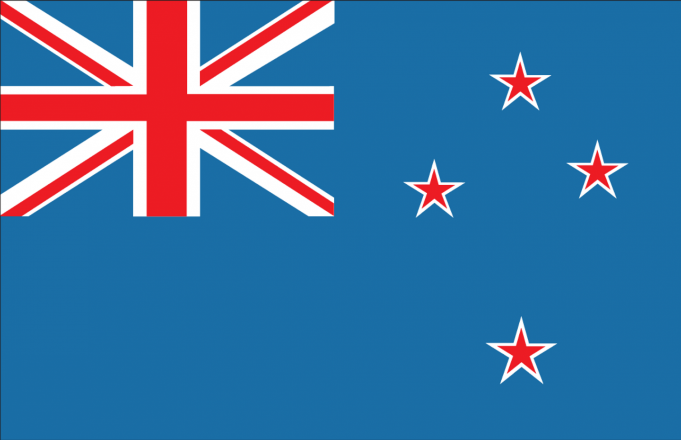
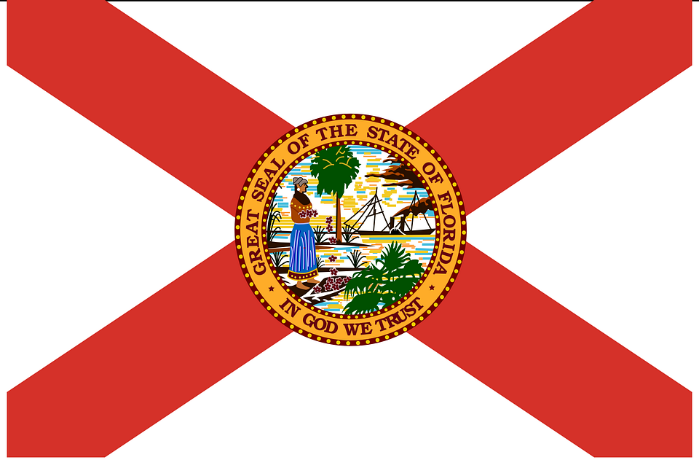
Taalonderwijs aan nieuwkomers in

Nieuw-Zeeland & Florida



`



Bron: hollandvlaggen.nl

Bron: pixabay.com

**Gezamenlijk geschreven rapport ter afsluiting van de cursus ‘Taalonderwijs aan nieuwkomers’ aan de Universiteit Utrecht.**

**Hierbij waren de volgende mensen betrokken**:

**Studenten Nieuw-Zeeland**:

Marjet de Boer

Hannah van den Bosch

Pepijn de Koning

Jojanneke Louwen

Fay Wendel

**Studenten Florida**:

Hanneke van Hogezand

Inge Pronk

Lianne Vink

Frank van der Wielen

Mirte Yestra



**Docente**: Sterre Leufkens

Inhoud

[1. Inleiding 4](#_Toc75791612)

[2. Theoretisch kader 6](#_Toc75791613)

[2.1 Vormen van (taal)onderwijs aan nieuwkomers 6](#_Toc75791614)

[2.2 Rol van de moedertaal 7](#_Toc75791615)

[2.3 Trauma’s 8](#_Toc75791616)

[2.4 Ouderbetrokkenheid 8](#_Toc75791617)

[2.5 Taalleerbevorderende activiteiten binnen de school 9](#_Toc75791618)

[2.6 Taalleerbevorderende activiteiten buiten de school 9](#_Toc75791619)

[3. Methode 10](#_Toc75791620)

[4. Resultaten 11](#_Toc75791621)

[4.1 Nieuw-Zeeland 11](#_Toc75791622)

[4.1.1 Hoe is het onderwijs aan nieuwkomers en hun kinderen georganiseerd? 11](#_Toc75791623)

[4.1.1.1 Quotavluchtelingen 12](#_Toc75791624)

[4.1.1.2 Asielzoekers of “spontane” vluchtelingen 12](#_Toc75791625)

[4.1.2 Wat is de rol van de moedertaal in het onderwijs aan nieuwkomerskinderen? 13](#_Toc75791626)

[4.1.3 Hoe wordt door scholen omgegaan met getraumatiseerde kinderen? 14](#_Toc75791627)

[4.1.4 Hoe is de relatie tussen scholen en ouders en is er sprake van ouderparticipatie? 14](#_Toc75791628)

[4.1.5 Welke taalleerbevorderende activiteiten zetten scholen in voor nieuwkomerskinderen? 15](#_Toc75791629)

[4.1.6 Welke taalleerbevorderende activiteiten worden buiten scholen om ingezet voor nieuwkomerskinderen? 16](#_Toc75791630)

[4.2 Florida 18](#_Toc75791631)

[4.2.1 Hoe is het onderwijs aan nieuwkomers en hun kinderen georganiseerd? 18](#_Toc75791632)

[4.2.2 Wat is de rol van de moedertaal in het onderwijs aan nieuwkomerskinderen? 19](#_Toc75791633)

[4.2.3 Hoe wordt door scholen omgegaan met getraumatiseerde kinderen? 19](#_Toc75791634)

[4.2.4 Hoe is de relatie tussen scholen en ouders en is er sprake van ouderparticipatie? 20](#_Toc75791635)

[4.2.5 Welke taalleerbevorderende activiteiten zetten scholen in voor nieuwkomerskinderen? 21](#_Toc75791636)

[4.2.6 Welke taalleerbevorderde activiteiten worden buiten scholen om ingezet voor nieuwkomerskinderen? 21](#_Toc75791637)

[5. Discussie 23](#_Toc75791638)

[5.1 Hoe is het onderwijs aan kinderen van nieuwkomers georganiseerd? 23](#_Toc75791639)

[5.2 Wat is de rol van de moedertaal en hoe wordt die betrokken bij het onderwijs? 24](#_Toc75791640)

[5.3 Hoe wordt door scholen omgegaan met getraumatiseerde kinderen? 26](#_Toc75791641)

[5.4 Hoe is de relatie tussen scholen en ouders en is er sprake van ouderparticipatie? 26](#_Toc75791642)

[5.5 Welke taalleerbevorderende activiteiten zetten scholen in voor nieuwkomerskinderen? 27](#_Toc75791643)

[5.6 Welke taalleerbevorderende activiteiten worden buiten scholen om ingezet voor nieuwkomerskinderen? 29](#_Toc75791644)

[6. Conclusie 31](#_Toc75791645)

[6.1 Hoe is het onderwijs aan kinderen van nieuwkomers georganiseerd? 31](#_Toc75791646)

[6.2 Wat is de rol van moedertaal en hoe wordt die betrokken bij het onderwijs? 31](#_Toc75791647)

[6.3 Hoe wordt door scholen omgegaan met getraumatiseerde kinderen? 31](#_Toc75791648)

[6.4 Hoe is de relatie tussen scholen en ouders en is er sprake van ouderparticipatie? 32](#_Toc75791649)

[6.5 Welke taalleerbevorderende activiteiten zetten scholen in voor nieuwkomerskinderen? 32](#_Toc75791650)

[6.6 Welke taalleerbevorderende activiteiten worden buiten scholen om ingezet voor nieuwkomerskinderen? 32](#_Toc75791651)

[Bibliografie 34](#_Toc75791652)

# Inleiding

Het ministerie van Onderwijs en de PO-raad hebben in 2017 het advies gegeven dat kinderen van asielzoekers op school naast het Nederlands ook hun eigen moedertaal moeten leren. Lange tijd bestond er een beeld dat het lesgeven in de moedertaal snelle integratie niet ten goede kwam. Inmiddels is dat beeld veranderd. Volgens lector taaldidactiek Maaike Hajer is het nu wetenschappelijk aangetoond dat het juist wél beter is om in de moedertaal les te geven of de moedertaal op een andere manier te betrekken bij het taalonderwijs aan kinderen van asielzoekers. Datzelfde geldt voor kinderen van andere nieuwkomers. Voor de ontwikkeling van de kinderen is het belangrijk om hun eigen taal te gebruiken, omdat ze daar onder andere een veilig gevoel van krijgen (Maaike Hajer, *NOS Radio 1 Journaal[[1]](#footnote-2)*, geciteerd in NOS, 20 maart 2017).  
 Het betrekken van de moedertaal in taalonderwijs kan op verschillende manieren. Hajer noemt enkele voorbeelden: het inzetten van meertalig personeel, het betrekken van de ouders bij het taalonderwijs, kinderen dingen aan elkaar laten uitleggen en Google Translate (NOS, 20 maart 2017). Er zijn dus veel mogelijkheden voor het vormgeven van taalonderwijs aan kinderen van nieuwkomers, maar de voornaamste vraag blijft wat de beste manier is. Dit geldt niet alleen voor Nederland, maar wereldwijd staat deze vraag vaak centraal. Het is daarom interessant om meer inzicht te krijgen in hoe taalonderwijs aan nieuwkomerskinderen in andere landen en regio's geregeld is.  
 Dit hopen we dan ook in dit rapport te bekijken aan de hand van twee gebieden: Nieuw-Zeeland en de staat Florida van de Verenigde Staten. In beide gebieden is de hoofdtaal Engels, waardoor ze goed met elkaar te vergelijken zijn. Een vergelijking van Nieuw-Zeeland en Florida is onder andere interessant op het gebied van inwonersaantallen en grootte. Nieuw-Zeeland heeft namelijk veel minder inwoners dan Florida en zou daarom wellicht een specifieker overzicht kunnen geven wat betreft het beleid van taalonderwijs. Daarnaast is Florida een onderdeel van de Verenigde Staten, waardoor Florida als staat misschien vanuit het grotere geheel (d.w.z. de Verenigde Staten) het beleid van taalonderwijs moet volgen. Dit is anders voor het onafhankelijke en kleinschalige Nieuw-Zeeland, dat daardoor meer rekening zou kunnen houden met de verlangens voor taalonderwijs. Al met al maken deze verschillen de vergelijking des te interessanter.   
 In dit rapport willen we een helder antwoord geven op hoe het taalonderwijs aan nieuwkomerskinderen geregeld is in het beleid van Nieuw-Zeeland en Florida en aan het einde van het rapport een vergelijking maken tussen beide. Dit zullen we bekijken aan de hand van de volgende vragen:

1. Hoe is het onderwijs aan nieuwkomers en hun kinderen georganiseerd?
2. Wat is de rol van de moedertaal in het onderwijs aan nieuwkomerskinderen?
3. Hoe wordt door scholen omgegaan met getraumatiseerde kinderen?
4. Hoe is de relatie tussen scholen en ouders en is er sprake van ouderparticipatie?
5. Welke taalleerbevorderende activiteiten zetten scholen in voor nieuwkomerskinderen?
6. Welke taalleerbevorderende activiteiten worden buiten scholen om ingezet voor nieuwkomerskinderen?

Om een duidelijk antwoord te kunnen formuleren op deze vragen zullen wij allereerst de achterliggende theorieën bespreken in het theoretisch kader (hoofdstuk 2). Vervolgens zal in hoofdstuk 3 de keuze voor de onderzochte landen verantwoord worden en zal de manier waarop dit onderzoek is verricht besproken worden. Hoofdstuk 4 zal een duidelijk overzicht geven van de resultaten die gevonden zijn voor zowel Nieuw-Zeeland als Florida, waarna hoofdstuk 5 een discussie van de resultaten zal bevatten. Tot slot wordt het rapport afgesloten met een conclusie (hoofdstuk 6).

# Theoretisch kader

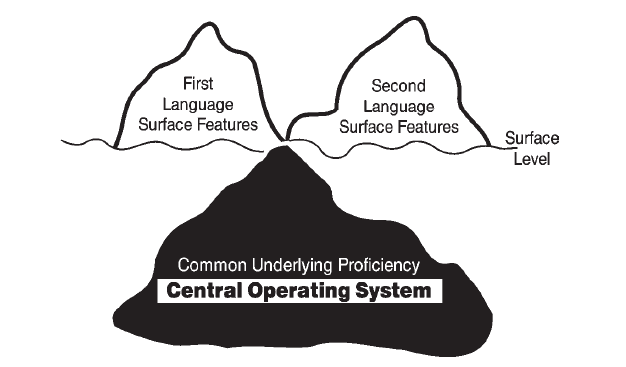
Het onderwijs aan nieuwkomers stelt veel scholen, beleidsmakers en onderwijzers voor een uitdaging. Op welke manier is het onderwijs aan nieuwkomers het beste te organiseren? Wat is hierbij de rol van de moedertaal van het kind en hoe kan een school het beste omgaan met getraumatiseerde kinderen uit oorlogsgebieden? Dit is slechts een greep uit de vragen waar scholen, beleidsmakers en onderwijzers mee zitten. Deze vragen hebben geleid tot wetenschappelijk onderzoek naar (taal)onderwijs aan nieuwkomers. In dit hoofdstuk zal dit onderzoek in grote lijnen worden samengevat en uitmonden in zes onderzoeksvragen.

## 2.1 Vormen van (taal)onderwijs aan nieuwkomers

Er zijn veel verschillende manieren om het onderwijs aan nieuwkomers te organiseren, wat resulteert in verschillende vormen van meertalig onderwijs[[2]](#footnote-3). Om deze vormen van meertalig onderwijs van elkaar te onderscheiden maakt Baker (2001) een onderscheid tussen ‘weak’ en ‘strong bilingual education’. Bij zwak meertalig onderwijs is meertaligheid geen doel op zich. Het doel van zwak meertalig onderwijs is de ontwikkeling van de Tweede Taal (T2). Bij sterk meertalig onderwijs is het doel wel meertaligheid van de leerling. Bij vormen van sterk meertalig onderwijs blijft de moedertaal (T1) van de leerling behouden en wordt de T2 aangeleerd. Een voorbeeld van sterk meertalig onderwijs is maintenance-onderwijs. Bij deze vorm van onderwijs wordt de moedertaal, etnische taal, thuistaal of erfgoedtaal van leerling op school als één van de instructietalen gebruikt[[3]](#footnote-4). Het doel van deze vorm van onderwijs is volledige tweetaligheid in zowel de minderheidstaal als de meerderheidstaal.  
 Een voorbeeld van zwak meertalig onderwijs is onderdompelingsonderwijs (‘submersion’). Bij onderdompelingsonderwijs stromen anderstalige kinderen in in het reguliere onderwijs, in klassen die voor het grootste deel bestaan uit vloeiende sprekers van de meerderheidstaal. Dit betekent dat anderstalige leerlingen enkel les krijgen in de meerderheidstaal (Baker, 2001, p. 195). Aan dit onderdompelingsonderwijs kunnen eventuele “withdrawal classes or ‘pull-out’ classes”[[4]](#footnote-5) (Baker, 2001, p. 197) worden toegevoegd. Op dat moment kan een anderstalige leerling uit de klas worden gehaald om speciaal onderwijs in de T2 te krijgen.  
 Het onderdompelingsonderwijs is omstreden. Baker (2001) beschrijft verschillende vormen van kritiek die er door de jaren heen zijn geuit op deze vorm van meertalig onderwijs. Onderdompelingsonderwijs vraagt een hoge concentratie van leerlingen en is daardoor erg vermoeiend. Hierdoor kunnen spanningen en stress ontstaan. Zo kan de leerling last hebben van een gebrek aan zelfvertrouwen of kan de leerling gaan spijbelen. Daarnaast is een veelgehoord punt van kritiek op onderdompelingsonderwijs dat de thuistaal van het kind wordt afgekeurd en daarmee ook de identiteit en de cultuur van het kind (Baker, 2001, p. 196-7).

## 2.2 Rol van de moedertaal

De nieuwkomers in Florida en Nieuw-Zeeland hebben een zeer diverse en uiteenlopende taalachtergrond. Hoe kan er in de klas worden omgegaan met die enorme taaldiversiteit van leerlingen? Sierens & Van Avermaet (2014) pleiten voor functioneel meertalig leren. Hierbij wordt het gebruik van thuistalen in de les expliciet toegestaan en gestimuleerd, maar wel met duidelijke doelen en grenzen. De thuistalen moeten namelijk worden gebruikt als middel om kennis te verwerven: “De eerste taal kan dienen als een opstap naar het verwerven van de tweede taal en het leren van nieuwe inhoud” (Sierens & Van Avermaet, 2014, p. 19). Functioneel meertalig leren is dus geen taalonderwijs met als doel één of meerdere talen te leren.  
 Vaardigheden die leerlingen in het onderwijs aangeleerd krijgen kunnen zowel via twee talen als via één taal worden ontwikkeld (Baker, 2001, pp. 165-6). De twee talen werken in een meertalig persoon namelijk niet afzonderlijk van elkaar. Beide talen werken via hetzelfde centrale verwerkingssysteem: dit wordt Common Underlying Proficiency (CUP) genoemd (Baker, 2001, pp. 165-6). Zo helpt spreken, luisteren, lezen of schrijven in de eerste of de tweede taal het hele cognitieve systeem te ontwikkelen (Baker, 2001, pp. 165-6). Informatie uit de eerste taal kan daarnaast makkelijk overgedragen worden naar de tweede taal (‘kennistransfer’)[[5]](#footnote-6). Zie figuur 1 voor een visuele weergave van de CUP.



Figuur 1 - Meertaligheid wordt vaak vergeleken met een ijsschots. Aan de oppervlakte lijken er twee verschillende talen (twee ijsschotsen) te worden gesproken, maar onder water blijken deze aan elkaar gekoppeld te zijn in hetzelfde onderliggende verwerkingssysteem (CUP). (Baker, 2001, p. 165)

Een voorbeeld van hoe de moedertaal in de praktijk wordt toegepast in de klas, is de digitale leeromgeving E-Validiv: “E-Validiv onderscheidt zich voornamelijk van andere digitale leeromgevingen omdat alle inhoud in twee talen aangeboden wordt, met name de instructietaal Nederlands en een keuzetaal” (Van Praag e.a., 2018, pp. 68-9). Zo kunnen leerlingen ervoor kiezen om het ene moment in het Nederlands en het andere moment in de moedertaal te oefenen met de thema’s uit het leergebied wereldoriëntatie. Op deze manier worden leerlingen ondersteund en aangemoedigd om al hun linguïstische paden en talige repertoires te gebruiken tijdens het leerproces.

## 2.3 Trauma’s

Van de vluchtelingen die tussen 2015 en 2020 naar Nieuw-Zeeland kwamen was ruim 30% afkomstig uit Afghanistan. Kinderen uit oorlogsgebieden zijn vaak blootgesteld aan traumatische ervaringen. Fazel & Stein (2002) schrijven over de mentale gezondheid van nieuwkomerskinderen. De spanningen waaraan de meeste vluchtelingen worden blootgesteld, verdelen Fazel & Stein in drie verschillende stadia. De drie momenten waarop kinderen uit vluchtelingenlanden de meeste stress ervaren, zijn:

1. In hun moederland, waar ze vaak hun eigen huis hebben moeten ontvluchten en waar ze veelal familieleden verliezen, en hun onderwijs hevig onderbroken wordt door de omstandigheden.
2. De reis naar het nieuwe land kan ook veel stress veroorzaken bij de kinderen. Vaak worden de kinderen van hun ouders gescheiden voor een betere kans op een vluchtelingenstatus[[6]](#footnote-7).
3. Als laatste kan het aankomen in het nieuwe land en voornamelijk het wennen aan de nieuwe omgeving voor veel stress zorgen bij kinderen. Het moeten integreren in een nieuwe maatschappij wordt ook aangeduid als een periode van ‘secundaire stress’.

Fazel & Stein (2002) schrijven dat vluchtelingenkinderen significant risico lopen op het ontwikkelen van psychologische problemen. Het is belangrijk dat deze kinderen goed ondersteund worden in het aankomstland, en scholen zijn hierin een cruciaal onderdeel. Scholen kunnen ervoor zorgen dat ze een ondersteunende factor worden voor de kinderen, zowel voor onderwijs als voor emotionele ontwikkeling. Daarnaast spelen scholen een belangrijke rol bij de primaire preventie van mentale gezondheidsproblemen bij nieuwkomersleerlingen.

## 2.4 Ouderbetrokkenheid

Hajer & Spee (2017) onderschrijven het belang van ouderbetrokkenheid bij “de ontwikkeling en het leersucces van kinderen” (p. 46). Een nieuwkomersouder kan in het begin huiverig zijn om zijn kind toe te vertrouwen aan het nieuwe schoolsysteem. Daarom is het belangrijk dat de school het vertrouwen wint van de ouders door het tonen van respect en het maken van direct contact. Het is belangrijk dat de school de nieuwkomersouders uitlegt hoe ze belangstelling kunnen tonen voor het onderwijs van hun kind en hoe ze het kind kunnen helpen, bijvoorbeeld bij het maken van huiswerk. Wanneer er bij het contact tussen de school en de nieuwkomersouders sprake is van een hevige taalbarrière, dan kan de inzet van een tolk dit probleem verhelpen (Hajer & Spee, 2017, p. 46).  
 Hoewel nieuwkomersouders de instructietaal van het onderwijs van hun kind wellicht (nog) niet begrijpen, kunnen ze toch op allerlei manieren bijdragen aan de taalontwikkeling van hun kind. Zo beschrijven Hajer & Spee (2017, p. 47) dat nieuwkomersouders kunnen voorlezen uit meertalige of digitale kinderboeken en meertalige spelletjes kunnen doen die bijdragen aan de taalontwikkeling van hun kind.

## 2.5 Taalleerbevorderende activiteiten binnen de school

Leufkens (2019) bespreekt het feit dat cursisten vaak al kennis van andere talen bezitten, en hoe een aan de Universiteit Utrecht ontwikkelde app hulp kan bieden aan docenten om dit te benutten. In het geval van vluchtelingenkinderen is er natuurlijk ook sprake van kennis van een bepaalde moedertaal, die in dit geval mogelijk ook benut zou kunnen worden door de docenten die lesgeven aan de nieuwkomers.  
 Sierens & Van Avermaet (2014) benadrukken het belang van het bewustzijn van de thuistaal bij het leren van de ‘nieuwe’ taal die de kinderen leren op het moment van aankomst. Veel mensen denken dat ouders het Nederlands onder de knie moeten hebben als ze hun kinderen willen helpen op school, maar Sierens & Van Avermaet betogen dat dit niet zo is. Als de leerlingen worden gezien als experts van hun moedertaal, zorgt dit voor meer zelfvertrouwen, wat weer indirect leidt tot meer motivatie om te leren op school. Daarnaast is het erg belangrijk dat de leraren de kennis van de moedertaal van kinderen erkennen zodat ze het vergrote zelfvertrouwen kunnen gebruiken om de leerlingen te helpen zich op school te ontwikkelen.  
 In het Validiv-project van Van Praag et al. (2018) wordt het belang van de thuistaal van nieuwkomers onderstreept door de cognitieve voordelen van meertaligheid te benadrukken. Zo helpt meertaligheid bijvoorbeeld bij abstract denken en metalinguïstisch bewustzijn. Bovendien wordt er geconcludeerd dat als kinderen hun thuistaal op school mogen inzetten, ze dit niet altijd doen. Wanneer ze hun thuistaal wel inzetten, is dit vooral om het leerproces van de nieuwe taal te helpen.

## 2.6 Taalleerbevorderende activiteiten buiten de school

Het is belangrijk dat niet alleen op, maar ook buiten school aan taal wordt gewerkt. Ook het gebruik van de moedertaal helpt hier (zie eerder in dit rapport in sectie 2.5) bij. Hajer & Spee (2017) benadrukken het belang van functioneel taalleren. Door eerst dagelijks taalgebruik te leren in de nieuwe taal, kan dit gebruikt worden als ‘denkinstrument’, waardoor complexer begrip van de nieuwe taal eenvoudiger wordt. Het is het belangrijkst dat nieuwkomers eerst de dagelijkse taal onder de knie krijgen, om functioneel goed te kunnen communiceren in het nieuwe land. Abstracte en complexe taal is desondanks op school ook belangrijk om te kunnen functioneren.

# Methode

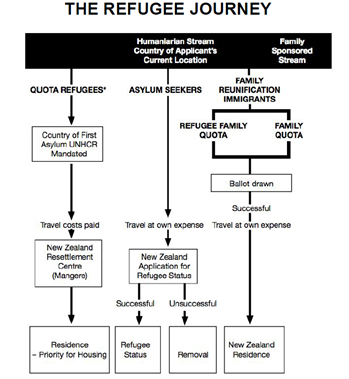
In deze methodesectie zullen we de keuze voor de onderzochte landen/gebieden uiteenzetten en zal besproken worden op welke manier we het onderzoek hebben verricht.  
 Dit onderzoek is uitgevoerd voor de cursus *Taalonderwijs aan nieuwkomers*, georganiseerd vanuit de Universiteit Utrecht. Een groep van tien studenten is betrokken geweest bij het doen van onderzoek en het schrijven van dit rapport. De groep studenten was opgesplitst in twee subgroepen van elk vijf studenten. De twee subgroepen hebben los van elkaar een keuze gemaakt voor een bepaald land/gebied om te onderzoeken. De ene groep heeft gekozen om nieuwkomersonderwijs te onderzoeken in Nieuw-Zeeland en de andere groep heeft gekozen voor de staat Florida. Hierbij werd vooral rekening gehouden met de taal waarin informatie beschikbaar zou zijn. Het was van belang dat de informatie in een taal gepubliceerd zou zijn die het merendeel van de groepsgenoten begreep, zodat gezamenlijk gezocht kon worden naar bruikbare informatie over het betreffende land/gebied. Bovendien werden eerder onderzochte landen/gebieden uitgesloten van de selectie. Dit betrof de volgende landen/gebieden: Duitsland, Oostenrijk, Spanje, Vlaanderen (Rekar et al., 2018), Aruba, Canada, Malta, Verenigd Koninkrijk, Zuid-Afrika (Houdijk et al., 2019), Australië, Californië, Ierland, Italië en Suriname (Veenis et al., 2020).  
 Om antwoord te vinden op de zes onderzoeksvragen (zie p. 4) hebben we naar informatie gezocht op het internet. Informatie die als betrouwbaar werd gezien en gebruikt werd voor dit rapport is onder andere gevonden op websites van het ministerie van onderwijs van het betreffende land/gebied, in (onderzoeks-)rapporten, op websites van scholen in het betreffende land/gebied en in wetenschappelijke artikelen. Daarnaast heeft een student via de mail contact opgenomen met een kennis in Florida, aan wie zij verschillende vragen heeft gesteld over de situatie omtrent nieuwkomersonderwijs. Nadat de informatie verzameld was, hebben de twee subgroepen los van elkaar de bevindingen op de zes onderzoeksvragen beschreven. Met vragen over de dataverzameling of over het noteren van onze bevindingen konden we terecht bij de docente. Voor het gehele proces van dataverzameling en het schrijven van het rapport hadden we beperkte tijd: dit nam ongeveer twee en een halve week in beslag. De bevindingen van ons onderzoek zijn te vinden in de resultatensectie. De overige onderdelen van het rapport zijn gezamenlijk vormgegeven door de twee subgroepen. Zo hebben we een gezamenlijk theoretisch kader opgesteld. Daarnaast hebben we in de discussiesectie de resultaten van de twee landen/gebieden vergeleken met elkaar en met de landen/gebieden die in voorgaande rapporten beschreven zijn. Ook hebben we de bevindingen samengevat in de conclusie van dit rapport. Uit beide subgroepen werd bovendien een ‘hoofdredacteur’ aangesteld. Zij hebben er samen voor gezorgd dat alle delen samengevoegd zijn in het uiteindelijke rapport.

# Resultaten

## 4.1 Nieuw-Zeeland

In de meest recente telling van de populatie van Nieuw-Zeeland heeft het land ruim vijf miljoen inwoners (Stats NZ, 2021a). In mei 2021 is de grootste groep migranten die in Nieuw-Zeeland verkeert uit India afkomstig (ongeveer 80.000), gevolgd door om en nabij 50.000 migranten uit China, uit de Filipijnen en 30.000 uit Groot-Britannië (Ministry of BIE, z.d.). Vluchtelingen die in Nieuw-Zeeland aankomen en een permanente verblijfsvergunning krijgen en zich mogen vestigen, vallen onder het vluchtelingenquotum van de Nieuw-Zeelandse regering. Deze is in juli 2020 bepaald op 1500 plaatsen per jaar (New Zealand Immigration, z.d.). Van deze vluchtelingen kwam ruim 30% tussen 2015 en 2020 uit Afghanistan, gevolgd door 9.2% uit Sri Lanka en 7.6% uit Iran (New Zealand Immigration, 2021).  
 In Nieuw-Zeeland spreekt, zo blijkt uit een census in 2013, 90% van de bevolking Engels, gevolgd door de inheemse taal van de Maori (3%) en het Samoaans (2%) (afkomstig van het eiland Samoa). Naast Engels als de dominante voertaal spreekt in de Nieuw-Zeelandse populatie 9% Hindi, 7% Frans en worden er verschillende varianten van Chinese talen gesproken (Office of Ethnic Communities, 2018a).  
 Daarnaast blijken binnen de Nieuw-Zeelandse populatie sommige etnische groepen gedeeltelijk geen Engels of andere officiële Nieuw-Zeelandse taal te spreken. Dit geldt voor 12% van de mensen van Aziatische afkomst, voor 7% van die afkomstig uit het Midden-Oosten, Latijns-Amerika of Afrika en voor 5% van Pacifische afkomst (Office of Ethnic Communities, 2018b).

## 4.1.1 Hoe is het onderwijs aan nieuwkomers en hun kinderen georganiseerd?



Figuur 2 – De weg die vluchtelingen afleggen voor- en nadat ze zijn aangekomen in Nieuw-Zeeland. (Ministry of Education, 2003, p. 4)

Vluchtelingen kunnen op verschillende manieren Nieuw-Zeeland bereiken. Nieuw-Zeeland maakt onder andere onderscheid tussen quotavluchtelingen en spontane vluchtelingen (oftewel asielzoekers), zie hiervoor ook figuur 2.

### 4.1.1.1 Quotavluchtelingen

Quotavluchtelingen hebben voor hun aankomst door de UNHCR een vluchtelingenstatus gekregen (Ministry of Education, 2003, p. 5). Zij hebben hun land van herkomst verlaten en in een ander land (meestal in een vluchtelingenkamp) gewacht op permanente huisvesting in een van de tien ontvangende landen, waaronder Nieuw-Zeeland. Bij aankomst in Nieuw-Zeeland worden quotavluchtelingen opgevangen in het Mangere Refugee Resettlement Centre voor een periode van 6 weken (Ministry of Education, 2003, p. 6). Tijdens deze periode wordt het onderwijs[[7]](#footnote-8) verzorgd door het Centre for Refugee Education verbonden aan de Auckland University of Technology (AUT, z.d.). De primaire en secundaire klassen van het Centre for Refugee Education bootsen de methode, routine en organisatie van de reguliere klassen in Nieuw-Zeeland na (Ministry of Education, 2003, p. 7). Waar mogelijk ondersteunen tweetalige docenten de studenten. Voor elke leerling wordt een verslag geschreven om de volgende scholen en leraren te helpen bij het onderwijs voor het kind (Ministry of Education, 2003, p. 7).

### 4.1.1.2 Asielzoekers of “spontane” vluchtelingen

Asielzoekers reizen zelfstandig naar Nieuw-Zeeland en claimen hun vluchtelingenstatus bij aankomst. Asielzoekers worden meestal vastgehouden in een detentiecentrum totdat formele asielaanvragen zijn afgerond. Gedurende deze periode hebben kinderen het recht om naar school te gaan en komen ze in aanmerking voor financiering binnen het programma English for Speakers of Other Languages (ESOL) (Ministry of Education, 2003, p. 5).  
 Zowel quotavluchtelingen als asielzoekers, maar ook de overige migranten, komen uiteindelijk in het reguliere onderwijs terecht. Scholen kunnen bij het Ministry of Education geld aanvragen voor de financiering van een ESOL-programma. Het belangrijkste doel van ESOL-programma's is ervoor te zorgen dat studenten met een Non-English Speaking Background (NESB) aan reguliere lesprogramma’s kunnen deelnemen . De voorzieningen die scholen voor hun NESB-studenten treffen verschillen per school en zijn afhankelijk van het aantal NESB-studenten in de school, hun vaardigheid in het Engels, de beschikbaarheid van ESOL-personeel en de beschikbare fondsen (Ministry of Education, 2003, p. 45). Zo is er een waaier ontstaan van verschillende ESOL-programma’s die op verschillende manieren proberen te voldoen aan de behoeften van NESB-studenten. ESOL-financiering kan aan veel verschillende elementen worden besteed[[8]](#footnote-9).

## 4.1.2 Wat is de rol van de moedertaal in het onderwijs aan nieuwkomerskinderen?

Vanuit het ministerie van onderwijs in Nieuw-Zeeland is een handboek uitgebracht voor scholen met NESB-leerlingen: *Non-English-Speaking-Background Students: A Handbook for Schools* (Ministry of Education, 1999). Daarnaast is een apart handboek uitgebracht voor scholen met kinderen met een vluchtelingenachtergrond: *English for Speakers of Other Languages: Refugee Handbook for Schools* (Ministry of Education, 2003). In beide handboeken wordt benadrukt dat het belangrijk is om als school verschillende talen en culturen te waarderen. Dit kan bijvoorbeeld door middel van *ethnic boxes*: samengestelde pakketten met spullen gerelateerd aan een bepaalde etniciteit of taal (Ministry of Education, 1999; Ministry of Education, 2003). Ook wordt benadrukt dat het belangrijk is om de eerste taal van NESB-leerlingen te ondersteunen (Ministry of Education, 1999). Hierbij worden verschillende opties genoemd, waaronder het inzetten van tweetalig personeel, het inzetten van ouders, het beschikbaar stellen van boeken in de eerste taal in de klas, of kinderen met elkaar laten overleggen in de eerste taal (Ministry of Education, 1999). In hoeverre deze handboeken daadwerkelijk in de praktijk ingezet worden, hebben wij niet kunnen vaststellen.  
 Uit onderzoek van het Education Review Office (2018) komt naar voren dat van de 38 onderzochte scholen in Auckland 58% bewust de thuistaal of cultuur inzet bij het leren van het Engels. Glenfield Primary School is een voorbeeld van een school waarbij er ruimte is voor het gebruik van de eerste taal van kinderen (Glenfield Primary School, z.d.). Zo wordt op de website vermeld dat kinderen gekoppeld worden aan andere leerlingen die dezelfde taal spreken en dat zij deze taal kunnen inzetten in de klas waar dat passend is (Glenfield Primary School, z.d.).  
 Daarnaast is het in Nieuw-Zeeland mogelijk om (gedeeltelijk) onderwijs te volgen in Maori[[9]](#footnote-10), een officiële taal van Nieuw-Zeeland (Ministry of Education, 2021), of in een Pacific-taal (Education Counts, z.d.b). Bovendien kunnen leerlingen in het voortgezet onderwijs verschillende talen volgen als vak, zoals Frans, Japans en Samoaans (Education Counts, z.d.c). Ook op de basisschool kunnen kinderen in aanraking worden gebracht met niet-officiële Nieuw-Zeelandse talen (Education Counts, z.d.c). Echter, in een rapport van de Auckland Languages Strategy Working Group (2018) komt naar voren dat er voor immersie of tweetalig onderwijs in andere talen dan het Maori weinig ondersteuning is. Turnbull (2018) geeft hierbij aansluitend aan dat bijvoorbeeld schoolexamens afgenomen kunnen worden in het Engels of Maori, maar dat hierbij weinig aandacht is voor andere talen.

## 4.1.3 Hoe wordt door scholen omgegaan met getraumatiseerde kinderen?

Scholen spelen een belangrijke rol bij de primaire preventie van mentale gezondheidsproblemen bij nieuwkomerskinderen (Fazel & Stein, 2002). Deze primaire preventie begint in Nieuw-Zeeland al bij het intakegesprek dat nieuwkomers hebben op hun nieuwe school. Het Ministry of Education heeft een vragenlijst beschikbaar gesteld als richtlijn voor dit intakegesprek. Hierin is expliciet opgenomen om rekening te houden met “Significant information on any trauma (physical or emotional)” bij een nieuwkomersleerling (Ministry of Education, 2003, p. 18).  
 Daarnaast heeft het Ministry of Education een checklist ontworpen die docenten en begeleiders kan helpen bij het identificeren van een mentaal gezondheidsprobleem bij een nieuwkomersleerling (Ministry of Education, 2003, pp. 54-5). De oorzaak van het mentale gezondheidsprobleem moet vastgesteld worden met behulp van een begeleider die de thuistaal van de desbetreffende leerling spreekt (Ministry of Education, 2003, p. 53).  
 Wanneer een school vaststelt dat er sprake is van een mentaal gezondheidsprobleem bij een leerling is er vaak aanvullende ondersteuning van buiten de school nodig om deze leerling te ondersteunen. Om de taken van de verschillende hulporganisaties en instanties van elkaar te onderscheiden heeft het Ministry of Education een protocol opgesteld waarbij de behoeften van leerlingen in kaart worden gebracht en in drie levels worden onderverdeeld[[10]](#footnote-11).  
 Wanneer blijkt dat een leerling een ernstig mentaal gezondheidsprobleem heeft, bijvoorbeeld veroorzaakt door een oorlogstrauma, dan worden de behoeften van de leerling geplaatst in Level 3. Op dat moment schrijft het protocol voor dat de school aanvullende ondersteuning zoekt[[11]](#footnote-12). Daarnaast schrijft het protocol voor dat de school een gezondheidsdossier van de leerling bijhoudt (Ministry of Education, 2003, p. 58). We hebben niet kunnen vaststellen in hoeverre dit protocol in de praktijk wordt nagevolgd.

4.1.4 Hoe is de relatie tussen scholen en ouders en is er sprake van ouderparticipatie?  
In Nieuw-Zeeland zijn er vanuit het ministerie van onderwijs vijf coördinatoren die vanuit vier locaties hulp bieden aan de ouders van nieuwkomerskinderen en aan scholen voor de communicatie met deze ouders. De coördinatoren werken vanuit Auckland, Hamilton, Wellington en Christchurch en in hun regio helpen ze ouders om het schoolsysteem in Nieuw-Zeeland beter te begrijpen. Andersom helpen ze scholen bij een betere interactie met de ouders van nieuwkomerskinderen. Daarnaast komen deze coördinatoren ook in migrantengemeenschappen om uitleg over het onderwijs te geven en vragen te beantwoorden. Ook geven ze workshops, seminars en hebben ze een forum voor ouders en scholen (New Zealand Now, z.d.).  
 Als laatste helpen de coördinatoren de scholen om de nieuwe culturen beter te begrijpen. Vanuit het ministerie van onderwijs wordt een sterk cultureel bewustzijn aangeraden om de scholen een veiligere en meer verwelkomende omgeving voor nieuwkomers te laten zijn. Daarover geven ze onder andere workshops en trainingen aan scholen (New Zealand Now, z.d.).  
 Verder is er een ‘community engagement principle’ vanuit het ministerie van onderwijs voor scholen. Dit houdt in dat scholen aangeraden wordt een curriculum aan te bieden dat betekenisvol, relevant en verbonden is aan het leven van een leerling, dat waarden en aspiraties van ouders en de gemeenschap reflecteert, dat sterke relaties tussen thuis en school bewerkstelligt en waarin ouders en gemeenschappen betrokken en gesteund worden bij wat de leerling op school leert (Ministery of Education, 2020).  
 Om aan dit principe te kunnen voldoen heeft het ministerie van onderwijs op de site “ESOL online” bepaalde hulpmiddelen gedeeld die docenten kunnen gebruiken. Deze hulpmiddelen helpen bij een effectievere communicatie met en het beter kunnen begrijpen van ouders van nieuwkomerskinderen (TKI, 2020). Een van deze hulpmiddelen is “Multilingual notices and forms”; een soort formulieren in verschillende talen die scholen kunnen downloaden en mee kunnen geven aan ouders om in te vullen zodat ze meer te weten kunnen komen over de achtergrond van het kind (Ministery of Education, 2019).

4.1.5 Welke taalleerbevorderende activiteiten zetten scholen in voor nieuwkomerskinderen?  
Leufkens (2019) laat een manier zien hoe van de thuistaal van nieuwkomers gebruik kan worden gemaakt bij het leren van de tweede taal. Nieuw-Zeeland past deze thuistaalkennis niet rechtstreeks toe in het taalonderwijs, maar het ministerie van onderwijs biedt op de website “ESOL online”[[12]](#footnote-13) handreikingen aan leraren die in aanraking komen met een 'new English language learner'. Op deze website is onder andere een methode beschikbaar, English Language Learning Progressions (ELLP), waarbij docenten 'matrices’ gebruiken. Dit zijn lijsten waarmee docenten een (nieuwkomers-)kind het juiste niveau en juiste ondersteuning in taalonderwijs kunnen bieden. Deze methode is in 2008 naar alle scholen in Nieuw-Zeeland verstuurd, is te downloaden op de pagina en daarnaast biedt de pagina filmpjes aan die illustreren hoe ELLP in de praktijk wordt ingezet (TKI, 2017a; TKI, 2017b). Verdere informatie over de onderwijspraktijk hebben we niet kunnen achterhalen.  
 Leraren krijgen in de ELLP-methode suggesties over hoe ze in het reguliere lesprogramma extra Engelse taalondersteuning kunnen aanbieden[[13]](#footnote-14). Verder kunnen scholen een speciale ESOL-leraar inzetten die taalondersteuning biedt. Deze ondersteunende leraar helpt kinderen de taalvaardigheid eigen te maken die ze nodig hebben voor volledige deelname aan het gewone lesprogramma, bijvoorbeeld door onderwijs in kleine groepjes (TKI, 2017b). Nadruk ligt op aandacht voor en kennis van de achtergrond van het nieuwkomerskind, bijvoorbeeld door een 'Our cultural village-site' waarop het land van herkomst expliciet belicht wordt (TKI, 2018). Voorbeelden zijn op de pagina te downloaden.  
 In een onderzoeksrapport voor het ministerie van onderwijs voor onderwijs aan vluchtelingenkinderen (zie 4.1.2) worden verschillende 'best practices’ genoemd, waaronder 'Pull-Out ESOL classes'[[14]](#footnote-15) (Hamilton et al., 2000, p. 40-41).  
 Het handboek *Working with English Language Learners* van het ministerie van onderwijs richt zich op de ondersteunende leerkracht op het gebied van taal. Deze docent kan met praktische handreikingen de taallerende leerling wat betreft spreken, schrijven en lezen ondersteunen, en daarnaast helpen socialiseren in de nieuwe leefomgeving (Haddock et al., 2008).  
 In het handboek voor NESB-kinderen (zie 1.2) is een grote hoeveelheid ESOL-strategieën te vinden die op scholen in Nieuw-Zeeland worden ingezet[[15]](#footnote-16) (Ministry of Education, 1999, p. 45). Het handboek biedt concrete voorbeelden vanuit de schoolpraktijk bij de inzet van strategieën.

4.1.6 Welke taalleerbevorderende activiteiten worden buiten scholen om ingezet voor nieuwkomerskinderen?  
 Op Nieuw-Zeelandse scholen wordt ten eerste gebruik gemaakt van *peer tutoring*. Dit is vaak een initiatief van een school, maar vindt buiten schooltijden plaats. Bij *peer tutoring* wordt een nieuwkomerskind gekoppeld aan een kind uit het nieuwe land. De bedoeling is dat zij elkaar ontmoeten in lunchpauzes, studie-uren en na school. De Nieuw-Zeelandse leerling maakt de nieuwkomersstudent wegwijs op school en in de nieuwe maatschappij. Ook draagt dit contact bij aan het leren van het Engels (Ministry of Education, 2003, Section 3: p.10).  
 Nieuwkomerskinderen kunnen ook *peer tutoring* krijgen van andere migrantenkinderen die al langer in Nieuw-Zeeland wonen. Zo kan de eerste taal worden onderhouden, het Engels worden geoefend en is de shock minder groot voor het nieuwkomerskind (Hamilton et al., 2000, pp. 41-42).  
 Ten tweede wordt er door sommige scholen een studieklas georganiseerd. Dit vindt plaats na schooltijden. Hier kunnen nieuwkomerskinderen hun huiswerk maken of eventuele achterstanden inhalen met extra aandacht van docenten. Belangrijk is dat er bij de studieklassen naast een docent uit mainstream onderwijs, een meertalige tutor aanwezig is die kan helpen op het gebied van taal (Ministry of Education, 2003, Section 3: pp. 11-12).  
 Vervolgens heeft het onderwijssysteem van de overheid een cursuscentrum dat zich richt op het leren van Engels aan nieuwkomers. Dit cursuscentrum heet DynaSpeak. Naast dat zij cursussen voor volwassenen aanbieden, bieden zij een Engelse cursus van 10 weken aan voor kinderen van 14 tot 18 jaar. In de ochtend worden er lessen in Engelse taal gegeven en in de middag worden er verschillende activiteiten georganiseerd (DynaSpeak, 2013).  
 Als een kind tussen de 5 en 8 jaar moeite heeft met taal, kan het 40 uur per jaar hulp krijgen van een *Speech-Language Therapist* (SLT). Dit is niet specifiek bedoeld voor nieuwkomerskinderen, maar het kan voor nieuwkomerskinderen waardevol zijn. Het doel is dat het kind met hulp van de SLT-vooruitgang boekt op het gebied van communicatie, geletterdheid en gecijferdheid (Ministry of Education, 2014).  
 Verder worden er in sommige steden in Nieuw-Zeeland gratis speelgroepen voor nieuwkomerskinderen van 0 tot 5 jaar georganiseerd. Het doel van de speelgroepen is dat de kinderen spelenderwijs leren en klaar zijn om uiteindelijk naar school te gaan. Hierbij hoort het hebben van enige kennis van de Engelse taal (Belong Aotearoa, z.d.).  
 Een studie naar een Chinese immigrantenfamilie van Li (2020) toont aan dat de thuistaal van deze immigranten hoofdzakelijk door de ouders wordt gestimuleerd. Het taalbeleid dat in huis wordt gevoerd is cruciaal voor het ontwikkelen van de 'oorspronkelijke' taal naast het Engels. De gezinssituatie vormt voor immigranten in Nieuw-Zeeland dus een buitenschoolse taalbevorderende activiteit.  
 Ten slotte zijn er naschoolse lessen in Nepalees op de Milson School. Kinderen met een Nepalese achtergrond kunnen daar heen om hun beheersing van het Nepalees bij te spijkeren (Moore, 2021). Initiatieven zoals deze zijn zeldzaam in Nieuw-Zeeland.

## 4.2 Florida

In de staat Florida wonen zo’n 4,5 miljoen immigranten. Dit is ongeveer 21% van de totale populatie. Van dit aantal komt het grootste deel uit Cuba (23%), gevolgd door Haïti (8%), Colombia (6%), Mexico (6%) en Jamaica (5%) (American Immigration Council, 2020). 29,4% van de inwoners van Florida spreekt een thuistaal die anders is dan het Engels. Het grootste deel hiervan spreekt Spaans (22,2%), gevolgd door Haïtiaans (2,09%) en Frans (0,6%) (Data USA, z.d.).

4.2.1 Hoe is het onderwijs aan nieuwkomers en hun kinderen georganiseerd?  
Eind jaren ‘90 en begin 2000 werden in de Verenigde Staten wetten aangenomen die ervoor zorgden dat het tweetalige onderwijs werd vervangen door *structured* of *sheltered English immersion* programma’s (Education Week, 2020). Nadere uitleg over wat deze programma’s inhouden is te vinden in Baker (2001). In eerste instantie leek de Engelse taalvaardigheid van de nieuwkomers te verbeteren, maar het beeld op langere termijn bleek anders[[16]](#footnote-17). Het werd duidelijk dat deze methode van lesgeven niet werkt en sindsdien zijn de wetten steeds meer gewijzigd, waardoor tweetaligheid meer erkend wordt (Education Week, 2020).  
 In totaal zeggen 35 Amerikaanse staten een *dual language program* te hebben. In principe rapporteren de Amerikaanse staten hun *language instruction educational programs (LIEPs)* volgens de categorisering[[17]](#footnote-18) van het *Consolidated State Performance Report (CSPR)* (U.S. Department of Education, 2019). Florida heeft als enige staat afwijkende rapportage-eisen wat betreft de rapportage van de *LIEPs*. In plaats van de categorisering in de CSRP, categoriseert Florida zijn LIEPs als onder andere *sheltered-English, mainstream/inclusion-English, maintenance* en/of *developmental bilingual eduction* en *dual language* (U.S. Department of Education, 2019). Florida heeft in totaal meer dan 100 tweetalige onderwijsprogramma’s in twaalf districten (Bilingual Education in Florida, z.d.).  
 Scholen in de Verenigde Staten zijn verplicht om alle leerlingen te accepteren, ongeacht hun immigratiestatus of taalniveau. Dit kan voor uitdagingen zorgen, aangezien sommigen een goede academische achtergrond hebben, terwijl andere slechts enkele woorden Engels kennen. Er wordt niet altijd even goed omgegaan met deze verschillen en sommige aanpakken zijn bekritiseerd en hebben soms zelfs tot rechtszaken geleid. Dit geldt bijvoorbeeld voor het *Collier County School District* in Florida, omdat immigrantentieners werd verboden om naar de middelbare school te gaan en ze in plaats daarvan naar volwassenen onderwijsprogramma’s werden gestuurd. Ook in een ander district, Miami-Dade, zijn honderden tieners terechtgekomen in volwassenprogramma’s. Ze krijgen daar vaak onderwijs in het Spaans en kunnen daar alleen een equivalent van een middelbareschooldiploma behalen. Volgens Miami-Dade is dit een goede manier om tieners die niet zouden slagen met de reguliere testen alsnog te kunnen laten slagen. Er is echter kritiek op omdat het de leerlingen segregeert van hun leeftijdsgenoten. Daarnaast krijgen de leerlingen vaak niet eens de kans om naar een reguliere middelbare school te gaan, omdat ze in de richting van het volwassenonderwijsprogramma worden geduwd (Miami Herald, 2018).   
 Op de school Miami Jackson in het zuiden van Florida maken leerlingen eerst een Engelse taalvaardigheidstest. Als daaruit blijkt dat ze in aanmerking komen voor “English to Speakers of Other Languages” (ESOL), dan krijgen ze naast de normale curriculumlessen ook ontwikkelings- en Engelse lessen. In januari maken ze vervolgens weer een toets om de eventuele vooruitgang te zien. Als de resultaten voldoende zijn, dan stappen de leerlingen uit het ESOL-programma en doen ze volledig mee met de reguliere lessen. De ervaring leert echter dat veel leerlingen de volledige vier jaar dat de middelbare school duurt in het ESOL-programma blijven (Mullarkey, 2019) wat te wijten is aan de kwaliteit van ESOL-leerkrachten (Baggeley, 2020, p-. 37-38).  
 Zolang een leerling in het ESOL-programma zit, kan deze geen onvoldoende krijgen als toetsen in het Engels gesteld zijn (zie o.a. Okaloosa School district, 2019, p. 21), als er een relatie is met vaardigheid in het Engels.

4.2.2 Wat is de rol van de moedertaal in het onderwijs aan nieuwkomerskinderen?  
Zoals al is verteld in sectie 4.2.1 gaan veel leerlingen naar ‘normale’ scholen, waar ze verwacht worden om mee te doen in de les. In Florida moeten leraren een verplichte ESOL-training voltooien als ze minimaal één English Language Learner (ELL) leerling in de les hebben (Mullarkey, 2019). Over de rol van de moedertaal in deze scholen is niet veel informatie te vinden.  
 Verder is er ook tweetalig onderwijs. In de ongeveer 100 tweetalige programma’s die het Engels en Spaans gebruiken bestaat onderling veel verschil in de rol van de moedertaal. In sommige programma’s worden leerlingen uit de reguliere les gehaald om Engels te leren, in andere programma’s wordt er begonnen met onderwijs in de moedertaal, waarna leerlingen uiteindelijk over gaan op het Engels. Een voorbeeld van een tweetalige school is de Coral Way Elementary School, wat de eerste tweetalige school in Florida was voor leerlingen met de Spaanse taal als thuistaal. Het programma begon met 350 leerlingen van groep 1 tot groep 3. De lessen waren voor 50% in het Spaans (in de ochtend) en voor 50% in het Engels (in de middag). De resultaten lieten zien dat studenten goede schoolresultaten haalden in beide talen, zonder dat hun moedertaalverwerving beperkt werd (Mackinney, 2016).

4.2.3 Hoe wordt door scholen omgegaan met getraumatiseerde kinderen?   
Sinds 2014 is er een toename van het aantal kinderen die zonder ouders of verzorgers immigreren naar de Verenigde Staten (Unaccompanied Refugee Minors, URM's). Zuid-Florida staat op de derde plaats van alle stedelijke gebieden in de Verenigde Staten in het aantal minderjarigen die opgenomen worden (Miami Herald, 2014). Volgens Derluyn & Broekaert (2007) is het feit dat deze kinderen alleen reizen een belangrijke risicofactor in de emotionele gesteldheid van deze kinderen. Hierdoor ontstaat een belangrijk vraagstuk: hoe moet Florida omgaan met deze getraumatiseerde kinderen?  
 Er is weinig bekend over hoe scholen in Florida omgaan met getraumatiseerde kinderen. Wel is er informatie over hoe de VS in het geheel omgaat met deze leerlingen. Volgens Bal & Perzigian (2013) verzorgen scholen de meeste mentale gezondheidsdiensten bij minderjarigen. Veel minderjarige immigranten in de VS zijn ongedocumenteerd en hebben daardoor geen zorgverzekering wat ertoe leidt dat ze geen toegang hebben tot professionele hulp. Het feit dat scholen hulp kunnen bieden is daardoor een uitkomst voor veel immigranten, al is een belangrijke kanttekening dat de hulp die scholen bieden niet een volledige vervanging zou moeten zijn voor professionele hulp, aangezien medewerkers van scholen vrijwel nooit even goed geschoold zijn als zorgpersoneel (Franco, 2018).

## 4.2.4 Hoe is de relatie tussen scholen en ouders en is er sprake van ouderparticipatie?

In elk district in Florida moet men zorgen dat ouders betrokken kunnen zijn bij het onderwijs van hun kind (The Florida Legislature, 2020a). Ouders hebben ook het recht om betrokken te zijn in het ESOL-programma (The Florida Legislature, 2020b). Er is dus wel sprake van ouderparticipatie, maar concrete voorwaarden daaraan lijken er niet te zijn. Wel zijn er organisaties die daarover nadenken, zoals League of United Latin American Citizens (LULAC).  
 LULAC pleit ervoor dat alle ouders in Florida recht hebben op gelijke toegang tot informatie. Wanneer de ouders het Engels niet voldoende beheersen, moet de school met ze communiceren in een taal die de ouders wel machtig zijn. Dit geldt voor alles wat ook naar ouders wordt gecommuniceerd die wel vaardig zijn in het Engels. Daarnaast willen ze dat in de hele staat vertalers en tolken beschikbaar zijn om ervoor te zorgen dat ouders die geen Engels spreken dezelfde informatie krijgen als de ouders die wel Engels spreken. Ook benoemt LULAC dat betrokkenheid van ouders zorgt voor betere academische prestaties. Het feit dat LULAC hier een aanvraag voor doet geeft aan dat dit tot nu toe nog niet goed geregeld is (LULAC, 2019).  
 Vanuit de staat is informatie over de rechten van ouders via de ‘Parent Hot Line’ (Florida Department of Education, 2021) te vinden in drie verschillende talen: Engels, Spaans, Haïtiaans). Verder bestaat er een specifiek programma voor de financiering van ‘family engagement’ (Florida Department of Education, 2021).  
 De ESOL-handboeken van de schooldistricten Okaloosa School District (2019) en de Brevard Country Public Schools (2020) melden dat ouderparticipatie belangrijk is. Ouderparticipatie is verplicht bij registratie, en verder tenminste eens per jaar, maar of er vaker contact is, valt niet goed uit de websites van scholen af te leiden. Op beide scholen worden de verplichte procedures anders geïmplementeerd[[18]](#footnote-19). Voor URM’s in Florida wordt op beide scholen niet specifiek vermeld wie geadresseerd wordt bij registratie en schriftelijke communicatie[[19]](#footnote-20).  
 Daarnaast worden, afhankelijk van het schoolhoofd, eventueel evenementen georganiseerd met ouders, bijvoorbeeld een ‘land van oorsprong-festival’ om ook de band met de samenleving te versterken (Baggaley, 2020, p. 35).  
 Ten slotte hebben de Broward County Public Schools een ‘ESOL Parent Ambassador Program’. Daarin staan beloftes om (vooral nieuw gearriveerde) Engelssprekende families te assisteren en uitleg te geven over de werkwijze in het schooldistrict. Verder zijn er voorzieningen om te zorgen dat families zich op hun gemak voelen en vertrouwen hebben in de scholing van hun kinderen. Ouders worden bijvoorbeeld aangemoedigd om kinderen hun huiswerk te laten maken.

## 4.2.5 Welke taalleerbevorderende activiteiten zetten scholen in voor nieuwkomerskinderen?

Het ESOL-traject is gericht op het verbeteren van Engelse taalvaardigheden. Ondersteuning door een ESOL-hulpkracht is gebruikelijk bij tenminste 15 ELL's en ondersteuning door een specifieke ESOL-leerkracht bij tenminste 50 ELL’s (Brevard Country Public Schools, 2020, p. 5). Concreet bestaat het extra onderwijs uit 30-45 minuten per dag extra les in taalvaardigheid door een ESOL-leerkracht op de lagere school. Op de Brevard Country Public Schools school wordt ‘language learning through instruction’ gebruikt (Brevard Country Public Schools, 2020, p. 18), met ondersteuning van grafische middelen en software. Examens worden apart van ‘native English speakers’ afgenomen (soms opgesplitst zodat ze korter en frequenter zijn) en woordenboeken zijn toegestaan (Brevard Country Public Schools, 2020, pp. 21-22; Okaloosa School district, 2019, p. 22).  
 Bij Broward County Public Schools wordt ‘dual language’ uitgelegd vanuit het Engels[[20]](#footnote-21).. ‘Dual language’ is ook beschikbaar voor ESOL-studenten. Alle vakken vanaf de kleuterschool worden in beide talen gegeven. Per dag is er tenminste anderhalf tot twee en een half uur instructie in de doeltaal.  
 URM’s ervaren de schooljaren als verwelkomend en ondersteunend. Vooral de extra-curriculaire activiteiten die scholen bieden, zoals sportactiviteiten (Rodler, 2021, p. 9) leveren indirect een bijdrage aan taalverwerving via de scholen.  
 Verder zijn er voorzieningen voor internationale studenten die Engels leren met het Intensive English Program aan de University of Florida om daarna te kunnen gaan studeren. De studenten worden gekoppeld aan Language Assistants die vier uur per week helpen met spreken en luisteren. Dit doen ze onder andere door activiteiten te organiseren en leuke dingen te doen, afhankelijk van waar de behoefte ligt. Ook wordt genoemd dat de studenten naast 23 uur aan wekelijkse Engelse lessen ook toegang hebben tot 20 uur per week aan culturele activiteiten. Wat deze precies inhouden wordt echter niet gespecificeerd (University of Florida, z.d.).

4.2.6 Welke taalleerbevorderde activiteiten worden buiten scholen om ingezet voor nieuwkomerskinderen?  
Het Florida Department of Education heeft een instelling die subsidies uitdeelt aan verschillende programma's die volwassen en minderjarige immigranten helpen te integreren. Deze instelling heet het Student Achievement through Language Acquisition (SALA). De informatie over wat voor programma’s dit precies zijn kan niet ingezien worden (Florida Department of Education, z.d.).  
 Een programma dat wel bekend is, maar dat niet per se gericht is op taalbevordering is ‘Painting towards freedom’. Dit is een online kunsttentoonstelling gemaakt door minderjarige immigranten uit Zuid-Florida. De kunstenaars gebruiken hun kunst om te laten zien hoe ze worstelen met verschillende moeilijkheden door de coronacrisis (American Friends Service Committee, 2020).  
 Instanties buiten de school bieden taalcursussen, die vaak meer gericht zijn op volwassenen, zoals in het programma van de ORR (Office of Refugee Resettlement). Ook non-profit organisaties hebben taalcursussen zoals het LSF (Lutheran services Florida) of Catholic Charities of Central Florida. Een bibliotheek in Miami heeft een plek waar volwassenen met elkaar kunnen converseren (zie WLRN).  
 Voor migrantenkinderen van de leeftijd 3 tot 15 zijn er vakantiekampen (‘summercamps’). Het programma wordt begeleid vanuit ‘Florida State University met ‘dual language’ methodes. In dit programma geven studenten onderwijs of doen onderzoek. Hierbij is communicatie met de migrantenfamilies ook onderdeel van het programma van de studenten.

# Discussie

In deze sectie worden de onderzoeksvragen beantwoord. Per vraag worden de resultaten over de verschillende regio’s met elkaar vergeleken en gekoppeld aan eerder besproken literatuur, zodat een overkoepelend beeld ontstaat.  
 Er is een groot verschil tussen het soort overheid in Nieuw-Zeeland en Florida: Nieuw-Zeeland lijkt een relatief grote en goed georganiseerde overheid te hebben en stelt de beleidsinformatie wat betreft (nieuwkomers-)onderwijs ruimschoots beschikbaar. Florida daarentegen is een typische staat van (particulier) initiatief: een relatief kleine overheid en initiatieven die vluchtelingen ondersteunen van kerken en internationaal georiënteerde organisaties. Wat deze organisaties in Florida gemeen hebben is dat zij niet compleet door de staat of federale overheid gesponsord worden; overige financiering komt uit donaties of plaatselijke initiatieven. Onduidelijk is in hoeverre de diverse hulpprogramma’s met elkaar te vergelijken zijn, of er resultaten worden behaald en hoe de aansluiting wordt bereikt naar de overkoepelende richtlijnen van de Verenigde Staten als het lokale beleid van een grensstaat.  
 Hoewel Nieuw-Zeeland en Florida hun dominante taal gemeen hebben, verschillen de gebieden in organisatie, politiek en ideologie. Daarnaast heeft de geografische ligging van deze gebieden invloed: Nieuw-Zeeland zal meer legale immigranten hebben terwijl Florida vanuit bijvoorbeeld Cuba relatief gemakkelijk door illegalen is te bereiken.  
 Wat betreft de beschikbare informatie over het onderwijsbeleid en -praktijk in Nieuw-Zeeland en Florida is het opvallendst dat voor Nieuw-Zeeland er veel beleidsstukken en rapporten beschikbaar zijn. De website van het ministerie van onderwijs en de website 'ESOL online' stellen veel informatie en handreikingen voor de onderwijspraktijk beschikbaar. Daarbij moet wel vermeld worden dat de informatie in rapporten verouderd kan zijn, aangezien de meeste om en nabij twintig jaar geleden zijn gepubliceerd. Wel wordt er nog steeds op de websites naar verwezen. Nieuw-Zeeland wekt de indruk vanuit overheidswege zijn nieuwkomersonderwijs een sterke theoretische basis en praktisch toepasbare handreikingen te geven. In Florida daarentegen is de informatie veel meer versplinterd aanwezig. Dit heeft het vinden van beleidsinformatie ook vertraagd. De hoeveelheid informatie over Nieuw-Zeelands vluchtelingenbeleid en nieuwkomersonderwijs was dermate groot dat we keuzes moesten maken over essentiële onderwerpen. Ook bleken veel diverse initiatieven op het gebied van nieuwkomersonderwijs in Florida te bestaan, die eveneens beknopt zijn opgenomen in dit rapport. Gedetailleerdere uitwerkingen zijn op websites en rapporten waarnaar wordt verwezen te vinden.

## 5.1 Hoe is het onderwijs aan kinderen van nieuwkomers georganiseerd?

Het onderwijs aan nieuwkomers in Nieuw-Zeeland en Florida wordt uiteenlopend georganiseerd. Hieronder worden de verschillen en overeenkomsten toegelicht.  
 In de eerste plaats valt op dat nieuwkomerskinderen in Nieuw-Zeeland vrijwel automatisch in het reguliere onderwijs belanden, terwijl er in Florida meer mogelijkheden zijn voor *dual language programs*. Florida heeft zelfs meer dan 100 tweetalige programma’s terwijl in Nieuw-Zeeland vrijwel alle kinderen regulier onderwijs volgen. Florida categoriseert zijn tweetalige onderwijsprogramma's als sheltered-English, mainstream inclusion English, maintenance bilingual education, developmental bilingual education en dual language. In Florida hebben de meeste nieuwkomerskinderen het Spaans als moedertaal. Hierdoor kunnen die tweetalige onderwijsprogramma’s makkelijker georganiseerd worden dan in Nieuw-Zeeland, waar nieuwkomerskinderen een erg diverse taalachtergrond hebben. Waarschijnlijk past Nieuw-Zeeland om deze reden meer onderdompelingsonderwijs toe dan Florida (Baker, 2001).  
 Verder komt het in Florida soms voor dat nieuwkomerskinderen van hun leeftijdsgenoten worden gescheiden doordat zij in het volwassenenonderwijs worden geplaatst. In Nieuw-Zeeland is er geen sprake van deze segregatie, want nieuwkomerskinderen komen op een reguliere school in een klas met leeftijdgenoten terecht. Wel is het mogelijk dat in Nieuw-Zeeland nieuwkomerkinderen gedeeltelijk onderwijs krijgen in een 'pull-out' class (Baker, 2001, p. 197).  
 Een overeenkomst tussen Nieuw-Zeeland en Florida is dat er op beide plekken mogelijkheden zijn voor ESOL-financiering, waardoor kinderen extra hulp kunnen krijgen bij het verwerven van het Engels. De ESOL-financiering kan bijvoorbeeld besteed worden aan oriëntatie- en opvangprogramma’s of aan begeleiding door een ESOL-docent.  
 Met het onderscheid tussen zwak meertalig onderwijs en sterk meertalig onderwijs van Baker (2001) in beschouwing genomen, lijkt Nieuw-Zeeland meer kenmerken te hebben van zwak meertalig onderwijs en het onderdompelingsmodel, terwijl Florida meer opties lijkt te hebben voor sterk meertalig onderwijs. Een van de kenmerken van het meertalig onderwijs uit Nieuw-Zeeland die volgens Baker (2001) bij zwak meertalig onderwijs hoort, is de focus op de ontwikkeling van de tweede taal en niet op de meertaligheid zelf. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het doel van de ESOL-programma’s om leerlingen zo spoedig mogelijk te kunnen laten deelnemen aan het reguliere lesprogramma. Op zwak meertalig onderwijs en het onderdompelingsmodel is er uit meerdere hoeken kritiek gekomen, dat al eerder besproken is in het theoretisch kader (Baker, 2001). Of er in Nieuw-Zeeland rekening wordt gehouden met de nadelen van het onderdompelingsmodel, zal blijken uit de antwoorden op de deelvragen die hierna zullen volgen. Dat het onderwijs van Florida meer tot sterk meertalig onderwijs gerekend kan worden, blijkt bijvoorbeeld uit de ‘maintenance bilingual education’-vorm, waardoor Spaans een rol blijft houden in het onderwijs.  
 In eerdere rapporten wordt aangegeven dat nieuwkomerskinderen in Oostenrijk, Malta, het Verenigd Koninkrijk en Spanje ook in het reguliere onderwijs instromen (Rekar et al., 2018; Houdijk et al., 2019). In Oostenrijk, Malta en het Verenigd Koninkrijk is er voor veel nieuwkomerskinderen de mogelijkheid om extra hulp te krijgen bij taalachterstand. Dit in tegenstelling tot Spanje, waar kinderen geen extra hulp aangeboden krijgen. De aanpak van Nieuw-Zeeland lijkt op dit gebied dus het meeste op Oostenrijk, Malta en het Verenigd Koninkrijk.  
 Uit de eerdere rapporten bleek dat er geen andere landen zijn die zo veel tweetalige programma’s aanbieden als Florida. Wel is de aanpak van Florida vergelijkbaar met de aanpak van de andere Amerikaanse staat Californië, want in beide staten zijn er veel mogelijkheden voor tweetalige programma’s (Veenis et al., 2020).

## 5.2 Wat is de rol van de moedertaal en hoe wordt die betrokken bij het onderwijs?

Er wordt in het onderwijs in Nieuw-Zeeland en Florida in verschillende mate aandacht besteed aan de moedertaal. De rol die de moedertaal speelt in het onderwijs in Nieuw-Zeeland en Florida wordt hieronder toegelicht.  
 Om de waardering van andere talen te stimuleren, wordt er in Nieuw-Zeeland gebruik gemaakt van *ethnic boxes*, anderstalige boeken, kunnen leerlingen overleggen in de eerste taal en kunnen anderstalige ouders betrokken worden in lessen. Deze initiatieven liggen in lijn met het functioneel meertalig leren van Sieren en Van Avermaet (2014), omdat kennis zo in de moedertaal van nieuwkomerskinderen beschikbaar is en daarbij Engelstalige kinderen ook culturele en talige kennis meegeeft. Ook staat er in handboeken voor leraren in Nieuw-Zeeland aangegeven dat het belangrijk is voor nieuwkomerskinderen dat hun cultuur en taal worden gewaardeerd op school. Er is niet te vinden of er in het mainstream-onderwijs van Florida iets aan de waardering van de moedertaal of cultuur van nieuwkomerskinderen wordt gedaan. Het lijkt erop dat er in Florida enkel in het tweetalig onderwijs aandacht wordt besteed aan de moedertaal.  
 Met Sierens en Van Avermaet (2014) in beschouwing genomen, kunnen Nieuw-Zeeland en vooral Florida beide meer doen om de moedertaal van een nieuwkomerskind een grotere rol te laten spelen in het reguliere onderwijs. In de onderzochte gebieden wordt aan kinderen bijvoorbeeld niet expliciet de ruimte gegeven om de moedertaal in te zetten bij het verwerven van kennis in het onderwijs, zoals Sierens en Van Avermaet (2014) bepleiten met functioneel meertalig leren. Echter, soms mogen kinderen in Nieuw-Zeeland wel hun eerste taal gebruiken in het klaslokaal wanneer dit passend is. Dit is een voorbeeld van hoe er in het (reguliere) onderwijs om kan worden gegaan met taaldiversiteit en lijkt aan te sluiten bij een vorm van functionele meertaligheid.  
 Ook zouden beide landen kunnen denken aan een gelijksoortig project als de digitale leeromgeving E-Validiv om kinderen te laten afwisselen tussen het leren in de moedertaal of in de tweede taal (Van Praag e.a., 2018).  
 Baker (2001) beschrijft dat lessen in verschillende talen kunnen worden gegeven aan tweetalige kinderen, omdat deze kinderen informatie die in de ene taal wordt verworven makkelijk kunnen overdragen naar de andere taal. Wel geldt dit pas wanneer een kind beide talen goed beheerst. Florida en Nieuw-Zeeland kunnen hier beide meer gebruik van maken. 'Pull-out classes' zoals die in Nieuw-Zeeland worden toegepast kunnen deze overdracht van informatie in verschillende talen voor anderstalige kinderen wel ondersteunen (Hamilton et al., 2000, p. 40-41).  
 De kijk van Nieuw-Zeeland op de rol van de moedertaal in het onderwijs lijkt op die van Duitsland, Oostenrijk en deels Vlaanderen (Rekar et al., 2018). In deze landen wordt namelijk in het onderwijs ook de waarde van de moedertaal van de nieuwkomerskinderen ingezien. Dit hoeft niet te betekenen dat er gebruik wordt gemaakt van de moedertaal in de lessen; er kan nog steeds sprake zijn van een onderdompelingsmodel. Echter, de scholen tonen dat de waarde van de moedertaal wel wordt ingezien en dat de scholen aandacht besteden aan culturele en talige verschillen.  
 De aanpak van Florida lijkt op dit gebied het meeste op die van Spanje en Zuid-Afrika; hier wordt de moedertaal van nieuwkomerskinderen namelijk ook niet betrokken in het reguliere onderwijs (Rekar, 2018). Verder lijkt de aanpak van Florida op die van Californië, omdat beide staten apart tweetalig onderwijs aanbieden (Veenis et al., 2020).

## 5.3 Hoe wordt door scholen omgegaan met getraumatiseerde kinderen?

In Fazel & Stein (2002) wordt benoemd dat scholen een grote rol spelen bij het voorkomen en herkennen van mentale problemen. In Nieuw-Zeeland ondernemen scholen al actie bij het intakegesprek dat zij met een nieuwkomersstudent hebben. Zij maken gebruik van een vragenlijst van het Ministry of Education, waarin staat rekening te houden met trauma. Over Florida is weinig informatie te vinden over hoe scholen omgaan met getraumatiseerde kinderen, maar in de Verenigde Staten in het algemeen spelen scholen ook een belangrijke rol in het omgaan met nieuwkomerskinderen met een trauma. Veel minderjarigen die in de VS aankomen hebben geen identiteitsdocumenten en hebben daardoor geen zorgverzekering. Zij hebben dan geen toegang tot psychische hulp, waardoor de school eigenlijk de enige manier is om toch een vorm van hulp te ontvangen. Zowel in Nieuw-Zeeland als in de VS lijkt de school inderdaad op emotioneel gebied steun en ontwikkeling te bieden, zoals Fazel en Stein (2002) benoemen. Dit blijkt onder andere uit de gezondheidsdossiers die scholen in Nieuw-Zeeland per leerling bijhouden voor een geschikte persoonlijke begeleiding van een leerling en de zorg vanuit scholen voor niet gedocumenteerde kinderen in Florida.  
 In tegenstelling tot Florida heeft het Ministry of Education in Nieuw-Zeeland een duidelijker protocol voor scholen opgesteld dat de taken van verschillende hulpinstanties onderscheidt. De scholen kunnen via dat protocol bekijken hoe het er met een kind voor staat en welke hulp het nodig heeft. Hierdoor lijkt het erop dat niet gedocumenteerde nieuwkomerskinderen in Nieuw-Zeeland makkelijker professionele hulp kunnen krijgen dan in Florida. Dit blijkt ook uit een eerder gegeven kanttekening in hoofdstuk 4.2.4.; medewerkers van scholen in Florida zijn niet zo goed geschoold als professioneel zorgpersoneel, waardoor de zorgkwaliteit voor getraumatiseerde kinderen minder zou kunnen zijn dan die van Nieuw-Zeeland.  
 De aanpak van Nieuw-Zeeland lijkt het meest op die van Canada. Net als in Nieuw-Zeeland worden leraren in Canada geacht op de hoogte te zijn van de betekenis van afwijkend gedrag en kunnen zij op die manier kijken welke hulp het kind nodig heeft (Houdijk et al., 2019).  
 De aanpak van Florida (in dit geval vooral van de VS in het algemeen) lijkt hier deels op. Scholen spelen namelijk in Florida ook een grote rol in het herkennen van afwijkend gedrag en de betekenis daarvan, maar in tegenstelling tot Canada en Nieuw-Zeeland kan een nieuwkomerskind geen verdere psychische hulp buiten school krijgen als het geen zorgverzekering heeft.

## 5.4 Hoe is de relatie tussen scholen en ouders en is er sprake van ouderparticipatie?

Een cruciale factor in de ontwikkeling en het leersucces van nieuwkomers, is de betrokkenheid van de ouders bij de school. Contact tussen ouders en de school heeft verschillende positieve effecten, waaronder het stimuleren van wederzijds vertrouwen, verkleinen van het culturele verschil en het bevorderen van ouderbetrokkenheid bij huiswerk (Hajer & Spee, 2017).  
 In Nieuw-Zeeland bestaat centraal gecoördineerde hulp aan ouders om ze actief te helpen[[21]](#footnote-22) om het schoolsysteem in het land te begrijpen, specifiek bij nieuwkomerskinderen. Dit alles gebeurt door stimulans vanuit de overheid (New Zealand Now, z.d.). Deze initiatieven zijn in lijn met wat Hajer en Spee (2017) over ouderparticipatie aandragen; zij benadrukken het belang van direct contact. Ook is interesse in cultuur van de nieuwkomersfamilie een vorm van tonen van respect (Hajer & Spee, 2017, p. 46), wat vervolgens het vertrouwen van de ouders in het nieuwe onderwijs vergroot.  
 Ouders in Florida hebben een aantal rechten, zoals het recht op toegang tot informatie over de vorderingen van hun kinderen op school via schriftelijke communicatie (in hun eigen taal) of een tolk om hen daarbij te helpen als hun taalvermogens onvoldoende zijn in het Engels (LULAC, 2019). Er is in deze staat geen standaard proactief beleid voor ouderparticipatie zoals in Nieuw-Zeeland, maar sommige schooldistricten benoemen maatregelen om ouders te betrekken en te assisteren (Broward County Public Schools, zie sectie 4.2.4). Vanuit universiteiten (die ESOL-leerkrachten opleiden, zie sectie 4.2.6) wordt dit voor de volgende generatie leerkrachten wel gestimuleerd.  
 De manier waarop ouders en kinderen begeleid worden in Nieuw-Zeeland met het tonen van belangstelling voor de cultuur in het land van herkomst (Hajer & Spee, 2017, p. 46) valt op. Dit soort informatie is voor Florida niet direct te vinden. De communicatie met ouders is er in Florida in ieder geval bij de intake van de kinderen (Hajer & Spee, 2017, p. 46) en eens per jaar (conform hun rechten). Het is echter onduidelijk hoe een surrogaatouder voor een URM geïnformeerd wordt.  
 In Nieuw-Zeeland is het stimuleren van ouderparticipatie onderdeel van het normale curriculum, in Florida is de uitvoering afhankelijk van het schooldistrict. Een stimulans voor ouders om bij te dragen aan de taalontwikkeling van hun kind, bijvoorbeeld door voor te lezen in de thuistaal (Hajer & Spee, 2017, p. 47) wordt niet in de ESOL-handleidingen van de onderzochte scholen in Florida genoemd.  
 In eerdere onderzoeken, waarin het stimuleren van ouderparticipatie ook onderzocht is, kunnen we zien dat Australië, het Verenigd Koningrijk, en Canada een vergelijkbaar beleid hebben als Nieuw-Zeeland (Rekar et al., 2018; Houdijk et al., 2019; Veenis et al., 2020). De manier van participatie is op Aruba, Canada, Malta, Verenigd Koninkrijk en Zuid-Afrika vooral zichtbaar bij extracurriculaire activiteiten (Veenis et al., 2020). Op Malta spelen ouders een rol in de klas en in Zuid-Afrika zitten veel ouders in het managementteam (Veenis et al., 2020). Het beleid in Florida komt overeen met dat in Californië, Ierland en Suriname (Veenis et al., 2020). In Duitsland, Oostenrijk, Spanje en Vlaanderen worden ouders begeleid vanuit de scholen om privéleraar te zijn (Rekar et al., 2018).

## 5.5 Welke taalleerbevorderende activiteiten zetten scholen in voor nieuwkomerskinderen?

In Nieuw-Zeeland worden docenten ondersteund om de juiste hulp te bieden via  
(overheids-)websites. Online zijn hiervoor verschillende middelen beschikbaar, die praktische lesvoorbeelden en adviezen voor taalondersteunende leerkrachten en lesmethodes bevatten. Bovendien is de hulp van een speciale leerkracht aan te vragen voor extra Engelse taalondersteuning, zowel binnen als buiten de klas (TKI, 2017b). Nieuw-Zeeland heeft een gestandaardiseerde methode (*Working with English Language Learners)* met praktische handreikingen voor de docenten ter beschikking (Haddock et al., 2008).  
 Sierens en Van Avermaet (2014) benadrukken het nut van thuistaal bij het leren van de tweede taal, en Van Praag et al. (2018) onderstrepen de cognitieve voordelen die het tweetalige kind heeft. De ELLP-methode die in Nieuw-Zeeland op scholen wordt gehanteerd richt zich vooral op het eigen maken van de tweede taal zodat het nieuwkomerskind deel kan nemen aan het reguliere onderwijs. Nieuw-Zeeland gaat (zoals in sectie 5.1 ook benadrukt) met zijn zwakke meertalige onderwijs (Baker, 2001) voorbij aan het benutten van talige voordelen van deze nieuwkomerskinderen. Verder zou Nieuw-Zeelands onderwijsbeleid zich meer kunnen richten op óók bewuste ontwikkeling van de moedertaal van het kind, terwijl het de T2 leert. Daarnaast heeft ELLP wel oog voor de achtergrond van het nieuwkomerskind (TKI, 2018), wat gedeeltelijk in lijn is met het initiatief van Leufkens (2019). Een initiatief zoals Leufkens (2019) geeft, zou goed passen in de ELLP-methode van Nieuw-Zeeland. De verschillende taalachtergronden van de nieuwkomerskinderen kunnen dan in hun diversiteit benut worden bij het leren van het Engels. Nieuw-Zeeland kan zich ontwikkelen zowel in thuistaalontwikkeling als in achtergrondkennis van de thuistaal van het nieuwkomerskind bij het leren van de T2 kan Nieuw-Zeeland.  
 Het gebruiken van een 'our cultural village-site' (TKI, 2018) zorgt ervoor dat de nieuwkomerskinderen hun zelfvertrouwen vergroten omdat zij de expert zijn van de cultuur waar zij uit komen en in de moedertaal die ze spreken. Volgens Sierens en Van Avermaet (2014) vergroot deze expert-rol de leermotivatie bij kinderen. Het is dus erg positief wanneer Nieuw-Zeelandse leraren een soortgelijke praktijk inzetten in het curriculum.  
 In Florida (Platt, Harper, en Mendoza 2003, p. 113) werden binnen 44 schooldistricten maar drie districten gevonden waar ‘dual language’ wordt toegepast. Op die scholen wordt bewust omgegaan met de cognitieve voordelen van gebalanceerde tweetaligheid (Sierens & Van Avermaet (2014). De meerderheid van de scholen voert echter een immersiebeleid met pull-out classes, waarbij dezelfde nadelen gelden als hierboven voor Nieuw-Zeeland genoemd zijn.  
 In Florida voeren de schooldistricten onafhankelijk van elkaar hun ESOL-programma uit (zie de verschillende ESOL-handboeken genoemd in sectie 4.2.5). Dit gebeurt wel met gebruik van een aantal verplichte formulieren voor het vastleggen van voortgang en resultaten van hun ESOL-leerlingen en dezelfde standaardbrieven voor communicatie met ouders. Maar er zijn verschillen in de implementatie van hoe de ESOL-leerkracht wordt ingezet, welke hulpmiddelen (software, woordenboeken) gebruikt worden, hoe toetsen worden afgenomen en vanaf en tot welke leeftijd ‘dual language’-methodes worden toegepast.  
 Zowel in Nieuw-Zeeland als in Florida worden veel taalleerbevorderende maatregelen aangeboden vanuit de scholen, waarbij Nieuw-Zeeland ook andere ondersteuning (bijvoorbeeld bij het vergroten van het zelfvertrouwen) biedt. In Florida worden deze extra hulpmiddelen (binnen het ESOL-programma) niet specifiek genoemd. In ‘dual language’-programma’s, die door universiteiten gestimuleerd worden (zie sectie 4.2.5), is zichtbaar dat het belang van andere talen een steeds prominentere plek in het onderwijs krijgt.  
 In eerdere onderzoeken werd voorlezen in Vlaanderen, Spanje en Duitsland als middel om de cognitieve vaardigheden van leerlingen te ontwikkelen genoemd als extra hulpmiddel bij ‘onderdompeling’ (Rekar et al., 2018). In Oostenrijk kan extra personeel speciale aandacht besteden aan de nieuwkomerskinderen met extra taallessen binnen de school (Rekar et al., 2018). In de meeste bestudeerde landen nemen kinderen vanaf aankomst deel aan het reguliere onderwijs met leeftijdsgenoten (inclusief Nieuw-Zeeland en Florida), wat goed is voor de integratie. Voor het taalonderwijs wordt extra ondersteuning met hulpmiddelen vanuit school (vooral extra taallessen; in Italië wel 10 uur per week) en buiten school aangewend. In Zuid-Afrika en Aruba (Veenis et al., 2020) is deelname afhankelijk van speciale eisen. Dat laatste geldt niet in Nieuw-Zeeland en Florida. Daar worden alle leerlingen toegelaten (Herzog-Punzenberger, 2016, p. 18) en bieden de ESOL-programma’s de extra taalhulp die nodig is.

## 5.6 Welke taalleerbevorderende activiteiten worden buiten scholen om ingezet voor nieuwkomerskinderen?

In Nieuw-Zeeland worden vanuit de scholen ook buitenschoolse activiteiten opgezet (zie sectie 4.2.6 waarin zaken als ‘peer tutoring’ worden genoemd). Extra hulp bij de huiswerkbegeleiding in de bibliotheek geeft de ELL’s, vooral als dit mogelijk is in de thuistaal van de leerlingen, een extra steun in de rug. Alle buitenschoolse activiteiten waarbij taal gebruikt wordt, zoals praten met klasgenoten in het Engels tijdens lunchpauzes, gezamenlijke naschoolse activiteiten zoals huiswerkbegeleiding en ‘natuurlijke’ interactie met moedertaalsprekers (ongestuurde T2-verwerving: zie Bossers, Kuiken & Vermeer, 2015, p. 45) hebben een gunstige invloed op taalvaardigheid. Activiteiten die vanuit school worden georganiseerd, maar geen deel uitmaken van het vaste schoolprogramma (zoals facultatief deelnemen aan sport) komen ook voor in Florida, bijvoorbeeld op de Broward County Public Schools.  
 De overheid biedt in Nieuw-Zeeland via online cursussen (bestemd voor volwassenen, maar ook geschikt voor middelbareschoolleerlingen) meer oefening in taalvaardigheden. Ook voor jongere leerlingen is extra ondersteuning buiten het schoolprogramma mogelijk. Voor kinderen met een leeftijd van 0 tot 5 jaar zijn er ‘playgroups’ (afhankelijk van de woonplaats), waarin immigrantenkinderen gemengd met Engelssprekende kinderen een aantal basisvaardigheden kunnen opdoen (Herzog-Punzenberger, 2016, p. 18).  
 Ook in Florida zijn er diverse initiatieven voor het verbeteren van de taalvaardigheid buiten de scholen. Dit betreft vaak extra taalcursussen die bijvoorbeeld te vinden zijn via de website van het Florida Department of Education. Ook allerlei non-profitorganisaties, zoals kerken bieden cursussen aan. Maar van een samenhangende set hulpmiddelen afgestemd op de behoeften van de leerlingen is alleen sprake op de scholen, net als in Nieuw-Zeeland. Voor het opdoen van extra taalvaardigheden is in beide landen eigen initiatief nodig, eventueel op aanbeveling vanuit de scholen. Hierbij zijn ongeletterde ouders in het nadeel, omdat het voor hen het moeilijkst is om het rijke aanbod te vinden.  
 De ‘summercamps’ in Florida (zie 4.2.6) nemen een aparte plaats in. Omdat daar met een andere visie op onderwijs (‘dual language’) gewerkt wordt dan in de meerderheid van de schooldistricten (waar transitie/immersie met pull-out de standaard is), is het de vraag of de baten van de leerlingen of van de lesgevende en onderzoekende studenten prioriteit hebben bij deze evenementen.  
 Florida lijkt de meeste variëteit te bieden wat betreft buitenschoolse activiteiten, maar nieuwkomers worden geacht deze activiteiten zelf te vinden. In Nieuw-Zeeland vinden nieuwkomers een meer samenhangend geheel aan support.  
 Eerdere onderzoeken laten zien dat in veel landen de extra taalondersteuning gedeeltelijk buiten de scholen plaatsvindt. In Duitsland en Oostenrijk zijn buitenschoolse activiteiten waarin zowel schooltaal als de cultuur van het gastland aan bod komen (georganiseerd om het leren van de schooltaal ondersteunen). Tijdens de cursussen wordt niet alleen de taal geleerd, maar kunnen de nieuwkomers ook kennis maken met de cultuur van het gastland. Ook kunst wordt ingezet voor het leren van het Duits (Rekar et al., 2018). Dit soort activiteiten zijn ook te vinden op Malta (Houdijk et al., 2019), terwijl in Canada en het Verenigd Koninkrijk met een buddy-systeem gewerkt wordt, zoals ‘peer-tutoring’ in Nieuw-Zeeland. In Suriname zijn er geen activiteiten, maar in Australië zijn er taalcursussen voor het hele gezin, en zomerkampen voor de kinderen in de zomervakantie (Veenis et al., 2020). In Californië is er veel aanbod buiten het schoolprogramma, zoals verschillende clubs, muziek, sport, vrijwilligerswerk en zomerscholen, evenals in Ierland (Veenis et al., 2020). Dit komt ook overeen met de situatie in Florida.

# Conclusie

In dit rapport wordt een beeld geschetst van de aanpak in het onderwijs aan kinderen van nieuwkomers in twee verschillende omgevingen: een land en een staat in een groot land, waarbij voor beide landen geldt dat Engels de dominante taal is. Het is opvallend hoe groot de verschillen tussen de door ons besproken landen zijn in de organisatie van het onderwijs aan nieuwkomers. Nieuwkomerskinderen vormen een kwetsbare groep. Daarom is het belangrijk dat zij de juiste begeleiding en het juiste onderwijs krijgen. Aan de hand van dit rapport kunnen wellicht ideeën opgedaan worden voor het onderwijs aan nieuwkomerskinderen in Nederland. Men kan leren van de *good practices* in andere landen of juist ontdekken welke aanpak wellicht minder goed werkt.

## 6.1 Hoe is het onderwijs aan kinderen van nieuwkomers georganiseerd?

Ten eerste geldt voor Nieuw-Zeeland en Florida dat nieuwkomers vrij snel het onderwijs in kunnen stromen. Wel is er verschil tussen Nieuw-Zeeland en Florida wat betreft het soort (taal)onderwijs dat nieuwkomers krijgen. In Florida zijn er namelijk verschillende opties voor tweetalig onderwijs en in Nieuw-Zeeland is het vanzelfsprekend dat nieuwkomers het reguliere onderwijs in gaan.  
 Verder lijkt het onderwijs voor nieuwkomerskinderen in Nieuw-Zeeland beter georganiseerd dan in Florida. In Florida komen nieuwkomerskinderen soms namelijk in het volwassenonderwijs terecht, terwijl dit tegen de wet is. In Nieuw-Zeeland gebeurt dit niet.  
 Ten slotte is de financiering van extra activiteiten voor nieuwkomerskinderen in beide landen goed geregeld. Zowel in Nieuw-Zeeland als in Florida is er namelijk de mogelijkheid om ESOL-financiering aan te vragen. Dit biedt nieuwkomerskinderen extra ondersteuning bij het leren van de nieuwe taal.

## 6.2 Wat is de rol van moedertaal en hoe wordt die betrokken bij het onderwijs?

Het lijkt erop dat reguliere scholen in Nieuw-Zeeland meer aandacht besteden aan de waardering van de moedertaal van nieuwkomerskinderen dan dat reguliere scholen in Florida dat doen. Dit betekent niet dat de moedertalen worden gesproken op de scholen in Nieuw-Zeeland, want Nieuw-Zeeland beoogt vooral dat nieuwkomerskinderen in het Engels vaardig worden. Wel kan ESOL-financiering ingezet worden voor het behoud van de thuistaal van nieuwkomersleerlingen. Daarnaast wordt er aandacht besteed aan de waardering van culturele en talige verschillen. Verder is er nauwelijks informatie gevonden over initiatieven van reguliere scholen in Florida op het gebied van de waardering van de moedertaal. In Florida zijn er wel weer meer mogelijkheden tot tweetalig onderwijs waar aandacht aan de moedertaal Spaans wordt gegeven. Dit biedt Nieuw-Zeeland juist weer niet aan.

## 6.3 Hoe wordt door scholen omgegaan met getraumatiseerde kinderen?

In zowel Nieuw-Zeeland als Florida nemen scholen de verantwoordelijkheid bij het ondersteunen van nieuwkomerskinderen met een trauma. Nieuw-Zeeland is Florida wel een stap voor: het Ministry of Education in Nieuw-Zeeland heeft een protocol opgesteld met daarin de taken van verschillende hulpinstanties. Dit zorgt ervoor dat scholen overzicht houden over waar zij heen moeten met een getraumatiseerd nieuwkomerskind. In Florida wordt dit bemoeilijkt doordat ongedocumenteerde kinderen geen zorgverzekering hebben, waardoor zij minder makkelijk de benodigde psychische hulp kunnen krijgen.

## 6.4 Hoe is de relatie tussen scholen en ouders en is er sprake van ouderparticipatie?

Ouders in Florida hebben de mogelijkheid om te bepalen welk type onderwijs zij geschikt achten voor hun kinderen (immersie naar Engels, of tweetalig). Via de wet is geregeld dat er inzage voor ouders moest komen in hoe hun kinderen toegang hebben tot dezelfde opleidingsmogelijkheden als Engelssprekende kinderen. Via een dossier met (in te vullen) formulieren en standaardbrieven worden ouders geïnformeerd over de voortgang van leerlingen die gebruik maken van ESOL-hulpmiddelen. Voor de ‘dual language’-methodes is dezelfde wetgeving van toepassing als voor de meer op immersie gerichte methodes. Of en in hoeverre ouders gebruik maken van de aangeboden inzage in de voortgang staat hen in principe vrij: de verplichting van communicatie is alleen de scholen opgelegd.  
 In Nieuw-Zeeland is er geen keuze voor de toegepaste methode van onderwijs; daar is het (stimuleren van) ouderparticipatie onderdeel van een samenhangende set richtlijnen en activiteiten die gebundeld is op het gebied van nieuwkomersonderwijs. Ouderparticipatie geldt als één van de wetenschappelijk bewezen hulpmiddelen die in handboeken van het ministerie van onderwijs beschikbaar zijn. Zo kent Nieuw-Zeeland coördinatoren in verschillende regio's die vanuit overheidswege ouders bij het onderwijs betrekken. In Florida daarentegen is de beschikbaarheid en uitvoering van ouderparticipatie afhankelijk van eigen initiatief (van school of ouders).

## 6.5 Welke taalleerbevorderende activiteiten zetten scholen in voor nieuwkomerskinderen?

Zoals eerder genoemd is er diversiteit in het type taalonderwijs in Florida, maar elk van de ESOL-programma’s werkt met ondersteunende middelen in de vorm van ESOL-hulpkrachten of onderwijzend personeel. Scholen die immersie gebruiken, passen onder andere hulpmiddelen bij toetsen toe. In Nieuw-Zeeland bestaat ook beleid voor onder andere 'pull-out classes' en daarnaast praktische hulpmiddelen voor taalondersteuning die docenten kunnen inzetten en aanbieden.  
 In zowel Florida als Nieuw-Zeeland hebben de scholen allerlei websites ter beschikking waarop wordt vermeld welke taalleerbevorderende activiteiten in welke situatie geadviseerd worden. Vanuit de overheid worden kennis en handreikingen voor nieuwkomersonderwijs dus gefaciliteerd. In Florida kan er, door de relatieve zelfstandigheid van schooldistricten, verschil bestaan tussen de hoeveelheid eigen hulpmiddelen en inzichten hoe deze zijn toe te passen.

## 6.6 Welke taalleerbevorderende activiteiten worden buiten scholen om ingezet voor nieuwkomerskinderen?

In Florida bestaan diverse organisaties buiten de scholen, die specifiek op het gebied van het leren van de Engelse taal allerlei programma’s aanbieden. Die programma's zijn er voor elke leeftijd en achtergrond, maar een coherente set hulpmiddelen moet door de gebruikers zelf (eventueel met hulp van scholen) samengesteld worden. Daarnaast bieden ook andere organisaties activiteiten aan op cultureel vlak, waardoor integratie bevorderd wordt. Het stimuleren van integratie vindt ook vaak vanuit de scholen plaats door culturele activiteiten te organiseren die buiten school plaatsvinden. Uiteraard bieden facultatieve vakken als muziek of sport (weliswaar binnen de schoolterreinen) in principe ook goede mogelijkheden om in een informele setting taalvaardigheden te verwerven.  
 In Nieuw-Zeeland is een meer samenhangend programma met allerlei ondersteuning per leeftijdsgroep. Het initiatief komt vanuit de overheid en de scholen, ook wat betreft buitenschoolse activiteiten. Daarnaast kunnen de jongste kinderen via kinderopvang ook taalvaardigheden in het Engels verwerven.  
 Immigranten in Nieuw-Zeeland komen in een meer homogene samenleving dan in Florida terecht. De geboden mogelijkheid tot zelfontplooiing buiten de scholen is in Florida vooral afhankelijk van eigen initiatief. Dat bepaalt of en hoe iemand daar voor taalvaardigheid in het Engels gebruik van kan maken.

# Bibliografie

American Friends Service Committee. (2020, 11 november). *Painting towards freedom*.  
 Geraadpleegd op 10 juni 2021, van   
 <https://www.afsc.org/content/painting-towardsfreedom>

American Immigration Council. (2020). *Immigrants in Florida*.   
 <https://www.americanimmigrationcouncil.org/sites/default/files/research/immigrants_> in\_florida.pdf

Auckland Languages Strategy Working Group. (2018). *Strategy for Languages in Education in Aotearoa New Zealand 2019-2033*. <https://ilep.ac.nz/sites/ilep.ac.nz/files/2018-09/Strategy%20for%20languages%20in%20educationin%20Aotearoa%20NZ.pdf>

AUT*.* (z.d.) *On-Arrival Programme—Centre for Refugee Education*. Geraadpleegd op 16   
 juni 2021, van [https://www.aut.ac.nz/about/social-responsibility/aut-centre-for-](https://www.aut.ac.nz/about/social-responsibility/aut-centre-for-refugee-education/the-on-arrival-programme) refugee-education/the-on-arrival-programme

Baggaley, B.(2020), ‘*An Exploration of Federal, State of Florida, and Local Policies and*  
 *Classroom Implementation in Early Childhood Education Classroom*  
 *Implementation’*, Honors Undergraduate Theses. 670. <https://stars.library.ucf.edu/honorstheses/670>[https://stars.library.ucf.edu/honorstheses/ 670](https://stars.library.ucf.edu/honorstheses/%20%20670)  
  
Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual  
 Matters.

Bal, A., & Perzigian, A. B. (2013). Evidence-based interventions for immigrant students  
 experiencing behavioral and academic problems: A systematic review of the  
 literature. *Education and Treatment of Children*, 5-28.

Belong Aotearoa. (z.d.). *Community projects.* Geraadpleegd op 14 juni 2021, van   
 <https://www.belong.org.nz/safari-multicultural-playgroups>

Bilingual Education in Florida. (z.d.). *Florida Bilingual Education Repository*.   
 Geraadpleegd op 10 juni 2021, van <https://bilingualeducationfl.org/>

Bossers, B., Kuiken, F., & Vermeer, A. (2015). *Handboek Nederlands als tweede taal in het  
 volwassenenonderwijs.* (Tweede, herziene druk). Uitgeverij Coutinho.

Brevard County Public Schools (BCPS) ‘*ENGLISH FOR SPEAKERS OF OTHER   
 LANGUAGES (ESOL) Procedural Manual’.* Geraadpleegd op 22 juni 2021, van <https://www.brevardschools.org/cms/lib/FL02201431/Centricity/ModuleInstance/4005/ESOL%20Manual_%202020.pdf>

Broward County Public Schools (BCPS) ‘*Dual Language Program*’ en ‘*ESOL*’ Geraadpleegd  
 op 24 juni 2021, van <https://www.browardschools.com/Page/38590> en van <https://glenfield.school.nz/curriculum/esol>

Catholic Charities of Central Florida, ‘Comprehensive Refugee Services’, geraadpleegd op  
 21 juni 2021, van <https://cflcc.org/comprehensive-refugee-services/>

Data USA. (z.d.). *Florida for Florida*. Geraadpleegd op 10 juni 2021, van <https://datausa.io/profile/geo/florida/demographics/languages>

Derluyn, I., & Broekaert, E. (2007). Different perspectives on emotional and behavioural  
 problems in unaccompanied refugee children and adolescents. *Ethnicity and health*,  
 12(2), 141-162.

DynaSpeak. (2013). *Home.* Geraadpleegd op 15 juni 2021, van  
 <https://www.dynaspeak.ac.nz/domestics>

Education Counts. (z.d.a). *Maori language in schooling*. Geraadpleegd op 12 juni 2021, van  
 <https://www.educationcounts.govt.nz/statistics/6040>

Education Counts. (z.d.b). *Pacific Language in Schooling.* Geraadpleegd op 24 juni 2021, van [*https://www.educationcounts.govt.nz/statistics/6044*](https://www.educationcounts.govt.nz/statistics/6044)

Education Counts. (z.d.c). *School Subject Enrolment*. Geraadpleegd op 24 juni 2021, van <https://www.educationcounts.govt.nz/statistics/subject-enrolment>

Education Review Office. (2018). *Responding to language diversity in Auckland*.  
 Geraadpleegd op 12 juni, van   
 <https://ero.govt.nz/sites/default/files/2021-05/ALD-report2.pdf>

Education Week. (2020, 8 december). *“English-Only” Laws in Education on Verge of*  
 *Extinction*. Geraadpleegd op 10 juni 2021, van   
 <https://www.edweek.org/teaching-learning/english-only-laws-in-education-on-verge-> of-extinction/2019/10

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

Florida Department of Education. (z.d.). *English Language Learners: Services*. Geraadpleegd  
 op 10 juni 2021, van   
 [http://www.fldoe.org/academics/eng-language-learners/services.stml](http://www.fldoe.org/academics/eng-language-learners/services.stml )

Florida Department of Education. (z.d.). ‘*Parent Hot line*’. Geraadpleegd  
 op 21 juni 2021, van   
 <https://www.fldoe.org/academics/eng-language-learners/parent-hot-line.stml>

Florida Department of Education. (z.d.). *‘Migrant Education Program’ (MEP)*’.  
 Geraadpleegd op 21 juni 2021, van  
 <https://www.fldoe.org/policy/federal-edu-programs/title-i-part-c-migrant-edu-program-mep/>

Florida Department of Education. (z.d.).  ‘*Florida ESOL teacher professional development  
 standards*’. Geraadpleegd op 21 juni 2021, van   
 <https://www.fldoe.org/core/fileparse.php/7750/urlt/0081098-approvedteacherstandards.pdf>

Florida State University, ‘Summer camp helps migrant children learn English’  
 Geraadpleegd op 25 juni 2021, van <https://news.fsu.edu/news/education-society/2015/07/08/summer-camp-helps-migrant-children-learn-english/>

Franco, D. (2018). Trauma without borders: The necessity for school-Based interventions in treating unaccompanied refugee minors. *Child and Adolescent  
 Social Work Journal*, *35*(6), 551-565. 

Glenfield Primary School. (z.d.). *ESOL*. Geraadpleegd op 14 juni 2021, van  
 <https://glenfield.school.nz/curriculum/esol>  
  
Haddock, D., Nicholls, H., & Stacey, K. (2008). *Working with English Language Learners:*   
 *A Handbook for Teacher Aides and Bilingual Tutors*. Ministry of Education.  
 Geraadpleegd op 18 juni 2021, van  
 <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/School/Supporting-> students/ESOL/WorkingWithEnglishLanguageLearners.pdf

Hajer, M. & Spee, I. (red.). (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten*.  
 Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers.  
<https://www.poraad.nl/files/themas/school_kind_omgeving/ruimte_voor_nieuwe_talenten.pdf>

Hamilton, R. J., Anderson, A., Frater-Mathieson, K., Loewen, S., & Moore, D. W. (2000).  
 *Literature Review: Interventions for Refugee Children in New Zealand Schools:*  
 *Models, Methods, and Best Practice*. Auckland UniServices Ltd. Geraadpleegd op 18  
 juni 2021, van  
 <https://thehub.swa.govt.nz/assets/documents/41424_interventions_0.pdf>

Herzog-Punzenberger, B. (2016). *Successful integration of migrant children in EU member   
 states: examples of good practice*. [http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2016/02/AHQ-1-2016-Successful- integration\_2016.02.04.FINAL\_.pdf](http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2016/02/AHQ-1-2016-Successful-%20integration_2016.02.04.FINAL_.pdf)

International Rescue Committee (IRC), geraadpleegd op 21 juni 2021, van  
 <https://www.rescue.org/topic/refugees-america#how-does-the-resettlement-process- work>

Klinkenberg, A., De Vries, A., Mahieu, F., Harleman, H., Van Wijk, I., Grootveld, J.,   
 Sijbers, L., Boeije, L., Meijer, L., Rijneveld, M., Zegers, M., & Houdijk, V. (2019).  
 *Taalonderwijs aan nieuwkomers in Aruba, Canada, Malta, Verenigd Koninkrijk en  
 ZuidAfrika*.   
 [https://www.dropbox.com/s/v2umm417aor6c02/Rapport%20Taalonderwijs%20aan%](https://www.dropbox.com/s/v2umm417aor6c02/Rapport%20Taalonderwijs%20aan%25) 20nieuwkomers%202019.pdf?dl=0

Li, S. (2020). "We only speak Chinese at home": A case study of an immigrant Chinese  
 family's Family Language Policy in New Zealand. *He Kupu*, 6(3), 41-50.

Leufkens, S. (2019). Hoe benut je de meertaligheid van cursisten in de NT2-les? De webapp  
 “Moedertaal in het NT2-onderwijs”. *LES*, 37(209), 30-33.

LULAC. (2019). *Equal Access to Information for ALL Parents*.   
 <https://drive.google.com/file/d/11WhAvbVT5AFqHSPwmePOorOg-PTY7bnY/view>

Lutheran services Florida (LSF), ‘Refugee and immigrant services’, geraadpleegd op 21 juni  
 2021, van <https://www.lsfnet.org/refugees-and-immigrants/>

Mackinney, E. (2016). Language ideologies and bilingual realities: The case of Coral  
 Way. *Honoring Richard Ruíz and his work on language planning and bilingual*  
 *education*, 301-315.

Miami Herald. (2014, 8 september). *South Florida third in nation in accepting   
 unacoompoanied Central American minors.* Geraadpleegd op 10 juni 2021,van [https://www.miamiherald.com/news/local/community/miamidade/article2083874. html](https://www.miamiherald.com/news/local/community/miami-dade/article2083874.html)

Miami Herald. (2018, 17 mei). *When it comes to educating immigrant teens, experts*  
 *say there are no easy solutions*. Geraadpleegd op 10 juni 2021, van  
 [https://www.miamiherald.com/news/local/immigration/article211176954.html](https://www.miamiherald.com/news/local/immigration/article211176954.html )

Ministry of Business, Innovation & Employment. (z.d.). *Migration Data Explorer*.  
 Geraadpleegd op 15 juni 2021, van  
 <https://mbienz.shinyapps.io/migration_data_explorer/>

Ministry of Education. (1999). *Non-English-Speaking-Background students: A handbook for*  
 *schools*. Learning Media. Geraadpleegd op 21 juni 2021, van  
 <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/School/Supportingstudents/ESOL/A> HandbookforSchool.pdf

Ministry of Education. (2003). *English for speakers of other languages: Refugee handbook*  
 *for schools*. ESOL Team, National Operations Ministry of Education Auckland.  
 Geraadpleegd op 11 juni 2021, van  
 [https://www.education.govt.nz/assets/Documents/School/Supporting- students/ESOL/](https://www.education.govt.nz/assets/Documents/School/Supporting-%20students/ESOL/) Final-Refugee-Handbook-For-Schools.pdf

Ministry of Education. (2014). *Language and Learning intervention (LLi).* Geraadpleegd op   
 14 juni 2021, van [https://nzcurriculum.tki.org.nz/System-of-support-incl.-](https://nzcurriculum.tki.org.nz/System-of-support-incl.-PLD/Learner-initiated-supports/Language-and-Learning-intervention-LLi) PLD/Learner-initiated-supports/Language-and-Learning-intervention-LLi

Ministry of Education. (2019, 28 mei). *Multilingual notices and forms*. Geraadpleegd op 19   
 juni 2021, van [https://www.education.govt.nz/school/student-support/english-for-](https://www.education.govt.nz/school/student-support/english-for-speakers-of-other-languages-esol-information/esol-resources/multilingual-notices-and-forms/#Arabic) speakers-of-other-languages-esol-information/esol-resources/multilingual-notices- and-forms/#Arabic

Ministry of Education. (2020, 26 maart). *Community engagement principle*.  
 Geraadpleegd op 19 juni 2021, van  
 <https://nzcurriculum.tki.org.nz/Principles/Community-engagement->principle

Ministry of Education. (2021, 16 april). *Maori language in education*. Geraadpleegd op 12  
 juni 2021, van [https://www.education.govt.nz/our-work/overall-strategies-](https://www.education.govt.nz/our-work/overall-strategies-and-policies/ka-hikitia-ka-hapaitia/ka-hikitia-history/ka-hikitia-managing-for-success-2008-2012/ka-hikitia-managing-for-success-2008-2012-strategy-focus-areas/maori-language-in-education/) andpolicies/ka-hikitia-ka-hapaitia/ka-hikitia-history/ka-hikitia-managing-for-success- 2008-2012/ka-hikitia-managing-for-success-2008-2012-strategy-focus-areas/maori- language-in-education/

Moore, R. (2021, 17 mei). Nepalese classes expanded for students learning native tongue. *Stuff*. Geraadpleegd op 23 juni 2021, van  
 <https://www.stuff.co.nz/manawatu-standard/news/300304371/nepalese-classesexpanded-for-students-learning-native-tongue>

Mullarkey, M. (2019, 20 november). *South Florida schools strive to help*  
 *immigrant children embrace English*. Geraadpleegd op 10 juni 2021, van [https://nyujournalismprojects.org/floridacrossroads/south-florida-schools-strive- to-help-immigrant-children-embrace-english/](https://nyujournalismprojects.org/floridacrossroads/south-florida-schools-strive-to-help-immigrant-children-embrace-english/)

New Zealand Immigration. (z.d.). *New Zealand Refugee Quota Programme*. Geraadpleegd   
 op 24 juni 2021, van [https://www.immigration.govt.nz/about-us/what-we-do/our- strategies-and-projects/supporting-refugees-and-asylum-seekers/refugee-and-protection-unit/new-zealand-refugee-quota-programme](https://www.immigration.govt.nz/about-us/what-we-do/our-%20strategies-and-projects/supporting-refugees-and-asylum-seekers/refugee-and-protection-unit/new-zealand-refugee-quota-programme)

New Zealand Immigration. (2021, 21 mei). *Refugee and Protection: Statistics Pack* (May  
 2021) [Refugee and Protection Claims, Refugee Quota and Settlement and Refugee  
 Familiy Support Category]. New Zealand Immigration. Geraadpleegd op 15 juni 2021, van <https://www.immigration.govt.nz/documents/statistics/statistics-refugee-and-protection.pdf>

New Zealand Now. (z.d.). *Migrant education service*. Geraadpleegd op 17 juni 2021,  
 van <https://www.newzealandnow.govt.nz/resources/migrant-education-service>

NOS Nieuws (2017, 20 maart). *Aanbeveling: les in moedertaal voor migrantenkinderen*.  
 Geraadpleegd op 18 juni 2021, van [https://nos.nl/artikel/2164071-aanbeveling-les-in- moedertaal-voor-migrantenkinderen](https://nos.nl/artikel/2164071-aanbeveling-les-in-%20moedertaal-voor-migrantenkinderen)

Office of Ethnic Communities. (2018a, 11 juli). *Languages Spoken in New Zealand*.  
 Geraadpleegd op 15 juni 2021, van  
 <https://www.ethniccommunities.govt.nz/resources-2/our-languages-t/languages-in-> new-zealand/

Office of Ethnic Communities. (2018b, 11 juli). *Who speaks what?* Geraadpleegd op 15 juni   
 2021, van[https://www.ethniccommunities.govt.nz/resources-2/our-languages-t/who-](https://www.ethniccommunities.govt.nz/resources-2/our-languages-t/who-speaks-what/) speaks-what/

Okaloosa School District ESOL (OSDC). (z.d.) *’English for speakers of Other Languages  
 Program manual*’. Geraadpleegd op 22 juni 2021, van  
 <https://www.okaloosaschools.com/files/_site/dept/esol/esol-manual-2019.pdf>

Platt, E., Harper, C. en Mendoza, M.B. (2003). Dueling Philosophies: Inclusion or Separation  
 for Florida's English Language Learners? in *TESOL Quarterly,* Vol. 37, No. 1, pp.  
 105-133.

Refugee Assistance Alliance (RAA). (z.d.). geraadpleegd op 21 juni 2021, van  
 <https://www.refugeeassistancealliance.org/programs>

Rekar, A., Meiberg, A., Erös, L., Stolte, L., Dolanská, M., Nijkamp, N., De Koning, R.,  
 Van der Linden, S., & Smit, Y. (2018). *Taalonderwijs aan nieuwkomers in*    
 *Duitsland, Oostenrijk, Spanje en Vlaanderen. Een online inventarisatie van ‘good*  
 *practices’*. [https://www.dropbox.com/s/k7gg2nyk2yq5jyf/Taalonderwijs%20Nieuwko](https://www.dropbox.com/s/k7gg2nyk2yq5jyf/Taalonderwijs%20Nieuwkomers%202%20juli%202018.pdf?dl=0) mers%202%20juli%202018.pdf?dl=0

Rodler, L. (2021). ’*Educational Supports and Experiences in the Unaccompanied  
 Refugee Minors Program: Findings from a Descriptive Study*’, OPRE Report 2021-37.<https://www.acf.hhs.gov/orr/programs/refugees/urm>

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.

Stats NZ. (2021, 21 mei). *Estimated population of NZ*. Geraadpleegd op 15 juni 2021, van <https://www.stats.govt.nz/indicators/population-of-nz>

The Florida Legislature. (2020a). *Family and School Partnership for Student Achievement*   
 *Act*. Online Sunshine.  
 [http://www.leg.state.fl.us/statutes/index.cfmApp\_mode=Display\_Statute&S earch\_String=&URL=10001099/1002/Sections/1002.23.html](http://www.leg.state.fl.us/statutes/index.cfm?App_mode=Display_Statute&Search_String=&URL=1000-1099/1002/Sections/1002.23.html)

The Florida Legislature. (2020b). *K-12 student and parent rights*. Online Sunshine.   
 [http://www.leg.state.fl.us/statutes/index.cfm? App\_mode=Display\_Statute&URL=100](http://www.leg.state.fl.us/statutes/index.cfm?%20App_mode=Display_Statute&URL=100) 0-1099/1002/Sections/1002.20.html

TKI. (2017a, 6 november). *English Language Learning Progressions*. ESOL Online.  
 Geraadpleegd op 18 juni 2021, van   
 <https://esolonline.tki.org.nz/ESOL-> Online/Planning-for-my-students- needs/Professional-support-for-teachers-and-teacher-aides/English-Language- Learning-Progressions

TKI. (2017b, november 9). *Using the ELLP matrices information*. ESOL online.   
 Geraadpleegd op 18 juni 2021, van  
 <https://esolonline.tki.org.nz/ESOL-Online/Planning-for-my-students-> needs/Professional-support-for-teachers-and-teacher-aides/English-Language- Learning-Progressions/Using-the-ELLP-matrices-information

TKI. (2018, 19 februari). *Our cultural village*. ESOL online. Geraadpleegd op 18 juni 2021,   
 van [https://esolonline.tki.org.nz/ESOL-Online/Learning-about-my-students-](https://esolonline.tki.org.nz/ESOL-Online/Learning-about-my-students-needs/Knowledge-of-English-language-learning/ESOL-principles/Our-cultural-village) needs/Knowledge-of-English-language-learning/ESOL-principles/Our- cultural-village

TKI. (2020, 19 september). *How can we engage effectively with families and communities?*   
 Geraadpleegd op 19 juni 2021, van   
 <https://esolonline.tki.org.nz/ESOL-Online/What-do-I-do-with-a-new-English-language-learner/Getting-started/Family-engagement>

Turnbull, B. (2018). Bilingualism in New Zealand: A field of misconceptions. *New Zealand Studies in Applied Linguistics,* 24(1), 70-76. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.740932859652124>

University of Florida. (z.d.). *Intensive English Program.* <https://eli.ufl.edu/programs/intensive-english-program/>

U.S. Department of Education (2019). *Dual Language Learning Programs and English*   
 *Learners*. [https://ncela.ed.gov/files/fast\_facts/19 0389\_Del4.4\_DualLanguageProgram s\_122319\_508.pdf](https://ncela.ed.gov/files/fast_facts/19-0389_Del4.4_DualLanguagePrograms_122319_508.pdf)

U.S. Department of Education Washington. (2009). *Consolidated State Performance Report*. <https://www2.ed.gov/admins/lead/account/consolidated/sy08-09part1/wv.pdf>

U.S. Department of Health & Human Services, ‘*Office of Refugee Resettlement (ORR’)*   
 (z.d.). Geraadpleegd op 22 juni 2021, van <https://www.acf.hhs.gov/orr>

Van Praag, L., Agirdag, O., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2018). De meerwaarde   
 van de thuistalen van leerlingen in praktijk omgezet: Het Validiv-project in het kort. In O. Agirdag, & E.-R. Kambel, (Red.), *Meertaligheid en onderwijs* (pp. 66-78).   
 Boom Uitgevers.

Veenis, A., Petersen, B., Bouwman, D., Van Ballegooij, E., Leenderts, E., Stuij, E., Vreeken,   
 E., Van den Berg, J., Butijn, J., Pauw, J., Gerrits, J., Laval, J., Weijs, J., Smink, K.,   
 Macville, L., Van Oosten, L., Coornstra, L., Vogelaar, M., Roodenburg, M., Ensing,   
 M., . . . , Kok, S. (2020). *Taalonderwijs aan nieuwkomers in Australië, Californië,*   
 *Ierland, Italië en Suriname*.   
 [https://www.dropbox.com/s/hob2g96gcayu4br/Rapport%20Taalonderwijs%20aan%2](https://www.dropbox.com/s/hob2g96gcayu4br/Rapport%20Taalonderwijs%20aan%252) 0nieuwkomers%20-%20publieksversie.docx?dl=0

# WNRN (newsagent). (z.d.).*Immigrants Practice English At This Miami-Dade Library***’**. Geraadpleegd op 22 juni 2021, van [https://www.wlrn.org/news/2019-04- 11/immigrants-practice-english-at-this-miami-dade-library](https://www.wlrn.org/news/2019-04-%2011/immigrants-practice-english-at-this-miami-dade-library)

1. Precieze datum ontbreekt. [↑](#footnote-ref-2)
2. Met meertalig onderwijs bedoelen we dus het onderwijs aan meertalige kinderen / “language minority children” (Baker, 2001, p. 192). [↑](#footnote-ref-3)
3. Zie bijvoorbeeld het maintenance-onderwijs in Nieuw-Zeeland waarbij een van de instructietalen de inheemse taal Maori is. [↑](#footnote-ref-4)
4. Zie sectie 4.1.5 voor 'pull-out' classes in het Nieuw-Zeelandse nieuwkomersonderwijs. [↑](#footnote-ref-5)
5. Volgens de drempelhypothese treden deze cognitieve voordelen van meertaligheid pas op als de beheersing van beide talen boven een bepaalde drempel uitkomt. Pas dan zou je profiteren van kennistransfer en andere cognitieve voordelen (Baker, 2001, pp. 166-7). [↑](#footnote-ref-6)
6. Zie hiervoor ook 4.2.3 waarin wordt ingegaan op alleenreizende nieuwkomerskinderen in Florida. [↑](#footnote-ref-7)
7. Het onderwijsprogramma omvat “Early Childhood”, primair, secundair en volwassenenonderwijs. Daarnaast bevat het onderwijsprogramma een oriëntatie op Nieuw-Zeeland onderwezen in de moedertaal van de vluchteling (AUT, z.d.). [↑](#footnote-ref-8)
8. Bijvoorbeeld:

   * Oriëntatie- en opvangprogramma's

   Sommige scholen hebben een speciaal Engelstalig opvangprogramma voor elke NESB-student waarvan het niveau van het Engels onvoldoende is om aan het reguliere lesprogramma deel te kunnen nemen (Ministry of Education, 1999, p. 46).

   * ESOL-intensives

   Een ESOL-intensive bestaat uit een intensieve begeleiding van NESB-studenten door een ESOL-docent (Ministry of Education, 2003, p. 47).  Deze intensives zijn afgesteld op het niveau van de leerling en lijken het meest op pull-out classes.

   * “In-class support” door een speciale ESOL-docent
   * Lessen verzorgd door een ESOL-docent in kleine ESOL-groepjes (max. 10 leerlingen)
   * Het inhuren van een taalassistent
   * Het onderhouden van de thuistaal van studenten (bijvoorbeeld door tweetalige docenten in dienst te nemen)

   [↑](#footnote-ref-9)
9. Hierbij is er keuze uit verschillende onderwijsvormen, zoals *Maori-medium education*, waarin minimaal 51% van de lessen in het Maori worden gegeven en *Maori language in English-medium*, waarin het Maori als vak gevolgd wordt, of waarin de lessen voor 50% of minder in het Maori worden gegeven (Education Counts, z.d.a). [↑](#footnote-ref-10)
10. Level 1 - Main needs: ESOL main focus + general adjustment and on-going support at school

    Level 2 - Main needs: ESOL + moderate additional needs – (learning and behavioural - some health needs)

    Level 3 - Main needs: ESOL + high needs – severe and challenging behaviour, high mental health needs/trauma, physical or cognitive disability (Ministery of Education, 2003, p. 57-8) [↑](#footnote-ref-11)
11. Deze ondersteuning is beschikbaar bij het speciaal onderwijs voor kinderen met leerproblemen (MoE), het Ongoing Resourcing Scheme (ORS), dat financiële ondersteuning biedt aan scholen om studenten te kunnen ondersteunen met de hoogste behoefte aan specialistische begeleiding, en de plaatselijke GGZ (Mental Health teams). [↑](#footnote-ref-12)
12. esolonline.tki.org.nz [↑](#footnote-ref-13)
13. Verschillende technieken, zoals scaffolding van Engels, het expliciet vergroten van de woordenschat door woorden binnen het lesprogramma aan te leren, spreekoefeningen, bewust begrijpelijk Engels spreken door de docent en het samen met leeftijdsgenootjes die hetzelfde taalniveau hebben opdrachten uitvoeren, vallen onder deze ondersteuning (TKI, 2017b). Op de pagina wordt aan de hand een filmpje (zoals hierboven genoemd) praktijkvoorbeelden gegeven. [↑](#footnote-ref-14)
14. Hierbij worden kinderen ten bate van hun taalontwikkeling uit de klas gehaald, wat als steun in de rug werkt. De voorwaarde hiervoor is dat de taallesinhoud van de ESOL-leraar verband houdt met de vakken in het reguliere onderwijs, zo benadrukt het rapport (Hamilton et al., 2000). [↑](#footnote-ref-15)
15. Zoals ondersteunende Engelse taallessen op het middelbaar onderwijs, de inzet van tweetalige docenten die de thuistaalontwikkeling van het kind ondersteunen, en taalleerprincipes die docenten in de reguliere les kunnen toepassen (Ministry of Education, 1999, p. 45). [↑](#footnote-ref-16)
16. In 2017 haalde in Arizona, vijftien jaar na het invoeren van de wetten, bijvoorbeeld maar 40% van de Engels-leerders een middelbareschooldiploma binnen vier jaar. Dat is 25% minder dan het nationale gemiddelde (Education Week, 2020). [↑](#footnote-ref-17)
17. De categorieën van deze programma’s zijn onder andere *dual language, two-way immersion, transitional bilingual, sheltered English, heritage language, content-based ESL* (U.S. Department of Education Washington, 2009). [↑](#footnote-ref-18)
18. Brevard Country Public Schools (2020, pp. 49-101) doet dit schriftelijk met brieven en formulieren in het Engels, Spaans, Haïtiaans, Creools en Arabisch), terwijl in het Okaloosa schooldistrict meer met een tolk gewerkt wordt (2019, pp. 4-7). [↑](#footnote-ref-19)
19. Wel vermeldt het Okaloosa Schhol District handboek dat het onmiddellijk moet gebeuren (2019, p. 19). [↑](#footnote-ref-20)
20. ‘Prepares students to become fully bilingual by learning listening, speaking, reading and writing skills in English and the target language’. [↑](#footnote-ref-21)
21. Het actief helpen bestaat uit het bezoeken van migrantengemeenschappen om uitleg over het onderwijs te geven en vragen te beantwoorden. Daarnaast zijn er workshops, seminars en is er een forum voor ouders en scholen (New Zealand Now, z.d.). Verder wordt er geïnvesteerd vanuit de scholen om nieuwe (immigranten-)culturen te begrijpen (New Zealand Now, z.d.). [↑](#footnote-ref-22)