

Samenleren op een **superdiverse** **school**

Ria Goedhart

Samenleren op een superdiverse school

Ria Goedhart

ISBN 978 90 8850 814 1

NUR 840

© 2018 B.V. Uitgeverij SWP Amsterdam

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stbl. 351, zoals gewijzigd bij het besluit van 23 augustus 1985, Stbl. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprerecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot Uitgeverij SWP (Postbus 12010, 1100 AA Amsterdam-Zuid-oost) te wenden.

Inhoud

Voorwoord	9
Deel 1 Samenleren op een superdiverse school	11
<hr/>	
1 Superdiversiteit	13
Inleiding	13
1.1 Samenstelling van de bevolking	14
1.2 Toename van diversiteit	16
1.3 Kijk op superdiversiteit	21
Conclusie	24
2 Identiteit	27
Inleiding	27
2.1 Identiteitsontwikkeling	28
2.2 Veiligheid	31
2.3 Nieuwsgierigheid	35
Conclusie	39
3 Dialoog	41
Inleiding	41
3.1 De dialoog als oplossing voor alles	43
3.2 De dialoog van jongs af aan	47
3.3 De dialoog als methodiek	50
Conclusie	55
4 School	57
Inleiding	57
4.1 Het belang van school	60
4.2 Ecologie van de leerling	61
4.3 Rol van de leraar	64
4.4 De groep	67
4.5 De ouders	72
Conclusie	75

5	Sociaal-emotioneel leren	77
	Inleiding	77
5.1	Het belang van sociaal-emotioneel leren	79
5.2	Sociaal-emotioneel leren binnen een superdiverse school	81
5.3	De rol van sociaal-emotioneel leren bij identiteitsontwikkeling	86
5.4	De rol van sociaal-emotioneel leren bij trauma en veerkracht	88
	Conclusie	93
6	Samenleren	95
	Inleiding	95
6.1	De vraag	96
6.2	Illustratieve voorbeelden	101
6.3	Het antwoord	106
	Conclusie	108
Deel 2	De superdiverse klas van Sofie	111
<hr/>		
	Hoe Sofie een juf werd op een superdiverse school	113
	De werkzaamheden van juf Sofie	118
	Op het schoolplein	121
	De taalles	123
	Sana, Sedra, Yaser en Jamil	125
	Goed en niet goed	128
	Ruzie	130
	Het surprisefeest	132
	Doe-woorden	136
	Veranderingen	138
	Enkelvoud en meervoud	140
	Keuze	142
	De afscheidsbrief	145
	Verkouden	148
	De nieuwe juf	151
	Parwin	152
	Ward	154
	Engelstalig bezoek	156
	Een gezellige middag	160
	De laatste dag	163

Nawoord

165

Literatuur

168

Voorwoord

In het najaar van 2015 verschijnen er in de kranten berichten als ‘Scholen met handen in ’t haar over asielkinderen’ en ‘Scholen weten weinig over begeleiden asielzoekerskinderen met trauma’s’. Van leraren ontvang ik vragen over taalontwikkeling, sociaal-emotioneel leren en het signaleren van trauma. Ik bestook mijn collega’s van het Seminarium voor Orthopedagogiek met sms’jes, appjes en mailtjes: ‘Waar wachten we op?’ Samen met mijn collega Ria Geerse ontwikkel ik de driedelige cursus *Begeleiden van leerlingen met een vluchtelingachtergrond*. In de eerste bijeenkomst besteden we aandacht aan taalverwerving, in de tweede bijeenkomst komt sociaal-emotioneel leren aan bod, in de derde bijeenkomst staan trauma en veerkracht centraal. In Zeeland verzorgen we de cursus tien keer. We scholen daarna onze collega’s uit Maastricht, Rotterdam, Den Haag, Amsterdam, Utrecht en Arnhem. En samen verzorgen we ook de cursus op verschillende plaatsen in Nederland aan groepen betrokken leraren uit allerlei vormen van onderwijs.

In 2016 start het Seminarium voor Orthopedagogiek in samenwerking met Windesheim de Master Educational Needs Expert in het Nieuwkomersonderwijs. De opleiding bestaat uit een persoonlijke leerlijn, een praktijkgericht onderzoek en vijf modules: Educational Needs, Taalbeleid, Taalonderwijs, Sociaal-emotionele ontwikkeling en Rekenwiskunde. Met mijn collega’s John de Jong, Marianne Hop en Dewi Piscaer ontwikkel ik de modules Educational Needs en Sociaal-emotionele ontwikkeling. We verzorgen de opleiding aan gemotiveerde studentengroepen in Rotterdam, Utrecht en Zwolle en raken er gaandeweg steeds meer van overtuigd dat de inhoud van de opleiding, in het kader van omgaan met diversiteit, van belang zijn voor alle leraren, en dus in elke opleiding thuishoren.

Tijdens het ontwikkelen van de cursus en de modules ontwaar ik bij mijzelf een enorme gedrevenheid. Ik bestudeer zoveel mogelijk publicaties en praktijkervaringen met betrekking tot sociaal-emotioneel leren en nieuwkomers. Ik wil de cursisten en studenten zo veel mogelijk actuele kennis en praktijkvoorbeelden meegeven ten gunste van het onderwijs aan hun leerlingen. De meeste praktijkervaringen heb ik verzameld op Kindcentrum Stelle-Zeemeeuw in Terneuzen. Ik heb de lessen van Sofie Martens gefilmd en beschrijf

die in deel II van dit boek. Ik richt me daarbij met name op zes kinderen uit Syrië: Ward, Parwin, Sedra, Sana, Jamil en Yaser. Wetenschappelijke inzichten heb ik verwerkt in deel I. Ik richt me daarbij op superdiversiteit, identiteitsontwikkeling, de dialoog, de kracht van onderwijs, het goede voorbeeld van de leraar, groepsdynamica en de expliciete aandacht voor sociaal-emotioneel leren. Op weg naar een superdiverse school waarin samenleren de norm is.

Het is niet moeilijk te achterhalen waar mijn gedrevenheid vandaan komt. Mijn ouders hebben zo lang als ik me herinner vrijwilligerswerk gedaan bij het AZC in Middelburg. Mijn moeder hing bij de gezinnen blaadjes met de Nederlandse woorden op het RAAM, de TAFEL en in de KEUKEN. Mijn vader vulde talloze formulieren in en had contact met COA, advocaten en de gemeente voor verblijfsvergunningen en het toewijzen van woningen. De rechten van de mens gelden immers voor iedereen.

Ik wil graag bedanken:

Mijn ouders, Maatje & Rinus Goedhart-Klaase, voor hun gedrevenheid.

Mijn collega's, Ria Geerse, John de Jong, Marianne Hop en Dewi Piscaer, voor de inspirerende samenwerking bij het ontwikkelwerk van de cursus en de opleiding.

Mijn studente, Sofie Martens, voor het delen van haar praktijkervaringen.

Mijn zoon en zijn vriendin, Jasper de Klerk en Darlene Keydeniers, voor het meedenken en het delen van hun ervaringen.

Mijn dochter, Lonneke de Klerk, voor de waardevolle schrijf- en stijladviezen.

Mijn man, Jan Piet de Klerk, voor het kritisch meelesen en het luisterend oor.

Ria Goedhart

Samenleren op een superdiverse school

Door de komst van nieuwkomers neemt de diversiteit in onze samenleving toe en daarom spreken we over superdiversiteit (Vertovec, 2007; Crul et al., 2013; Geldof 2013; Prins, 2013). Deze toename van diversiteit tekent zich ook af op de scholen. Aan de leraar wordt gevraagd om het samenleren in een superdiverse klas te realiseren, maar wat is daarvoor nodig?

In deel I van dit boek zoek ik antwoord op de volgende vragen:

- 1 Wat is superdiversiteit? Welke kansen zien sociologen en op welke wijze kunnen we dit een plaats geven binnen een superdiverse klas?
- 2 Wat is nodig om een positieve identiteitsontwikkeling voor alle leerlingen mogelijk te maken en hoe kan de leraar de voorwaarden daarvoor creëren?
- 3 De dialoog is een middel bij uitstek om een gesprek te voeren dat gericht is op begrip, uitwisseling en van elkaar leren. Op welke wijze kan deze gespreksvorm binnen het onderwijs een plaats krijgen?
- 4 Waarom is onderwijs voor vluchtelingkinderen zo belangrijk? Wat vraagt dit van de leraar en wat kan hij betekenen bij het vormen van een groep en de contacten met de ouders?
- 5 Sociaal-emotioneel leren (SEL) wordt wereldwijd van belang geacht voor alle kinderen, maar er zijn wel nuanceverschillen in de interpretatie van het aanbod. Hoe bieden we SEL aan binnen een superdiverse school?
- 6 Samenleren klinkt zo vanzelfsprekend, maar als de diversiteit in de klas toeneemt, raakt de leraar soms ontregeld. Wat is er nodig om in een superdiverse klas het samenleren tot stand te brengen?

Samenleren op een superdiverse school heb ik geschreven om leraren, gedragspecialisten, intern begeleiders en directieleden te ondersteunen bij visievorming en het vorm geven van de dagelijkse onderwijspraktijk op een superdiverse school.

1 Superdiversiteit

Inleiding

In groep 2 van Kindcentrum Stelle-Zeemeeuw in Terneuzen zitten twee leerlingen uit Syrië en één leerling uit Eritrea. De andere leerlingen zijn in Nederland geboren. Twee van hen hebben een Nederlandse vader en moeder. De andere leerlingen hebben ouders die in Polen, Turkije of Somalië zijn geboren. De twee Syrische leerlingen heten Ward en Parwin. Ze zijn met hun ouders naar Nederland gevlucht. Ward woont sinds twee jaar in Terneuzen. Zijn vader spreekt goed Nederlands en fungeert regelmatig als tolk. Ward spreekt ook goed Nederlands en maakt makkelijk contact. Parwin woont sinds een half jaar in Terneuzen. Haar vader en moeder spreken Koerdisch en nog geen Nederlands. Parwin spreekt in het geheel niet, oogt verlegen en maakt nauwelijks contact. De samenstelling van groep 2 van Kindcentrum Stelle-Zeemeeuw uit Terneuzen is divers, zeg maar gerust superdivers.

De samenstelling van de populatie op de scholen verandert, want de samenstelling van de Nederlandse bevolking verandert. Op 1 januari 2017 heeft Nederland ruim 110.000 inwoners meer dan een jaar eerder. Deze groei is vooral het gevolg van migratie en dit proces zet zich voort. Het CBS (2016) gaat er in de Kernprognose 2016-2060 van uit dat we de komende vier jaar 22.000 asielverzoeken per maand kunnen verwachten. In de grote steden zien we inmiddels dat de Nederlanders geen meerderheid meer vormen. De steden bestaan uit een enorme hoeveelheid minderheidsgroepen. Zij onderscheiden zich in religieuze, culturele, taalkundige, etnische en sociaaleconomische zin. De verscheidenheid of diversiteit is nog nooit zo groot geweest. Integratie was voorheen voorbehouden aan het aanpassen aan de opvattingen en gebruiken van de meerderheid, maar wie moet zich nu aanpassen aan wie? 'Iedereen aan iedereen,' zo stellen Crul et al. (2013, p. 14), 'diversiteit is de nieuwe norm.'

Diversiteit in de Nederlandse samenleving kenmerkt zich niet alleen door een toename van verschillen tussen groepen, maar ook door een toename van verschillen binnen groepen. Zoals er grote verschillen in opvattingen en gebruiken bestaan tussen de Nederlanders, zo is dat ook het geval tussen Turkse,

Marokkaanse, Surinaamse, Antilliaanse, Irakese, Afgaanse, Syrische, Somalische, Indonesische, Duitse, Poolse en Belgische Nederlanders. De Amerikaanse antropoloog Vertovec (2007) noemt de toename van diversiteit als eerste superdiversiteit.

Deze toename van diversiteit tekent zich ook af op de scholen. Niet alleen in de grote steden, maar overal in Nederland zijn de van oorsprong Nederlandse leerlingen met regelmaat in de minderheid. Door de komst van vluchtelingen en andere nieuwkomers verschillen leerlingen van elkaar op religieus, cultureel, taalkundig, etnisch en sociaaleconomisch gebied. De samenstelling van de populatie van deze scholen is superdivers.

Vraagt superdiversiteit om een andere visie op onderwijs? De laatste jaren wordt gepleit voor een bredere kijk op onderwijs. Goed onderwijs is meer dan alleen cognitieve kennisoverdracht. Er dient ook aandacht te zijn voor sociale en persoonlijke ontwikkeling. Als referentiekader worden drie doeldomeinen genoemd: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming (Biesta, 2012; Onderwijsraad, 2016; Platform Onderwijs2032, 2016). Hoe krijgt dit vorm binnen een superdiverse school?

In paragraaf 1.1 schets ik hoe de samenstelling van de bevolking in Nederland verandert en hoe de toename van diversiteit zich manifesteert. In paragraaf 1.2 leg ik uit waarom de term superdiversiteit gehanteerd wordt, hoe we tot nu toe met diversiteit in het onderwijs zijn omgegaan en wat we daarvan kunnen leren. Ten slotte geef ik in paragraaf 1.3 aan op welke wijze de leraar, naast kwalificatie, ook vorm kan geven aan socialisatie en persoonlijke ontwikkeling op een superdiverse school zoals Kindcentrum Stelle-Zeemeeuw in Terneuzen.

1.1 Samenstelling van de bevolking

Hoe verandert de samenstelling van de bevolking in Nederland?

In 2015 werden 56.900 asielzoekers en nareizigers in Nederland geregistreerd. Dat waren er meer dan in 1994 toen een groot aantal vluchtelingen uit Joegoslavië naar Nederland kwam omdat daar een oorlog woedde. Ook de vluchtelingenstroom in 2015 kwam voornamelijk door de oorlog, nu in Syrië. Een

ander belangrijk herkomstland is Eritrea. Er kwamen in totaal 18.600 kinderen, een derde van het totale aantal vluchtelingen (CBS, 2016).

In mei 2015 stelt de Europese Commissie voor om via een noodprocedure de massale stroom vluchtelingen te herverdelen over heel Europa op basis van quota. Eind mei 2015 gaat de Europese Commissie akkoord met het eerste pakket aan maatregelen voor het nieuwe immigratiebeleid. Na veel kritiek van EU-lidstaten wordt er uiteindelijk in juli 2015 besloten om hier een vrijwillig systeem van te maken. In maart 2016 sluiten de EU en Turkije een deal over een gezamenlijke aanpak in de migrantencrisis. De Europese Raad stemt in. Onderdeel van die afspraken is het naar Turkije terugsturen van vluchtelingen die illegaal per boot naar Europa komen; in ruil daarvoor kunnen vluchtelingen legaal vanuit Turkije naar de EU komen (PDC/Redactie Europa Nu, z.d.). De resultaten van deze afspraken zijn merkbaar. Het aantal vluchtelingen dat asiel aanvraagt in Nederland is sinds deze maatregelen sterk verminderd.

Dus komen er in 2016 maar 31.200 asielzoekers en nareizende gezinsleden naar Nederland. Onder hen wel bijna 4000 kinderen onder de 5 jaar en 4600 kinderen in de basisschoolleeftijd. Ruim 1900 jonge kinderen en bijna 2600 kinderen in de basisschoolleeftijd hebben de Syrische nationaliteit. Uit Eritrea komen 350 kinderen onder de 5 jaar en 400 kinderen tussen de 5 en 12 jaar. Verder zijn er in totaal ruim 500 staatloze kinderen onder de 12 jaar, veelal Palestijnen die uit Syrië komen (CBS, 2017).

Deze ontwikkelingen zorgen voor een verandering in de samenstelling van de Nederlandse bevolking. Op 1 januari 2016 bestond de Nederlandse bevolking uit 13.266.800 Nederlanders, 397.500 mensen van de eerste en tweede generatie uit Turkije, 385.700 mensen met een Marokkaanse en 189.000 met een Surinaamse achtergrond, 151.000 mensen van de Antillen, 56.200 uit Irak, 44.300 uit Afghanistan, 43.900 uit Syrië, 39.500 mensen uit Somalië, 366.800 uit Indonesië, 360.100 mensen uit Duitsland, 149.900 uit Polen en 116.400 mensen met een Belgische achtergrond (CBS, 2016). In de Kernprognose 2016-2060 van het CBS stellen Stoeldraijer et al. (2016) dat er in de komende jaren op grond van een hernieuwde toename van de vluchtelingenstroom uit Zuid-Europa en de nog te herverdelen vluchtelingen een groot aantal asielverzoeken verwacht kan worden. De Onderwijsraad (2017, p. 16) merkt op:

‘Beleid gericht op goed onderwijs voor vluchtelingen houdt rekening met sterk variërende aantallen en met een grote diversiteit.’

1.2 Toename van diversiteit

Hoe manifesteert de toename van diversiteit zich?

In grote steden zoals Amsterdam, Rotterdam en Den Haag manifesteert de toenemende diversiteit zich het meest. Het betreft zowel een toename van diversiteit tussen als binnen groepen. Geldof (2013) spreekt van een kwantitatieve en kwalitatieve toename van diversiteit. De kwantitatieve toename kenmerkt zich door een toename van het aantal mensen met een migratieachtergrond. Volgens het CBS (2014) hebben steeds meer inwoners hun wortels in het buitenland doordat ze er zelf zijn geboren of doordat hun ouders er vandaan komen; volgens de bevolkingsprognose zetten deze trends zich de komende decennia voort. Amsterdam telt op 1 januari 2017 volgens het CBS 833.624 inwoners waarvan 48,3% een Nederlandse achtergrond heeft. Rotterdam telt dan 629.606 inwoners waarvan 50,8% een Nederlandse achtergrond heeft en Den Haag 519.988 inwoners waarvan 48% een Nederlandse achtergrond heeft. De andere bewoners hebben een Turkse, Marokkaanse, Surinaamse, Antilliaanse, Irakese, Afghaanse, Syrische, Somalische, Eritrese, Indonesische, Duitse, Poolse, Belgische of andere achtergrond (CBS, 2016). Binnen deze groepen is eveneens sprake van een toename van diversiteit. Interetnische contacten doen bestaande grenzen vervagen en nieuwe ontstaan. Kwalitatieve diversiteit tekent zich af door een toename van verschillen voor wat betreft religieuze, culturele, taalkundige, etnische en sociaaleconomische achtergronden. De antropoloog Vertovec (2007), socioloog Crul et al. (2013), politiek en sociaal wetenschapper Geldof (2013) en lector burgerschap en diversiteit Prins (2013) noemen deze toename van verschillen superdiversiteit.

Waarom hebben we de term superdiversiteit nodig?

Vertovec (2007, p. 1024) introduceert de term ‘super-diversity’ omdat de factoren die van invloed zijn op waar, hoe en met wie mensen wonen zich vermenigvuldigd hebben. Een van die factoren is bijvoorbeeld het land van herkomst wat zich uit in een verscheidenheid aan kenmerken zoals etniciteit, taal, religieuze traditie, regionale en lokale identiteit, culturele waarden

en praktijken. Het migratiekanaal is eveneens een factor die meespeelt. Dit heeft namelijk invloed op de juridische status en het menselijk kapitaal (zoals opleiding), maar ook op de toegang tot de arbeidsmarkt en de verblijfplaats. Ten slotte noemt Vertovec het transnationalisme als factor. Hij legt daarbij de nadruk op hoe het leven van migranten eruitziet in vergelijking met andere plaatsen en volken elders. Vervolgens noemt hij ook de invloed van de doorgegaans geuite reacties van lokale overheden, dienstverleners en bewoners, die vaak de neiging hebben om te reageren vanuit aannames gebaseerd op eerdere ervaringen met migranten en etnische minderheden.

Crul et al. (2013), Geldof (2013) en Prins (2013) nemen de term superdiversiteit over. Crul et al. benadrukken dat superdiversiteit de nieuwe realiteit is en dat dit een nieuwe visie op integratie vraagt. Er is namelijk geen sprake meer van een meerderheid, en daarmee geldt integratie dus voor iedereen. Zij schetsen het beeld van een superdiverse basisschool waar de leerlingen voor het eerst naar school gaan. Voor alle leerlingen geldt de uitdaging om zich thuis te voelen in hun superdiverse klas, ongeacht hun etnische herkomst. Geldof hanteert de term superdiversiteit omdat het taal geeft aan 'de groeiende diversiteit binnen de diversiteit' (2013, p. 30). Een veelheid aan factoren, zoals landen van herkomst, talen, religies en sociaaleconomische posities zorgt voor een toename van diversiteit tussen en binnen groepen. De interacties tussen al deze factoren en de complexiteit daarvan acht Geldof de kern van superdiversiteit. Prins (2013) neemt de term superdiversiteit over omdat zij de term multicultureel een beetje ouderwets vindt worden. Zij ziet de scheidslijnen tussen etnische gemeenschappen verdwijnen en signaleert nieuwe contacten over de grenzen van de eigen gemeenschappen heen.

Super betekent buitengewoon. Vertovec (2007), Crul et al. (2013), Geldof (2013) en Prins (2013) maken duidelijk waarom de term diversiteit niet voldoet en waarom de situatie buitengewoon is. Is het echter niet de bedoeling dat we superdiversiteit gewoon gaan vinden in plaats van buitengewoon? Het is immers de nieuwe realiteit (Crul et al., 2013). Blijkbaar moeten we het eerst expliciteren. Het woord superdiversiteit is nodig om enerzijds de snel veranderende realiteit te begrijpen en anderzijds uitdrukking te geven aan de complexiteit die ontstaan is door een toename van migratie, levensstijlen en persoonlijke identiteiten (Geldof, 2013).

Hoe geven we vorm aan het onderwijs op superdiverse scholen?

Er zijn verschillende onderzoeken gedaan naar de kansen en belemmeringen in het onderwijs voor nieuwkomers. Crul deed onderzoek naar wat wel en niet werkt binnen verschillende onderwijssystemen voor kinderen van migranten, het CBS onderzocht de onderwijsprestaties van jonge asielmigranten, de Dienst Onderwijs en Uitvoering (DUO) en het Algemeen Dagblad (AD) stelden vragen aan leraren en directieleden over integratie in het onderwijs en de Onderwijsraad formuleerde een advies ter verbetering van het onderwijs aan nieuwkomers. Wat kunnen wij hiervan leren voor het onderwijs op een superdiverse school?

Crul et al. (2013) keken naar hindernissen en kansen die onderwijssystemen opwerpen of bieden aan kinderen van migranten. Zij vergelijken de schoolloopbaan van de Turkse tweede generatie met leeftijdgenoten waarvan de ouders geboren zijn in Nederland, Oostenrijk, Duitsland, Frankrijk, België en Zweden. Ze zien per land grote verschillen in vroegtijdig schoolverlaten en deelname aan het hoger beroepsonderwijs en schrijven dit onder andere toe aan de verschillen in schoolsystemen. Wanneer scholen extra kansen bieden zoals vroegschoolse opvang (Frankrijk), de mogelijkheid om door te stromen van het beroepsonderwijs naar hoger beroepsonderwijs (Nederland) en praktische ondersteuning bieden bij het maken van huiswerk (Zweden), dan neemt het aantal schoolverlaters onder de Turkse tweede generatie af en gaan zij vaker naar het hoger beroepsonderwijs. Risicofactoren zijn beperkte kennis van het onderwijssysteem, geen of weinig contact tussen de leraar en de ouders, van ouders verwachten dat ze huiswerkbegeleiding geven en naar stageplaatsen voor hun kinderen zoeken en een moeizame overgang van het middelbaar naar het hoger beroepsonderwijs.

Het CBS (2017) vergeleek de onderwijsprestaties van jonge asielmigranten met de onderwijsprestaties van jongeren met een Nederlandse achtergrond en jongeren met een niet-westerse achtergrond die om andere redenen naar Nederland kwamen. De asielmigranten waren in de periode 1995-1999 bij hun inschrijving in Nederland jonger dan 18 jaar of werden in die periode als kinderen van asielmigranten in Nederland geboren. Het gaat hier met name om mensen met een Afghaanse of Iraakse achtergrond en mensen afkomstig uit het voormalige Joegoslavië. De groep die om andere redenen inder tijd naar Nederland kwam, bestaat voornamelijk uit mensen met een Turkse,

Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse achtergrond. De asielmigranten haalden gemiddeld hogere scores op de Cito-toets, kregen hogere adviezen voor voortgezet onderwijs en volgden in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs vaker havo of vwo in vergelijking met de niet-asielmigranten. Op 21-jarige leeftijd volgden de asielmigranten vaker onderwijs dan de jongeren uit de andere onderzoeksgroepen. Zij gingen relatief vaker naar het hoger beroepsonderwijs en de universiteit dan de niet-asielmigranten en vaker naar het middelbaar beroepsonderwijs dan jongeren met een Nederlandse achtergrond. Als asielmigranten jonger waren dan 6 jaar bij hun inschrijving in Nederland of in Nederland geboren waren vertoonden zij de minste verschillen met jongeren met een Nederlandse achtergrond. Al deden zij soms wel langer over hun opleiding, zij haalden op termijn wel hetzelfde onderwijsniveau.

Uit het onderzoek van DUO en het AD naar integratie in het onderwijs (Van Grinsven et al., 2017) blijkt dat 27% van de directeuren en leraren uit het primair onderwijs (PO) en 39% van de directeuren en leraren uit het voortgezet onderwijs (VO) vindt dat integratie op school mislukt of een beetje mislukt is. Het beeld van een mislukte integratie wordt in de vier grote steden (Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht) door meer dan de helft van de respondenten herkend. Het beeld wordt geïllustreerd aan de hand van voorbeelden over het vasthouden aan de eigen cultuur, het nauwelijks spreken van de Nederlandse taal, het politieke klimaat, minder contact met de ouders, de samenstelling van de wijk, groepsvorming en schoolkeuze. Op de vraag wat er gedaan kan worden om integratie op scholen te bevorderen, noemen de respondenten de volgende aandachtspunten: in gesprek blijven met elkaar en met de leerlingen, de ouders meer betrekken bij het onderwijs, aandacht blijven besteden aan verschillen in elkaars opvattingen en normen en waarden, blijven praten over en werken aan verdraagzaamheid en respect, (nog) meer aandacht besteden aan voldoende beheersing van de Nederlands taal ten bate van vergroting van wederzijds begrip, meer projecten initiëren waarin leerlingen met verschillende achtergronden samenwerken en meer aandacht besteden aan de positieve kanten van verschillend zijn.

In het advies van de Onderwijsraad staat dat er in het onderwijs aan vluchtelingen nog te veel wordt geïmproviseerd (2017). De Onderwijsraad vindt dat peuters nog te weinig deelnemen aan voorschoolse voorzieningen, dat kinderen en jongeren niet snel genoeg terecht kunnen op een passende school,

dat onderwijsinstellingen te terughoudend zijn om hen te plaatsen (vanwege plaatsgebrek, gebrek aan draagvlak, onvoldoende ervaring en kennis, onzekerheid over de financiering, frustratie over de vele verhuizingen) en dat jongeren in het voortgezet onderwijs na de internationale schakelklas nog te vaak doorstromen naar een lager schoolniveau in verband met hun taalbeheersing. De kwaliteit van het onderwijs aan vluchtelingen is in de ogen van de Onderwijsraad onvoldoende omdat er gebrek is aan kennis en kunde en goede methodieken. Dat geldt voor de taalverwerving, voor internationale competenties en voor het signaleren van trauma's.

De Onderwijsraad doet daarom drie aanbevelingen (2017):

- 1 Vergroot de toegankelijkheid van het onderwijs in alle fasen van de schoolloopbaan.
- 2 Investeer in deskundigheid en onderwijsmaterialen.
- 3 Geef onderwijs hogere prioriteit in het asielbeleid en stimuleer samenwerking.

AZC-scholen, Taal Expertise Centra (TEC) en Internationale Schakelklassen (ISK) hebben zich voorbereid op de opvang van leerlingen uit andere landen. Op deze scholen is het aanbod met name gericht op het verwerven van de Nederlandse taal, zodat leerlingen na 1 à 2 jaar hun schoolloopbaan in het regulier onderwijs kunnen vervolgen. In andere situaties gaan de leerlingen direct naar een gewone reguliere school en moet de school onderwijs op maat voor deze leerlingen organiseren. Als er meer dan vier nieuwkomers naar een reguliere school komen, volgt er financiering. Zijn er minder dan vier nieuwkomers op school, dan zit er niet veel anders op dan te improviseren.

Aan de leraren van deze nieuwkomers ligt het niet. Hun inzet is bewonderenswaardig. Zij ervaren echter allen een zoektocht naar kennis, vaardigheden en materialen en verbazen zich over de beperkte aanwezigheid van methodieken, ondanks eerdere vluchtelingenstromen. Inmiddels zijn er organisaties en websites die ondersteuning en leermiddelen bieden, maar dat is nog niet voldoende.

Daarom raadt de Onderwijsraad aan alle vluchtelingenpeuters toegang te geven tot voorschoolse voorzieningen, Internationale Schakelklassen onder te brengen in brede scholengemeenschappen, de behaalde taalvaardigheids-