependentie- of afhankelijkheidshypothese, die stelt dat er bij de verwerving van een tweede taal een beroep wordt gedaan op het niveau van ontwikkeling van de moedertaal en de algemene taalvaardigheden die het kind heeft opgedaan (Schaerlakens, 2016, p. 243).

Wanneer het gaat over het verwerven van een tweede taal is het belangrijk om een onderscheid te maken tussen taalbegrip (passieve taal) en taalproductie (actieve taal). Uit onderzoek is bekend dat de passieve taalvaardigheid vaak voorloopt op de actieve taalvaardigheid (Schaerlakens, 2016). Dit is niet alleen het geval bij de moedertaalverwerving, maar ook bij de tweedetaalverwerving. Een leerling kan dus vaak veel complexere taal begrijpen dan dat dit zelf kan worden geproduceerd. Voor jonge vluchtelingen geldt dat wanneer zij te abrupt worden ondergedompeld in een nieuwe taal, dit de taalproductie kan hinderen. Volgens Schaerlakens (2016) wordt van de jongste kinderen vaak ten onrechte verwacht dat ze de taal vanzelf zullen oppikken als ze worden ondergedompeld in een anderstalige omgeving. Deze 'swim-or-sink methode' (p. 241) kan echter leiden tot emotionele problemen omdat de kinderen niet kunnen communiceren wat ze nodig hebben. Volgens Schaerlakens kan dit resulteren in een 'stilteperiode' waarbij een leerling mogelijk wel iets van de taal leert begrijpen, maar zelf geen taal produceert. Dit past bij het eerdere idee dat communicatie, het goed aansluiten bij de leerling en het bieden van een veilig communicatief klimaat essentieel zijn bij het leren van een nieuwe taal. Wanneer een leerling niet kan aansluiten, kan dit leiden tot sociaal-emotionele problemen en het stagneren van de taalproductie.

Kinderen die het Nederlands als tweede taal leren, zullen veel verschillende aspecten – min of meer tegelijkertijd – moeten verwerven. Taal bestaat namelijk uit fonologie (de klanken die bij een taal horen), semantiek (woordkennis), grammatica (morfologie en syntaxis) en pragmatiek (bijvoorbeeld de luister- en vertelvaardigheden) (Schaerlakens, 2016). Deze aspecten bouwen op elkaar voort. Voor het ontwikkelen van goede vertelvaardigheden is het bijvoorbeeld noodzakelijk dat een leerling ook zinnen kan vormen, en voor het vormen van goede zinnen is het hebben van een voldoende woordenschat weer een voorwaarde. Er zijn ook aanwijzingen dat vooral woordenschatopbouw essentieel is. Uit onderzoek van Bacchini (2012) blijkt bijvoorbeeld dat vooral de groei van de woordenschat van jonge anderstalige leerlingen belangrijk is voor het verbeteren van de Nederlandse taalvaardigheid. Het verwerven van een grote woordenschat blijkt een van de belangrijkste voorspellers voor later schoolsucces (Verhoeven & Vermeer, 2005).

Een doorslaggevende factor bij het leren van een tweede taal is vooral ook de tijd die besteed wordt aan deze nieuwe taal. Er zijn aanwijzingen dat een jong kind in ongeveer 3 jaar tijd een nieuwe taal voldoende kan leren om zich in de dagelijkse sociale context te handhaven. Dit sluit aan bij het

onderzoek van Blom en Blumenthal (2019) waaruit bleek dat een groot deel van de 5- en 6-jarige leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond hun passieve Nederlandse woordenschat na ruim 3 jaar basisonderwijs behoorlijk op peil hebben. Op het laatste meetmoment van deze studie (toen de kinderen 7 of 8 jaar oud waren) had 80% van de leerlingen een gemiddelde woordenschatsscore. De resultaten van dit onderzoek laten echter ook zien dat er een groep kinderen is die achterblijft, aangezien 20% van de kinderen nog steeds een passieve woordenschat had die onder het gemiddelde ligt (zie ook Pot, 2018).

Samenvattend kan worden gesteld dat het verwerven van het Nederlands als tweede taal voor jonge vluchtelingleerlingen niet eenvoudig is en tijd kost. Het bieden van een veilig communicatief klimaat blijkt essentieel bij het leren van een nieuwe taal. Daarnaast zijn er aanwijzingen dat een verminderd psychisch, sociaal-emotioneel welbevinden (bijvoorbeeld als gevolg van traumatische ervaringen) het leren in de klas en de tweedetaalverwerving negatief kan beïnvloeden.

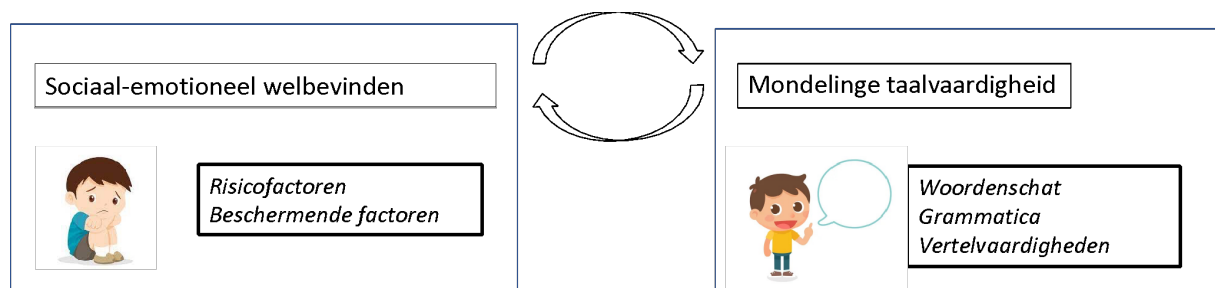
Het huidige onderzoek

In het eerder beschreven onderzoek in [hoofdstuk 3](#) bleek dat vluchtelingleerlingen in de leeftijd van 4 t/m 8 jaar een verminderd psychisch welbevinden in de klas laten zien. Volgens hun leerkrachten laten zij meer gedragsindicatoren zien die passen bij trauma (risicofactoren) in vergelijking met leeftijdsgenootjes zonder vluchtachtergrond. Zo laten zij meer signalen zien die wijzen op herbeleving, negatieve cognities en stemming, veranderde prikkelgevoeligheid en dissociëren. Daarnaast waren er bij deze vluchtelingleerlingen duidelijk minder beschermende factoren zichtbaar. Zij scoorden lager op alle beschermende factoren die waren gemeten: veiligheid en relaties, zelfregulatie, zelfbeeld en factoren in het dagelijks leven. In dit hoofdstuk wordt de relatie gelegd tussen deze eerdere bevindingen en het leren van het Nederlands als tweede taal (zie Figuur 4.1). Er wordt onderzocht in hoeverre een verminderd psychisch welbevinden bij jonge vluchtelingleerlingen samenhangt met het leren van de Nederlandse taal.

De volgende **onderzoeksvraag** zal worden beantwoord:

1. *Wat is de samenhang tussen risicofactoren en beschermende factoren van trauma enerzijds en Nederlandse taalvaardigheid en leervorderingen van vluchtelingleerlingen van 4 t/m 8 jaar oud anderzijds?*

Figuur 4.1. De relatie tussen welbevinden en Nederlandse taalvaardigheid



4.2 Methode

Deelnemers

Aan het onderzoek namen 132 vluchtelingleerlingen deel.⁴ De leerlingen waren tussen de 4 en 8 jaar oud, met een gemiddelde leeftijd van 6 jaar en 4 maanden. De leerlingen waren afkomstig van 18 scholen met verschillende typen nieuwkomersvoorzieningen: 78 vluchtelingleerlingen volgden onderwijs op een school op/nabij een asielzoekerscentrum (type 1 school), 31 leerlingen volgden onderwijs op een nieuwkomersschool of school met meerdere nieuwkomersklassen die niet verbonden waren aan een azc (type 2 en type 3 scholen), en 23 leerlingen volgden onderwijs op een reguliere basisschool, vaak wel met een programma op maat zoals enkele ochtenden in de week intensieve taallessen in kleinere nieuwkomersgroepen (type 4 school). Tabel 4.1 weergeeft een overzicht van alle verzamelde data, uitgesplitst naar geslacht en leeftijd.

Tabel 4.1. Overzicht verzamelde data uitgesplitst naar geslacht en leeftijd

	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar	8 jaar	Totaal
Totaal	22	33	31	22	24	132
Jongen	10	14	12	12	10	58
Meisje	12	19	19	10	14	74

Het merendeel van de vluchtelingleerlingen (113 leerlingen) is buiten Nederland geboren en tijdens de kindertijd naar Nederland gevlucht. Deze leerlingen waren op het moment van deelname gemiddeld 1 jaar en 4 maanden in Nederland (range = 1 - 74 maanden). Van vier leerlingen die buiten Nederland geboren zijn, is de verblijfsduur in Nederland onbekend.

De vluchtelingleerlingen komen uit 28 verschillende landen, waarbij Syrië (34 leerlingen), Turkije (20 leerlingen) en Iran (acht leerlingen) het meest voorkomen. Andere landen waar enkele leerlingen vandaan komen zijn onder andere Eritrea, Irak, Pakistan, Venezuela, Libanon en Afghanistan. Van vijf leerlingen is alleen bekend dat zij buiten Nederland geboren zijn, maar is het herkomstland onbekend. De resterende 18 leerlingen zijn in Nederland geboren, maar hun ouders vluchtten voor de geboorte van hun kind naar Nederland. Van één leerling is niet bekend of zij in Nederland of een ander land geboren is.

Materialen

Risico- en Beschermende factoren Trauma Observatie Schoolse Situaties (ReBTOSS)

De ReBTOSS (Boelhouwer et al., 2022) meet het psychisch welbevinden van jonge basisschoolleerlingen (zie [hoofdstuk 3](#) en de ReBTOSS handleiding (<https://molendrift.nl/bibliotheek/rebtoss>)). voor meer informatie over de ontwikkeling van de ReBTOSS). Dit instrument bestaat uit 54 vragen met betrekking tot vijf risicofactoren (herbeleving, vermijding, negatieve cognities en stemming, veranderde arousal, dissociatie) en vier beschermende factoren (veiligheid en relaties, zelfregulatie, zelfbeeld, dagelijks leven). Elk cluster bestaat uit vijf tot zeven items met gedragsvoorbeelden die worden beantwoord op een schaal van (0) niet van toepassing, (1) een beetje van toepassing, (2) vaak van toepassing, en (3) zeer vaak van toepassing.

⁴ De deelnemers van het huidige hoofdstuk overlappen grotendeels met de vluchtelingleerlingen beschreven in hoofdstuk 3 over het psychisch welbevinden, met uitzondering van vier leerlingen waarvan geen gegevens over taal beschikbaar waren.

Er werden totaalscores voor de risicofactoren en voor de beschermende factoren berekend. De volledige versie van de ReBTOSS is te vinden in [Bijlage A](#).

Passieve woordenschat

Het taalbegrip (de passieve woordenschat) van leerlingen werd gemeten met de *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT-III-NL; Dunn & Dunn, 2005). De leerling krijgt telkens vier afbeeldingen te zien, waarbij de testleider een woord uitspreekt. De leerling moest vervolgens de bijbehorende afbeelding aanwijzen. De PPVT is een adaptieve test waarbij de startset bepaald wordt op basis van de leeftijd van de leerling, en de afname eindigt als een leerling negen of meer foute afbeeldingen aanwijst in één set. Voor elke leerling werd een ruwe score en een percentielscore berekend.

Actieve woordenschat

De actieve woordenschat van leerlingen werd gemeten met de subtest *Actieve Woordenschat* van de Nederlandse versie van de *Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool* (CELF-Preschool-II-NL; Wiig et al., 2012). De test meet de vaardigheid om afbeeldingen van mensen, voorwerpen en activiteiten te benoemen. De leerling krijgt maximaal 20 afbeeldingen voorgelegd en de testleider vraagt de leerling wat er te zien is op de afbeelding. Voor elke leerling werd een ruwe score berekend tussen de 0 en 40 punten. Percentielscores van de 7- en 8-jarige deelnemers zijn berekend op basis van normeringstabellen voor leerlingen van 6 jaar en 11 maanden oud. Er zijn namelijk geen normeringstabellen beschikbaar voor oudere leerlingen.

Morfologische vaardigheden

De morfologische vaardigheden van leerlingen werden gemeten met de subtest *Woordstructuur* van de Nederlandse versie van de *Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool* (CELF-Preschool-II-NL; Wiig et al., 2012). Deze taak meet de vaardigheid om de regels voor woordvorming toe te kunnen passen, zoals werkwoordvervoegingen, meervoudsvormen, vergelijkingen en voornaamwoorden. De leerling ziet telkens één of meerdere afbeeldingen en vult de zin van de testleider aan. De test bestaat uit 23 opgaven, en voor elke leerling werd een ruwe score berekend tussen de 0 en 23 punten. Percentielscores van de 7- en 8-jarige deelnemers zijn berekend op basis van normeringstabellen voor leerlingen van 6 jaar en 11 maanden oud. Er zijn namelijk geen normeringstabellen beschikbaar voor oudere leerlingen.

Vertelvaardigheden

De vertelvaardigheden van leerlingen werden gemeten met behulp van het Meertalig Assessment Instrument voor Narratieven (MAIN; Blom & De Jong, 2012; Gagarina et al., 2012). De MAIN is oorspronkelijk ontwikkeld om het begrip en de productie van narratieven in meerdere talen te testen. In het huidige onderzoek werd enkel de verhaalseeks 'Poes' gebruikt.⁵ De testleider vertelt de leerling een verhaaltje aan de hand van zes afbeeldingen en het bijbehorende script. Vervolgens stimuleert de testleider de leerling om het verhaal na te vertellen. De audio werd opgenomen en getranscribeerd. De transcripten zijn vervolgens gecodeerd volgens verschillende ontwikkelingsfasen van storytelling (Promoting Literacy Development, 2020), zie Tabel 4.2 voor een beknopt overzicht van de verschillende fasen. Twee onderzoekers hebben 20 transcripten onafhankelijk van elkaar gecodeerd, met een intraclass-correlatiecoëfficiënt van ,949, wat duidt op een uitstekende interbeoordelaarbetrouwbaarheid. De overige transcripten werden vervolgens door één van deze onderzoekers gecodeerd. Van 14 leerlingen ontbreekt een score op deze taak, 10 keer vanwege een

⁵ Bij 11 leerlingen werd de verhaalseeks 'hond' gebruikt in plaats van 'poes'. Deze twee verhaaltjes zijn gecontroleerd voor cognitieve en linguïstische complexiteit, parallellen in macrostructuur en microstructuur, en voor culturele geschiktheid en betrouwbaarheid. Daarom is besloten beide verhaaltjes op dezelfde wijze te analyseren.

mislukte audio-opname, twee keer werd de taak niet afgenomen vanwege tijdgebrek en twee keer werd de taak niet afgenomen omdat de leerling tijdens de vorige twee taken geen enkel woord heeft gezegd.

Tabel 4.2. *Beschrijving van de verschillende storytelling ontwikkelingsfasen (beknopte versie van het codeerschema van de verteltaak)*

Fase	Beschrijving
0 – Irrelevant	Geen uitingen die te linken zijn aan het vertelde verhaal.
1 – Losse flarden	Eén of meerdere woorden zonder samenhang.
2 – Sequentie	Een reeks uitingen met minimaal één centraal karakter die minstens twee keer inhoudelijk genoemd wordt.
3 – Primitief verhaal	Een reeks uitingen met minimaal één centraal karakter met beginnende elementen van storytelling <i>en/of</i> een beschrijving van emotie(s) van karakter(s) <i>en/of</i> inhoudelijke link(s) tussen uitingen.
4 – Verhaalreeks zonder focus	Een reeks uitingen met minimaal één centraal karakter, waarbij een reeks elementen van het vertelde verhaal op logische wijze verteld wordt.
5 – Verhaalreeks met focus	Een reeks uitingen met minimaal één centraal karakter, waarbij een reeks elementen van het vertelde verhaal op logische wijze verteld wordt, en motieven van minstens één van de karakters worden beschreven.
6 – Compleet verhaal	Een reeks van elementen die elkaar logisch opvolgen, met minimaal één causale link tussen uitingen en minimaal één motief van de karakters. Het probleem van het verhaal is volledig opgelost aan het einde.

Leervorderingen

Een inschatting van de leervorderingen van leerlingen werd gemeten door leerkrachten te vragen hoe de leerlingen scoorden ten opzichte van leeftijdsgenoten op diverse domeinen: (ver) onder gemiddeld, gemiddeld en (ver) boven gemiddeld. In het huidige onderzoek werd gekeken naar de domeinen mondelinge taalvaardigheid, ontluikende/beginnende geletterdheid en rekenen(/wiskunde). Van zes leerlingen ontbreken deze gegevens in verband met afwezigheid van een leerkracht.

Procedure

De data is verzameld tussen september 2019 en november 2021. Dit betekent dat de dataverzameling net voor de COVID19-pandemie is gestart. Daarna is op basis van wat er mogelijk was op de verschillende scholen data verzameld tussen verschillende lockdowns in: op twee scholen zijn de data verzameld in november/december 2020, op één school in april 2021, en tot slot is het merendeel van de data verzameld in oktober/november 2021. Scholen werden geworven via het netwerk van LOWAN (Landelijke Ondersteuning Nieuwkomers) en sociale media. Het onderzoek is goedgekeurd door de Ethische Commissie Psychologie van de Rijksuniversiteit Groningen (PSY-1920-S-0014). Leerkrachten werden geïnformeerd over het doel en de inhoud van het onderzoek en besloten vrijwillig om aan het onderzoek deel te nemen. Vervolgens is via de leerkrachten toestemming van de ouders van leerlingen verzameld. Na het verzamelen van oudertoestemming kwamen getrainde onderzoekers en student-assistenten langs op de scholen om de vier taaltaken individueel af te nemen met de leerlingen. Dit vond plaats in een rustige ruimte en duurde een ruim half uur per leerling. Leerlingen kregen tussen de taaltaken door stickers als beloning. Maximaal drie weken na het afnemen van de taaltaken hebben leerkrachten de ReBTOSS⁶ op papier of digitaal

⁶ Leerkrachten vulden ook de Sociaal-Emotionele Vragenlijst (SEV) en SDQ (Sterke Kanten en Moeilijkheden) in voor elke leerling. De scores op deze lijsten worden in dit hoofdstuk niet meegenomen, omdat deze hoofdzakelijk van belang waren om de validiteit van de ReBTOSS te beoordelen (zie [hoofdstuk 3](#)).

ingevuld over de deelnemende leerlingen. Scholen kregen als beloning het boek *De traumasensitieve school. Een andere kijk op gedragsproblemen* (Horeweg, 2018). Aan afgevaardigden van alle scholen van het LOWAN-netwerk Nieuwkomers in Noord geeft GGZ-instelling Molendrift in het najaar 2022 een workshop over trauma in de klas.

Analyses

Alle verzamelde gegevens zijn anoniem verwerkt, ingevoerd en geanalyseerd in SPSS versie 28. Allereerst werden beschrijvende statistieken van de ruwe scores en percentielscores van de vier taaltaken (passieve woordenschat, actieve woordenschat, morfologie en vertellen) berekend. De beschrijvende statistieken van de risico- en beschermende factoren van trauma zijn te vinden in [hoofdstuk 3](#).⁷ Op basis van de normeringstabellen van de ReBTOSS werden de leerling verdeeld in vier categorieën: normaal, licht verhoogd, verhoogd en sterk verhoogd voor risicofactoren, en normaal, licht verlaagd, verlaagd en sterk verlaagd voor de beschermende factoren (zie ReBTOSS handleiding, hoofdstuk normeringen (<https://molendrift.nl/bibliotheek/rebtoss>)). De gemiddelde taalscores per groep werden weergegeven in staafdiagrammen om mogelijke trends te visualiseren. Vanwege schending van de assumpties van normaliteit en gelijke steekproefgrootte, varianties en normaliteit was het niet mogelijk om een MANOVA uit te voeren om statistisch te toetsen of de taalscores van deze groepen significant verschilden.

De samenhang tussen de risico- en beschermende factoren van trauma, de vier verschillende taaltaken, en diverse achtergrondkenmerken (leeftijd, verblijfsduur in Nederland en leeftijd bij aankomst in Nederland) werd berekend met Spearman⁸ correlatieanalyses. Om te onderzoeken in hoeverre risico- en beschermende factoren van trauma de scores op de verschillende taaltaken voorspellen, werd allereerst een meervoudige multivariate regressieanalyse uitgevoerd met alle variabelen in één model, inclusief leeftijd en verblijfsduur als controlevariabelen. Vervolgens werden ook drie univariate regressieanalyses uitgevoerd met de risico- en beschermende factoren als onafhankelijke variabelen, en in elk model als afhankelijke variabele één taalscore (passieve woordenschat of actieve woordenschat of morfologie of vertelvaardigheden). Bij de univariate regressieanalyses werden de onafhankelijke variabelen stapsgewijs toegevoegd: eerst een model met enkel de leeftijd en verblijfsduur van de leerlingen, en vervolgens de risico- en beschermende factoren van trauma. Op deze manier werd onderzocht of de risico- en beschermende factoren de regressiemodellen significant verbeterden ten opzichte van regressiemodellen met enkel leeftijd en verblijfsduur, en of de risico- en beschermende factoren significante voorspellers waren van de taalscores. De verklaarde variantie van alle regressiemodellen werd gerapporteerd met de adjusted R^2 , zodat de verklaarde variantie tussen de verschillende modellen vergeleken kon worden.

Op basis van de inschatting van leervorderingen op de domeinen mondelinge taalvaardigheid, (ontluikende) geletterdheid en rekenen/wiskunde hebben we leerlingen voor de drie domeinen afzonderlijk verdeeld in twee groepen met een minimale steekproefgrootte van 30 leerlingen. Namelijk, leerlingen die (ver) onder gemiddeld scoorden, en leerlingen die gemiddeld of (ver) boven gemiddeld scoorden. Met *t*-toetsen voor onafhankelijke groepen is onderzocht of deze twee groepen significant van elkaar verschilden op de risicofactoren en beschermende factoren van de ReBTOSS.

⁷ De beschrijvende statistieken van de risico- en beschermende factoren van trauma zijn gebaseerd op 136 vluchtelingenleerlingen. Van vier van deze leerlingen is geen informatie over taalverwerving verzameld. Dit huidige hoofdstuk is daarom gebaseerd op de data van 132 vluchtelingenleerlingen.

⁸ Op basis van de rechtsscheve verdeling van de scores op de taaltaken in combinatie met de steekproefgrootte werd besloten Spearman rangcorrelaties te berekenen in plaats van Pearson correlaties.

4.3 Resultaten

Beschrijvende statistieken Nederlandse taalvaardigheid

De scores op de Nederlandse taaltaken passieve woordenschat, actieve woordenschat en morfologie waren rechtsscheef verdeeld (zie Tabel 4.3 voor alle beschrijvende statistieken). Dit gold het meest voor de actieve woordenschat, met 2 als hoogste percentielscore. De scores op de vier taaltaken correleerden middelmatig tot sterk met elkaar ($r = ,598$ tot $,827$).

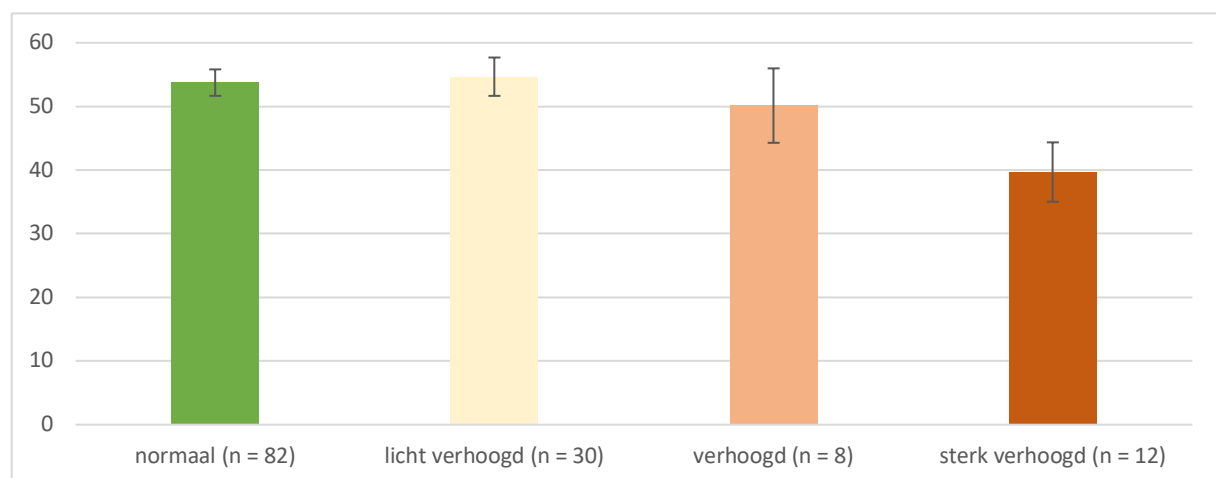
Tabel 4.3. Beschrijvende statistieken van de ruwe scores en percentielscores van de taaltaken passieve woordenschat, actieve woordenschat, morfologie en vertellen

	<i>M</i>	<i>SD</i>	range	<i>M</i> percentiel (range)
Passieve woordenschat (<i>n</i> = 132)	52,45	18,24	17 - 101	4,45 (0 - 77)
Actieve woordenschat (<i>n</i> = 131)	5,07	5,45	0 - 24	0,15 (0,1 - 2)
Morfologie (<i>n</i> = 131)	5,29	4,87	0 - 22	2,24 (0,1 - 84)
Vertellen (<i>n</i> = 118)*	2,80	2,03	0 – 6	niet beschikbaar

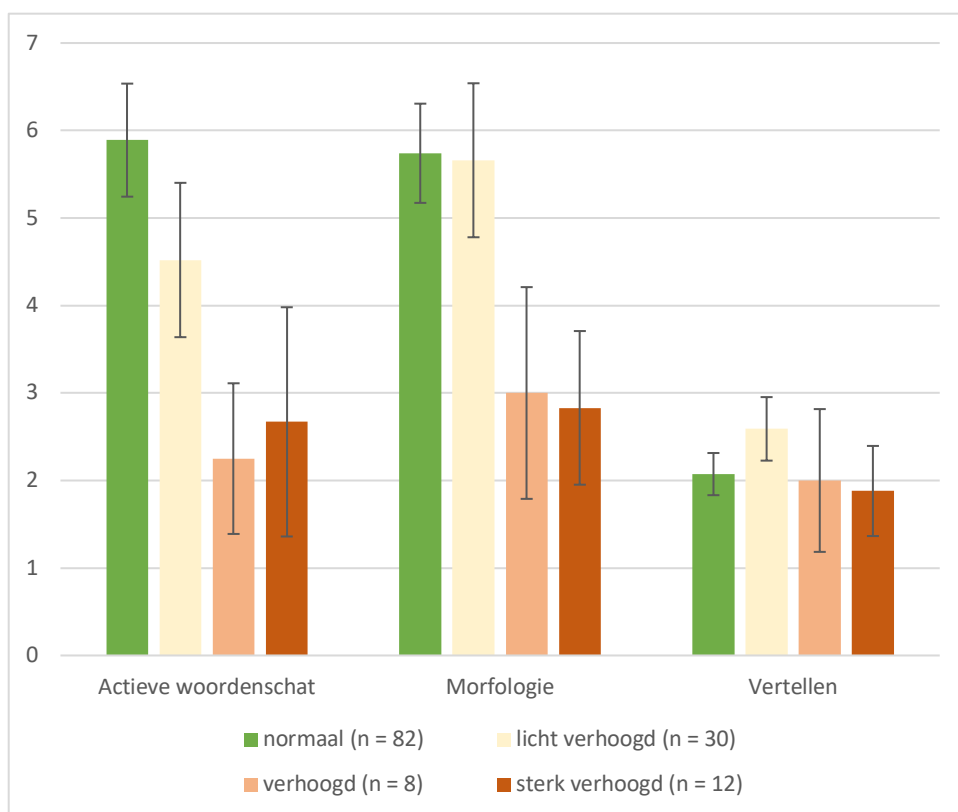
*Vertelvaardigheden werden gemeten op een ordinale 7-puntsschaal, maar worden geanalyseerd op ratioschaal. De frequentieverdeling was als volgt: 21 leerlingen fase nul, 17 leerlingen fase één, 9 leerlingen fase twee, 35 leerlingen bij fase drie, 13 leerlingen bij fase vier, 0 leerlingen bij fase vijf, en 23 leerlingen bij fase zes.

De beschrijvende statistieken van de risico- en beschermende factoren van trauma zijn te vinden in [hoofdstuk 3](#). Op basis van de totaalscore risicofactoren viel 62% van de deelnemende vluchtelinglerlingen in de categorie 'normaal', wat betekent dat zij weinig traumagerelateerd gedrag laten zien in de klas. Het geobserveerde gedrag van de overige 38% vluchtelinglerlingen bleek te passen bij de categorie licht verhoogd, verhoogd of sterk verhoogd. Er is een trend waarneembaar dat de leerlingen met verhoogde tot sterk verhoogde scores op de ReBTOSS risicofactoren, ook lager scoorden op passieve woordenschat (Figuur 4.2) en actieve woordenschat, morfologie en vertelvaardigheden (Figuur 4.3).

Figuur 4.2. Gemiddelde scores en standaardfout passieve woordenschat per ReBTOSS categorie risicofactoren

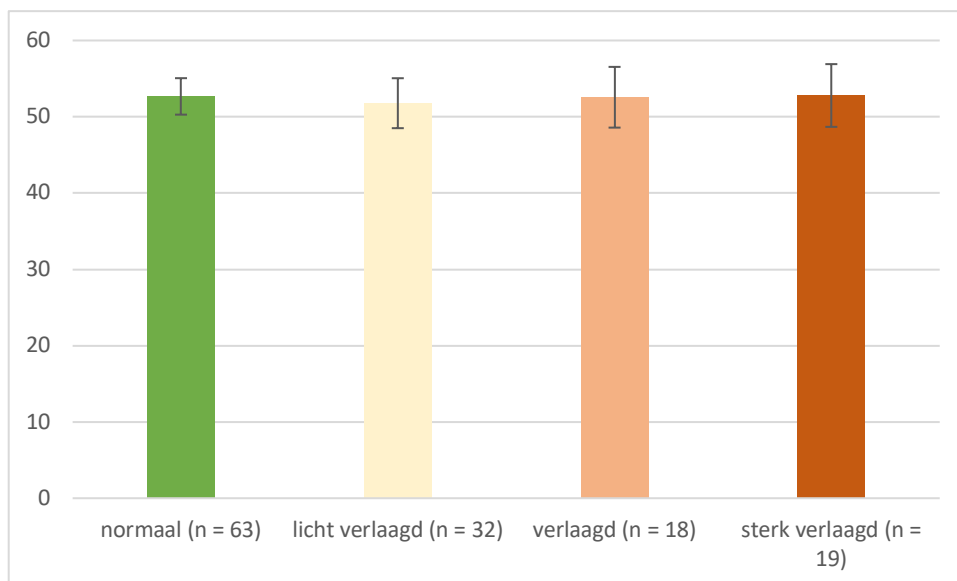


Figuur 4.3. Gemiddelde scores en standaardfout actieve woordenschat, morfologie en vertellen per ReBTOSS categorie risicofactoren

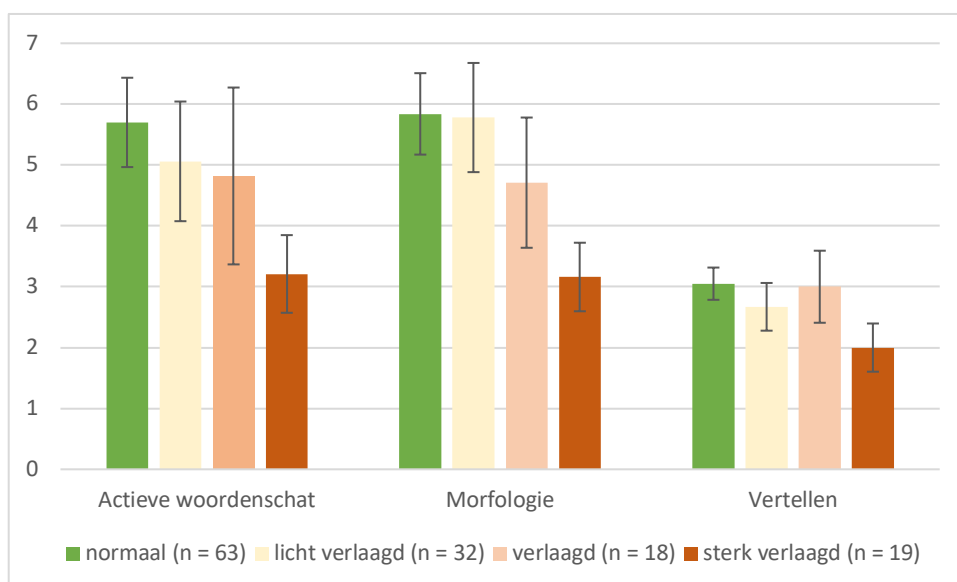


Voor de beschermende factoren geldt dat 48% van de vluchtelingleerlingen in de categorie normaal scoorden. Het geobserveerde gedrag van de overige 52% vluchtelingleerlingen bleek te passen bij de categorie licht verlaagd, verlaagd of sterk verlaagd. De passieve woordenschat scores lijken niet verschillend voor de leerlingen die normale, licht verlaagde, verlaagde of sterk verlaagde beschermende factoren hebben (zie Figuur 4.4). De groep leerlingen met sterk verlaagde beschermende factoren vallen op met relatief lage scores op actieve woordenschat, morfologie en vertellen (zie Figuur 4.5).

Figuur 4.4. Gemiddelde scores en standaardfout passieve woordenschat per ReBTOSS categorie beschermende factoren



Figuur 4.5. Gemiddelde scores en standaardfout actieve woordenschat, morfologie en vertellen per ReBTOSS categorie beschermende factoren



Correlaties tussen welbevinden en taalverwerving

Er werden significante zwakke negatieve correlaties gevonden tussen de ReBTOSS risicofactoren van trauma enerzijds en scores op de taaltaken actieve woordenschat, morfologie en vertellen (respectievelijk $r = -,186$ tot $-,274$). Tussen de ReBTOSS beschermende factoren van trauma en de scores op de taaltaken actieve woordenschat, morfologie en vertellen waren significante zwakke positieve correlaties (respectievelijk $r = ,187$ tot $,239$). Passieve woordenschat correleerde niet significant met de risico- en beschermende factoren van trauma.

Passieve woordenschat scores hingen middelmatig positief samen met leeftijd, en zwak met de verblijfsduur in Nederland. De scores op actieve woordenschat, morfologie en vertellen hingen juist nauwelijks tot zwak samen met leeftijd, maar wel middelmatig positief met de verblijfsduur in Nederland. Er waren nauwelijks tot zwakke negatieve correlaties tussen de leeftijd waarop leerlingen in Nederland aankwamen en de scores op de vier taaltaken. Deze lage correlaties waren in negatieve

richting met actieve woordenschat, morfologie en vertellen, en in positieve richting met passieve woordenschat.

Er was geen significante correlatie tussen leeftijd en de risicofactoren en beschermende factoren van de ReBTOSS. Er waren wel significante, maar zwakke, relaties tussen de ReBTOSS en de verblijfsduur in Nederland. Hoe langer een kind in Nederland verbleef, hoe minder risicofactoren en hoe meer beschermende factoren. En des te jonger een kind was bij aankomst in Nederland, des te minder risicofactoren en meer beschermende factoren

Tabel 4.4. *Spearman correlaties tussen de ReBTOSS risicofactoren, beschermende factoren, vier taaltaken, en achtergrondvariabelen*

Variabele	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. ReBTOSS risicofactoren	-							
2. ReBTOSS beschermende factoren	-,360**	-						
3. Passieve woordenschat	-,158	,072	-					
4. Actieve woordenschat	-,274**	,187*	,664**	-				
5. Morfologie	-,206*	,239**	,647**	,723**	-			
6. Vertellen	-,186*	,210*	,633**	,629**	,619**	-		
7. Leeftijd in maanden	,111	-,128	,601**	257**	,222**	,282**	-	
8. Verblijfsduur in Nederland in maanden	-,184*	,205*	,304**	,490**	,535**	,437**	-,254**	-
9. Leeftijd bij aankomst in Nederland in maanden	,186*	-,240**	,174*	-,160	-,175*	-,094	,777**	-,762**

* $p < ,05$. ** $p < ,01$.

Regressieanalyses

Er werd eerst een meervoudige multivariate regressieanalyse uitgevoerd met de scores op passieve woordenschat, actieve woordenschat, morfologie en vertellen als afhankelijke variabelen, de ReBTOSS risicofactoren en beschermende factoren als onafhankelijke variabelen, en leeftijd en verblijfsduur als controlevariabelen. De resultaten van dit model (zie Tabel 4.5) lieten zien dat de ReBTOSS risicofactoren en beschermende factoren van trauma geen significante voorspellers waren van de scores op de vier taaltaken. Leeftijd en verblijfsduur in Nederland bleken wel significante voorspellers van de scores op de taaltaken. Het multivariate model verklaart 44% van de variantie in de passieve woordenschatscores, 55% van de variantie van de actieve woordenschat scores, 42% van de variantie van de morfologie scores, en 23% van de vertelvaardigheid scores.

Tabel 4.5. *Meervoudige multivariate lineaire regressie met passieve woordenschat, actieve woordenschat, morfologie en vertelvaardigheden als afhankelijke variabelen*

	Wilk's Λ	F	p	partial η^2
Intercept	,845	1,700	,171	,155
Verblijfsduur	,435	11,996	<,001	,565
Leeftijd	,583	6,606	<,001	,417
Risicofactoren	,137	,969	,563	,391
Beschermende factoren	,064	,906	,733	,496

De resultaten van de univariate regressies lieten zien dat leeftijd en verblijfsduur in Nederland de belangrijkste voorspellers waren van de scores op alle vier de taaltaken. Daarbij verbeterden de vier modellen wel significant na het toevoegen van de trauma risicofactoren en beschermende factoren. Een volledig overzicht van alle resultaten van de univariate regressieanalyses is weergegeven in Tabel

B1 (passieve woordenschat), Tabel B2 (actieve woordenschat), Tabel B3 (morfologie) en Tabel B4 (vertellen) in [Bijlage B](#).

De verklaarde variantie van het model met passieve woordenschat scores verbeterde significant na het toevoegen van de ReBTOSS risicofactoren en beschermende factoren, namelijk van 51% naar 54%. Naast de verblijfsduur en leeftijd, waren de ReBTOSS risicofactoren, in mindere mate, ook significante voorspellers van de passieve woordenschat ($\beta = -.170$, $t(127) = -2,586$, $p = ,011$). De beschermende factoren waren geen significante voorspeller van de passieve woordenschat.

De verklaarde variantie van het model met actieve woordenschat scores verbeterde ook significant na het toevoegen van de ReBTOSS risico- en beschermende factoren, namelijk van 33% naar 37%. Verblijfsduur en leeftijd waren ook de belangrijkste voorspellers van actieve woordenschat scores, maar ook de ReBTOSS risicofactoren bleek een significante voorspeller ($\beta = -.181$, $t(127) = -2,347$, $p = ,021$). De beschermende factoren waren geen significante voorspeller van de actieve woordenschat.

Ook de verklaarde variantie van het model met morfologie verbeterde significant na het toevoegen van de ReBTOSS risico- en beschermende factoren, namelijk van 33% naar 38%. Verblijfsduur en leeftijd hadden de grootste voorspellende waarde. Daarnaast bleken de beschermende factoren een significante voorspeller van morfologie scores ($\beta = ,184$, $t(126) = 2,372$, $p = ,019$). De ReBTOSS risicofactoren waren geen significante voorspeller van de morfologie scores.

Tot slot verbeterde de verklaarde variantie van het model met vertelvaardigheden ook significant na het toevoegen van de ReBTOSS risico- en beschermende factoren, namelijk van 28% naar 31%. Verblijfsduur en leeftijd waren de belangrijkste voorspellers van scores op de verteltaak. De risicofactoren en beschermende factoren waren individueel geen significante voorspeller van de vertelvaardigheden.

Leervorderingen

Leerlingen die volgens hun leerkracht (ver) onder gemiddeld scores op mondelinge taalvaardigheid, (ontluikende) geletterdheid en rekenen/wiskunde, lieten gemiddeld meer trauma risicofactoren van de ReBTOSS zien in vergelijking met leerlingen die gemiddeld of (ver) boven gemiddelde leervorderingen hadden op de drie domeinen. Dit verschil bleek alleen significant bij het domein (ontluikende) geletterdheid met een medium effectgrootte (zie Tabel 4.6).

De leerlingen met (ver) onder gemiddelde leervorderingen scoorden gemiddeld lager op de beschermende factoren van de ReBTOSS dan de leerlingen met gemiddelde of (ver) boven gemiddelde leervorderingen. Dit gold voor alle drie de domeinen, maar het verschil was alleen significant bij de domeinen (ontluikende) geletterdheid en rekenen/wiskunde (zie Tabel 4.6).

Tabel 4.6. Resultaten *t*-toetsen van de risico- en beschermende factoren van de ReBTOSS voor leerlingen met (ver) onder gemiddelde schoolvorderingen versus leerlingen met (ver boven) gemiddelde schoolvorderingen op drie domeinen

	Schoolvorderingen (ver) onder gemiddeld ^a		Schoolvorderingen gemiddeld tot ver boven gemiddeld ^b		<i>t</i> (124)	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Risicofactoren							
Mondelinge taalvaardigheid	10,06	10,49	6,95	7,56	1,910	,059	0,34
(Ontluikende) geletterdheid	11,75	10,91	6,00	6,78	3,427	,001	0,63
Rekenen/wiskunde	10,34	10,67	7,30	8,01	1,719	,089	0,32
Beschermende factoren							
Mondelinge taalvaardigheid	47,71	12,94	49,89	11,27	-1,006	,316	0,18
(Ontluikende) geletterdheid	45,05	11,84	51,70	11,63	-3,158	,002	0,57
Rekenen/wiskunde	46,16	12,37	50,54	11,74	-2,006	,050	0,36

Noot bij tabel. **a.** *n* mondelinge taalvaardigheid = 63, *n* geletterdheid = 55 en *n* rekenen = 50. **b.** *n* mondelinge taalvaardigheid = 63, *n* geletterdheid = 71 en *n* rekenen = 76.

4.4 Conclusies

In dit hoofdstuk stond de volgende onderzoeksvraag centraal: “Wat is de samenhang tussen risicofactoren en beschermende factoren van trauma enerzijds en Nederlandse taalvaardigheid en leervorderingen van vluchtelinglerlingen van 4 t/m 8 jaar oud anderzijds?”. Uit het onderzoek beschreven in [hoofdstuk 3](#) weten we dat jonge vluchtelinglerlingen meer risicogedragingen van trauma laten zien in de klas, en beschermende factoren minder ontwikkeld zijn. De resultaten van het huidige onderzoek voegen daaraan toe dat vluchtelinglerlingen, ten opzichte van Nederlandse leerlingen zonder vluchtachtergrond, volgens verwachting laag scoren op NT2-vaardigheden. Het leren van de Nederlandse taal en het psychisch welbevinden zijn dus belangrijke aandachtspunten in het onderwijs aan vluchtelinglerlingen, en de vraag is in welke mate deze twee aspecten verbonden zijn.

De resultaten lieten een trend zien waarbij leerlingen met verhoogde tot sterk verhoogde scores op de ReBTOSS risicofactoren, relatief laag scoorden op passieve woordenschat, actieve woordenschat, morfologie en vertelvaardigheden. Leerlingen met sterk verlaagde beschermende factoren scoorden ook relatief laag op actieve woordenschat, morfologie en vertellen, maar scoorden op passieve woordenschat niet anders dan leerlingen met normaal ontwikkelde beschermende factoren.

Daarnaast lieten correlatieanalyses zien dat de relatie tussen diverse Nederlandse taalvaardigheden en de aanwezigheid van risico- en beschermende factoren van trauma verschillend blijkt voor de taalproductie en het taalbegrip van vluchtelinglerlingen. Namelijk, er werd geen bewijs gevonden voor het idee dat taalbegrip (passieve woordenschat) gerelateerd is aan de ReBTOSS risicofactoren en beschermende factoren. Scores op actieve woordenschat, morfologie en vertellen hingen echter wel matig samen met de trauma risicogedragingen (negatieve relatie) en beschermende factoren van trauma (positieve relatie). De ReBTOSS risicofactoren en beschermende factoren zijn dus wel in bepaalde mate gerelateerd aan de Nederlandse taalvaardigheid. Verder laten de resultaten van het huidige onderzoek zien hoe belangrijk de verblijfsduur van vluchtelinglerlingen in het vestigingsland is bij het leren van een nieuwe taal. Verblijfsduur en leeftijd bleken namelijk de belangrijkste

voorspellers van de passieve woordenschat, actieve woordenschat, morfologie- en vertelvaardigheden in het Nederlands. Dit is in lijn der verwachting, aangezien de verblijfsduur in Nederland immers invloed heeft op de hoeveelheid blootstelling aan de Nederlandse taal. Hoe langer een vluchteling leerling in Nederland verblijft, hoe meer hij of zij in aanraking komt met de Nederlandse taal, wat bijdraagt aan zowel het begrijpen als het zelf gebruiken van de taal. Bovendien lieten de resultaten ook zwakke relaties zien tussen de verblijfsduur enerzijds en de risicofactoren en beschermende factoren van trauma anderzijds. Des te langer een kind in Nederland is, des te minder risicofactoren en meer beschermende factoren van trauma. Kortom, de variantie van de taalscores werden dus grotendeels verklaard door leeftijd en verblijfsduur, maar nog meer als ook de ReBTOSS risico- en beschermende factoren van trauma werden meegenomen.

Kijken we naar de globale leervorderingen van vluchteling leerlingen, dan valt het volgende op: vluchteling leerlingen die beneden gemiddeld scoren op de domeinen mondelinge taalvaardigheid, (ontluikende) geletterdheid en rekenen/wiskunde laten meer risicofactoren en minder beschermende factoren van trauma zien dan leerlingen die gemiddeld of (ver) boven gemiddeld scoren op deze domeinen.

Samenvatting. Het leren van de Nederlandse taal en het psychisch welbevinden zijn de belangrijkste aspecten van het onderwijs aan vluchteling leerlingen. Leeftijd en verblijfsduur in Nederland zijn daarbij de belangrijkste voorspellers van de Nederlandse taalontwikkeling, maar daarnaast draagt de aanwezigheid van risico- en beschermende factoren van trauma ook op een unieke manier bij. Het psychisch welbevinden speelt een grotere rol bij de ontwikkeling van productieve taalvaardigheden (actieve woordenschat, morfologie en vertelvaardigheden) dan bij passief taalbegrip. De Nederlandse taalontwikkeling verloopt het meest moeizaam bij leerlingen met verhoogde tot sterk verhoogde risicofactoren van trauma en/of leerlingen met sterk verlaagde beschermende factoren. Ook globale leervorderingen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid, geletterdheid en rekenen/wiskunde bleken enigszins gerelateerd te zijn aan de risico- en beschermende factoren van trauma. De gevonden relaties tussen het psychisch welbevinden en de Nederlandse taalverwerving laten zien dat het belangrijk is om als leerkracht aan beide aspecten te werken, zeker bij leerlingen met (sterk) verhoogde of verlaagde scores op de ReBTOSS. Longitudinaal vervolgonderzoek is wenselijk om te onderzoeken *hoe* de Nederlandse taalontwikkeling en het psychisch welbevinden met elkaar samenhangen.

5. Interventie taalpakket: Digitale prentenboeken met Arabische hulpknop (Bereslim)



5.1 Inleiding

In 2017 constateerde de Onderwijsraad dat veel van het bestaande NT2-lesmateriaal verouderd was of niet goed aansloot bij de behoeften van de heterogene groep van vluchtelingleerlingen. In de jaren daarna is er veel gebeurd en zijn allerlei verschillende NT2-materialen en methoden ontwikkeld. Het aanbod voor de jongste leerlingen, die nog niet kunnen lezen, is echter nog steeds vrij beperkt. Daarnaast is er binnen de bestaande NT2-materialen en methoden nog weinig aandacht voor het strategisch inzetten van de moedertaal van meertalige leerlingen. De laatste jaren is het bewustzijn van de voordelen van het betrekken van de moedertaal gegroeid onder leerkrachten en andere onderwijsprofessionals (Hurwitz & Kambel, 2020). Toch blijkt dat dit nog beperkt wordt ingezet, veelal om praktische redenen (Ticheloven et al., 2019). Leerkrachten beheersen de verschillende moedertalen van hun leerlingen vaak niet, en vinden het dan lastig om deze moedertalen betekenisvol te verwerken in de dagelijkse onderwijspraktijk (Gogolin, 2011; Ticheloven et al., 2019). Op een groeiend aantal (nieuwkomers)scholen worden er wel meertalige bibliotheken ingericht zodat leerlingen naast Nederlandse boeken ook boeken in hun moedertaal kunnen lezen (zie bijvoorbeeld de website van LOWAN voor een overzicht van initiatieven). Leerlingen die nog niet zelf kunnen lezen vallen daarmee buiten de boot. Binnen het huidige onderzoek zijn daarom tien digitale prentenboeken van Bereslim (www.bereslim.nl) voorzien van een 'hulpknop' in de moedertaal van een groep jonge (vluchteling)leerlingen. Leerlingen kunnen deze digitale prentenboeken zelfstandig bekijken, altijd volledig in het Nederlands (de schooltaal), en eventueel naar eigen keuze kunnen ze met de hulpknop delen van het verhaal in hun moedertaal terugluisteren.

Het belang van de moedertaal

Iedereen groeit op met een moedertaal, en die maakt een belangrijk onderdeel uit van de identiteit (Creese & Blackledge, 2015; Duarte, 2022; Muysken, 2008). Met deze taal communiceren kinderen met hun omgeving, en leren zij over de wereld. Voor kinderen met een vlucht- of migratieachtergrond is de moedertaal in veel gevallen nog een connectie met hun herkomstland, en met familie of vrienden uit het herkomstland. Maar wanneer deze leerlingen na hun vlucht of verhuizing in het Nederlandse onderwijs terecht komen, wordt van hen verwacht dat zij zich de Nederlandse taal eigen maken, én ook andere vakken en vaardigheden leren in de Nederlandse taal. Veel Nederlands taalaanbod van rijke kwaliteit is daarvoor cruciaal (zie ook [hoofdstuk 4](#) van dit eindrapport). Tegelijkertijd is er steeds meer bewijs dat meertalige kinderen er baat bij hebben als hun moedertaal op school ook erkend, gewaardeerd en functioneel ingezet wordt (voor een overzicht, zie bijvoorbeeld Agirdag & Kambel 2018; Cummins, 2019; Sierens & Van Avermaet, 2014). Wanneer er geen ruimte is voor de moedertaal, en leerlingen zelfs ontmoedigd worden deze taal te gebruiken, dan wordt de identiteit van de leerling eigenlijk ondermijnd (Duarte, 2022; PO-Raad, 2017). Zeker voor vluchtelingkinderen die vaak al nare gebeurtenissen hebben meegemaakt en behoefte hebben aan een veilige en ondersteunende schoolomgeving (zie [hoofdstuk 3](#) van dit eindrapport), kan dit op psychologisch vlak belemmerend werken. Onderzoek heeft verder ook laten zien dat wanneer kinderen op school hun moedertaal mogen gebruiken, zij zich zekerder voelen (Nikiema, 2011), meer betrokken zijn op school (Bühmann & Trudell, 2008; Nikiema, 2011), en hun algemene schoolprestaties en de tweedetaalontwikkeling verbeteren (Bühmann & Trudell, 2008; Cummins, 2019; Nikiema, 2011; UNESCO, 2016).

Taalwetenschappers zijn het er ook al jaren over eens dat de (taal)ontwikkeling van meertalige leerlingen baat heeft bij het incorporeren van de moedertaal in het onderwijs (voor een overzicht, zie Cummins, 2019). Meertalige (vluchteling)leerlingen beschikken namelijk over allerlei kennis en vaardigheden die zij al hebben ontwikkeld in de moedertaal. De moedertaal kan zo helpen om nieuwe dingen te begrijpen. Dit sluit aan bij de linguïstische interdependentie- of afhankelijkheidshypothese (Cummins, 1979). Het algemene idee van deze theorie is dat meertalige kinderen bij het verwerven van een nieuwe taal profiteren van de kennis en vaardigheden die zij al hebben opgedaan in hun moedertaal, mits de moedertaal voldoende ontwikkeld is. Tweetaligen beschikken daarmee over één onderliggend centraal verwerkingsstelsel voor beide talen (zie bijvoorbeeld Cummins, 1981 voor meer informatie over het 'Common Underlying Proficiency Model of Bilingualism'). Kennis van concepten of specifieke taalvaardigheden hoeven in de nieuwe taal niet helemaal opnieuw geleerd te worden, omdat dit al eerder geleerd is in de eerste taal. Bijvoorbeeld; als een tweetalig kind het concept 'boek' al geleerd heeft in de moedertaal (dat wil zeggen: het kind begrijpt aan welke kenmerken een boek voldoet, en weet bijvoorbeeld dat een tijdschrift iets anders is dan een boek), dan hoeft dit kind alleen nog het specifieke label 'boek' te leren in de nieuwe taal te leren. Dit komt overeen met het onderzoek van Leseman et al. (2019). Dit onderzoek liet zien dat bij Turks-Nederlandse kleuters de woordenschatontwikkeling in het Nederlands als tweede taal voorspeld werd door de hoeveelheid en kwaliteit van het Turkse taalaanbod thuis, én de Turkse woordenschatontwikkeling. Kortom, het erkennen en functioneel inzetten van de moedertaal van meertalige leerlingen kan bijdragen aan een positieve identiteitsontwikkeling van deze leerlingen, en ook als springplank gezien worden voor de Nederlandse taalontwikkeling en de leerprestaties in het algemeen.

Tweetalige boeken voorlezen aan jonge kinderen

Voorlezen is een van de meest effectieve praktijken om de taalontwikkeling van jonge kinderen te stimuleren (voor een overzicht, zie Broekhof & Nijhof-Broek, 2017). Diverse kinderboeken worden tegenwoordig in meerdere talen uitgegeven, en dezelfde verhalen kunnen zo dus in meerdere talen voorgelezen worden, zowel op school als thuis. Meestal gaat het dan om separate boeken (één exemplaar voor elke taal), maar er zijn ook steeds meer boeken in opkomst waar op elke bladzijde de tekst in beide talen staat weergegeven (bijvoorbeeld tweetalige boeken van NikNak).

Het gebruik en de effectiviteit van tweetalige (voorlees)boeken is slechts beperkt onderzocht, en bestaat vooral uit kleinschalige casestudies. De meest omvangrijke studie betreft een quasi-experimentele studie in acht Canadese kleuterklassen (Naqvi et al., 2013). In de helft van de klassen werden leerlingen enkel in het Engels voorgelezen, en in de andere vier klassen werd voorgelezen in het Engels en Punjabi, Urdu of Frans. In elke klas zaten leerlingen met diverse taalachtergronden. De leerkracht las steeds één bladzijde voor in het Engels, en vervolgens werd de vertaling van diezelfde bladzijde in de andere taal voorgelezen door een vrijwilliger of ouder. De resultaten van het onderzoek lieten zien dat de grafonologische ontwikkeling (matchen van klanken met letters/woorden) in het Engels significant verbeterde bij de Punjabi- en Urdu-sprekende leerlingen die naast het Engels ook in deze talen werden voorgelezen. Het tweetalig voorlezen had verder geen negatieve effecten op de taalontwikkeling van leerlingen met een taalachtergrond anders dan Punjabi, Urdu of Frans (Naqvi et al., 2013). De overige, meer kleinschalige, casestudies werden vooral uitgevoerd met wat oudere basisschoolleerlingen die zelfstandig met tweetalige boeken aan de slag gingen. Deze studies noemen voordelen zoals het beter begrijpen van het plot van het verhaal (Ma, 2008), meer betrokkenheid bij en begrip van het verhaal (Zaidi, 2020), verbetering van het metalinguïstisch bewustzijn (Ma, 2008; Zaidi, 2020), meer vertrouwen en geletterdheid in de tweede taal (Sneddon, 2008), en meer familiebetrokkenheid in de school (Taylor et al., 2008; Sneddon,

2008). De resultaten van deze onderzoeken tonen de potentie van meertalige boeken en voorleesactiviteiten aan voor het verwerven van een nieuwe taal voor jonge meertalige leerlingen.

Voor de oudere al geletterde basisschoolleerlingen kunnen (school)bibliotheken gevuld worden met meertalige boeken. Maar voor jonge kinderen die nog niet zelf kunnen lezen is de praktische uitvoering wat lastiger. Zij kunnen zelf nog niet lezen, en leerkrachten spreken niet alle moedertalen die aanwezig zijn in de klas. En hoewel uit het onderzoek van Naqvi et al (2013) bleek dat in meerdere talen voorlezen niet nadelig is voor kinderen die de andere taal niet spreken, is het wel wenselijk om leerlingen te voorzien van materiaal in hun eigen moedertaal. In een klas met veel diversiteit aan talen die een leerkracht niet beheerst, kunnen digitale prentenboeken van toegevoegde waarde zijn.

Digitale prentenboeken

Digitale prentenboeken zijn bestaande prentenboeken, waarbij de verhalen worden voorgelezen door een ingesproken stem. De boeken bevatten bewegende animaties, geluidseffecten en achtergrondmuziek. Vaak zijn er ook interactieve elementen verwerkt in digitale prentenboeken, zoals vragen die tijdens het boek gesteld worden die kunnen helpen het verhaal beter te begrijpen. Uit een meta-analyse van 29 onderzoeken naar de effectiviteit van digitale prentenboeken (Takacs, Swart, & Bus, 2014) werd geconcludeerd dat het bekijken van digitale prentenboeken even effectief is voor de woordenschatontwikkeling en het verhaalbegrip van kinderen, dan wanneer ouders een papieren prentenboek voorlezen. De bewegende animaties en geluidseffecten helpen kinderen bij het begrijpen van het verhaal. Bij moeilijke woorden wordt er in digitale prentenboeken bijvoorbeeld ingezoomd op het object of de handeling, eventueel met een bijbehorend geluid. Verbale en nonverbale cues worden zo gecombineerd, en faciliteren het leren (zie o.a. de 'dual coding theory' (Paivio, 2007) en 'cognitive theory of multimedia learning' (Mayer, 2005)).

De digitale prentenboeken van Bereslim hebben op dit vlak veel potentie. Deze boeken zijn veelvuldig onderzocht en dragen effectief bij aan de taalverwerving van jonge kinderen (Takacs, Swart, & Bus, 2014), vooral bij taalzwakke kinderen en kinderen die Nederlands als tweede taal leren (Paus et al., 2014; Verhallen, 2009; Verhallen & Bus, 2010; Verhallen, Bus & de Jong, 2004). De interactieve vragen die zijn ingebouwd in de digitale boeken van Bereslim zorgen ervoor dat de woordenschatontwikkeling extra gestimuleerd wordt (Smeets & Bus, 2012). Bovendien blijkt uit een pilotonderzoek met specifiek vluchtelingleerlingen bleek bovendien dat zij een hoge mate van taakgericht gedrag laten zien tijdens het bekijken van de digitale Bereslim-boeken (Post, 2017; Nobbe-Tapken, 2017) en dat ze in korte tijd vooruitgaan in hun passieve woordenschat wat betreft specifieke woorden die in de verhalen voorkomen (Post, 2017).

Samenvatting. Met het erkennen van de moedertaal van meertalige (vluchteling)leerlingen laat je als leerkracht zien dat de identiteit van de leerlingen ertoe doet. Daarnaast kunnen de kennis en vaardigheden die deze leerlingen al hebben verworven in hun moedertaal helpen bij het leren van het Nederlands als nieuwe taal. Tweetalige (voor)leesactiviteiten kunnen dit faciliteren. Maar in de hedendaagse talig diverse klassen spreken leerkrachten vaak niet alle moedertalen van hun leerlingen. Digitale prentenboeken zijn bewezen effectief voor de tweedetaalontwikkeling van meertalige leerlingen, en kunnen bovendien hetzelfde verhaal in meerdere talen gecombineerd aanbieden. Digitale meertalige prentenboeken hebben dan ook potentie om de moedertaal van jonge (vluchteling)leerlingen te betrekken in het Nederlandse onderwijs.

Het huidige onderzoek

Binnen het huidige onderzoek zijn digitale prentenboeken van [Bereslim](#) voorzien zijn van een Arabische moedertaal-hulpknop. Het Arabisch werd gekozen omdat dit ten tijde van de start van het onderzoek de meest voorkomende moedertaal was van vluchtelingleerlingen in Nederland. Daarbij werd gekozen voor Modern Standaard Arabisch (al-'Arabīyah al-Fusha), de meest gestandaardiseerde en veelgebruikte variant van het Arabisch dat gebruikt wordt in verschillende herkomstlanden van de deelnemende leerlingen. Jonge Nederlands-Arabische tweetalige leerlingen die nog niet zelf kunnen lezen, kunnen deze digitale prentenboeken zelfstandig bekijken. De verhalen worden altijd volledig in het Nederlands afgespeeld, en leerlingen kunnen zelf beslissen of ze met de Arabische hulpknop delen van het verhaal in hun moedertaal terug willen luisteren. Er is nog niet eerder onderzoek gedaan naar digitale meertalige prentenboeken in deze vorm. In het huidige onderzoek bestuderen we daarom het gebruik van de Arabische hulpknop bij de doelgroep. De **onderzoeksvragen** luiden als volgt:

1. *In welke mate vertonen de leerlingen taakgericht gedrag tijdens het bekijken van de digitale prentenboeken?*
2. *In hoeverre dragen de digitale prentenboeken bij aan de woordenschatontwikkeling?*
3. *(Hoe) maken de leerlingen gebruik van de Arabische hulpknop?*
4. *Wie gebruiken de Arabische hulpknop: is er een relatie met leeftijd, verblijfsduur en/of taalniveau?*
5. *Hangt het gebruik van de Arabische knop samen met meer leeropbrengsten?*

5.2 Methode

Deelnemers

Leerlingen van 4 t/m 7 jaar oud met het Arabisch als moedertaal kwamen in aanmerking om mee te doen aan het onderzoek. Het onderzoek startte met 31 Arabisch-Nederlandstalige deelnemende leerlingen van drie nieuwkomersscholen in Nederland. Leerlingen die drie of meer van de totaal acht sessies gemist hebben door o.a. verhuizing, coronamaatregelen of ziekte zijn niet geïnccludeerd in het huidige hoofdstuk. Er bleven 25 leerlingen over (15 meisjes, 10 jongens): drie 4-jarigen, zeven 5-jarigen, zes 6-jarigen en negen 7-jarigen (gemiddelde leeftijd = 6 jaar en 3 maanden). Zeven leerlingen zijn in Syrië geboren, vijf in Saudi-Arabië, drie in Turkije, twee in Libanon, één in Iraaks Koerdistan, één in Palestina, één in Jordanië, één in Egypte, één in Abu Dhabi en één in Duitsland. Van twee leerlingen is het herkomstland onbekend. De leerlingen waren aan de start van het onderzoek gemiddeld anderhalf jaar in Nederland, variërend van 2 maanden tot 6 jaar en 1 maand. Het is niet op individueel niveau bekend of er sprake was van een vluchtachtergrond (dit mocht niet uitgevraagd worden volgens de ethische toestemming), maar op groepsniveau is bekend dat het merendeel van de deelnemende leerlingen afkomstig waren van gezinnen met een vluchtgeschiedenis.

Onderzoeksopzet

Leerlingen namen gedurende vier weken deel aan de interventiestudie (zie Tabel 5.1 voor een overzicht). Aan de start van het onderzoek werd een voormeting gedaan van de woordenschatkennis van woorden die voorkwamen in de digitale prentenboeken. Vervolgens hebben de leerlingen vier weken lang elke week één digitaal prentenboek bekeken. Om het leren zoveel mogelijk te faciliteren werd in lijn met het advies van *Bereslim* besloten om elk prentenboek drie keer te vertonen, verspreid over twee sessies in elke week. De eerste sessie van de week bekeken de leerlingen eerst elk boek één keer volledig in het Nederlands, zonder de optie om de Arabische hulpknop te

gebruiken. Direct daarna keken de leerlingen nogmaals hetzelfde prentenboek, maar dan met de optie om de Arabische hulpknop te gebruiken en vier interactieve vragen die tijdens het kijken gesteld werden (vragenset 1). Tijdens deze sessie werden van elke leerling video-opnames gemaakt om het kijkgedrag tijdens het bekijken van de digitale prentenboeken te kunnen analyseren. Minstens twee dagen later in dezelfde week bekeken leerlingen hetzelfde prentenboek nog een derde keer, weer met de optie om de Arabische hulpknop te gebruiken en met vier nieuwe interactieve vragen (vragenset 2). Direct na de laatste sessie van week 4 werd een Arabische woordenschattoets afgenomen om de Arabische kennis van de doelwoorden uit de vier boeken te testen. Tot slot werd in week 5 nogmaals de Nederlandse woordenschattoets afgenomen. Bij zeven leerlingen werd de Arabische woordenschattoets en Nederlandse nameting op dezelfde dag uitgevoerd om nog zoveel mogelijk data te kunnen verzamelen voor de aangekondigde COVID19-lockdown in november 2022. In verband met afwezigheid op school heeft één leerling twee van de acht sessies gemist in verschillende weken, en 14 leerlingen hebben één sessie gemist.

Tabel 5.1. *Overzicht van de onderzoeksopzet per week*

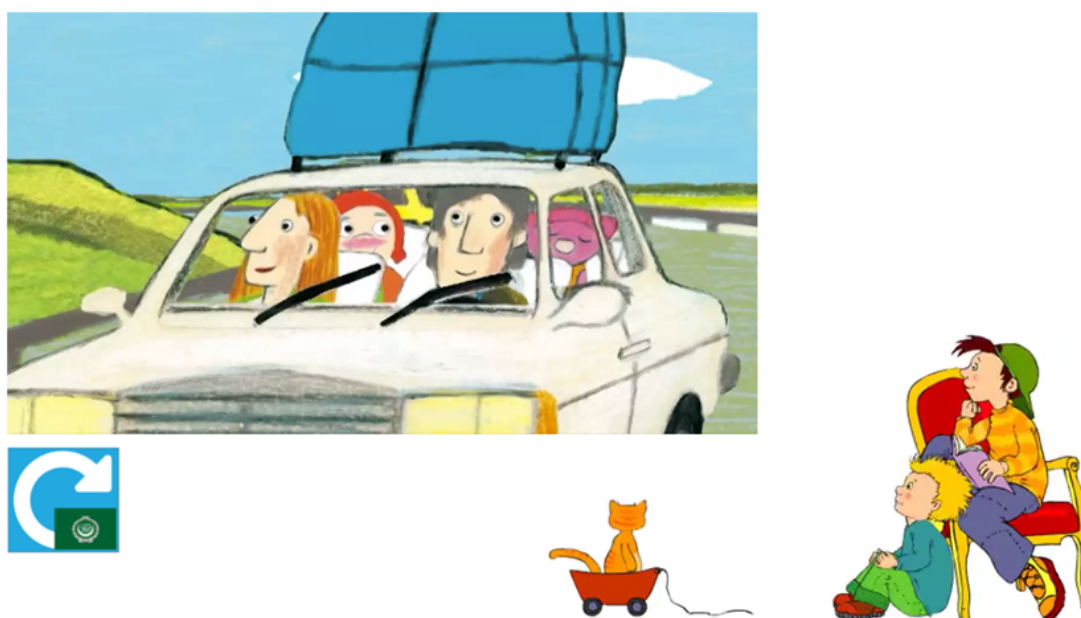
Week	Beschrijving
Week 1	Boektitel: Banaan
Sessie 1a (filmen)	Voormeting woordenschattoets Nederlands Boek in het Nederlands zonder vragenset en Arabische hulpknop Boek met Arabische hulpknop en vragenset 1
Sessie 1b	Boek met Arabische hulpknop en vragenset 2
Week 2	Boektitel: Balotje op vakantie
Sessie 2a (filmen)	Boek in het Nederlands zonder vragenset en Arabische hulpknop Boek met Arabische hulpknop en vragenset 1
Sessie 2b	Boek met Arabische hulpknop en vragenset 2
Week 3	Boektitel: De koning bakt een huis
Sessie 3a (filmen)	Boek in het Nederlands zonder vragenset en Arabische hulpknop Boek met Arabische hulpknop en vragenset 1
Sessie 3b	Boek met Arabische hulpknop en vragenset 2
Week 4	Boektitel: Kleine ezel en jarige Jakkie
Sessie 4a (filmen)	Boek in het Nederlands zonder vragenset en Arabische hulpknop Boek met Arabische hulpknop en vragenset 1
Sessie 4b	Boek met Arabische hulpknop en vragenset 2 Woordenschattoets Arabisch
Week 5	Nameting woordenschattoets Nederlands

Materiaal

Vier Nederlandse prentenboeken met oplopende moeilijkheid werden geselecteerd van het Bereslim platform, rekening houdend met de leeftijd en mogelijke vluchtgeschiedenis van de deelnemende leerlingen. De volgende boeken werden geselecteerd: *Banaan* (Hans Hagen & Monique Hagen), *Balotje op vakantie* (Yvonne Jagtenberg), *De koning bakt een huis* (Annemarie van Haeringen) en *Kleine Ezel en jarige Jakkie* (Annemarie van Haeringen & Rindert Kromhout). De gedigitaliseerde versies van deze boeken werden afgespeeld op een 10-inch tablet en zagen er vergelijkbaar uit als de papieren versies, maar met additionele audiovisuele effecten. Er was geen geschreven tekst zichtbaar in de digitale prentenboeken, en de verhalen waren vooraf ingesproken door een stemacteur. De boeken zijn vertaald naar het Modern Standaard Arabisch (al-'Arabīyah al-Fusha).

Elke sessie waarin leerlingen de mogelijkheid hadden om de Arabische hulpknop te gebruiken startte met twee fictieve karakters in beeld die uitleg gaven over de Arabische knop. Leerlingen werd verteld dat ze een Nederlands boek gingen bekijken, en dat als zij het moeilijk vonden ze op de Arabische knop konden klikken. Daarbij was ook een demonstratie van waar de knop in beeld verschijnt, en wat er precies gebeurde als er op de knop gedrukt werd. De Arabische knop was vormgegeven als een 'terug-symbool' voorzien van de vlag van de Arabische Liga (zie Figuur 5.1 voor een screenshot uit een boek met de Arabische knop en de fictieve karakters). Per sessie kwam de Arabische knop vier keer 6 seconden in beeld, steeds net voordat het verhaal werd onderbroken door een tussentijdse vraag. Wanneer leerlingen op de Arabische knop drukten, werd dat deel van het verhaal opnieuw afgespeeld in het Arabisch. De duur van elke sessie verschilde per boek, en was ook afhankelijk van hoe vaak leerlingen de Arabische knop gebruikten en hoeveel pogingen zij nodig hadden om het juiste antwoord op de vragen tussendoor te geven. De duur varieerde ongeveer tussen de 4 en 15 minuten per sessie.

Figuur 5.1. Voorbeeld van digitaal prentenboek met Arabische hulpknop



Noot bij figuur. Linksboven wordt het verhaal afgespeeld. Linksonder is de Arabische hulpknop zichtbaar. Rechtsonder staan de fictieve speelmaatjes, zij maken het verhaal interactief door tussendoor vragen te stellen over het verhaal. Voor een volledige demonstratie van een digitaal prentenboek met Arabische hulpknop, zie: https://www.youtube.com/watch?v=J_rOsqnIDTc&t=0s

Metingen

Woordenschattaken in Nederlands en Arabisch

De woordenschattaken testten de passieve kennis van 32 woorden die waren geselecteerd uit de prentenboeken. Per boek werden acht doelwoorden geselecteerd, variërend in moeilijkheid. Het betrof een mix van zelfstandig naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en werkwoorden. Alle geselecteerde woorden waren visueel zichtbaar geweest in een prentenboek én kwamen minstens twee keer voor in een van de prentenboeken. Enkele woorden kwamen ook voor in de interactieve woordenschat- en verhaalbegrip vragen die tijdens de boeken gesteld werden. Zo bestonden de

taken uit woorden die weinig tot vaak voorkwamen in de boeken.

De woordenschattaken werden afgenomen op een tablet met het programma Qualtrics. Leerlingen hoorden steeds vooraf een door een native speaker ingesproken woord en werden vervolgens gevraagd de juiste afbeelding te kiezen uit een reeks van totaal vier afbeeldingen. De afleidende antwoordmogelijkheden bevatten altijd één woord of handeling die ook voorkwam in de prentenboeken. De Nederlandse woordenschattaak was precies hetzelfde tijdens de voor- en nameting. De Arabische woordenschattaak bevatte dezelfde doelwoorden als de Nederlandse woordenschattaak, maar de vragen werden in een andere volgorde aangeboden. Totaal konden leerlingen een maximale score van 32 halen op elke woordenschattaak. De woordenschattaken zijn te raadplagen via de volgende links: [Nederlandse woordenschattaak](#) en [Arabische woordenschattaak](#).

Taakgericht gedrag

Het taakgericht gedrag van leerlingen werd gecodeerd op basis van frontale video-opnames. De beelden werden door acht getrainde onderzoekers en studenten geanalyseerd met het programma Mediacoder (Bos & Steenbeek, 2017). Het kijkgedrag van leerlingen werd real-time gecodeerd en er werd genoteerd wanneer leerlingen wel naar het prentenboek op het scherm keken (taakgericht gedrag), en wanneer leerlingen niet naar het prentenboek op het scherm keken (niet-taakgericht gedrag). Totaal zijn 66 van de 200 video's door verschillende combinaties van steeds twee onderzoekers onafhankelijk geanalyseerd. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de video-coderingen werd berekend door voor elke video per seconde te berekenen of beide onderzoekers hetzelfde gedrag hadden gecodeerd. Gemiddeld gaven de onderzoekers 96,7% van het totaal aantal seconden dezelfde code aan het geobserveerde kijkgedrag (range 86,5 tot 100%). Voor elke leerling werd voor alle acht gefilmde sessies een gemiddeld percentage taakgericht gedrag berekend. De interne consistentie van deze acht uitkomstmaten was uitstekend (Cronbach's alfa = ,91). Daarom werd voor elke leerling één gemiddeld percentage taakgericht gedrag berekend over alle acht sessies.

Procedure

De data is verzameld in oktober en november 2021. Scholen werden geworven via het netwerk van LOWAN (Landelijke Ondersteuning Nieuwkomers) en sociale media. Het onderzoek is goedgekeurd door de Ethische Commissie Psychologie van de Rijksuniversiteit Groningen (PSY-2021-S-0314). Leerkrachten werden geïnformeerd over het doel en de inhoud van het onderzoek en besloten vrijwillig om aan het onderzoek deel te nemen. Vervolgens hebben de leerkrachten geïnventariseerd welke leerlingen het Arabisch als moedertaal spraken. Middels tweetalige Nederlands-Arabische informatiebrieven hebben zij ouders geïnformeerd en toestemming gevraagd voor deelname aan het onderzoek. Ouders vulden ook een vragenlijst in met achtergrondgegevens (o.a. herkomstland en verblijfsduur in Nederland) en informatie over de taalsituatie thuis. Na het verzamelen van oudertoestemming gingen getrainde bachelorstudenten psychologie twee keer per week naar de deelnemende scholen om de woordenschattaken af te nemen en de digitale prentenboeken aan te zetten voor de leerlingen. Dit alles vond plaats in een rustige ruimte. Scholen kregen na afloop van het onderzoek een licentie voor het Bereslim platform voor scholen.

Analyses

Alle verzamelde gegevens zijn anoniem verwerkt, ingevoerd en geanalyseerd in SPSS versie 28. Allereerst werden beschrijvende statistieken berekend van het taakgericht gedrag, uitgesplitst naar leeftijd en week van de interventie. Vervolgens werd een Wilcoxon signed-rank test uitgevoerd om te testen of de scores op de nameting van de Nederlandse woordenschattaak significant hoger waren

dan de scores op de voormeting. Er werd gekozen voor een Wilcoxon signed-ranked test vanwege de kleine steekproefgrootte van 25 leerlingen. Vervolgens is met behulp van beschrijvende statistieken inzichtelijk gemaakt hoe veel leerlingen hoe vaak de Arabische hulpknop gebruikt hebben, uitgesplitst naar week.

Om te analyseren of het gebruik van de Arabische knop gerelateerd was aan leeftijd, verblijfsduur en de scores op de Nederlandse en Arabische woordenschattaken, zijn de leerlingen verdeeld in twee groepen: leerlingen die de Arabische knop wel gebruikt hebben, en leerlingen die de knop niet gebruikt hebben. Vanwege de kleine en ongelijke steekproefgrootte van deze twee groepen is vervolgens door middel van Monte Carlo-simulaties getoetst of de twee groepen significant van elkaar verschilden op de variabelen leeftijd, verblijfsduur en de scores op de Nederlandse en Arabische woordenschattaken. Hierbij werd steeds de kans berekend dat de geobserveerde scores uit één sample afkomstig zijn. De geobserveerde scores (gemiddelde van beide groepen) werden vergeleken met 10.000 simulaties waarin de scores van *alle* leerlingen door elkaar werden 'geshuffled' (door elkaar 'geschud' *zonder* terugleggen). Wanneer de kans op het geobserveerde resultaat werd geschat op minder dan 0,05 was, dan werd de nulhypothese verworpen en spreken we van een significant verschil. Er werd hierbij gebruik gemaakt van Excel macro's gebaseerd op Poptools (Hood, 2000). Tot slot werd onderzocht of leerlingen die de Arabische knop gebruikten meer woorden hadden geleerd na de interventie ten opzichte van leerlingen die de knop niet gebruikten. Ook hiervoor werden Monte Carlo-simulaties uitgevoerd met dezelfde uitgangspunten.

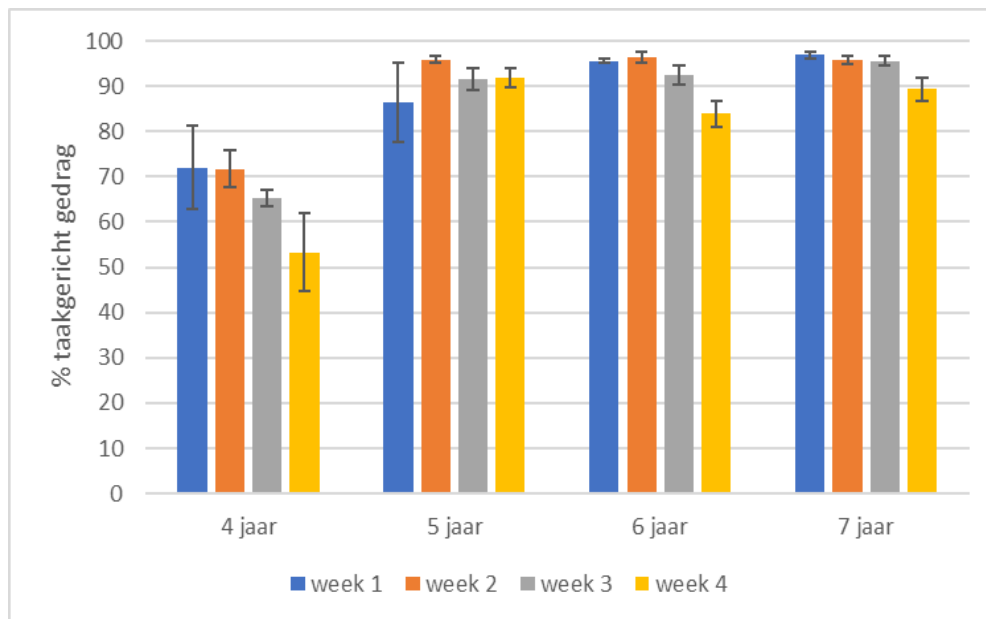
5.3 Resultaten

Taakgericht gedrag

De leerlingen vertoonden een hoge mate van taakgericht gedrag gedurende de interventie ($M = 89,5\%$, $SD = 10,2$). Dit percentage ligt ruim boven de norm van de tijdsteekproef (Bakker-Beens, Gieling, & van de Meugheuvel, 1995) die door basisschoolleerkrachten wordt gehanteerd om de mate van taakgericht gedrag van leerlingen te beoordelen. De meest gebruikte norm van de tijdsteekproef stelt namelijk dat leerlingen die rond de 70% van de tijd taakgericht werken 'een aanvaardbaar gemiddelde halen' (Jeninga, 2004).

In Figuur 5.2 is te zien dat na de tweede week het taakgericht gedrag bij alle leeftijdsgroepen wat afnam ten opzichte van de eerste 2 weken. Het laat ook zien hoe het taakgerichte gedrag gedurende de hele interventie verschilt tussen de verschillende leeftijdscategorieën: het percentage taakgericht gedrag is bij 4-jarigen aanzienlijk lager dan bij de 5-, 6- en 7-jarigen.

Figuur 5.2. Percentage gemiddeld taakgericht gedrag en standaardfout, uitgesplitst naar week en leeftijd



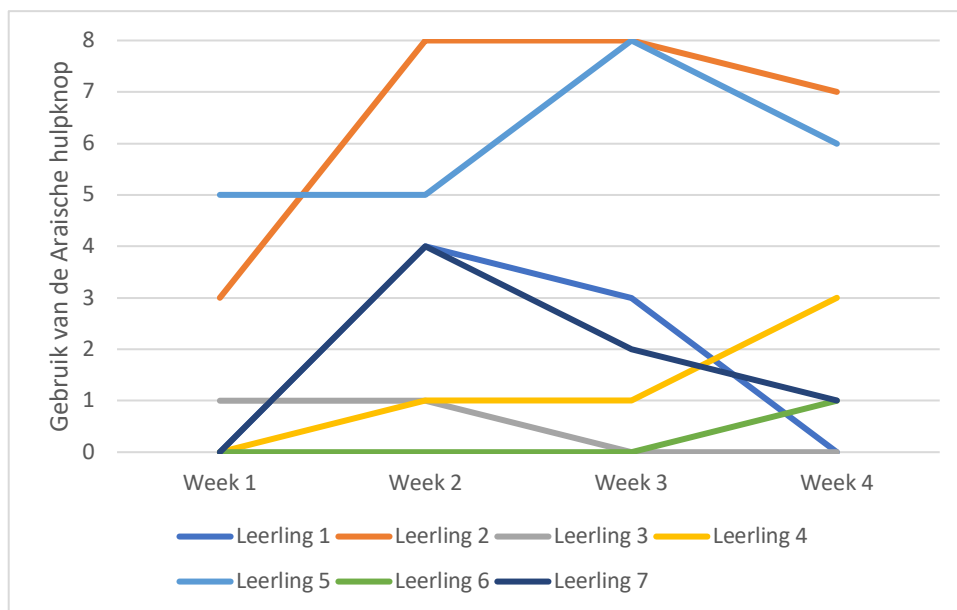
Leeropbrengsten

De gemiddelde score op de voormeting van de Nederlandse woordenschat kennis was 16,20 ($SD = 5,25$, range = 7 - 29). De gemiddelde score op de nameting van de Nederlandse woordenschattaak lag wat hoger, namelijk 17,48 ($SD = 6,09$, range 5 - 29). Er waren grote individuele verschillen tussen de leeropbrengsten per leerling ($M = 1,28$, $SD = 4,08$): 16 leerlingen scoorden hoger op de nameting dan op de voormeting, één leerling behaalde dezelfde score op de voor- en nameting, en acht leerlingen scoorden op de nameting lager dan op de voormeting. Een Wilcoxon signed-rank test liet zien dat de mediaan (18 punten) van de scores op de nameting van de Nederlandse woordenschattaak significant hoger is dan de mediaan van de scores op de voormeting (16 punten): $Z = -2,054$, $p = ,040$, met een kleine effectgrootte ($r = ,29$).

Gebruik van de Arabische knop

Elke leerling heeft tijdens de acht sessies steeds vier keer de mogelijkheid gehad om op de Arabische hulpknop te drukken, dus maximaal 32 keer gedurende de interventie. Van de totaal 25 deelnemende leerlingen hebben er zeven leerlingen de Arabische knop gebruikt gedurende de hele interventie ($M = 10,3$), waarvan vijf meisjes en twee jongens. In Figuur 5.3 staat weergegeven hoe vaak elk van deze zeven leerlingen in welke week de Arabische hulpknop heeft gebruikt. De knop is het minst gebruikt in week 1 (9 keer), en daarna respectievelijk het minst in week 4 (18 keer), week 3 (22 keer) en het meest in week 2 (23 keer).

Figuur 5.3. Hoeveelheid gebruik van de Arabische hulpknop per boek en per leerling



Wie gebruiken de Arabische hulpknop?

De groep leerlingen die de Arabische knop gebruikt hebben tijdens de interventie verschilt op diverse vlakken van de groep leerlingen die de Arabische knop niet gebruikt hebben. Ten eerste waren zes van de zeven leerlingen die de knop gebruikt hebben 7-jarigen, en verder één 6-jarige leerling. Er waren dus geen 4-jarigen en 5-jarigen en op een uitzondering na ook geen 6-jarigen die de Arabische knop gebruikt hebben. De gemiddelde leeftijd van de groepen leerlingen die de knop wel en niet gebruikt hebben was respectievelijk 87,9 maanden ($SD = 6,3$) en 69,8 maanden ($SD = 12,0$). Uit de Monte Carlo-simulatie bleek dat het verschil in leeftijd tussen beide groepen leerlingen inderdaad significant was ($p < ,001$).

Ten tweede bleek dat de leerlingen die de Arabische knop gebruikt hebben gemiddeld al langer in Nederland verbleven ($M = 26,6$ maanden, $SD = 21,9$) dan de leerlingen die de knop niet gebruikten ($M = 14,4$ maanden, $SD = 11,1$). Dit verschil was echter niet significant ($p = ,056$), waarschijnlijk veroorzaakt door de grote spreiding van verblijfsduur in beide groepen.

Ten derde, de zeven leerlingen die de knop wel gebruikt hebben scoorden significant hoger op de Nederlandse woordenschattoets voorafgaand aan het onderzoek ($M = 21,1$, $SD = 4,4$) dan de leerlingen die de knop niet gebruikten ($M = 14,3$, $SD = 4,3$). Dit verschil was significant ($p < ,001$).

Tot slot waren ook de scores op de Arabische woordenschattoets significant hoger bij de groep leerlingen die de knop gebruikt hebben ($M = 24,6$, $SD = 2,6$), in vergelijking met leerlingen die de knop niet gebruikten ($M = 19,4$, $SD = 5,4$). Dit verschil was significant ($p = ,003$).

Leidt het gebruik van de Arabische knop tot meer leeropbrengsten?

De leeropbrengsten van de zeven leerlingen die de Arabische knop wel gebruikt hebben ($M = 1,86$, $SD = 1,95$) waren gemiddeld hoger dan de leeropbrengsten van de leerlingen die de knop niet gebruikt hebben ($M = 1,06$, $SD = 4,68$). Dit verschil was echter niet significant ($p = ,533$).

5.4 Conclusies

In dit hoofdstuk werd onderzocht hoe 4 t/m 7-jarige leerlingen met een Arabische taalachtergrond tweetalige digitale prentenboeken met een Arabische hulpknop gebruiken. Uit de resultaten bleek dat de leerlingen een hoge mate van taakgericht gedrag vertoonden tijdens het kijken van de digitale prentenboeken. Daarbij viel wel op dat de 4-jarige leerlingen aanzienlijk minder naar de prentenboeken keken dan de 5-, 6-, en 7-jarigen. Bij alle leeftijden nam het taakgerichte gedrag na de tweede week licht af, wat mogelijk duidt op een gewenning aan de taak. Na deelname aan de vierweekse interventie bleek dat de leerlingen significant meer Nederlandse woorden begrepen die in de prentenboeken verwerkt waren. Het betreft echter een klein effect, en er werden veel individuele verschillen waargenomen tussen de leerlingen. De leeropbrengsten van de interventie waren wat lager dan verwacht. Mogelijk was de periode van 4 weken te kort voor een substantiële ontwikkeling van de woordenschat.

De Arabische moedertaal-hulpknop is gedurende de vierweekse interventie slechts beperkt gebruikt door een selecte groep leerlingen. Het waren de oudste, voornamelijk 7-jarige, leerlingen met al relatief veel woordenschatkennis in het Nederlands en Arabisch, die gebruik maakten van de Arabische hulpknop. De jongste 4- en 5-jarige leerlingen gebruikten de Arabische hulpknop nooit. Het lijkt erop dat er meer nodig is om bij het leren van de Nederlandse taal voort te bouwen op de taalkennis die leerlingen al hebben opgedaan in hun moedertaal. Mogelijk was het voor deze jonge en minder taalvaardige leerlingen niet volledig duidelijk wat de Arabische hulpknop deed, en hoe deze gebruikt kon worden. Ook van de leerlingen die de hulpknop wel regelmatig gebruikten, deed nog niemand dat tijdens de eerste sessie. Ondanks dat de werking en het gebruik van de hulpknop voorafgaand aan elke sessie werd gedemonstreerd met een animatie, was deze uitleg dus misschien niet toereikend. Het kan ook zijn dat het bewust vaststellen van het niet begrijpen van het verhaal en/of het bewust switchen tussen talen te moeilijk is voor de jongste leerlingen. Deze leerlingen zijn immers vaak gewend om Nederlandse woorden op school vaak spelenderwijs te leren, in combinatie met expliciete woordenschatinstructie (zie ook [hoofdstuk 6](#) van dit rapport).

Op basis van het huidige onderzoek kan helaas geen betrouwbaar antwoord gegeven worden op de vraag of het gebruik van de Arabische knop leidt tot additioneel hogere leeropbrengsten. Omdat maar enkele leerlingen de hulpknop gebruikt hebben tijdens de interventie, en deze leerlingen op het vlak van eerder besproken achtergrondkenmerken duidelijk verschillen van de leerlingen die de knop niet gebruikt hebben, kan er niet vastgesteld worden of de ietwat hogere leeropbrengsten te wijten zijn aan het gebruik van de Arabische knop, of door verschillen in leeftijd, woordenschatkennis en/of verblijfsduur in Nederland. Hiervoor is meer onderzoek nodig met een controlegroep (met dezelfde achtergrondkenmerken als de experimentele groep) en een grotere steekproef.

Samenvatting. Gedurende de vierweekse interventie hadden de meeste leerlingen veel aandacht voor de digitale tweetalige prentenboeken. De Arabische moedertaal-hulpknop sloot in de huidige vorm echter niet optimaal aan bij de jongere en nog minder taalvaardige leerlingen. 7-jarige leerlingen met al bovengemiddeld veel kennis van woorden die in de boeken voorkwamen toonden wel interesse in de hulpknop. Over de effectiviteit van de Arabische hulpknop kan op basis van dit onderzoek geen conclusie worden getrokken. Om beter gebruik te kunnen maken van taalkennis die leerlingen al hebben opgedaan in hun moedertaal is het belangrijk dat leerlingen het doel en gebruik van een dergelijke moedertaal-hulpknop begrijpen. Naast de digitale demonstratie van de knop is het naar verwachting nuttig als een (oudere) medeleerling of een onderwijsassistent samen met de leerling een boek doorloopt. Bij de doorontwikkeling van de boeken kan de demonstratie van de knop verbeterd worden, evenals de zichtbaarheid van de hulpknop. Met de ontwikkelde infrastructuur is het mogelijk om ook edities in andere talen dan het Arabisch te maken. Zo kan een moedertaal-hulpknop voor meer leerlingen mogelijk bijdragen

aan het leren van de Nederlandse taal, en door middel van erkenning van de identiteit van de leerling ook aan het welbevinden.
--

De resultaten van het huidige onderzoek bieden enkele aanknopingspunten voor de implementatie van digitale prentenboeken met een moedertaal-hulpknop. Zo is het belangrijk dat de functie en werking van de moedertaal-hulpknop duidelijk is voor leerlingen die met de prentenboeken aan de slag gaan. Extra hulp van een (oudere) medeleerling of een onderwijsassistentie kan hier mogelijk bij helpen. Daarnaast is het belangrijk om vooraf te onderzoeken of de *variant* van de gebruikte moedertaal ook daadwerkelijk aansluit bij de taalkennis van de leerling. In het huidige onderzoek werd namelijk gebruikt gemaakt van het Modern Standaard Arabisch om (vluchteling)leerlingen van zoveel mogelijk verschillende landen aan te spreken. Tegelijkertijd onthulde anekdotische feedback dat niet elke leerling in dezelfde mate bekend was met deze variant. Voor sommige leerlingen was bijvoorbeeld het Egyptisch-Arabisch meer geschikt geweest, omdat zij thuis bijvoorbeeld tekenfilmseries kijken in deze variant. Het is dus belangrijk om van tevoren te controleren of de taal(variant) aansluit bij de leerling. Nu de infrastructuur van een moedertaal-hulpknop binnen de *Bereslim*-omgeving is ontwikkeld, is het relatief eenvoudig om de hulpknop ook in andere talen aan te bieden.

6. Interventie taalpakket: Implementatie van Praten met Pim lesmateriaal



6.1 Inleiding

Het vlot leren van de taal van het land waarin kinderen met een vlucht- of migratieachtergrond zich met hun ouders vestigen is om verschillende redenen belangrijk. In het onderwijs waar de voertaal Nederlands is, is het beheersen van deze taal van fundamenteel belang voor het opdoen van nieuwe kennis, maar ook voor het zich kunnen uiten en het omgaan met andere kinderen en de leerkracht. Het hebben van een gemeenschappelijke taal op school zorgt er voor dat kinderen de wereld om hen heen beter begrijpen, en dat ze zelf beter begrepen worden. Taalvaardigheid in de nieuwe taal is dan ook een goede voorspeller van een gunstig schoolverloop (Morgan et al., 2015). Het verschil in passieve woordenschat op 4-jarige leeftijd tussen kinderen die Nederlands als moedertaal hebben en kinderen die uit anderstalige gezinnen komen is groot: gemiddeld 2000 woorden. Als er niet wordt ingegrepen, wordt dit verschil gedurende de basisschoolperiode bovendien alleen maar groter (Segers et al., 2001). Dit benadrukt het belang van goed NT2-onderwijs vanaf het allereerste begin van de schoolloopbaan.

Praten met Pim

Zoals benoemd in de Inleiding van dit eindrapport ([hoofdstuk 2](#)) constateerde de Inspectie van het Onderwijs in 2016 een groot gebrek aan goede methoden en materialen voor NT2-onderwijs voor de jongste leerlingen. Om aan te sluiten bij deze behoefte is in de gemeente Enschede *Praten met Pim* (PmP) ontwikkeld. Praten met Pim is een woordenschatpakket dat voorziet in materiaal dat aansluit bij de SLO-leerlijnen en de BAK-lijst (Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters), ondersteund met [een uitgebreide handleiding](#) (Buist, Reuvers, & Jansen, 2018). Het doel van Praten met Pim is het vergroten van de Nederlandse woordenschat van jonge kinderen die het Nederlands als tweede taal leren, zodat al deze kinderen zich goed leren uiten in het Nederlands en volwaardig mee kunnen doen in het Nederlandstalige basisonderwijs. Praten met Pim omvat een doorlopende leerlijn vanuit de voor- en vroegschoolse educatie naar groep 1 en 2. Dit programma heeft de volgende uitgangspunten (Buist, Reuvers, & Jansen, 2018):

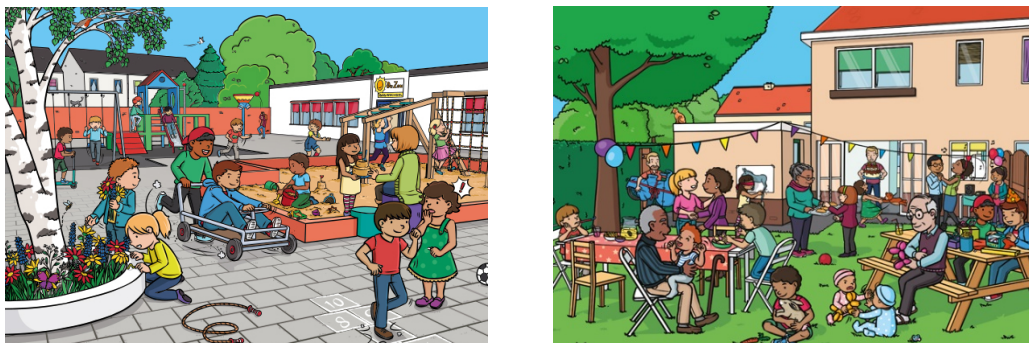
1. **Jonge kinderen leren het beste spelenderwijs.** Daarom zou de lesactiviteit een opstartpunt moeten zijn en aan moeten sluiten bij vrij spel in verschillende 'hoeken' in kleuterklassen (bijvoorbeeld de huishoek, de bouwhoek etc.).
2. **Het taalaanbod en de interactie met de leerlingen worden systematisch opgebouwd in vijf didactische stappen.** Deze stappen bouwen op van receptief taalaanbod in stap 1 en 2 (waarbij de leerkracht taal aanbiedt en de leerlingen eerst luisteren en iets doen), naar reproductief taalaanbod in stap 3 (de leerkracht biedt taal aan, de leerlingen herhalen), naar productief taalaanbod in stap 4 en 5 (de leerlingen geven antwoord op vragen van de leerkracht, er ontstaat interactie met de nieuw geleerde taal).
3. **De woordenschat van Praten met Pim is gebaseerd op de BAK-lijst en sluit aan bij de SLO-leerlijnen.**
4. **Begrijpend luisteren wordt gestimuleerd door voorlezen en het stellen van vragen.** Hierbij is het van belang dat dezelfde prentenboeken vaker worden voorgelezen.
5. **Er wordt veel gebruik gemaakt van coöperatieve werkvormen.** Hierbij leren kinderen samenwerken en daarbij ook met elkaar communiceren in het Nederlands.

Praten met Pim omvat modern vormgegeven materiaal bij 16 thema's die aansluiten bij de belevingswereld van jonge kinderen (zoals Familie, Seizoenen, en Buiten spelen). Bij ieder thema zijn er veel verschillende woordkaarten (die een enkel woord uitdrukken), vertelkaarten (met een illustratie gekoppeld aan een zin) en grotere praatplaten om bij een thema met de kinderen in gesprek te gaan. Daarnaast zijn er bij een aantal van de thema's liedjes geschreven waarin de woorden terugkomen. Ook is het mogelijk om een gehaakte pop van het karakter 'Pim' te maken. Zie Figuren 6.1 en 6.2 voor enkele voorbeelden.

Figuur 6.1. Voorbeelden van woordkaarten (Buist, Reuvers, & Jansen, 2018)



Figuur 6.2. Voorbeelden van praatplaten (Buist, Reuvers, & Jansen, 2018)



De onderdelen van Praten met Pim sluiten goed aan bij wat uit onderzoek gebleken effectieve elementen van NT2-methoden zijn. Uit eerder onderzoek blijkt dat taalproblemen die op vroege leeftijd ontstaan, uit kunnen groeien tot hardnekkige leerproblemen (Torgessen, 2004). Daarom is het van belang om op vroege leeftijd te beginnen met hoogwaardig NT2-onderwijs, wat aansluit bij de ambitie van Praten met Pim om het materiaal in te zetten in een doorlopende leerlijn in het peuter- en kleuteronderwijs. Ook is het van belang dat de thematiek van het materiaal aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen, en dat er in de methode aandacht is voor langdurig aanbieden en

herhalen van het geleerde (Balaman, 2018). Strauss en Bipath (2020) benadrukken bij jonge leerlingen het belang van spelenderwijs aanbieden van de taal. Dit kan zowel door in te zetten op vrij spel tussen leerlingen onderling, waarbij de leerlingen de verworven taal moeten gebruiken om met elkaar te communiceren, maar ook door begeleid spel waar de leerkracht een rol in speelt. Bij het taalonderwijs aan jonge leerlingen is samenwerkend leren effectief gebleken wat betreft leeruitkomsten. Veldman (2019) concludeerde dat er tijdens goed gestructureerde coöperatieve werkvormen meer gelegenheid is voor rijke talige interacties tussen jonge leerlingen onderling. Er zijn daarnaast ook aanwijzingen dat het gebruik van muziek, specifiek het zingen van liedjes met kinderen, bij kan dragen aan het verwerven van een tweede taal, en specifiek het uitbreiden van de woordenschat (Cevikbas, Yumurtaci, & Enisa, 2018). Trinick (2012) liet ook zien dat leerlingen zich woorden uit een nieuwe taal gemakkelijker eigen maken door middel van zang, dan door middel van gesproken taal.

Sociale validiteit

Of een potentieel effectief programma ook daadwerkelijk succesvol is in de onderwijspraktijk, hangt voor een groot deel af van hoe docenten het materiaal dan wel de methode in de praktijk gebruiken. Dit hangt weer af van wat in de wetenschappelijke literatuur 'sociale validiteit' genoemd wordt (Rademaker et al., 2020; Wolf, 1978). Sociale validiteit is de manier waarop gebruikers van een interventie (in dit geval: leerkrachten) de sociale relevantie beoordelen. Ten eerste moeten de gebruikers van de interventie echt achter de doelen van de interventie staan; ze moeten *het belang van de doelen inzien*. Ten tweede is het van belang dat leerkrachten de procedures en werkwijze die binnen de interventie wordt voorgeschreven, *passend* vinden. Daarbij gaat het er onder andere om dat leerkrachten de lesmethode vinden passen bij hun eigen visie op lesgeven en aan zien sluiten bij hun eigen vaardigheden, en bij andere activiteiten of methoden op hun school. Passend betekent ook dat leerkrachten de interventie als een redelijke (tijds)investering zien ten opzichte van het probleem dat de interventie zou moeten oplossen. Ook gaat het erom dat de interventie praktisch uitvoerbaar is gelet op de tijd en het materiaal dat er in een klas beschikbaar is. Ten slotte gaat sociale validiteit over de inschatting die leerkrachten maken van de *effectiviteit van de interventie*. Daarbij is de persoonlijke overtuiging (denkt de leerkracht persoonlijk dat de interventie een verschil kan maken) een belangrijkere factor bij het in gebruik nemen van de materialen dan uitkomsten uit onderwijsonderzoek. Leerkrachten zijn bovendien vooral geneigd om door te gaan met het gebruik van bepaald materiaal of een bepaalde methode als ze zelf eerder hebben ervaren dat dit 'werkt' voor hun leerlingen (Rademaker et al., 2020).

Taal leren in interactie

Het leren van een tweede taal gebeurt in het hier-en-nu van de klas, in interactie tussen de leerlingen, de leerkracht, en het materiaal of de methode (Veenker et al., 2017). Dat betekent dat bepaald fysiek materiaal (zoals de woordkaarten, de pop, de vertelplaten), de mogelijkheid heeft om talige interactie tussen leerlingen onderling, en tussen leerkracht en leerlingen 'uit te lokken'. De leerkracht speelt een cruciale rol in dit proces. Uit onderzoek naar jonge (eentalige) leerlingen bleek dat als leerkrachten meer complexe vragen stellen, de leerlingen daaropvolgend ook meer complexe taal gingen gebruiken (Menninga et al., 2017). De leerkracht is sterk bepalend in de complexiteit van de talige interactie met leerlingen (Mascareño et al. 2017; Smit et al., 2022). Het is daarom zorgelijk dat uit meerdere onderzoeken blijkt dat de kwaliteit van de interactie van leerkrachten met meertalige leerlingen achterblijft in kwaliteit vergeleken met de interactie met eentalige leerlingen. Hoewel leerkrachten een uitgebreid palet van strategieën laten zien om de taalontwikkeling van

meertalige leerlingen te ondersteunen (door bijvoorbeeld gebaren en het inzetten van de moedertaal), blijkt ook dat leerkrachten geneigd zijn om minder complexe interacties te initiëren met meertalige leerlingen dan met eentalige leerlingen (Langeloo et al., 2019).

Het huidige onderzoek

Het doel van het huidige onderzoek is in kaart brengen hoe het Praten met Pim-materiaal wordt geïmplementeerd in NT2-onderwijs aan jonge 4 t/m 7-jarige leerlingen. In twee deelstudies verkennen we de sociale validiteit van het lesmateriaal door middel van interviews met leerkrachten (deelstudie 1) en observaties van het daadwerkelijke gebruik van de materialen in de klas (deelstudie 2).

De **onderzoeksvragen** zijn:

1. *Hoe ervaren leerkrachten die werken met het Praten met Pim-materiaal de sociale validiteit van dit materiaal? (deelstudie 1)*
2. *Hoe wordt het Praten met Pim-materiaal ingezet in NT2-lessen aan jonge leerlingen? (deelstudie 1 en 2)*
3. *Welke interacties tussen leerkrachten en leerlingen zien we bij verschillende lesactiviteiten met Praten met Pim-materiaal? (deelstudie 2)*

6.2 Deelstudie 1: Methode

Deelnemers

Aan deelstudie 1 deden vijf vrouwelijke leerkrachten mee die het Praten met Pim (PmP)-materiaal gebruikten in het NT2-onderwijs aan leerlingen in groep 1 en 2. Deze leerkrachten werken in deeltijdschakelklassen. In deze klassen volgen leerlingen die Nederlands als tweede taal leren (samen met enkele leerlingen met Nederlands als moedertaal met een achterblijvende taalontwikkeling) gedurende drie ochtenden per week onderwijs specifiek gericht op het ontwikkelen van de Nederlandse taal. De rest van de schoolweek krijgen de leerlingen les op een reguliere basisschool. Het uiteindelijke doel voor de leerlingen is een volledige overstap naar het regulier basisonderwijs. De leerkrachten geven les aan kleine klassen met tussen de 8 en 12 leerlingen. Twee van de deelnemende leerkrachten hebben zelf meegewerkt aan de ontwikkeling van Praten met Pim. Alle leerkrachten hadden op moment van deelname aan het onderzoek maximaal 3 jaar ervaring met het gebruik van het PmP-materiaal.

Procedure

De ontwikkelaars van het materiaal zijn benaderd om in contact te komen met leerkrachten die mogelijk mee zouden willen doen met het onderzoek. Leerkrachten die hiervoor openstonden tekenden een toestemmingsformulier. Het interview, dat ongeveer 30 tot 45 minuten in beslag nam, werd telefonisch afgenomen. In de meeste gevallen konden er audio-opnames gemaakt worden die na afloop van het interview werden getranscribeerd. In twee gevallen werd het interview zonder audio-opname direct uitgewerkt na afloop. Deze leerkrachten kregen inzage in het transcript van het interview en konden nog suggesties doen voor eventuele aanvullingen of aanpassingen. De interviews zijn afgenomen in mei en juni 2020.

Instrument en analyse

Er werd een semigestructureerd interview afgenomen waarbij de thema's zijn gebaseerd op de aspecten van de theorie van sociale validiteit: het perspectief van de leerkracht op de doelen van het materiaal, de 'passendheid' van het materiaal (aanvaardbaarheid, haalbaarheid) en de verwachte en waargenomen effectiviteit. Daarnaast werden er vragen gesteld over het gebruik van het materiaal in de klas en aanbevelingen die leerkrachten hadden voor het doorontwikkelen van het materiaal. Zie Tabel 6.1 voor een overzicht van de thema's met enkele voorbeeldvragen.

Tabel 6.1. Interviewthema's met voorbeeldvragen

Thema's	Voorbeeldvragen
Doelen	In hoeverre gelooft u dat PmP een goede basis kan zijn voor een doorgaande leerlijn van de peutergroep naar de kleuterklas?
Aanvaardbaarheid	Past het PmP-materiaal bij uw manier van lesgeven?
Haalbaarheid	Voelt u zich goed in staat om het PmP-materiaal in uw lessen te gebruiken?
Effectiviteit	U bent nu een tijd aan de slag met PmP. In hoeverre ziet u de verwachte opbrengsten terug?
Gebruik	Op welke manier gebruikt u de PmP-woordkaarten / vertelkaarten / pop?
Aanbevelingen	Zou u het PmP-materiaal aanbevelen aan collega's? Waarom wel/ niet?

Deze thema's gebaseerd op de theorie waren ook het startpunt van de inhoudsanalyse van de interviewdata. De interviewdata werd open gecodeerd, en deze meer gedetailleerde codes werden gegroepeerd en samengevoegd in meer overkoepelende codes. Deze codes werden gekoppeld aan de thema's op basis van de theorie van sociale validiteit. In de resultaten worden deze thema's besproken en geïllustreerd aan de hand van codes van de leerkrachten.

6.3 Deelstudie 1: Resultaten

Gebruik Praten met Pim-materiaal

Alle deelnemende leerkrachten gaven aan het PmP materiaal regelmatig te gebruiken, vaak op dagelijkse basis. De **woordkaarten** zijn voor de leerkrachten duidelijk de kern van het materiaal. Deze zijn ook als eerste ontwikkeld. In de ontwikkelfase van PmP waren leerkrachten op zoek naar een manier om de woorden uit de BAK-lijsten visueel weer te geven om op die manier de NT2-lessen te ondersteunen. Ander destijds beschikbaar materiaal was erg verouderd en werd op een tijdrovende manier van allerlei plekken bij elkaar gesprokkeld. De leerkrachten begonnen daarom met het zelf maken van woordkaarten, maar er werd al snel een illustrator benaderd die de woorden aantrekkelijker en duidelijker weer kon geven. Dat werd de basis voor de PmP methode.

De woordkaarten worden volgens de leerkrachten nog steeds het meest gebruikt in de klas, en dat gebeurt op verschillende manieren. Zo worden de kaarten gebruikt om nieuwe woorden mee te introduceren, al dan niet in combinatie met ander materiaal. Een leerkracht vertelde hierover: *"Ik gebruik dan niet alleen het kaartje, ik noem maar wat, er staat 'zeef' op, dan heb ik ook een echte zeef bij me."* De woordkaarten worden ook gebruikt voor consolideeroefeningen; er worden bijvoorbeeld spelletjes mee gespeeld (bijvoorbeeld bingo en het vliegenmepper spel; zie deelstudie 2 voor een meer uitgebreide beschrijving van verschillende spellen met de woordkaarten). Daarnaast gaven leerkrachten ook aan dat de woordkaarten die op dat moment behandeld worden voor de leerlingen zichtbaar in het lokaal blijven, bijvoorbeeld door ze op het bord, op een kast of aan een lijn te hangen.

Naast de woordkaarten worden ook de **vertelkaarten** en **praatplaten** door alle leerkrachten gebruikt, zo vertelden ze. Over de **liedjes** die onderdeel zijn van het materiaal waren de leerkrachten verdeeld: twee leerkrachten zingen de liedjes in de lessen, en twee leerkrachten gaven aan dat ze de liedjes te simpel en te weinig aantrekkelijk vinden.

De **pop** wordt niet door alle leerkrachten even intensief gebruikt. Hoewel twee leerkrachten aangaven de pop onmisbaar te vinden voor het inzetten van de doorgaande leerlijn van de peuter- naar de kleutergroep als herkenbaar element in de lessen, is hij bij twee andere leerkrachten weliswaar neergezet in het lokaal, maar speelt hij geen actieve rol in de lessen. Eén leerkracht gaf aan de pop niet te gebruiken.

Sociale validiteit PmP materiaal: acceptatie, bruikbaarheid, en haalbaarheid

In Tabel 6.2 staat een overzicht met betrekking tot de belangrijkste thema's uit de interviews, gelinkt aan drie aspecten van sociale validiteit (acceptatie, haalbaarheid, en bruikbaarheid) met daarachter het aantal leerkrachten die dit thema benoemden in hun interview.

Tabel 6.2. *Thema's en subthema's m.b.t. acceptatie, haalbaarheid en bruikbaarheid (Nicolai, 2021)*

Acceptatie	Geschiktheid materiaal	Materiaal past bij manier van lesgeven	<i>n</i> = 4
		Moest wennen aan de methode	<i>n</i> = 1
		Voorkeur voor de methode Logo3000	<i>n</i> = 1
	Vijf didactische uitgangspunten	Sluit aan bij manier van lesgeven	<i>n</i> = 5
		Moet andere gebruikers van PmP worden uitgelegd a.d.h.v. een cursus	<i>n</i> = 3
Haalbaarheid	Tijd	De woordkaarten schelen tijd	<i>n</i> = 3
	Doorgaande leerlijn	Onvoldoende kennis bij kinderdagverblijven (cursus nodig)	<i>n</i> = 5
Bruikbaarheid	Woordkaarten	Liever in clusters aangeboden	<i>n</i> = 3
		Niet altijd duidelijk genoeg	<i>n</i> = 2
		Mist woorden	<i>n</i> = 2

Wat betreft het thema **acceptatie** is een belangrijk punt voor sociale validiteit dat een ontwikkelde lesmethode aan moet sluiten bij de manier van lesgeven van de leerkracht. Dat is bij Praten met Pim voor de meeste leerkrachten het geval. Alle vijf leerkrachten gaven aan dat de didactische uitgangspunten en didactische fases goed passen bij hun manier van lesgeven. Vier van de vijf leerkrachten vertelden dat het materiaal zelf goed past bij hun manier van lesgeven; voor één leerkracht was het gebruik van het materiaal even wennen.

Wat betreft de **haalbaarheid** benoemden drie leerkrachten dat de woordkaarten tijd schelen in de lesvoorbereidingen, zeker in vergelijking met de situatie voorheen waarbij ze zelf woordkaarten maakten om in de les te gebruiken. Interessant is dat leerkrachten ook aangaven dat de pedagogisch medewerkers op de voorschool het materiaal mogelijk juist als een extra belasting ervaren. Zo zei een leerkracht: *“We hebben implementatiecursussen gegeven destijds. [In] sommige gevallen is dat puur kennisoverdracht geweest, op de voorschool dan. En daar is het bij gebleven. En staan de dozen nog steeds ergens in de berging op een kast. [...] Collega's van de voorschool hebben het gevoel dat*

dat iets is wat er weer extra bij komt.” Dit benadrukt hoe afhankelijk de implementatie van het materiaal is van de mate waarin leerkrachten (en pedagogisch medewerkers) zich achter het overkoepelende doel scharen.

Tot slot benoemden de leerkrachten op het punt **bruikbaarheid** dat de woordkaarten goed bruikbaar zijn in veel verschillende toepassingen (zie ook deelstudie 2), maar dat er ook verbeterpunten zijn. Zo zouden de woordkaarten meer in thematische clusters aangeboden kunnen worden, passend bij veelgebruikte thema’s in het kleuteronderwijs (bijvoorbeeld het thema ridders en kastelen). Daarnaast zeiden leerkrachten dat sommige meer abstracte woorden of begrippen niet altijd op een eenduidige manier naar een woordkaart vertaald kunnen worden: *“Zoals bij rekenbegrippen [...] woordkaartje met giraffen, en volgens mij staat er een kleine en elke keer een grotere, en dan gaat het over begrippen zoals lang of groot, en dan staat er een pijl bij de langste, dan vind ik dat al veel ruis.”*

Sociale validiteit: verwachte en waargenomen opbrengsten, aanbevelingen

In Tabel 6.3 staat een overzicht met betrekking tot de belangrijkste thema’s die uit de interviews naar voren kwamen, gelinkt aan twee aspecten van sociale validiteit (verwachte opbrengsten en uiteindelijk waargenomen resultaten) met daarachter het aantal leerkrachten die dit thema benoemden in hun interview.

Tabel 6.3. *Thema’s en subthema’s m.b.t. verwachte en waargenomen opbrengsten (Nicolai, 2021)*

Verwachte opbrengsten	Verbetering woordenschat		<i>n</i> = 2
	Verwachting ook zonder PmP		<i>n</i> = 1
	Besparen van tijd		<i>n</i> = 2
	Verbetering in leerlijn		<i>n</i> = 1
Werkelijke opbrengsten	Verbetering woordenschat	Bij alle leerlingen (mits geen TOS)	<i>n</i> = 5
		Verbetering terug te zien middels taaltest	<i>n</i> = 3
		Meeste verbetering bij woorden die aansluiten bij de belevingswereld	<i>n</i> = 1
	Doorgaande leerlijn	Geschikt	<i>n</i> = 5
		Winst te behalen bij kinderdagverblijven	<i>n</i> = 5
		De PmP-pop draagt hieraan bij	<i>n</i> = 2
		BAK-woorden passen bij deze leerlijn	<i>n</i> = 1

Wat betreft de **verwachte opbrengsten** noemden leerkrachten in ieder geval dat ze met het materiaal tijd zouden besparen ten opzichte van de oude situaties waarbij ze zelf materiaal maakten, dan wel bij elkaar zochten op allerlei plekken. De verwachting was ook dat de leerlingen vooruitgang zouden laten zien in de beheersing van de Nederlandse taal, hoewel een leerkracht ook aangaf dat ze dat zonder het gebruik van het materiaal ook wel zouden doen. Eén leerkracht vertelde dat ze van tevoren verwachtte dat het gebruik van het PmP-materiaal op de voorschool en op de basisschool zou kunnen leiden tot een doorlopende leerlijn in NT2-onderwijs.

Wat betreft de uiteindelijk **waargenomen opbrengsten** (door de leerkrachten die al langere tijd met het materiaal werken) zagen alle vijf leerkrachten een verbetering in de woordenschat bij nagenoeg alle leerlingen, onderliggende problematiek zoals een taalontwikkelingsstoornis uitgezonderd. Drie leerkrachten benoemden daarnaast dat de voortgang van de leerlingen ook op gestandaardiseerde meetinstrumenten, zoals de *Peabody Picture Vocabulary Test* (Dunn & Dunn, 2005), terug te zien is.

Wat betreft de opbrengsten voor de doorgaande leerlijn erkenden alle leerkrachten dat het materiaal daar in principe geschikt voor is, maar dat er meer aandacht zou moeten zijn voor scholing van de pedagogisch medewerkers van de kinderdagverblijven (die zelden of nooit geschoold zijn in NT2-didactiek). Een leerkracht vulde aan dat de methode Logo3000 eigenlijk geschikter is voor mensen die nog geen uitgebreide NT2-scholing hebben gevolgd, zoals pedagogisch medewerkers.

6.4 Deelstudie 2: Methode

Deelnemers en procedure

Aan deelstudie 2 deden vijf leerkrachten mee. Drie van hen hadden ook deelgenomen aan deelstudie 1. Alle deelnemende leerkrachten zijn vrouw. De leerkrachten en de ouders van de leerlingen tekenden een toestemmingsformulier dat in verschillende talen beschikbaar was, naar gelang de achtergrond van de ouders. De les en de cameraopstelling werden zo georganiseerd dat de leerlingen voor wie geen toestemming was zoveel mogelijk buiten beeld bleven. In sommige gevallen kwamen deze leerlingen toch per ongeluk in beeld. Dan werden ze onherkenbaar gemaakt op de videobeelden voordat er verdere analyse plaatsvond. Van iedere leerkracht werd één les gefilmd in de deeltijdschakelklassen aan groep 1/2 waarbij het PmP-materiaal werd gebruikt. De leerkrachten wisten dat het onderzoek ging over het gebruik van PmP, maar waren verder vrij in hoe ze het materiaal zouden gebruiken. De leerkracht droeg een kleine draagbare camera op haar kleding waarmee de leerlingen en het materiaal goed in beeld kwamen. Daarnaast werd er gefilmd met een vaste camera op statief. De lessen duurden tussen de 15 en 30 minuten. De data is verzameld in november 2021 (één klas) en in maart 2022 (vier klassen).

Instrument en analyse

De data werd gecodeerd in een aantal opeenvolgende stappen. In de eerste stap werden de opnames van de lessen gesegmenteerd in verschillende lesactiviteiten, met daarbij een korte beschrijving van de lesactiviteit. De video werd geladen in Mediacoder (Bos & Steenbeek, 2017) waarna begin en eind van de activiteit werden gemarkeerd. Vervolgens werd er een korte beschrijving van de activiteit gegeven. In de tweede stap werden alle verbale uitingen van de leerkracht en de leerlingen, en alle acties waarbij het materiaal van PmP werd gebruikt of daarnaar verwezen werd, getranscribeerd en gecodeerd. Het transcriberen gebeurde met F4transkript, waarna de data werd geëxporteerd naar Excel. Daarna werd iedere uiting gecodeerd naar soort verbale uiting. De soorten verbale uitingen van leerkracht en leerlingen staan beschreven in Tabel 6.4 en 6.5. De uitingen zijn gecodeerd door één onderzoeker, waarna twijfelgevallen werden besproken met een andere onderzoeker, en de definitieve code in overeenstemming werd toegekend.

Tabel 6.4. Overzicht verschillende soorten uitingen van leerkracht met voorbeelden en toelichting

Soort uiting	Voorbeelden / toelichting
Informatie geven	<i>“Op dit plaatje staat een glijbaan”</i> <i>“Dit is een vliegenmepper”</i>
Instructie	<i>“Als ik het woord ‘glijbaan’ zeg, sla jij met je vliegenmepper op het plaatje van de glijbaan”</i> <i>“Probeer het maar”</i> <u>Toelichting:</u> Verschil tussen informatie geven en instructie: instructie zet aan tot actie van de leerling, informatie geven niet.
Feedback	<i>“Ja dat klopt”</i>

Vragen	<i>"Nee dat is niet de goede"</i> <i>"Wat staat er op dit plaatje?"</i> <i>"Is dit een glijbaan of een wipwap?"</i> <i>"Wat moeten we nu ook alweer doen?"</i>
Antwoord op vraag van leerling Procedureel	<u>Toelichting:</u> Als iets als vraag gesteld wordt, maar er wordt verwacht dat het kind iets doet in plaats van zegt, codeer dan Instructie / Procedureel (bv. <i>"Wil jij de kaartjes terugleggen?"</i>) Leerkracht beantwoordt een vraag van een leerling. <i>"Wil jij de deur even dichtdoen?"</i> <i>"Wacht, ik zoek nog even mijn potlood"</i>
Overig Niet verstaanbaar	Uiting hoort niet inhoudelijk bij de opdracht. Uiting past niet bij een van de bovenstaande categorieën. Onverstaanbare uiting.

Tabel 6.5. Overzicht verschillende soorten uitingen van leerlingen met voorbeelden en toelichting

Soort uiting	Voorbeelden / toelichting
Vraag	<i>"Mag ik het doen?"</i> <i>"Wat is dat"</i>
Opmerking gerelateerd aan de taak	<i>"Dat is een glijbaan!"</i>
Antwoord	Antwoord op een vraag van de leerkracht.
Off-task	Uiting heeft niet met de opdracht te maken. <i>"Zijn we al klaar?"</i> <i>"Ik ga naar de kermis"</i>
Uiting in een andere taal	
Overig	Uiting past niet bij een van de bovenstaande categorieën.
Niet verstaanbaar	Onverstaanbare uiting.

6.5 Deelstudie 2: Resultaten

Gebruik van PmP in verschillende lesactiviteiten

In de vijf verschillende lessen werd het Praten met Pim-materiaal op verschillende manieren ingezet. De verschillende activiteiten zijn samengevat in Tabel 6.6. In de handleiding van Praten met Pim (Buist, Reuvers, & Jansen, 2018), worden vijf verschillende stappen beschreven in de (didactiek van de) tweedetaalverwerving. Die horen bij drie fasen van taalverwerving: **(1) Receptief:** de leerkracht biedt aan, de leerlingen luisteren of doen iets, zoals aanwijzen, pakken, voelen, etc. (maar nog zonder daarbij taal te gebruiken), **(2) Reproductief:** de leerkracht biedt taal aan, de leerlingen zeggen na, en **(3) Productief:** de leerkracht en leerlingen gaan in gesprek, of de leerkracht stelt vragen en de leerlingen antwoorden. Deze fasen worden gekoppeld aan de manier waarop het PmP-materiaal werd ingezet tijdens verschillende lesactiviteiten.

In Tabel 6.6 is de tijd die besteed werd aan verschillende soorten lesactiviteiten samengevat en ingedeeld in de verschillende fasen van tweede taaldidactiek. Wat opvalt aan de lesactiviteiten in deze vijf lessen is dat alle drie fasen aan bod komen, en dat de nadruk vooral lag op activiteiten en spelletjes die passen bij de *receptieve fase*, ofwel het opdoen van een passieve woordenschat dan wel woordbegrip. Als voorbeeld zagen we het vliegenmepper spel in verschillende lessen terug komen, en dat past bij de receptieve fase. Dit spel wordt gespeeld met een klein groepje leerlingen

die met de leerkracht rond een tafel zitten. De leerkracht legt hierbij een aantal woordkaarten neer en noemt eerst ieder woord hardop. Soms zeggen de leerlingen haar na. De leerlingen hebben elk een plastic vliegenmepper in de vorm van een hand. De leerkracht noemt vervolgens een woord, waarbij de leerlingen met de vliegenmepper op het juiste kaartje moeten slaan. In spelvorm gaat het erom wie dat het snelste kan en zo de meeste kaartjes verzamelt. Een andere lesactiviteit die we observeerden tijdens de lessen is bingo, waarbij er met de afbeeldingen van de woorden bingo kaarten zijn gemaakt en de leerlingen fiches leggen als de leerkracht een woord van hun kaart benoemt. Nog een andere lesactiviteit die in twee lessen terugkwam, is een spel met de Beebot (een robot in de vorm van een bij die geprogrammeerd kan worden om stappen naar voren, links of rechts te maken en zo een route te doorlopen). Bij deze activiteit hoeven de leerlingen de woorden bij de plaatjes niet per se te kennen: de leerkracht legt de kaartjes klaar in een bepaalde volgorde, de leerlingen programmeren de robot zo, dat deze in dezelfde volgorde naar dezelfde plaatjes rijdt. Evenwel doet de taak een beroep op het kunnen volgen van instructies in het Nederlands (“Nu nog drie stappen vooruit. Eerst op het kruisje drukken”).

Naast de receptieve fase kwam ook de *reproductieve fase* in een aantal activiteiten naar voren. In alle lessen zijn er korte momenten voor gekomen waarbij de leerkracht aan de hand van de woordkaarten, woorden voorzegt en de leerlingen die moeten nazeggen. Een variant die werd geobserveerd was memory (op de computer) waarbij het woord wordt gezegd als een leerling op het plaatje klikt, en de leerlingen dit steeds nazeggen. Een andere variant die voorkwam is het dobbelsteenspel waarbij de plaatjes op een dobbelsteen zijn geplakt en de leerlingen telkens het woord boven op de dobbelsteen moeten zeggen nadat de leerkracht met de dobbelsteen heeft gegooid.

De *productieve fase* kwam slechts vrij beperkt naar voren in de activiteiten. Tijdens de vijf geobserveerde lessen waren er weinig momenten waarop leerkracht en leerling elkaar vragen stelden en er een echt gesprek op gang kwam.

Tabel 6.6. Lesactiviteiten, totale tijdsduur en (voornaamste) fase tweedetaaldidactiek

Lesactiviteit	Tijdsduur (totaal voor 5 lessen samen in min:sec)	Fase tweede taal­didactiek
Vliegenmepperspel Leerkracht noemt woord, leerlingen slaan op de bijbehorende kaart met een vliegenmepper.	12:21	Receptief
Bingo woordkaarten Leerkracht noemt woord, leerlingen leggen fiche op het juiste plaatje op hun bingo kaart.	3:10	Receptief
Bee-Bot woordkaarten Leerlingen programmeren een kleine robot in de vorm van een bij die over een bord met vakjes in een aantal stappen naar een woordkaart moet rijden.	5:19	Receptief
Tekenen a.d.h.v instructies leerkracht Na uitleg over kromme lijnen, rechte lijnen, schuine lijnen etc. tekenen de leerlingen op een wisbordje de lijnen die de leerkracht voorzegt.	12:50	Receptief
Kleien n.a.v. plaatjes appel	21:56	Receptief

Juf laat woordkaart van appel zien en laat met echte appel zien hoe je die door kunt snijden en dan twee, of vier stukken krijgen (helften, kwarten). Leerlingen maken van klei een appel (balletje) en mogen dat ook doormidden snijden.		
Woorden aanwijzen	1:29	Receptief
Leerkracht zegt woord, leerlingen wijzen juiste plaatje aan.		
Spinnenweb maken	7:53	Receptief
Leerkracht zingt een lied over een spin, leerkracht en leerlingen maken samen spinnenweb van wol door het lokaal. Leerling dat spin is mag andere kinderen tikken.		
Insecten (plastic) bij woordkaarten zoeken	6:53	Receptief
Woorden voorzeggen en nazeggen	12:55	Reproductief
Mix en koppel	2:23	Reproductief
Woorden op kaartjes benoemen, ander kind zoeken met zelfde kaartje/ woord		
Memory	1:53	Reproductief
Leerlingen tikken kaartje aan op de computer, computer draait om, zegt woord voor, leerlingen zeggen woord na.		
Dobbelsteenspel	3:56	Reproductief
Leerkracht gooit grote dobbelsteen met plaatjes, leerlingen zeggen woord dat bij het plaatje hoort hardop.		
Kringgesprek	5:33	Productief
Leerkracht stelt vragen over seizoenen n.a.v. plaatjes seizoenen en dieren/ kinderboerderij.		
Totaal receptief	65:55	
Totaal reproductief	21:07	
Totaal productief	5:33	

Interacties tussen leerlingen, leerkracht en materiaal

De frequentie van de verschillende soorten (verbale) uitingen van de leerkrachten en leerlingen tijdens de vijf lessen zijn samengevat in Tabel 6.7.

Tabel 6.7. *Frequentie van verschillende soorten leerkracht- en leerlinguitingen tijdens de lessen*

Leerkracht		Leerling	
Uiting	Frequentie	Uiting	Frequentie
Instructie	283	Opmerking	196
Vraag	156	Antwoord	142
Feedback	128	Woord herhalen	92
Procedureel	120	Off-task	80
Informatie	116	Vraag	32
Antwoord	19	Uiting in moedertaal	0

De resultaten laten zien dat leerlingen relatief vaak een opmerking maakten over de lesstof (veelal in korte zinnnetjes of losse woorden, zoals “Oh yes!” als de leerkracht een nieuwe lesactiviteit aankondigt of “Ik vind de rode mooi” van een leerling die een stift mag kiezen). Daarnaast kwamen (ook veelal korte, soms uit 1 woord bestaande) antwoorden op vragen veel voor, evenals het herhalen van losse woorden (vaak gerelateerd aan de woordkaarten). Leerlingen stelden relatief weinig vragen. Leerkrachten gaven naast veel instructies (“Probeer het maar”), veelvuldig informatie

(*"Dit zijn alle vier seizoenen"*), stelden juist relatief veel vragen (*"Welk seizoen komt er na de lente?"*) en gaven ze de leerlingen vaak feedback (*"De zomer, heel goed"*). Logischerwijs kwamen antwoorden op vragen van leerlingen relatief weinig voor.

In de verschillende activiteiten stond veelal het memoriseren en automatiseren van Nederlandse woorden centraal. Het materiaal, de woordkaarten in het bijzonder, werden gebruikt als visuele ondersteuning bij de woorden. Relatief veel van de interacties in de receptieve en reproductieve fase hadden daarom de vorm van voorzeggén (leerkracht) – nazeggén (leerlingen), ofwel voorzeggén (leerkracht) en non-verbale acties van de leerlingen (aanwijzen, tekenen, slaan met de vliegenmepper). Het volgende lesfragment is een voorbeeld van zo'n interactie gelinkt aan de reproductieve fase.

Leerkracht: Let op, ik heb kaartjes, zeg de woorden even na. We beginnen met... [houdt kaartje omhoog]
Leerling: Kruis
Leerkracht: [Schudt hoofd, wijst naar zichzelf]. Ik zeg het. Krom [Houdt hand achter oor]
Leerlingen samen: Krom.
Leerkracht: [...] We beginnen met de [handgebaar om lidwoord aan te geven] lijn.
Leerkracht en leerlingen samen: De lijn, de lijn, de lijn.
Leerkracht: Want we hebben net allemaal lijnen getekend. [legt kaartje met lijn voor zich neer]
Leerkracht: Let op de duim [ander handgebaar]. Het kruis.
Leerkracht en leerlingen samen: Het kruis, het kruis, het kruis. [legt kaartje met kruis voor zich neer]

Taal kwam in de lessen logischerwijs veel voor als doel van de activiteit, maar soms was het ook een hulpmiddel om andere leerdoelen te bereiken. In het fragment hieronder observeerden we dat leerlingen tellen en begrippen leren die te maken hebben met hoeveelheden (bijvoorbeeld: het meest, evenveel). We zagen ook dat het materiaal daarmee meerdere mogelijkheden heeft: naast het benoemen van de begrippen op de woordkaarten, kun je de kaarten dus bijvoorbeeld ook tellen en zo ook andere kennis- en vaardigheden faciliteren.

Leerkracht: Gaan we tellen.
[Leerling 1 gooit 1 kaartje naar leerkracht toe]
Leerkracht: [fluistert] Goed zo. [tegen andere leerling] Hoeveel heb jij er?
Leerling 2: [fluistert] Twee.
Leerling 3: Ik heb er twee!
Leerkracht: Twee.
Leerling 4: Een, twee, drie, vier, vijf, zes!
Leerkracht: Goed zo! Wie heeft het meest?
Leerling 4: Ik!
Leerkracht: Wie heeft er [sic] evenveel?
Leerling 3: [Steekt vliegenmepper omhoog] Wij.
Leerkracht: Goed zo, jullie [wijst naar leerling 2 en 3] hebben evenveel.

Naar aanleiding van het opnoemen van de woorden op de kaartjes, dan wel de uitleg die de leerkracht bij woordkaarten geeft, ontstonden soms spontane gesprekken, zoals onderstaand

groepsgesprek tussen een leerkracht en zes leerlingen naar aanleiding van een kaartje over een haan. Zo'n gesprek bood de leerlingen de mogelijkheid om te oefenen met het maken van zinnen en het vertellen van hun eigen belevenissen. In de onderstaande interactie zien we dat een leerling een opmerking maakte die maar zijdelings te maken heeft met de taak (*"Ik zag jou bij de kinderboerderij"*) maar dat de leerkracht dit aangreep om met de leerlingen in gesprek te gaan over dieren op de kinderboerderij en de veren van de pauw.

Leerkracht: [pakt de kaartjes met plaatjes erop en laat haan zien] Wat is dit?
Leerlingen: Haan!
Leerkracht: Ja, die kennen jullie al hé. Maar nu, de haan maakt lawaai. Hij zegt?
Leerlingen: Kukelekuku
Leerkracht: Kukeleku. En dat noem je kraaien. [laat het plaatje duidelijk aan alle leerlingen zien]. De haan kraait.
Leerling: Ik had je gezien in de kinderboerderij
Leerkracht: Echt waar? En heb je in die kinderboerderij dan ook een haan horen kraaien?
Leerling: Ja
Leerkracht: Echt waar?
Leerling: Ook een pauw.
Leerkracht: Ah die pauw!
Leerling: Weetje, die pauw ging gewoon ...
Leerkracht: Ja wat doet zo'n pauw eigenlijk met die veren?
Leerlingen door elkaar: Vliegen!/ Zich mooi maken!
Leerkracht: Ja, die gaat helemaal open hé zo. [doet met haar armen de vleugels van een pauw na]. Dan maakt hij zich heel mooi.
Leerlingen door elkaar: Ja en dan / En en mijn moeder gingen kijken naar de pauw
Leerkracht: Oh echt? Zeg maar *naam leerling*. Waarom doet de pauw dat?
Leerling: [Onverstaanbaar] Omdat hij bang is.
Leerkracht: Is die bang of is die wat anders aan het doen?
Leerling: Nee, want hij is gewoon een dier.
Leerkracht: Leerling 2 weet jij het?
Leerling: Omdat hij [onverstaanbaar] enge ogen.
Leerkracht: Nee. Maar heeft een pauw enge ogen?
Leerling: Enge ogen? Hij is toch lief jonge!
Leerkracht: Ja ik vind een pauw... Weet je waarom een pauw dat doet? Omdat hij eigenlijk zich heel mooi wil maken voor iedereen. Kijk mij eens heel mooi zijn. En dan zet hij... En het liefst ook voor de vrouwtjes pauw hé. [maakt met haar armen de vleugels van een pauw na]. En de vrouwtjes pauw maakt ook helemaal, al die veren zetten ze op. En dan zeggen ze, kijk mij eens mooi zijn. Dat is eigenlijk wat een pauw doet.

6.6 Conclusies

In dit hoofdstuk werd de sociale validiteit van het Praten met Pim-materiaal onderzocht op basis van interviews met vijf leerkrachten (deelstudie 1) en observaties van het gebruik van het PmP materiaal in vijf deeltijdschakelklassen (deelstudie 2). Zo zijn de ervaringen omtrent de sociale validiteit van het materiaal verzameld van vijf leerkrachten, is er onderzocht hoe het PmP materiaal in NT2-klassen

wordt ingezet, en wat voor type interacties tussen leerkrachten en leerlingen er plaatsvinden tijdens PmP-lessen.

Praten met Pim is een modern vormgegeven woordenschatpakket dat is ontwikkeld naar aanleiding van een duidelijke behoefte van de onderwijspraktijk, in nauwe samenwerking met diezelfde onderwijspraktijk. Dit heeft duidelijk bijgedragen aan de sociale validiteit: de geïnterviewde leerkrachten gebruiken het materiaal zeer regelmatig en zij zien het over het algemeen als goed passend bij hun manier van lesgeven. Ook zien de leerkrachten een verbetering in de woordenschat van hun leerlingen na inzet van het programma. De leerkrachten zien ook verbeterpunten. Deze hebben in een aantal gevallen te maken met concrete uitbreiding en verbetering van het materiaal (met name de woordkaarten). Daarnaast geven de leerkrachten aan dat er ruimte voor verbetering is in het realiseren van een doorlopende leerlijn van de voorschool naar groep 1 en 2. Hiervoor is meer kennis van het (gebruik van) het materiaal en de onderliggende principes van NT2-onderwijs bij pedagogisch medewerkers nodig. Als de pedagogisch medewerkers hierin beter geschoold zouden worden zou zo'n doorgaande leerlijn evenwel veelbelovend zijn voor de resultaten bij de jongste leerlingen. Het is belangrijk dat de behoeften van deze pedagogisch medewerkers worden meegenomen in de doorontwikkeling van het materiaal, aangezien dit een belangrijke voorwaarde is voor sociale validiteit.

We zagen in de geobserveerde lessen vooral lesactiviteiten die gericht zijn op uitbreiding van de (passieve) woordenschat van leerlingen door memorisatie en automatisering, met didactiek passend bij de receptieve en reproductieve fase van de (didactiek van de) tweedetaalverwerving. In die fasen zagen we veel voorbeelden van afwisselend en creatief gebruik van het Praten met Pim-materiaal. Naast woorden voor- en nazeggen waren er ook veel spelletjes waar de leerlingen enthousiast op reageerden, en activiteiten waarbij woorden worden gekoppeld aan concrete voorwerpen of acties. In een paar interacties zagen we ook andere mogelijkheden van de woordkaarten, bijvoorbeeld tellen en gesprekken tussen leerkracht en leerlingen naar aanleiding van de woordkaarten.

Tijdens de vijf geobserveerde lessen waren er weinig lesactiviteiten waarin de productieve fase van de tweedetaaldidactiek tot uiting kwam. Mogelijk wordt de productieve fase meer gestimuleerd in een andere context met andere lesactiviteiten (bijvoorbeeld wanneer de leerlingen in de verschillende hoeken – al dan niet begeleid – spelen), en minder in de context van deze studie waarbij onderzoekers specifiek kwamen kijken hoe het Praten met Pim-materiaal ingezet werd. Voor vervolgonderzoek zouden meer lessen geobserveerd moeten worden (idealerweise volledige ochtenden in de deeltijdschakelklas), en een bredere groep leerkrachten betrokken moeten worden. Ondanks dat het onderzoek slechts in vijf klassen is uitgevoerd en er dus geen generaliserende conclusies getrokken kunnen worden, biedt het aanknopingspunten voor de NT2-onderwijspraktijk. De materialen van Praten met Pim waren bij de deelnemende leerkrachten sterk verankerd in het woordenschatonderwijs, en het lijkt erop dat het in mindere mate wordt ingezet voor de productieve fase van de tweedetaalontwikkeling. Het materiaal is erg rijk, en biedt allerlei mogelijkheden tot het stimuleren van rijke leerkracht-leerling en leerling-leerling dialogen in de klas. Omdat het materiaal ontwikkeld is in lijn met de BAK-lijst en de SLO-doelen kan het Praten met Pim-materiaal gemakkelijk naast andere bestaande methoden (bijvoorbeeld Logo3000) ingezet worden, bijvoorbeeld voor consolideeroefeningen en coöperatieve werkvormen.

7. Discussie en aanbevelingen

In dit eindrapport zijn de resultaten van het praktijkgericht onderzoek *Young Refugee Students in Primary Education* gepresenteerd. Zoals de titel van het project al aangeeft, stonden jonge vluchtelinglerlingen in het primair onderwijs centraal. De aanleiding van het onderzoek was dat leerkrachten die met deze leerlingen te maken hebben twee problemen bij ons onder de aandacht brachten. Ten eerste gaven ze aan de indruk te hebben dat het leren van jonge vluchtelinglerlingen mogelijk gehinderd wordt door de aanwezigheid van psychotrauma en niet goed te weten wat daarmee aan te moeten. Er was er een gebrek aan kennis over het (traumagerelateerd) welbevinden van deze leerlingen en behoefte aan een instrument om dit in kaart te brengen. Ten tweede benoemden leerkrachten dat er vooral voor de jongste leerlingen weinig materialen beschikbaar zijn voor het leren van de Nederlandse taal. Het bestaande materiaal was verouderd en er waren initiatieven om nieuwe materialen te ontwikkelen die nader onderzocht moesten worden op bruikbaarheid en effectiviteit. Het huidige praktijkgerichte onderzoek was er daarom op gericht om bij te dragen aan een oplossing voor de gesignaleerde problemen en het opvullen van het kennishiaat. Het onderzoek is uitgevoerd door onderzoekers van de Rijksuniversiteit Groningen (afdelingen Ontwikkelingspsychologie en Orthopedagogiek: Leren en Ontwikkelen) en Molendrift, in samenwerking met een groot aantal scholen.

Het welbevinden van jonge vluchtelinglerlingen

Uit literatuuronderzoek kwam naar voren dat er weinig bekend is over het welbevinden van vluchtelinglerlingen specifiek voor de Nederlandse situatie. Het onderzoek dat hier naar is uitgevoerd (Kassenberg, 2004) is niet meer recent en vond bovendien plaats in de context van effectiviteitsonderzoek naar speciale lesprogramma's voor deze leerlingen. Op basis van de internationale literatuur kon echter vermoed worden dat vluchtelinglerlingen die instromen in het Nederlandse onderwijs te maken hebben met psychische klachten, trauma en een verminderd psychisch welbevinden. Zo is bekend dat vluchtelingkinderen vaak nare ervaringen opdoen voor, tijdens en na de vlucht en dat deze hun mentale gezondheid negatief beïnvloeden (Henley & Robinson, 2011, Lustig et al., 2004, Bates et al., 2005). Uit een systematische review kwam bovendien naar voren dat er bij 22,7% van de vluchtelingkinderen en -jongeren sprake is van een posttraumatische stressstoornis (PTSS), bij 13,8% van depressie en bij 15,8% van een angststoornis (Blackmore et al., 2020). Dit toont aan dat vluchtervaringen een aantoonbare negatieve invloed kunnen hebben op het psychisch welbevinden van kinderen.

De resultaten van het huidige onderzoek gericht op jonge vluchtelinglerlingen in het Nederlandse onderwijs bevestigen het beeld dat er bij hen sprake is van een verminderd psychisch welbevinden. Vluchtelinglerlingen in de leeftijd van 4 t/m 8 jaar laten meer gedragingen zien die passend zijn bij trauma en dat zij een lager welbevinden hebben dan Nederlandse leerlingen zonder vluchtachtergrond. Bij 23% van de vluchtelinglerlingen zijn er licht verhoogde risicofactoren geobserveerd, bij 6% van de leerlingen waren de scores verhoogd, en bij 9% waren deze scores sterk verhoogd. Het verschil tussen leerlingen met en zonder vluchtachtergrond was het grootste voor de gedragsclusters 'negatieve veranderingen in cognities en stemming' en 'verandering in arousal'. Ook zijn er volgens hun leerkrachten minder beschermende factoren aanwezig bij vluchtelinglerlingen. Bij 24% van de leerlingen zijn er licht verlaagde beschermende factoren geobserveerd, bij 14% verlaagde beschermende factoren, en bij 14% sterk verlaagde beschermende factoren.

Vluchteling leerlingen scoorden lager op de beschermende factoren 'veiligheid en relaties', 'zelfregulatievaardigheden', 'zelfbeeld' en een stabiel 'dagelijks leven'. Het verschil was het grootst voor 'positief of neutraal zelfbeeld'. Deze resultaten bevestigen de verwachting dat jonge leerlingen die vroeg in hun leven te maken hebben gehad met vluchtervaringen (of die van hun ouders), zich in een kwetsbare positie bevinden. Tegelijkertijd zijn er ook vluchteling leerlingen met een relatief goede psychische gezondheid.

Uit literatuuronderzoek bleek verder dat er weinig bekend is over in hoeverre het welbevinden van vluchteling leerlingen invloed uitoefent op het leren van een nieuwe taal. Canadees onderzoek onder vluchteling leerlingen uit Syrië liet al eerder zien dat het psychosociaal functioneren verband houdt met de taalvaardigheid van deze leerlingen en dat dit gold voor zowel de moedertaal als de nieuwe taal (Soto-Corominas et al., 2020). Ook weten we dat het doormaken van een traumatische gebeurtenis negatieve effecten heeft op de cognitieve, emotionele en gedragsmatige ontwikkeling van kinderen (zie bijvoorbeeld Pechtel & Pizzagalli, 2011; Pinson, Arnot, & Candappa, 2010; Wilson, Hansen, & Li, 2011, Elliott, 2000). Het is daarom waarschijnlijk dat vluchteling leerlingen met een verminderd (trauma-gerelateerd) welbevinden ook meer moeite hebben met het verwerven van de Nederlandse taal.

De resultaten van het huidige onderzoek bevestigen deze verwachting voor Nederlandse vluchteling leerlingen van 4 t/m 8 jaar. Bij deze leerlingen bleek een lager welbevinden (meer trauma-indicatoren en minder beschermende factoren) aantoonbare negatieve invloed te hebben op de Nederlandse taalverwerving. Deze invloed is meer zichtbaar in de taalproductie dan in het taalbegrip, en vooral bij leerlingen met een sterk verlaagd welbevinden. Daarnaast bleek dat ook de beschermende factoren positief samenhangen met de vaardigheden om de Nederlandse taal te gebruiken: kinderen met meer beschermende factoren zijn vaardiger in het Nederlands. Het is belangrijk om te benadrukken dat beide effecten klein zijn en dat vooral verblijfsduur de meest bepalende factor is voor het leren van de Nederlandse taal. Van alle variabelen die in het onderzoek waren opgenomen hing verblijfsduur het sterkst samen met de Nederlandse taalvaardigheden en bleek bovendien ook te correleren met het welbevinden (kinderen die langer in Nederland zijn laten minder traumagerelateerd gedrag zien). Dit komt overeen met de verwachtingen: hoe langer een vluchteling leerling in Nederland verblijft, hoe meer deze in aanraking komt met de Nederlandse taal, wat bijdraagt aan zowel het begrijpen als het zelf gebruiken van de taal, en mogelijk indirect ook het welbevinden.

Op basis van deze resultaten kunnen verschillende aanbevelingen worden geformuleerd:

- Screen jonge vluchteling leerlingen bij aanvang in het onderwijs op (traumagerelateerd) welbevinden en monitor dit over de tijd. Leerkrachten die lesgeven aan jonge vluchteling leerlingen moeten inderdaad alert zijn op de aanwezigheid van een verminderd welbevinden (mogelijk door trauma). Niet alle vluchteling leerlingen hebben hier in dezelfde mate last van: een groot deel van de kinderen herstelt spontaan van de ervaringen. Er zijn echter ook kinderen die duidelijke trauma-indicatoren laten zien: gedragingen die mogelijk het gevolg zijn van trauma en die het leren in de klas bemoeilijken (bijvoorbeeld het herbeleven van traumatische gebeurtenissen, vermijdingsgedrag, negatieve cognities en stemming, verhoogde prikkelbaarheid en/of dissociëren). Het is belangrijk om dit systematisch in kaart te brengen zodat leerkrachten hierop kunnen inspelen. Dit is ook belangrijk omdat internaliserende problematiek bij het

kind soms makkelijk aan de aandacht van de leerkracht kan ontsnappen terwijl dit wel een rol kan spelen bij het leren. Het *ReBTOSS*-instrument dat wij voor dit onderzoek hebben ontwikkeld en gebruikt, blijkt over goede psychometrische kenmerken te beschikken en er zijn inmiddels normen beschikbaar voor het gebruik in de onderwijspraktijk. Het *ReBTOSS* instrument kan ingevuld worden op basis van concrete gedragsobservaties in de klas, en is dus niet afhankelijk van het taalniveau van de leerling. De *ReBTOSS* is gratis beschikbaar voor onderwijsprofessionals in het primair onderwijs (<https://molendrift.nl/bibliotheek/rebtoss>). We raden aan het welbevinden van jonge vluchtelinglerlingen al direct bij het instromen van de leerlingen in kaart te brengen en over de tijd te monitoren. Ook kan het worden gebruikt bij de overdracht als leerlingen van school moeten wisselen vanwege de fase van de asielprocedure. Vluchtelingkinderen wisselen namelijk relatief vaak van de ene naar de andere azc-school, of van een azc-school naar een reguliere basisschool.

- [Investeer bij jonge vluchtelinglerlingen in de relatie met de leerling, relaties tussen leerlingen onderling, zelfbeeld, zelfregulatievaardigheden en een veilig leerklimaat.](#) Deze tweede aanbeveling komt voort uit het feit dat juist de beschermende factoren een (kleine maar) aantoonbare samenhang hebben met het leren van de Nederlandse taal. Leerkrachten hebben directe invloed op een aantal van deze beschermende factoren en kunnen hier aandacht aanbesteden in hun pedagogisch handelen. Zo kunnen leerkrachten bijdragen aan de relatie met de leerling, over de omgang met medeleerlingen. Ook kan deze een positief zelfbeeld van de leerling stimuleren en werken aan zelfregulatievaardigheden. Ook is het de vraag in hoeverre de leerkracht bij leerlingen die zeer laag scoren op welbevinden en weinig beschermende factoren hebben, gefocust moet zijn op de leerresultaten. Het is waarschijnlijk belangrijker om bij deze leerlingen eerst aandacht te besteden aan traumasensitief lesgeven, in te zetten op veiligheid en communicatie in brede zin. Een te sterke focus op leeropbrengsten werkt niet als leerlingen te moe en overprikkeld zijn en zich nog niet veilig voelen in de klas. Hier ligt dus een taak (maar ook een kans!) voor de leerkracht.

[NT2-materialen voor jonge vluchtelinglerlingen](#)

Er is ook onderzocht in hoeverre de digitale voorleesboeken van *Bereslim* en het woordenschatpakket *Praten met Pim* een bijdrage kunnen leveren aan het NT2-onderwijs aan jonge vluchtelinglerlingen. We hebben ons in het huidige onderzoek gericht op de vraag in hoeverre de materialen voldoen aan een aantal [basisvoorwaarden](#) voor gebruik in de klas. Bij de digitale prentenboeken van *Bereslim* ging het hierbij om de taakgerichtheid van de leerlingen, het leren van nieuwe Nederlandse woorden en het gebruik van een moedertaal-hulpknop (in dit geval in het Arabisch) wanneer leerlingen zelfstandig met de digitale boeken werkten. Bij het woordenschatpakket *Praten met Pim* ging het om de sociale validiteit van de materialen en het gebruik ervan in deeltijdschakelklassen.

Uit de resultaten bleek dat leerlingen met veel aandacht aan de slag gingen met de digitale voorleesboeken van *Bereslim*, en dat na deelname aan de vierweekse interventie ze significant meer woorden begrepen die in de prentenboeken aan bod kwamen. Het betrof hier echter een redelijk klein effect en er waren veel verschillen tussen leerlingen onderling. Er werd weinig gebruik gemaakt van de moedertaal-hulpknop. Het waren een aantal 7-jarige leerlingen (de oudste die deelnamen aan het onderzoek) met al relatief veel woordenschatkennis (in het Nederlands, maar ook het Arabisch)

die gebruik maakten van de Arabische hulpknop. Jonge leerlingen en leerlingen met mindere woordenschatkennis gebruikten de moedertaal-hulpknop zelden of nooit. Daarbij moet ook opgemerkt worden dat er veel verschillende varianten van het Arabisch bestaan en dat de variant die in het huidige onderzoek werd gebruikt (het Modern Standaard Arabisch, al-'Arabīyah al-Fusha), toch niet bij alle leerlingen even bekend bleek te zijn. Bij de jongste leerlingen heeft mogelijk ook een gebrek aan onderwijs hierbij een rol gespeeld: sommige kinderen zaten nog maar kort op school en hebben ook voor de vlucht geen onderwijs gehad.

Hieruit volgt de volgende aanbeveling:

- **Demonstreer bij jonge leerlingen de moedertaalhulp-knop binnen Bereslim en kijk eerst met ze mee.**

Het gebruik van de digitale voorleesboeken van Bereslim bleek een waardevolle aanvulling te zijn bij het leren van de Nederlandse taal. Op basis van de huidige resultaten kunnen we geen uitspraak doen over de effectiviteit van dit materiaal⁹, maar mogelijk is een periode van vier weken te kort om al een groot effect te vinden. De hoge taakgerichtheid van de leerlingen toont aan dat het materiaal veel potentie heeft aangezien dit een belangrijke voorwaarde is voor het leren. Echter, wanneer jonge leerlingen zelfstandig werken met de boeken, maken zij maar beperkt gebruik van de mogelijkheden die de moedertaal-hulpknop biedt. Dit betekent dat er meer nodig is om meer optimaal gebruik te maken van de taalkennis die de leerling al heeft in de moedertaal. Voor de onderwijspraktijk kan dit betekenen dat de moedertaal-hulpknop wordt gedemonstreerd of dat bijvoorbeeld een (oudere) medeleerling of een onderwijsassistent samen met de leerling de boeken doorloopt. Op die manier kan een moedertaal-hulpknop mogelijk meer bijdragen aan het leren van de Nederlandse taal, en door middel van erkenning van de identiteit van de leerling ook aan het welbevinden.

Uit de resultaten naar het gebruik van het woordenschatpakket Praten met Pim, bleek dat deze modern vormgegeven woord- en vertelkaarten goed zijn ingebed in de deeltijdschakelklassen die er al gebruik van maken. Leerkrachten geven aan het materiaal zeer regelmatig te gebruiken en zij zien het over het algemeen als goed passend bij hun manier van lesgeven. Als gevolg hiervan zien zij een verbetering in het woordenschatniveau van hun leerlingen. De leerkrachten zien ook verbeterpunten op het gebied van uitbreiding en verbetering van het materiaal en het realiseren van een doorlopende leerlijn van de voorschool tot de basisschool. Voor dit laatste is het volgens de leerkrachten noodzakelijk dat pedagogisch medewerkers beter geschoold worden in NT2-didactiek en de mogelijkheden van het Praten met Pim-materiaal. Uit de klassenobservaties blijkt dat de materialen vooral worden gebruikt voor de woordenschatontwikkeling. De geobserveerde lesactiviteiten waren vooral gericht op uitbreiding van de passieve woordenschat van leerlingen door memorisatie en automatisering met van afwisselend en creatief gebruik van het Praten met Pim-materiaal. Het materiaal wordt beperkt gebruikt om een rijke echte dialoog met de leerlingen tot stand te brengen. Hieruit volgt de volgende aanbeveling:

⁹ Er was namelijk geen controlegroep aanwezig in het onderzoek.

- Zet Praten met Pim ook in bij kringgesprekken en gebruik deze ook om gevorderde taalvaardigheden uit te lokken.

Praten met Pim werd vooral gebruikt als woordenschatpakket, maar de materialen zijn veel rijker. We zagen in de fragmenten waarin er daadwerkelijk dialoog ontstond tussen de leerkracht en de leerlingen, dat een aantal leerlingen al in staat was om in korte zinnen echt deel te nemen aan de dialoog. Praten met Pim zou zowel ingezet kunnen worden bij gesprekken tussen de leerkracht en de groep, maar ook om dialoog tussen kinderen uit te lokken, bijvoorbeeld bij samenwerkend leren. Sinds de start van het onderzoek zijn er ook andere materialen en methoden verschenen die tegemoet komen aan de onderwijsbehoefte van jonge NT2-leerders. De Praten met Pim materialen sluiten aan bij iedere NT2-methode, omdat de bestaande methoden (bijvoorbeeld Logo3000) ook vrijwel allemaal gebaseerd zijn op de *Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters* (BAK-lijst). Op die manier kunnen Praten met Pim materialen gecombineerd worden met materialen van diverse NT2-methoden, en bijvoorbeeld gebruikt worden tijdens consolideeroefeningen en coöperatieve werkvormen.

- Om tot een doorlopende leerlijn van Praten met Pim te komen moet worden geïnvesteerd in NT2-scholing voor pedagogisch medewerkers van de voorschool. Leerkrachten gaven aan dat het Praten met Pim-materiaal een grote potentie heeft als doorlopende NT2-leerlijn voor de jongste kinderen. Hiervoor is echter aanvullende scholing van pedagogische medewerkers nodig. Voor het slagen van een doorlopende leerlijn is het belangrijk dat dit aansluit bij de visie van deze pedagogisch medewerkers en dat hun behoeften van worden meegenomen in de doorontwikkeling van het materiaal.

Beperkingen en sterke kanten

Het onderzoek kent een aantal beperkingen die mogelijk gevolgen hebben gehad voor de generaliseerbaarheid van de resultaten. Allereerst was het aantal deelnemers beperkt. Het onderzoek dat is beschreven in hoofdstuk 3 en 4 had een aanzienlijke steekproef van jonge vluchtelingleerlingen (respectievelijk $n = 136$ en $n = 132$), maar dit aantal is nog steeds klein in verhouding tot de totale populatie aan vluchtelingleerlingen in het Nederlandse onderwijs. Ook ging het hier uitsluitend over leerlingen van 4 t/m 8 jaar. De uitkomsten van het huidige onderzoek kunnen daarom niet zonder meer gegeneraliseerd worden naar 'alle' vluchtelingleerlingen in Nederland. Onderzoek met grotere steekproeven en een bredere leeftijdsrange is noodzakelijk voor het beantwoorden van aanvullende vragen.

Tijdens de uitvoering van het onderzoek waren er maatschappelijke ontwikkelingen die mogelijk een specifiek effect gehad hebben op de uitkomsten gepresenteerd in dit rapport. Het onderzoek heeft grotendeels plaatsgevonden ten tijde van de COVID19-pandemie. De eerste metingen van het onderzoek zijn gestart rond de zomer van 2019 en de grotere dataverzameling over de relatie tussen welbevinden en taal startte in februari 2020. Deze activiteiten moesten in maart 2020 worden stopgezet vanwege de plotse sluiting van de scholen. Het oorspronkelijke onderzoeksdesign moest worden bijgesteld¹⁰ en dataverzameling is in april 2020 deels hervat. De scholen waren toen

¹⁰ Het oorspronkelijke plan effectonderzoek te doen naar de materialen Bereslim en Praten met Pim kon geen doorgang meer vinden, omdat het om diverse redenen niet meer mogelijk was om leerlingen gedurende een periode van 20 weken te volgen.

grotendeels geopend voor leerlingen en de leerkrachten vulden de ReBTOSS-vragenlijsten in en leverden deze digitaal aan. Op dat moment werd vooral data verzameld over het psychisch welbevinden van de vergelijkingsgroep ('referentiegroep') van Nederlandse leerlingen zonder vluchtachtergrond. Pas in oktober 2020 kon er ook weer data op enkele locaties worden verzameld, en deze kon pas eind 2021 afgerond worden. Het is goed mogelijk dat het welbevinden van de leerlingen door de stress die te maken heeft met de lockdowns en (gedeeltelijke) sluiting van scholen over de hele linie verlaagd was ten opzichte van de periode vóór de coronapandemie en op dit moment. De gevolgen van de coronacrisis hebben namelijk de gehele periode van dataverzameling voortgeduurd. Ook na het opnieuw openen van de scholen volgden nog verschillende grote corona-uitbraken die er voor zorgden dat veel scholen weer (tijdelijk) werden gesloten en leerlingen thuis onderwijs moesten krijgen. De deeltijdschakelklassen waren in die periode bovendien nog langer gesloten. De kans is groot dat er bij veel leerlingen (ook vluchtelingleerlingen) sprake was van een enigszins verminderd welbevinden. Het gevolg is dat de huidige onderzoeksresultaten mogelijk niet helemaal representatief zijn voor de huidige situatie. Bij het gebruik van de normscores van de ReBTOSS kan er mogelijk enige *overschatting* van het welbevinden plaatsvinden (aangezien het 'gemiddelde welbevinden' dat op dat moment werd gemeten eigenlijk iets verlaagd was). Wat betreft de interpretatie van de uitkomsten is het daarom belangrijk om niet pas alert te worden als een leerling in de categorie 'sterk verhoogd/verlaagd' scoort, maar ook bij uitkomsten die wat minder extreem zijn. Om deze reden geven de normtabellen ook aan wanneer een score minder sterk afwijkt, maar wel tot de hoogste/laagste 10% tot 20% behoort.

Een tweede beperking is dat de vergelijkingsgroep ('referentiegroep') die is gebruikt in hoofdstuk 3 geen goede representatie is van de populatie van 4- tot en met 8-jarige leerlingen in het onderwijs. Namelijk, 83% van de leerlingen van de vergelijkingsgroep (leerlingen zonder vluchtgeschiedenis) had geen migratieachtergrond, dus leerlingen die zelf in Nederland geboren zijn en waarvan beide ouders ook in Nederland geboren zijn. De overige 17% waren leerlingen met een tweede generatie migratieachtergrond met minstens één ouder die in het buitenland geboren is. Het ontbrak dus aan leerlingen met een eerste generatie migratieachtergrond zonder vluchtgeschiedenis.

Een derde beperking aan het onderzoek is dat de inschatting van leerkrachten relatief centraal stond bij het meten van verschillende variabelen. Bij het onderzoek over het psychisch welbevinden van de leerlingen (zie hoofdstuk 3) moet dit niet zozeer worden gezien als beperking, aangezien het ReBTOSS-instrument juist ontwikkeld is als een instrument *voor* leerkrachten. Er is echter nog weinig bekend over de intra- en interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van deze leerkrachtoordelen. In hoofdstuk 4 worden deze oordelen echter toch gekoppeld aan de scores op gestandaardiseerde taaltoetsen. Er kan hierbij echter sprake zijn van enige 'ruis'. Een andere variabele die was gebaseerd op een leerkrachtoordeel was de leervorderingen van de leerling. Hierbij gaven diverse leerkrachten aan dit erg moeilijk te vinden om te beoordelen. De vragen waren geformuleerd als "hoe scoort deze leerling op de volgende domeinen ten opzichte van leeftijdsgenoten?" waarbij leerkrachten zich regelmatig afvroegen *met wie* de betreffende leerling vergeleken moest worden. Leerkrachten van verschillende typen nieuwkomersonderwijs hebben hier mogelijk andere referentiekaders gehanteerd. Bij vervolgonderzoek is het mogelijk beter om deze vragen te herformuleren en waar mogelijk te combineren met gestandaardiseerde leervorderingentoetsen.

Er moet benadrukt worden dat het onderzoek naar de NT2-materialen in het huidige project beperkt is geweest. Omdat het vanwege de coronacrisis niet meer mogelijk was een effectstudie uit te

voeren, hebben we ons gericht op een aantal belangrijke basisvoorwaarden voor het gebruik in de klas. Er moet nog nader onderzoek plaatsvinden voordat er uitspraken kunnen worden gedaan over de effectiviteit van de digitale voorleesboeken van Bereslim en het woordenschatpakket Praten met Pim. Hierbij moet ook een controlegroep (bijvoorbeeld een wachtlijstconditie) of vergelijkingsgroep worden betrokken. Daarnaast was de omvang van steekproef leerlingen die hebben gewerkt aan de Bereslim boeken klein ($n = 25$) en het is niet bekend of zij allemaal een vluchtachtergrond hadden.

Een belangrijk punt van aandacht is dat de variant van moedertaal die bij de hulpknop wordt gebruikt ook daadwerkelijk moet aansluiten bij de taalkennis van de leerling. In het huidige onderzoek is gebruik gemaakt van het Modern Standaard Arabisch (al-'Arabīyah al-Fusha), maar de kans bestaat dat het Egyptisch-Arabisch mogelijk meer geschikt is, omdat veel moderne media (tekenfilmseries, liedjes) in deze taal verschijnt. Het is uiteraard cruciaal dat een moedertaal-hulpknop aansluit bij de feitelijke moedertaal van de leerling. Voordat het materiaal met de hulpknop wordt ingezet bij een specifieke leerling moet dit dan ook worden gecontroleerd.

Wat betreft het woordenschatpakket Praten met Pim: ook hier was er sprake van een klein aantal leerkrachten die bij het onderzoek betrokken was, en is een beperkt aantal lessen geobserveerd. Bovendien waren verschillende leerkrachten ook betrokken geweest bij de ontwikkeling van de materialen. Voor vervolgonderzoek zou een bredere groep leerkrachten betrokken moeten worden, inclusief leerkrachten die niet op voorhand al bekend zijn met Praten met Pim.

Er zijn ook een aantal sterke kanten aan het onderzoek. Ten eerste was er een relatief grote en diverse groep jonge vluchtelingleerlingen in het onderzoek betrokken voor de studies gepresenteerd in hoofdstuk 3 en 4. Deze leerlingen waren redelijk gelijk verdeeld onder de leeftijdsgroepen 4-, 5-, 6-, 7-, en 8-jarigen, waren afkomstig uit 28 verschillende landen (waaronder Syrië, Turkije, Iran, Eritrea, Irak en Pakistan) en hadden diverse verblijfsstatussen (asielaanvraag, verblijfsvergunning, uitgeprocedeerd). Mogelijk is dit het gevolg van de grote inspanningen die we hebben gedaan om een zo divers mogelijk groep te betrekken (met informatie- en toestemmingsbrieven in zeven verschillende talen) en de nauwe contacten met leerkrachten die er waren. Het onderwerp van dit onderzoek bleek te leven onder een grote groep leerkrachten, waardoor het mogelijk was veel van hen te enthousiasmeren om aan het onderzoek deel te nemen.

Een tweede sterk punt is dat in het huidige onderzoek verschillende soorten onderzoeksmethoden zijn gecombineerd. Hoewel een belangrijk deel was gebaseerd op leerkrachtinschattingen, is er ook gebruik gemaakt van gestandaardiseerde instrumenten en naturalistische observaties die op systematische wijze zijn gecodeerd. Ook is er een kwalitatieve analyse van interviews toegevoegd. De combinatie van deze methoden maakt dat er veel verschillende facetten van de onderwijspraktijk aan jonge vluchtelingleerlingen zijn belicht.

Naast de kennis gepresenteerd in dit eindrapport, is ook het ReBToss-instrument een belangrijke opbrengst van dit onderzoek. Dit instrument is gratis te verkrijgen door onderwijsprofessionals en onderzoekers, inclusief de gebruikershandleiding en normen voor kinderen in de leeftijd van 4 t/m 8 jaar (<https://molendrift.nl/bibliotheek/rebtoss>). Op dit moment wordt gewerkt aan een technische handleiding. Voor nadere informatie kan ook contact gezocht worden met de onderzoekers.

Ten slotte zijn de resultaten die gepresenteerd zijn in dit eindverslag mogelijk ook relevant voor huidige instroom van vluchtelingkinderen uit Oekraïne. Uit de literatuur weten we dat vluchtelingkinderen in verschillende fasen van de vlucht te maken hebben met moeilijkheden en

stressoren (o.a. Lustig et al., 2004). Kinderen uit Oekraïne hebben te maken gehad met een oorlogssituatie waar sprake was van dreiging, verplaatsingen en verwoesting (Pharos, 2022a). Tijdens de migratiefase hebben de kinderen vaak met familieleden een reis door Europa afgelegd en op verschillende (soms geïmproviseerde) opvanglocaties verbleven. Nu zij in Nederland zijn, ondervinden ze weer nieuwe uitdagingen, zoals huisvesting en het aanpassen aan de nieuwe school en het leren van de Nederlandse taal. Veel kinderen ervaren het gemis van familieleden, en leven in onzekerheid over hun lot (Pharos, 2022b). Dit alles heeft een grote impact op de psychische gezondheid van vluchtelingkinderen. De meeste kinderen die gevlucht zijn ontwikkelen zich goed, maar een deel heeft een verhoogd risico om klachten te ontwikkelen. Zoals werd aangegeven biedt school structuur, belangrijke sociale contacten en doen kinderen er kennis en vaardigheden op die van belang zijn voor hun verdere leven (Pharos, 2022). Leerkrachten vervullen hierbij een essentiële rol: zij kunnen een veilige leeromgeving bieden en de leerlingen emotioneel ondersteunen. Mogelijk kunnen ze hierbij gebruik maken van de inzichten uit dit eindrapport.

Literatuurlijst

- Achenbach, T.M., & Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. University of Vermont, Research Centre for Children, Youth & Families.
- Agirdag, O. & Kambel, E. R. (Red.) (2018). *Meertaligheid en onderwijs*. Boom Uitgevers.
- APA. (2014). *Handboek voor de classificatie van psychische stoornissen (DSM-5)*. Nederlandse vertaling van Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th Edition. American Psychiatric Association.
- Bacchini, S. (2012). *Eerste hulp bij tweede taal: experimentele studies naar woordenschatdidactiek voor jonge tweede-taalverwervers*. Uitgeverij BOXPress.
- Bakker-Beens, D., Gieling, C., & Meughevel, L. van de. (1995). *Voor gedrag een 8, een modulair pakket voor aanpak van gedragsproblemen in het basis- en speciaal onderwijs*. Berkhout/Nijmegen.
- Balaman, U. (2018). Embodied resources in a repetition activity in a preschool L2 classroom. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 12(1), 27-51.
- Bates, L., Baird, D., Johnson, D. J., Lee, R. E., Luster, T., & Rehagen, C. (2005). Sudanese refugee youth in foster care: The “Lost Boys” in America. *Child Welfare*, 84(5), 631–648.
- Bergström, K., Klatte, M., Steinbrink, C. & Lachma, T. (2016). First and Second Language Acquisition in German Children Attending a Kindergarten Immersion Program: A Combined Longitudinal and Cross-Sectional Study. *Language Learning*, 66, 386–418. <https://doi.org/10.1111/lang.12162>
- Berman, H. (2001). Children and war: Current understandings and future directions. *Public Health Nursing*, 18(4), 243–252. <https://doi.org/10.1046/j.1525-1446.2001.00243.x>
- Blackmore, R., Gray, K. M., Boyle, J. A., Fazel, M., Ranasinha, S., Fitzgerald, G., ... & Gibson-Helm, M. (2020). Systematic review and meta-analysis: the prevalence of mental illness in child and adolescent refugees and asylum seekers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(6), 705-714. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.11>.
- Blaustein, M. E., & Kinniburgh, K. M. (2010). *Treating traumatic stress in children and adolescents: How to foster resilience through attachment, self-regulation, and competency*. Guilford Publications.
- Blom, E. & Blumenthal, M. (2019). *Wanneer verloopt de verwerving van Nederlands als tweede taal té traag?* VHZ-online. <https://vhz-online.nl/wanneer-verloopt-de-verwerving-van-nederlands-als-tweede-taal-te-traag>
- Blom, E., & de Jong, J. (2020). Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) adapted for use in Dutch. *ZAS Papers in Linguistics* 64.

- Boelhouwer, M., Leeuwestein, H., Kupers, E. & van Dijk, M. (2022). *Risico en Beschermende factoren Trauma Observatie Schoolse Situaties. Gebruikershandleiding en technische verantwoording*. Rijksuniversiteit Groningen/Molendrift.
- Bos, J., & Steenbeek, H.W. (2017). Mediacoder software for coding video and audio materials. [web-based computer software]. Rijksuniversiteit Groningen: Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen.
- Bouma, E. & Dijkstra, N. (2017). Onderwijs aan vluchtelingen. *Afstudeerscriptie Toegepaste Psychologie*. Hanzehogeschool Groningen.
- Broekhorst, K., & Nijhof-Broek, M. (2017). *Meer voorlezen, beter in taal: Effecten van voorlezen op taalontwikkeling*. Sardes, Kunst van Lezen & BoekStart.
https://issuu.com/kunstvanlezen/docs/2017sept_kvl_meer_voorlezen_beter_i
- Bronstein, I., & Montgomery, P. (2011). Psychological distress in refugee children: a systematic review. *Clinical Child Family Psychology Review*, 14(1), 44–56. <https://doi.org/10.1007/s10567-010-0081-0>
- Bühmann, D., & Trudell, B. (2008). *Mother tongue matters: Local language as a key to effective learning*. UNESCO.
- Buist, R. Reuvers, Y., & Jansen, L. (2018). *Handleiding Praten met Pim – spelend woorden leren*. Gemeente Enschede. https://www.pratenmetpim.nl/static/handleiding/Handleiding_WEB.pdf
- CBS Statline. (2022). *Asielverzoeken en nareizigers*.
<https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/83102NED/table?ts=1656235598932>
- Çevikbaş, G., Yumurtacı, N., & Enisa, M. E. D. E. (2018). Effects of songs on the development of vocabulary among first grade EFL learners. *Language Teaching and Educational Research*, 1(2), 101-120.
- Commissie Testaangelegenheden Nederland. (2022). *Beoordeling Sociaal-Emotionele Vragenlijst*. Boom Uitgevers. <https://www-cotandocumentatie-nl/beoordelingen/b/15917/sociaal-emotionele-vragenlijst/>
- Coppens, L., Schneiderberg, M. & van Kregten, C. (2022). *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen; een praktisch handboek voor het basisonderwijs*. Uitgeverij SWP.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20-35. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000233>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
<https://doi.org/10.3102/00346543049002222>

- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Schooling and language minority students. A theoretical framework. California State University, Department of Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Linguamón – House of Languages*.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Cummins, J. (2019). Should schools undermine or sustain multilingualism? An analysis of theory, research, and pedagogical practice. *Sustainable Multilingualism*, 15(1), 1-26.
<https://doi.org/10.2478/sm-2019-0011>
- Duarte, J. (2022). Meertaligheid als cruciaal identiteitskenmerk. Een driehoeksperspectief voor het onderwijs. *Levende Talen Magazine* 3, 15-19.
- Due, C., Riggs, D. W., & Augoustinos, M. (2016). Experiences of school belonging for young children with refugee backgrounds. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 33–53. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.9>
- Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (2005). *Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL, Nederlandse versie door Liesbeth Schlichting*. Harcourt Assessment.
- Ehnholt, K. A. & Yule, W. (2006). Practitioner review: assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(12), 1197-1210. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01638.x>
- Eigsti, I. M., & Cicchetti, D. (2004). The impact of child maltreatment on expressive syntax at 60 months. *Developmental Science*, 7(1), 88-102. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00325.x>
- Elliott, J. G. (2000). The psychological assessment of children with learning difficulties. *British Journal of Special Education* 27(2), 59-66.
- Fazel, M. & Stein, A (2003). Mental Health of Refugee Children: comparative study. *BMJ Clinical Research*, 327(7407), 134. <https://doi.org/10.1136/bmj.327.7407.13>
- Ford, J. D., & Blaustein, M. E. (2013). Systemic self-regulation: A framework for trauma-informed services in residential juvenile justice programs. *Journal of Family Violence*, 28(7), 665-677. <https://doi.org/10.1007/s10896-013-9538-5>
- Frye, B.A. & D'Avanzo, C. D. (1994). Cultural themes and family stress and violence among Cambodian Refugee women in the inner city. *Advances in Nursing Science*, 16(3), 64-77. <https://doi.org/10.1097/00012272-199403000-00008>

- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balciuniene, I., & Walters, J. (2012). MAIN Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics* 56. <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>
- Gagné, M., Guhn, M., Janus, M., Georgiades, K., Emerson, S. D., Milbrath, C., Duku, E., Magee, C., Schonert-Reichl, K. A., & Gadermann, A. M. (2021). Thriving, catching up, falling behind: Immigrant and refugee children's kindergarten competencies and later academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 113(7), 1387–1404. <https://doi.org/10.1037/edu0000634>
- Geltman, P. L., Grant-Knight, W., Mehta, S., Lloyd-Travaglini, C., Lustig, S., Landgraf, J., & Wise, P. (2005). The "Lost Boys of Sudan": Functional and behavioral health of unaccompanied refugee minors resettled in the United States. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159(6), 585–591. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.6.585>
- Gogolin, I. (2011). The challenge of super diversity for education in Europe. *Education Inquiry*, 2(2), 239-249. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i2.21976>
- Graham, H. R., Minhas, R. S., & Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: A systematic review. *Pediatrics*, 137(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3994>
- Henley, J. & Robinson, J. (2011) Mental health issues among refugee children and adolescents. *Clinical Psychologist* 15(2), 51–62. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9552.2011.00024.x>
- Horeweg, A. (2018). *De traumasensitieve school. Een andere kijk op gedragsproblemen in de klas*. Lannoo Campus.
- Hodes, M. (2000). Psychologically distressed refugee children in the united Kingdom. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 5(2), 57–68. <https://doi.org/10.1017/S136064170000215x>
- Hood, G. (2000). PopTools-software for the analysis of ecological models. <http://www.poptools.org>
- Hurwitz, D. R., & Kambel, E. R. (2020). Redressing language-based exclusion and punishment in education and the Language Friendly School initiative. *Global Campus Human Rights Journal* 4(1), 5-24. <http://doi.org/20.500.11825/1707>
- Inspectie van het Onderwijs. (2016). *De kwaliteit van het onderwijs aan nieuwkomers, type 1 en 2, 2014/2015*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2016/07/14/kwaliteit-onderwijs-aan-nieuwkomers-type-1-2-2014-2015>
- Jaspaert, K. & Frijns, C. (2017). *Taal leren van kleuters tot volwassenen*. Lannoo Campus.
- Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. HB Uitgevers.
- Jimenez, M. E., Wade, R., Lin, Y., Morrow, L. M., & Reichman, N. E. (2016). Adverse experiences in early childhood and kindergarten outcomes. *Pediatrics*, 137(2). <https://doi.org/10.1542/peds.2015-1839>

- Kaplan, I., Stolk, Y., Valibhoy, M., Tucker, A. & Baker, J. (2016). Cognitive assessment of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition. *Transcultural Psychiatry*, 53(1), 81-109. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-1839>
- Kassenberg, A., Bongaards, M. & Wolfram, P. (2004) Vluchtelingenkinderen en hun welbevinden: over het nut van speciale lesprogramma's voor het basisonderwijs. *Migrantenstudies*, 20(1), 21-35.
- Kennisrotonde. (2022). *Wat verklaart verschillen in ontwikkeling van mondelinge tweede-taalverwerving bij vluchtelingenkinderen ouder dan 6 jaar zonder taalontwikkelingsstoornis?* (KR. 246). <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/taalverwerving-vluchtelingenkinderen>
- Kinzie, J. D., Cheng, K., Tsai, J., & Riley, C. (2006). Traumatized refugee children: The case for individualized diagnosis and treatment. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 194(7), 534–537. <https://doi.org/10.1097/01.nmd.0000224946.93376.51>
- Langeloo, A., Mascareño Lara, M., Deunk, M. I., Klitzing, N. F., & Strijbos, J. W. (2019). A systematic review of teacher–child interactions with multilingual young children. *Review of Educational Research*, 89(4), 536-568. <https://doi.org/10.3102/0034654319855619>
- Le Pichon, E. & Kambel, E. R. (2022). The Language Friendly School: An Inclusive and Equitable Pedagogy, *Childhood Education*, 98(1), 42-49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2022.2020538>
- Leseman, P. P. M., Henrichs, L. F., Blom, E., & Verhagen, J. (2019). Young Monolingual and Bilingual Children's Exposure to Academic Language as Related to Language Development and School Achievement. *Learning through language: Towards an educationally informed theory of language learning*, 205-217.
- LOWAN. (geen datum). Een volle boekenkast met boeken in vele talen? <https://www.lowan.nl/po/nieuws/een-volle-boekenkast-met-boeken-in-vele-talen/>
- LOWAN. (2022). *Een sterke start*. <https://www.lowan.nl/po/>
- Luchtenberg, M. (2018). Vluchtelingkinderen in het Nederlandse basisonderwijs. Over trauma, cultuurverschillen en onderwijsbehoeften. *Masterthese Toegepaste Psychologie: Hanzehogeschool Groningen*.
- Lustig, S. L., Kia-Keating, M., Knight, W., Geltman, P., Ellis, B. H., Kinzie, D., . . . Saxe, G. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(1), 24–36. <https://doi.org/10.1097/00004583-200401000-00012>
- Ma, J. (2008). 'Reading the word and the world'—how mind and culture are mediated through the use of dual-language storybooks. *Education 3-13*, 36(3), 237-251. <https://doi.org/10.1080/03004270802217686>
- Mascareno, M., Deunk, M. I., Snow, C. E., & Bosker, R. J. (2017). Read-alouds in kindergarten classrooms: a moment-by-moment approach to analyzing teacher–child interactions. *European*

- Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 136-152.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266226>
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. *The Cambridge handbook of multimedia learning*, 41, 31-48.
- Menninga, A., van Dijk, M., Steenbeek, H., & van Geert, P. (2017). Language use in real-time interactions during early elementary science lessons: The bidirectional dynamics of the language complexity of teachers and students. *Language Learning*, 67(2), 284-320.
<https://doi.org/10.1111/lang.12219>
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S., & DeMulder, E. (1997). Q-Sort Assessment of Child– Teacher Attachment Relationships and Social Competence in the Preschool. *Early Education & Development*, 8(1), 27-39. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0801_3
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Hammer, C. S., & Maczuga, S. (2015). 24-month-old children with larger oral vocabularies display greater academic and behavioral functioning at kindergarten entry. *Child Development*, 86(5), 1351-1370. <https://doi.org/10.1111/cdev.12398>
- Muysken, P. (2008). *Moedertaal staat voor identiteit*. NEMO Kennislink.
<https://www.nemokennislink.nl/publicaties/moedertaal-staat-voor-identiteit/>
- Naqvi, R., Thorne, K. J., Pfitscher, C. M., Nordstokke, D. W., & McKeough, A. (2013). Reading dual language books: Improving early literacy skills in linguistically diverse classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/1476718X12449453>
- Nederlands Jeugdinstituut. (2022). *Welbevinden*. <https://www.nji.nl/welbevinden>
- Nicolai, E. (2021). Sociale validiteit bij leerkrachten over de Praten met Pim methode. *Masterthese Orthopedagogiek*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Nikièma, N. (2011). A first-language-first multilingual model to meet the quality imperative in formal basic education in three ‘francophone’ West African countries. *International Review of Education*, 57(5-6), 599-616. <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9253-5>
- Nobbe-Tapken, M. (2017). Wat een verhaal!? *Masterthese Orthopedagogiek*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Ogden, P., Pain, C., & Fisher, J. (2006). A Sensorimotor Approach to the Treatment of Trauma and Dissociation. *Psychiatric Clinics of North America*, 29(1), 263-279.
<https://doi.org/10.1016/j.psc.2005.10.012>
- Onderwijsraad. (2017). *Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit*.
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2017/02/23/vluchtelingen-en-onderwijs>
- Paivio, A. (2007). *Mind and its Evolution: a Dual Coding Theoretical Approach*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Paus, H., Bacchini, S., Dekkers, R., Hofstede, D., Markesteijn, C., Meijer, H. & Pullens, T. (2014.) *Portaal; Praktische taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Coutinho.
- Paus, H., Bacchini, S., Dekkers, R., Hofstede, D., Markesteijn, C., Meijer, H. & Pullens, T. (2014.) Pietersen, R. (2015). *Een wankel toevluchtsoord*. Geraadpleegd op 2 februari 2018, van <https://www.trouw.nl/home/een-wankel-toevluchtsoord~a5810d1c/>
- Pechtel, P., & Pizzagalli, D. (2011). Effects of early life stress on cognitive and affective function: An integrated review of human literature. *Psychopharmacology*, 214, 55–70. <https://doi.org/10.1007/s00213-010-2009-2>
- Perry, B. D., Pollard, R., Blakley, T., Baker, W., & Vigilante, D. (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation and “use-dependent” development of the brain: How “states” become “traits.” *Infant Mental Health Journal*, 16(4), 271–291. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(199524\)16:4<271::AID-IMHJ2280160404>3.0.CO;2-B](https://doi.org/10.1002/1097-0355(199524)16:4<271::AID-IMHJ2280160404>3.0.CO;2-B)
- Pharos. (2021). *Welbevinden op school voor nieuwkomerskinderen. Interventies en methodes om in de schoolcontext te werken aan de sociaal-emotionele ontwikkeling en het welbevinden van kinderen met een (recente) migratie- of vluchtachtergrond*. <https://www.pharos.nl/wp-content/uploads/2021/08/Overzicht-interventies-Wellbevinden-nieuwkomerskinderen-Pharos-def.pdf>
- Pharos. (2022a). *Handreiking kinderen met een vluchtachtergrond op school. Praktische informatie en tips voor de begeleiding van vluchtelingenkinderen in het basisonderwijs*. <https://www.pharos.nl/kennisbank/handreiking-kinderen-met-een-vluchtachtergrond-op-school/>
- Pharos. (2022b). *Hulp aan Oekraïense vluchtelingen. Infosheet maart 2022*. <https://www.pharos.nl/infosheets/oekraiense-vluchtelingen/>
- Pinson, H., Arnot, M., & Candappa, M. (2010). *Education, asylum and the “non-citizen” child: The politics of compassion and belonging*. Palgrave Macmillan.
- PO-Raad. (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. <https://www.poraad.nl/kind-onderwijs/nieuwkomers/handreiking-ruimte-voor-nieuwe-talenten>
- Post, S. (2017). Het gebruik van BereslimmeBoeken om de woordenschat bij jonge asielzoekerskinderen te vergroten. *Masterthese Orthopedagogiek*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Pot, H. (2018). *Tweedetaalleren met handen en voeten*. Dissertatie, Universiteit van Amsterdam.
- Promoting Literacy Development. (2020). *Overview of Story Telling Development*. <https://pld-literacy.org/product/picture-book-retell-fact-sheet/>
- Qouta, S., Punamäki, R. L., & El Sarraj, E. (2005). Mother-child expression of psychological distress in war trauma. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 10(2), 135-156. <https://doi.org/10.1177/1359104505051208>

- Rademaker, F., de Boer, A., Kupers, E., & Minnaert, A. (2021). It also takes teachers to tango: Using social validity assessment to refine an intervention design. *International Journal of Educational Research*, 107, 101749. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101749>
- Rijksoverheid. (2022). Gaan kinderen van asielzoekers naar school?: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/asielbeleid/vraag-en-antwoord/onderwijs-asielzoekerskinderen#:~:text=Alle%20kinderen%20in%20Nederland%20hebben,ze%20in%20Nederland%20zijn%20aangekomen>.
- Saklan, E., Erginer, A. (2017). Classroom Management Experiences with Syrian Refugee students. *Education Journal*, 6(6), 207-214. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20170606.17>
- Schaerlakens, A.M. (2016). *De taalontwikkeling van het kind*. Noordhoff Uitgevers.
- Scholte, E.M. & Van der Ploeg, J.D. (2018). *Sociaal-Emotionele Vragenlijst SEV Handleiding*. Bohn Stafleu van Lochum.
- Segers, E., Verhoeven, L., Boot, I., Berkers, I., & Vermeer, A. (2001). ICT-ondersteuning van de woordenschat van allochtone kleuters. *Pedagogische Studiën*, 78(5), 287-297.
- Seymour, K. (2014). An integrated approach to the assessment of the refugee student. In A. B. Clinton (Red.), *Assessing Bilingual Children in Context: An Integrated Approach* (pp. 265 – 304). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14320-012>
- Siegel, D. J. (1999). The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience. *American Journal of Psychology*, 157(9), 1530. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.9.1530>
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Red.), *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies* (pp. 204-222). Multilingual Matters.
- Smeets, D. J., & Bus, A. G. (2012). Interactive electronic storybooks for kindergartners to promote vocabulary growth. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(1), 36-55. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.12.003>
- Smit, N., van Dijk, M., de Bot, K., & Lowie, W. (2022). The complex dynamics of adaptive teaching: observing teacher-student interaction in the language classroom. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 60(1), 23-40. <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0023>
- Sneddon, R. (2008). Young Bilingual Children Learning to Read with Dual Language Books. *English Teaching: Practice and Critique* 7(2): 71–84.
- Soto-Corominas, A., Paradis, J., Al Janaideh, R., Vitoroulis, I., Chen, X., Georgiades, K., ... & Gottardo, A. (2020). Socioemotional wellbeing influences bilingual and biliteracy development: Evidence from Syrian refugee children. *Proceedings of the 44th annual Boston University Conference on Language Development*, 620-633.

- Spierings, J. (2008). Stabilisatie: een gestructureerd programma voor taxatie en interventie. In E. Ten Broeke, A. de Jongh & H. J. Oppenheim (Red.), *Praktijkboek EMDR: Casusconceptualisatie en specifieke patiëntengroepen* (pp. 119-138). Pearson.
- Spinazzola, J., Ford, J. D., Zucker, M., van der Kolk, B. A., Silva, S., Smith, S. F., & Blaustein, M. (2005). Survey Evaluates: Complex Trauma Exposure, Outcome, and Intervention Among Children and Adolescents. *Psychiatric Annals*, 35(5), 433–439. <https://doi.org/10.3928/00485713-20050501-09>
- Strauss, A. M., & Bipath, K. (2020). Expanding vocabulary and sight word growth through guided play in a pre-primary classroom. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), 1-9. <http://dx.doi.org/10.4102/sajce.v10i1.738>
- Strekalova, E. & Hoot, J. (2008), What is special about special needs of refugee children? Guidelines for Teachers. *Multicultural Education*, 16(1), 21-24.
- Takacs, Z. K. (2015). *On-screen children's stories: the good, the bad and the ugly*. Dissertatie, Universiteit Leiden.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2014). Can the computer replace the adult for storybook reading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult. *Frontiers in Psychology*, 5, 1366, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01366>
- Taylor, L. K., Bernhard, J. K., Garg, S., & Cummins, J. (2008). Affirming plural belonging: Building on students' family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 269-294. <https://doi.org/10.1177/1468798408096481>
- Ten Broeke, E., de Jongh, A., & Oppenheim, H. J. (2008). *Praktijkboek EMDR: Casusconceptualisatie en specifieke patiëntengroepen*. Harcourt.
- Terrasi, S., & De Galarce, P. C. (2017). Trauma and learning in America's classrooms. *Phi Delta Kappan*, 98(6), 35-41. <https://doi.org/10.1177/0031721717696476>
- Thomas, T., & Lau, W. (2002). *Psychological well being of child and adolescent refugee and asylum seekers: Overview of major research findings of the past ten years*. Human Rights and Equal opportunity Commission. <https://humanrights.gov.au/our-work/psychological-well-being-child-and-adolescent-refugee-and-asylum-seekers>
- Ticheloven, A., Blom, E., Leseman, P., & McMonagle, S. (2021). Translanguaging challenges in multilingual classrooms: scholar, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 18(3), 491-514. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1686002>
- Torgesen, J. K. (2004). Avoiding the devastating downward spiral: The evidence that early intervention prevents reading failure. *American Educator*, 28(3), 6-19.
- Trinick, R. M. (2012). Sound and sight: The use of song to promote language learning. *General Music Today*, 25(2), 5-10. <https://doi.org/10.1177/1048371311402066>

- UNESCO. (2016). *If you don't understand, how can you learn?*. Global Education Monitoring Report. <https://en.unesco.org/gem-report/if-you-don%E2%80%99t-understand-how-can-you-learn>
- Van der Kolk, B. A. (2003). The neurobiology of childhood trauma and abuse. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 12(2), 293-317. [https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(03\)00003-8](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(03)00003-8)
- Van der Kolk, B. A. (2014). *Traumasporen; het herstel van lichaam, brein en geest na overweldigende ervaringen*. Uitgeverij Mens!.
- Veenker, H., Steenbeek, H., van Dijk, M., & van Geert, P. (2017). *Talentgerichte ontwikkeling in de basisschool: een dynamische visie op leren en onderwijzen*. Coutinho.
- Veldman, M. A., Doolaard, S., Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2019). Enhancing young students' high-level talk by using cooperative learning within Success for All lessons. *Pedagogische Studiën*, 96(2), 82-97.
- Verhallen, M. J. A. J., Bus, A. G., de Jong, M. T. (2004). *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*. Stichting Lezen. <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/Elektronische-boeken-in-de-vroegschoolse-educatie.pdf>
- Verhallen, M. J. A. J. (2009). *Video storybooks as a bridge to literacy*. Dissertatie, Universiteit Leiden.
- Verhallen, M. J. A. J., & Bus, A. G. (2010). Low-income immigrant pupils learning vocabulary through digital picture storybooks. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 54-61. <https://doi.org/10.1037/a0017133>
- Verhallen, M. J. A. J., & Walst, R. (2001). *Taalontwikkeling op school*. Uitgeverij Coutinho.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (2005). Het ongelijk van Netelenbos? Toetsing van kleuters en hun prestaties op de Cito Eindtoets Basisonderwijs. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 74, 123-133. <https://doi.org/10.1075/ttwia.74.12ver>
- Vluchtelingenwerk Nederland. (2021). *Vluchtelingen in getallen*. https://www.vluchtelingenwerk.nl/sites/default/files/2021-12/Vluchtelingen%20in%20getallen%202021_publicatie.pdf
- Widenfelt, B. M. van, Goedhart, A. W., Treffers, P. D. A., Goodman, R. (2003). The Dutch version of the strengths and difficulties questionnaire (SDQ). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 12, 281-289. <https://doi.org/10.1007/s00787-003-0341-3>
- Wiese, E. B. P., & Burhorst, I. (2007). Transcultural psychiatry: A mental health program for asylum-seeking and refugee children and adolescents in The Netherlands. *Transcultural Psychiatry*, 44(4), 596-613. <https://doi.org/10.1177/1363461507083900>

- Wiig, E. H., Secord, W. A., Semel, E., & de Jong, J. (2012). CELF preschool-2-NL: clinical evaluation of language fundamentals – Nederlandstalige versie. Pearson.
- Wilson, K. R., Hansen, D. J., & Li, M. (2011). The traumatic stress response in child maltreatment and resultant neuropsychological effects. *Aggression and Violent Behavior, 16*(2), 87–97. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2010.12.007>
- Zaidi, R. (2020). Dual-Language Books: Enhancing Engagement and Language Awareness. *Journal of Literacy Research, 52*(3), 269-292. <https://doi.org/10.1177/1086296X20939559>

Bijlage A: De ReBTOSS

Noot: het oorspronkelijke item 2.6 ("had de leerling het gevoel een beperkte toekomst te hebben") is hier verwijderd



Risicofactoren en Beschermende factoren Trauma-Observatie Schoolse Situaties

ReBTOSS: Een Trauma Screeningsinstrument voor Basisschoolleerkrachten

Instructie: Neem vóór het invullen van de vragenlijst de concrete **gedragsvoorbeelden** door die per vraag zijn opgesteld (zie bijlage 'ReBTOSS voorbeelden handleiding'). Op deze manier worden de vragen op dezelfde manier geïnterpreteerd.

U mag per vraag **één antwoord aankruisen**.

RISICOFACTOREN

U beantwoordt de risicofactorvragen door het toekennen van vlaggen waarbij u kunt kiezen uit een *groene, gele, oranje of rode* vlag. De betekenis van de vlaggen is als volgt:

-  Groene vlag = NIET van toepassing
-  Gele vlag = BEETJE van toepassing
-  Oranje vlag = VAAK van toepassing
-  Rode vlag = ZEER VAAK van toepassing

BESCHERMENDE FACTOREN

U beantwoordt de beschermende factorvragen door het toekennen van vlaggen waarbij u kunt kiezen uit een *rode, gele, licht groene of groene* vlag. Houdt er rekening mee dat de betekenis van de rode en de groene vlag bij het beantwoorden van deze vragen net andersom zijn dan dat van de vragen over risicofactoren.

De betekenis van de vlaggen is als volgt:

-  Rode vlag = NIET van toepassing
-  Gele vlag = BEETJE van toepassing
-  Licht groene vlag = VAAK van toepassing
-  Groene vlag = ZEER VAAK van toepassing

RISICOFACTOREN

In de afgelopen twee weken...



NIET
van toepassing



BEETJE
van toepassing



VAAK
van toepassing



ZEER VAAK
van toepassing

1. Herbeleving van de traumatische gebeurtenis(sen)

- 1.1 ... betrof de leerling **thema's of aspecten** van een **nare gebeurtenis/ervaring** in het spel.
- 1.2 ... maakte de leerling een **vermoeide indruk**.
- 1.3 ... maakte de leerling een **angstige, bange indruk**.
- 1.4 ... had de leerling **last** van **lichamelijke klachten** (hierbij kunt u denken aan hoofdpijn of buikpijn).
- 1.5 ... reageerde de leerling, in een **neutrale situatie**, op een **niet neutrale manier**.

RISICOFACTOREN					
In de afgelopen twee weken...		NIET van toepassing	BEETJE van toepassing	VAAK van toepassing	ZEER VAAK van toepassing
2. Vermijden van prikkels die worden geassocieerd met de traumatische gebeurtenis(sen) en afstomping van algemene reactiviteit.	2.1 ... vermeedde de leerling om te praten over (trauma)gevoelige onderwerpen.				
	2.2 ... vermeedde de leerling bepaalde plaatsen en/of voorwerpen.				
	2.3 ... vermeedde de leerling bepaalde mensen, gesprekken en/of (sociale) situaties.				
	2.4 ... vermeedde de leerling bepaalde activiteiten.				
	2.5 ... vertoonde de leerling beperkt affect.				
3. Negatieve veranderingen in cognities (overtuigingen of verwachtingen) en stemming (gemoedstoestand)	3.1 ... leek de leerling zich schuldig te voelen over bepaalde zaken.				
	3.2 ... deed de leerling negatieve uitspraken over zichzelf, anderen en/of de wereld.				
	3.3 ... toonde de leerling beperkte interesse (in vergelijking met andere leerlingen) voor belangrijke activiteiten.				
	3.4 ... maakte de leerling een verdrietige indruk.				
	3.5 ... maakte de leerling een beschaamde indruk.				
	3.6 ... zocht de leerling geen contact met anderen, zonderde zich af.				
4. Verhoogde of verlaagde arousal (verhoogde prikkelbaarheid)	4.1 ... maakte de leerling een boze indruk.				
	4.2 ... was de leerling onvoorzichtig.				
	4.3 ... was de leerling over-voorzichtig of op de hoede zonder duidelijke reden.				
	4.4 ... vergat de leerling gewone dagelijkse dingen.				
	4.5 ... vond de leerling het moeilijk om zijn aandacht ergens bij te houden of om zich te concentreren.				
	4.6 ... schrok de leerling (overdreven) snel of was zenuwachtig.				
	4.7 ... pestte de leerling andere leerlingen.				

RISICOFACTOREN					
In de afgelopen twee weken...		NIET van toepassing	BEETJE van toepassing	VAAK van toepassing	ZEER VAAK van toepassing
5. Dissociëren	5.1 ... gedroeg de leerling zich jonger dan je a.d.h.v. zijn leeftijd zou verwachten.				
	5.2 ... wisselde de leerling plotseling van gedrag.				
	5.3 ... wisselde de leerling snel van emotie.				
	5.4 ... kon de leerling de ene dag iets wel en de andere dag absoluut niet.				
	5.5 ... leek de leerling geen herinnering te hebben aan dingen die (net) waren gebeurd of gezegd.				
	5.6 ... gaf de leerling soms geen reactie.				

BESCHERMENDE FACTOREN					
In de afgelopen twee weken...		NIET van toepassing	BEETJE van toepassing	VAAK van toepassing	ZEER VAAK van toepassing
6. Veiligheid en Relaties	6.1 ... kon de leerling goed overweg met de leerkracht(en): De leerling reageerde positief in contact naar de leerkracht(en).				
	6.2 ... kon de leerling goed overweg met de leerkracht(en): De leerling nam initiatief in contact met leerkracht(en).				
	6.3 ... maakte de leerling positief contact met andere leerlingen.				
	6.4 ... zochten andere leerlingen positief contact met de leerling.				
	6.5 ... had de leerling het naar zijn zin op school.				
	6.6 ... maakte de leerling een blijde indruk.				
	6.7 ... werd de leerling gewaardeerd in de groep (goede sociale status).				

BESCHERMENDE FACTOREN					
In de afgelopen twee weken...		NIET van toepassing	BEETJE van toepassing	VAAK van toepassing	ZEER VAAK van toepassing
7. Zelfregulatie	7.1 ... maakte de leerling op een adequate manier zijn gevoelens duidelijk.				
	7.2 ... was de leerling in staat correct te reflecteren en te reageren op andermans gedrag en gevoelens.				
	7.3 ... was de leerling in staat zichzelf (weer) rustig te krijgen wanneer hij boos, verdrietig of angstig was.				
	7.4 ... was de leerling, met behulp van een ander, in staat (weer) rustig te worden wanneer hij boos verdrietig of angstig was.				
	7.5 ... was de leerling flexibel in zijn gedrag.				
	7.6 ... dacht de leerling na voor hij iets deed.				
8. Positief (neutraal) zelfbeeld	8.1 ... maakte de leerling een trotse indruk.				
	8.2 ... praatte de leerling op een positieve manier over zichzelf.				
	8.3 ... kwam de leerling met (veel) nieuwe ideeën.				
	8.4 ... kon de leerling goed omgaan met kritiek.				
	8.5 ... had de leerling vertrouwen in zichzelf.				
	8.6 ... durfde leerling nieuwe uitdagingen aan te gaan.				
9. Het dagelijks leven	9.1 ... at de leerling goed.				
	9.2 ... zag de leerling er verzorgd uit.				
	9.3 ... was de leerling lichamelijk actief geweest.				
	9.4 ... kwam de leerling op tijd op school.				
	9.5 ... had de leerling weinig schoolverzuim.				
	9.6 ... waren de ouders van de leerling betrokken.				

Bijlage B: Regressiemodellen hoofdstuk 4

Tabel B1. Hiërarchische lineaire regressie met passieve woordenschat als afhankelijke variabele

	<i>B</i>	SE	<i>b</i> (standardized)	<i>t</i>	<i>p</i>
Stap 1					
Constant	-15,492	6,123		-2,530	,013
Verblijfsduur	,389	,058	,431	6,681	<,001
Leeftijd	,782	,073	,694	10,747	<,001
Stap 2					
Constant	-14,553	8,377		-1,737	,085
Verblijfsduur	,366	,058	,406	6,360	<,001
Leeftijd	,782	,071	,693	10,990	<,001
Risicofactoren	-,341	,132	-,170	-2,586	,011
Beschermende factoren	,050	,103	,032	,484	,629

Noot bij tabel. Adjusted R^2 = ,511 voor stap 1, en adjusted R^2 = ,538 voor stap 2.

Tabel B2. Hiërarchische lineaire regressie met actieve woordenschat als afhankelijke variabele

	<i>B</i>	SE	<i>b</i> (standardized)	<i>t</i>	<i>p</i>
Stap 1					
Constant	-7,864	2,160		-3,641	<,001
Verblijfsduur	,146	,021	,539	7,101	<,001
Leeftijd	,130	,026	,385	5,069	<,001
Stap 2					
Constant	-8,714	2,946		-2,958	,004
Verblijfsduur	,136	,020	,503	6,723	<,001
Leeftijd	,131	,025	,388	5,247	<,001
Risicofactoren	-,109	,046	-,181	-2,347	,021
Beschermende factoren	,038	,036	,083	1,061	,291

Noot bij tabel. Adjusted R^2 = ,325 voor stap 1, en adjusted R^2 = ,365 voor stap 2.

Tabel B3. Hiërarchische lineaire regressie met morfologie als afhankelijke variabele

	<i>B</i>	SE	<i>b</i> (standardized)	<i>t</i>	<i>p</i>
Stap 1					
Constant	-5,492	1,902		-2,888	,005
Verblijfsduur	,135	,018	,564	7,467	<,001
Leeftijd	,104	,023	,347	4,589	<,001
Stap 2					
Constant	-8,722	2,574		-3,388	,001
Verblijfsduur	,124	,018	,518	7,009	<,001
Leeftijd	,108	,022	,360	4,926	<,001
Risicofactoren	-,059	,040	-,111	-1,454	,148
Beschermende factoren	,075	,031	,184	2,372	,019

Noot bij tabel. Adjusted R^2 = ,331 voor stap 1, en adjusted R^2 = ,381 voor stap 2.

Tabel B4. Hiërarchische lineaire regressie met vertelvaardigheden als afhankelijke variabele

	<i>B</i>	SE	<i>b</i> (standardized)	<i>t</i>	<i>p</i>
Stap 1					
Constant	-2,142	,839		-2,552	,012
Verblijfsduur	,044	,008	,448	5,516	<,001
Leeftijd	,052	,010	,427	5,256	<,001
Stap 2					
Constant	-3,249	1,153		-2,817	,006
Verblijfsduur	,040	,008	,408	5,060	<,001
Leeftijd	,054	,010	,438	5,491	<,001
Risicofactoren	-,022	,018	-,100	-1,201	,232
Beschermende factoren	,026	,014	,156	1,838	,069

Noot bij tabel. Adjusted R^2 = ,276 voor stap 1, en adjusted R^2 = ,309 voor stap 2.