Opgesteld door: Suzanne Nelemans en Paulien Muller (antwoordspecialisten) en Sandra Beekhoven (kennismakelaar)
Vraagsteller: Beleidsmedewerker Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Referentie: Kennisrotonde. (2020). *Is starten in een aparte taalklas voor instromende NT2-leerlingen in het basisonderwijs beter voor de taalontwikkeling in het Nederlands? En is duidelijk hoe lang de leerlingen het beste in een aparte taalklas kunnen verblijven?* (KR.835). Den Haag: Kennisrotonde.

5 maart 2020

Vraag

Is starten in een aparte taalklas voor instromende NT2-leerlingen in het basisonderwijs beter voor de taalontwikkeling in het Nederlands? En is duidelijk hoe lang de leerlingen het beste in een aparte taalklas kunnen verblijven?

Kort antwoord

Instromende NT2-leerlingen (leerlingen met een andere eerste taal dan het Nederlands) hebben minimaal vier jaar, en in veel gevallen langer, nodig om de taal op hetzelfde niveau te beheersen als hun eentalige leeftijdsgenoten. Het is niet mogelijk om de taalachterstand in één jaar weg te werken. In een voltijd taalklas missen NT2-leerlingen de rijke input van Nederlandstalige klasgenootjes. Het is daarom beter om de leerlingen zo snel mogelijk te laten integreren in het reguliere onderwijs. Een voorwaarde hierbij is dat zij langdurig en systematisch extra taalondersteuning krijgen van een NT2-specialist. Bovendien is het belangrijk dat ook in de reguliere lessen taalgericht en taalbewust les wordt gegeven.
In Nederland is de kwaliteit van het huidige tweedetaalonderwijs op basisscholen niet altijd voldoende. Echter, zowel wetenschappelijk onderzoek als ervaringen in andere landen tonen aan dat het voor de taalontwikkeling effectiever is als NT2-leerlingen direct instromen in het reguliere onderwijs. Mits dat onderwijs NT2-sensitief is en er sprake is van een positief, inclusief schoolklimaat met ook ruimte voor de moedertaal. Dat geldt voor NT2-leerlingen van alle leeftijden en alle achtergronden.

Toelichting antwoord

Situatie in Nederland: nieuwkomers en schakelklassen

Schakelklassen worden in Nederland sinds 2006 als instrument ingezet om het risico op taalachterstand te verminderen. Bij de start waren deze niet bedoeld voor nieuwkomerskinderen maar na verloop van tijd werden ze ook voor deze groep ingezet. Aanvankelijk werden schakelklassen voor nieuwkomers nog vrij strikt gescheiden van schakelklassen voor andere leerlingen met een taalachterstand in het Nederlands. Op dit moment zijn er nog steeds schakelklassen voor alleen nieuwkomers, met name in de vier grote steden, maar in het merendeel van de schakelklassen zitten nu zowel nieuwkomers

als kinderen die al langer in Nederland wonen (Beekhoven, Hoogeveen, Kruiter, & Vander Heyden, 2017). Echter, lang niet altijd is er een schakelklas voor nieuwkomerskinderen beschikbaar en dan worden zij direct in een reguliere klas geplaatst (Beekhoven et al, 2017; Dourleijn, Muller, Dagevos, Vogels, Van Doorn, Permentier, 2011; Mulder, Van der Hoeven, Vierke, Van der Veen, Elshof, 2009; Mulder, Veen, Derriks & Elshof, 2012).

Er bestaan grote verschillen tussen schakelklassen, bijvoorbeeld wat betreft aantal uren, aantal leerlingen, bovenschools of schoolgebonden en in welke leerjaren de schakelklas wordt aangeboden. Veel gemeenten plaatsen door een beperkt budget nieuwkomers en niet-nieuwkomers met een taalachterstand samen in een schakelklas maar zien dit niet als ideaal. Verder blijkt er vaak onvoldoende afstemming tussen verschillende voorzieningen, bijvoorbeeld tussen schakelklassen en het reguliere onderwijs. Ook ontbreekt een doorlopende leerlijn in de meeste schakelklassen (Beekhoven et al., 2017).

Onderzoek naar de effecten van NT2-onderwijs in Nederland

Er is in Nederland weinig effectonderzoek gedaan naar de taalontwikkeling van NT2-leerlingen in het basisonderwijs. Recent verscheen het proefschrift van Groothoff (2020) over de tweedetaalontwikkeling van nieuwkomers in de kleuterleeftijd. Zij onderzocht over een periode van tweeënhalf jaar de taalontwikkeling van 42 kinderen op tien scholen. Op vijf van deze scholen zaten de NT2-leerlingen in een reguliere kleuterklas en op de vijf andere scholen kregen de NT2-leerlingen les in een aparte taalvoorziening. Er werden geen verschillen gevonden wat betreft taalontwikkeling tussen schooltypen (Groothoff, 2020).

Met klassenobservaties is ook de pedagogische praktijk op de scholen in kaart gebracht. Leerkrachten bleken hoog te scoren op het bieden van emotionele steun, maar lager op het bieden van educatieve ondersteuning. Zij hadden bijvoorbeeld moeite met het geven van goede feedback, het stimuleren van echte gesprekken, op een goede manier vragen stellen en een rijk taalaanbod creëren.

In tegenstelling tot het onderdeel taalontwikkeling, werden op het onderdeel pedagogische praktijk wel verschillen gevonden tussen de twee schooltypen (op twee van de tien onderdelen). Leerkrachten op de reguliere scholen waren beter in het creëren van een positief klimaat in de klas en hielden meer rekening met het kind-perspectief dan leerkrachten van de aparte taalvoorziening. Op de reguliere scholen was bijvoorbeeld meer interactie tussen leerlingen, terwijl op de aparte taalvoorziening meer interactie was tussen de leerkracht en de leerling. Wel deden leerlingen op een aparte taalvoorziening meer taalactiviteiten en rekenactiviteiten in vergelijking met leerlingen op een reguliere school (Groothoff, 2020).

Ook is nagegaan in hoeverre de verschillen in karakteristieken van de leeromgeving die werden gemeten met de klassenobservaties, gerelateerd kunnen worden aan de taalontwikkeling van de NT2-leerlingen. Deze uitkomsten waren erg wisselend en de effecten waren niet groot: geen enkele variabele van de leeromgeving heeft een effect op meer dan twee van de vijf taalvaardigheidsscores. Bovendien konden twee taalmetingen niet meegenomen worden in deze analyses. De onderzoeker benadrukt dat meer onderzoek op de lange termijn nodig is om te zien welke variabele van belang is voor de taalontwikkeling.

De onderzoeker concludeert dat de organisatiestructuur van het NT2-onderwijs (een reguliere klas of een aparte taalvoorziening) van ondergeschikt belang is. Scholen met een zelfde organisatiestructuur kunnen namelijk sterk verschillen, net zoals scholen met een verschillende organisatiestructuur op elkaar kunnen lijken wat betreft taaldidactiek. Belangrijker is om te kijken wat er daadwerkelijk in de klas gebeurt. Zij benadrukt dat elke NT2-leerling, ongeacht de school, een leerkracht zou moeten krijgen met kennis op het gebied van NT2-onderwijs (Groothoff, 2020).

Kwaliteit van het NT2-onderwijs in Nederland

Na het verblijf in een voltijd schakelklas of gelijktijdig met deelname aan een deeltijd schakelklas, nemen NT2-leerlingen deel aan het reguliere basisonderwijs. Uit verschillende rapporten blijkt dat de kwaliteit van het huidige tweedetaalonderwijs op basisscholen niet altijd voldoende is (Onderwijsraad, 2017; Leeuwestein & Bokhorst, 2018; Inspectie van het onderwijs, 2015). Dit komt onder andere doordat er in de reguliere lerarenopleiding voor primair onderwijs onvoldoende aandacht wordt besteed aan meertaligheid en aan talige diversiteit in de klas, terwijl de meeste leerkrachten wel te maken krijgen met NT2-leerlingen. Ook binnen de school is niet altijd voldoende expertise beschikbaar van een collega die hiervoor is opgeleid. Daarnaast werken leerkrachten met beperkt en verouderd materiaal (methoden, toetsen en leerlijnen) en is er weinig uitwisseling van praktijken en ideeën (Onderwijsraad, 2017; Inspectie van het Onderwijs, 2015).

Tweedetaalonderwijs in het buitenland: enkele voorbeelden uit andere landen:

Verschillende internationale onderzoeken laten positieve resultaten zien van onderwijssystemen waarbij nieuwkomers snel instromen in de reguliere klas, en daarnaast voor een lange periode systematische taalondersteuning krijgen (Christensen & Stanat, 2007; Koehler & Schneider, 2019; Schleicher, 2015).

Eén van de weinige studies waarbij de effecten van apart taalonderwijs en regulier onderwijs voor immigranten over een langere periode worden vergeleken is de TIES survey (The Integration of the European Second generation). De resultaten zijn verzameld in 2007 en 2008. Hieruit blijkt dat het aantal voortijdige schoolverlaters bij Turkse tweede generatie kinderen in Zweden lager ligt dan in Duitsland en Nederland. Ook het percentage van Turkse tweede generatie kinderen dat toegang heeft gekregen tot hoger onderwijs ligt in Zweden hoger dan in Duitsland en Nederland. Veel migrantenkinderen die in de jaren 80 en 90 naar Duitsland kwamen en daar, in tegenstelling tot Zweden, apart onderwijs kregen, bleven taalproblemen houden op de lange termijn. De onderzoekers pleiten daarom voor een onderwijssysteem waarin nieuwkomers snel integreren in de reguliere klas, zoals in Zweden (Koehler & Schneider, 2019).

Ook de PISA-studie (Programma for International Student Assessment), een grootschalig internationaal onderzoek dat wordt uitgevoerd door OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling), laat zien dat taalondersteuningsprogramma's in Zweden, Canada en Australië effectief zijn. Canada en Australië zijn de enige twee landen waarbij geen significant verschil te zien is tussen de prestatie van immigrantenkinderen en niet-immigrantenkinderen (OECD, 2019). In Zweden was het prestatieverschil in 2003 tussen tweede generatie migrantenleerlingen en autochone leerlingen kleiner dan het verschil tussen eerste generatie migrantenleerlingen en autochtone leerlingen (OECD, 2004). Dit

laat zien dat leerlingen die hun hele schoolcarrière in Zweden doorbrengen, beter presteren (Christensen & Stanat, 2007).

Zweden

Een voorbeeld van een land waar kinderen van nieuwkomers zo snel mogelijk instromen in het regulier onderwijs, is Zweden. Kinderen blijven zo kort mogelijk in een aparte klas, het liefst slechts 2 à 3 weken. In deze tijd vindt de intake plaats. Deze korte overgangsperiode is mogelijk doordat Zweedse scholen 'Zweeds als tweede taal' als regulier vak bieden aan nieuwkomers tot het einde van de middelbare school. De overtuiging achter deze totaalaanpak is dat het voor nieuwkomers makkelijker is om Zweeds te leren als ze samen zijn met leerlingen die met hen Zweeds kunnen spreken en dat het de kans op segregatie vermindert (Crul et al., 2019a; 2019b).

Elke school is verplicht om een leerkracht in dienst te hebben die extra geschoold is om te werken met nieuwkomerskinderen. Deze leerkrachten geven extra taallessen aan nieuwkomers, individueel of in een groep. Hierbij wordt materiaal gebruikt dat speciaal voor deze doelgroep is ontwikkeld. Daarnaast wordt er meertalig personeel geschoold om de belangrijkste inhoud uit de vakken uit te leggen. Deze docenten helpen ook om de moedertaal van de leerlingen te blijven ontwikkelen, en zij helpen bij het in kaart brengen van de voorkennis van de nieuwkomers (Crul et al., 2019; 2019b).

Canada

Ook de Canadese werkwijze wordt in de literatuur aangehaald als een voorbeeld van hoe je kinderen effectief een tweede taal kunt leren. Op basisscholen in de staat British Columbia krijgen kinderen maximaal zes uur taalondersteuning per week (Engels als tweede taal). Dit kunnen zij gedurende hun hele basisschooltijd blijven volgen. Verder volgen zij reguliere lessen. De leraren die de extra taalondersteuning geven, hebben over het algemeen een gespecialiseerde opleiding gevolgd over tweedetaalverwerving. Een Engelse taaltoets bepaalt of leerlingen in aanmerking komen voor deze extra taalondersteuning. Scholen moeten verplicht een onderwijsplan ontwikkelen in samenwerking met een onderwijsspecialist waarin staat hoe de leerling wordt ondersteund en begeleid (Christensen & Stanat, 2007; OECD, 2010).

Australië

Tot slot wordt ook Australië in de literatuur genoemd als een land waarin sprake is van effectief nieuwkomersonderwijs, met name de staat Victoria (Christensen & Stanat, 2007, Hajer et al., 2018). Als een leerling binnenkomt, wordt gekeken naar hun eerdere leerervaringen. Aan de hand van de individuele behoeften van de leerling wordt een plan opgesteld waarin ook de taalondersteuning wordt beschreven. Net zoals in Canada, is Engels als tweede taal in deze staat te volgen als een apart vak dat wordt gegeven door gespecialiseerde tweedetaaldocenten. Hierdoor kunnen leerlingen relatief snel instromen in reguliere schoolklassen. Maar ook in de reguliere les wordt gewerkt aan taal door middel van taalgericht vakonderwijs. Hierbij wordt dus ook buiten de taallessen taalbewust lesgegeven. Verder wordt meertaligheid gezien als iets positiefs en worden kinderen gestimuleerd om hun moedertaal te blijven ontwikkelen (Christensen & Stanat, 2007; OECD, 2010; VCAA, 2016).

Overeenkomsten tussen Zweden, Canada en Australië

De tweedetaalprogramma's in Zweden, Canada en Australië hebben een aantal aspecten gemeen. Zo zijn de curricula centraal vastgelegd in sleuteldocumenten, inclusief kaders voor taalontwikkeling, maar de details van het curriculum kunnen lokaal worden bepaald. Tevens worden leerlingen snel in de reguliere klas geplaatst, zodat zij de taalvaardigheden verwerven in de context van het reguliere lesprogramma. Hierdoor ontvangen zij veel belangrijke input van klasgenootjes die de tweede taal als eerste taal beheersen en kunnen zij makkelijk integreren. Verder wordt er over een langere periode extra taalondersteuning geboden door docenten die gespecialiseerd zijn in tweedetaalverwerving. Leerlingen krijgen hun hele basisschoolperiode tweedetaalonderwijs. Tot slot werken deze taaldocenten veel samen met de reguliere docenten (Christensen & Stanat, 2007).

Onderzoek naar onderwijs aan nieuwkomersleerlingen in het buitenland

Onderzoek van Paradis & Jia (2017) laat zien dat kinderen na vier tot zes jaar meestal vergelijkbare taalvaardigheden hebben als eentalige leeftijdsgenoten. Maar Thomas & Collier (2017), die 32 longitudinale studies in kaart brachten, stellen dat het zeven tot tien jaar duurt voordat een tweedetaalleerling hetzelfde gemiddelde niveau komt als zijn of haar leeftijdsgenoten die geen tweede taal hoeven te leren.

Het is hierbij belangrijk om te realiseren dat er een verschil is tussen dagelijkse algemene taalvaardigheid (DAT) en cognitieve academische taalvaardigheid (CAT). Met name het leren van deze laatste taalvaardigheid eist veel tijd en aandacht (Kuiken & Vermeer, 2013; Hajer, 2016; Van Avermaet et al., 2017). Leeftijdsgenoten die geen tweede taal hoeven te leren, gaan elk jaar vooruit, en daarom moeten deze tweedetaalleerlingen eigenlijk een versnelde ontwikkeling laten zien ten opzichte van reguliere leerlingen (Thomas & Collier, 2017).

In een Canadese studie van Sorenson Duncan (2017) onder 89 verschillende immigranten- en vluchtelingenkinderen is onderzocht of de tweedetaalverwerving bij vluchtelingenkinderen anders verloopt dan bij niet-gevluchte immigrantenkinderen. De taalverwerving van deze twee groepen blijkt op dezelfde manier te verlopen (Sorenson Duncan, 2017).

In een grootschalige studie van Thomas en Collier (1997) werden zes programma's voor basisschoolleerlingen met een andere moedertaal gedurende een periode van vijf jaar onderzocht. In de twee programma's waar de leerlingen naast de tweede taal, ook hun moedertaal bleven ontwikkelen, werden betere resultaten op leestoetsen in het Engels behaald. Het minst effectief was een programma waarin leerlingen buiten hun groep tweede-taalonderwijs kregen, zonder enige verbinding met de inhoud van schoolvakken.

Het betrekken van de moedertaal bij de tweedetaalontwikkeling is effectief omdat een tweede taal beter verworven kan worden als deze voortbouwt op een brede basis in de moedertaal (Cummins, 1979). Het erkennen en toelaten van verschillende moedertalen zorgt ook voor een groter zelfvertrouwen, meer motivatie een betere omgang tussen docent en leerling, betere schoolprestaties en het inclusieve karakter voorkomt verdeeldheid (Agirdag, 2010; Cummins, 2018; De Oliveira, Gilmetdinova, & Pelaez-Morales, 2016). Het moedertaalonderwijs kent dus cognitieve, emotionele, culturele en sociale voordelen (De Oliveira et al., 2016).

In een vervolgstudie onderzochten dezelfde auteurs de langetermijneffecten van deze programma's bij leerlingen met een andere moedertaal en/of een beperkte vaardigheid in het Engels (Thomas & Collier, 2002). De resultaten pleiten voor een aanpak waarin verschillende componenten elkaar ondersteunen. Ten eerste moet er een talige component zijn, waarbij ook de moedertaal van de tweedetaalleerlingen betrokken wordt. Ten tweede moet er een cognitieve component zijn, waarbij leerlingen worden gestimuleerd om na te denken en problemen op te lossen. Ten derde moet het programma de inhoud van schoolvakken bieden op een taalniveau dat voor de leerlingen begrijpelijk is. Tot slot moet er sprake zijn van een sociaal-culturele component. Er moet in de klas een klimaat zijn waarin leerlingen met een andere moedertaal zich gesteund voelen (Thomas & Collier, 2002).

De onderzoekers benadrukken dat leerlingen een taalachterstand niet kunnen wegwerken door eerst in een aparte groep een programma te volgen, waarbij zij vervolgens in een reguliere klas worden geplaatst. In plaats daarvan blijft de achterstand bestaan, of wordt deze zelfs groter. Zij pleiten daarom voor een verrijkend programma in plaats van een corrigerend programma. Ook stellen zij dat er bij nieuwkomers moet worden gewerkt met lange termijnprogramma's omdat het minimaal vier jaar duurt om op hetzelfde taalniveau te komen als leeftijdsgenoten. Daarnaast moeten nieuwkomers de mogelijkheid krijgen om samen te werken met leeftijdsgenoten die de doeltaal als moedertaal spreken (Thomas & Collier, 2002).

Leeftijd en NT2-onderwijs

Tot de jaren negentig stelden veel onderzoekers dat er sprake is van een zogenaamde kritische periode. Na een bepaalde leeftijd zijn tweedetaalleerders volgens deze theorie niet meer in staat om de tweede taal op moedertaalniveau te beheersen. Deze theorie is echter omstreden. Er zijn namelijk veel voorbeelden van late leerders die wel een moedertaalniveau hebben bereikt, en voor wie de theorie van de kritische periode dus niet opgaat(Singleton & Muñoz, 2011).

Ondanks dat er onvoldoende bewijs is voor het bestaan van een kritische periode, zijn onderzoekers het er wel over eens dat kinderen vaker een 'moedertaalniveau' bereiken dan volwassenen. Recent grootschalig onderzoek laat zien dat kinderen die voor tien à twaalfjaar beginnen met het leren van een tweede taal, over het algemeen een vergelijkbare bekwaamheid in de tweede taal bereiken als moedertaalsprekers (Hartshorne, Tenenbaum & Pinker, 2018). Het maakt hierbij voor de resultaten op de lange termijn niet uit hoe oud deze kinderen waren toen zij begonnen met het leren van de tweede taal. Kinderen die op hun tiende starten met een tweede taal leren, bereiken over het algemeen hetzelfde niveau als kinderen die op hun vierde zijn gestart (Hartshorne et al., 2018). Wel gaat het leren van een tweede taal in het begin een stuk sneller bij oudere kinderen dan bij jongere kinderen, maar dit effect is op de lange termijn niet meer waarneembaar (Singleton & Muñoz, 2011).

Als kinderen ouder zijn dan tien à twaalf jaar bij de start van het tweedetaalleerproces, neemt de kans dat zij een moedertaalniveau bereiken geleidelijk af. Een hoge mate van *nativeness* is daarna nog goed mogelijk als kinderen uiterlijk 17 jaar zijn bij het begin van het tweedetaalverwervingsproces (Hartshorne, Tenenbaum, Pinker, 2018).

Geraadpleegde bronnen

Agirdag, O., (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: Insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education. 31*(3), 307-321.

Beekhoven, S., Hoogeveen, K., Kruiter, J., & Vander Heyden, K. (2017). *Schakelklassen, zomerscholen en onderwijstijdverlenging*. Utrecht: Sardes.

Christensen, G., & Stanat, P. (2007). Language policies and practices for helping immigrants and second-generation students succeed. *The Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration, Migration Policy Institute (MPI) and Bertelsmann Stiftung,* 1-15.

Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., ... Shuayb, M. (2019a). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7, 1-20.

Crul, M., Lelie, F., Keskiner, E., Schneider, J., & Biner, Ö. (2019b). Lost in Transit: Education for Refugee Children in Sweden, Germany, and Turkey. *Humanitarianism and Mass Migration.*

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49*, 222-251.

Cummins, J. (2018). Urban multilingualism and educational achievement: Identifying and implementing evidence-based strategies for school improvement. In P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens, & K. Maryns (Eds.) *The Multilingual Edge of Education* (pp. 67-90). London: Palgrave Macmillan.

De Oliveira, L., Gilmetdinova, A., & Pelaez-Morales, C. (2016). The use of Spanish by a monolingual kindergarten teacher to support English language learners. *Language and Education, 30*(1), 22–42.

Dourleijn, E., Muller, P., Dagevos, J., Vogels, R., Van Doorn, M., & Permentier, M. (2011). *Vluchtelingengroepen in Nederland.* Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Groothoff, J. (2020). *Second language development of newly arrived migrant kindergartners. Exploring educational settings and pedagogical practices in the Netherlands.*

Hajer, M. (2016). Onderwijs aan nieuwkomers organiseren: belangrijke inzichten en principes. In *Nieuwkomers op school: onderwijs als startpunt voor een betere toekomst.* Uitgeverij Pica.

Hajer, M., Kootstra, G. J., & Van Popta, M. (2018). *Ruimte en Richting in Professionalisering voor Onderwijs aan Nieuwkomers.*

Hajer, M. & Spee, I. (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. Handreiking Nieuwkomers LPTN. Den Haag: Ministerie OCW/PO-raad/LPTN.

Hartshorne, J., Tenenbaum, J., & Pinker, S. (2018). A critical period for second language

acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition, 177*, 263–277.

Inspectie van het onderwijs (2015). *De kwaliteit van het onderwijs aan nieuwkomers, type 3, 2013/2014. Evaluatie van de kwaliteit van basisscholen met een of twee nieuwkomersklassen.*

Mulder, L., Van der Hoeven, A., Vierke, H., Van der Veen, I. & Elshof, D. (2009). *Inrichting en effecten van schakelklassen: Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2007/2008.* Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.

Mulder, L., Veen, I., Derriks, M., & Elshof, D. (2012). *De schakelklasleerlingen verder gevolgd Het tweede vervolgonderzoek bij leerlingen die in 2006/07 of 2007/08 in een schakelklas hebben gezeten*. [Sl]: Nijmegen: ITS.

Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, *7*(1), 1–20.

Kuiken F. & Vermeer, A. (red.) (2013). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs.* Thieme: Meulenhoff.

Leeuwestein, H., & Bokhorst, M. (2018). *De school als doorgangshuis. Omgaan met tijdelijke migratie in het onderwijs.* Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

OECD. (2010). *Closing the gap for immigrant Students: Policies, practice and performance*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, PISA, OECD Publishing, Paris.

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris.

Onderwijsraad. (2017). *Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit.* Den Haag.

Schechter, C. & Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 137-146.

Schleicher, A. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school–and beyond*. OECD.

Singleton, D., & Muñoz, C. (2011). Around and beyond the critical period hypothesis. *Handbook of research in second language teaching and learning*, *2*, 407-425.

Sorenson Duncan, T. (2017). *How does maternal education influence language acquisition? Interdependencies between environment and input in the bilingual development of immigrant and refugee children.* (Proefschrift, Universiteit van Alberta).

Thomas, W. & Collier, V. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement.*

Thomas, W. & Collier, V. (2017). Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-two Years of Large-scale Longitudinal Research. *Annual Review of Applied Linguistics* (37), pp. 203-217.

Victorian Curriculum and Assessment Authority (VCAA). (2016). *Victorian early years learning and development framework.*

Van Avermaet, P. Derluyn, I. De Maeyer, S., Vandommele, G., Van Gorp, K., Kemper, R. Verswijvel, K., De Bruyne, L., Vanthournout, G.,Baeten, M., &Keygnaert, I. (2017). *Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen in kaart brengen en kritisch analyseren.* Universiteiten Gent, Antwerpen en KU Leuven.

Onderwijssector

PO

Trefwoorden

Tweedetaalverwerving, nieuwkomers, vluchtelingen, nt2, schakelklas