

Door: Femke Scheltinga

# Leerling in beeld: verlengde intake in de ISK

*Bij aanvang in de internationale schakelklas moeten docenten een beeld van de leerling vormen. Wat kan de leerling al, hoe leert de leerling en welke doelen kan ik stellen? Zo kan de docent het onderwijsaanbod goed afstemmen en de leerling voorbereiden op doorstroom naar regulier onderwijs.*

Tieners en jongeren vanaf 12 jaar die net in Nederland zijn komen wonen, krijgen onderwijs in de Internationale Schakelklas (ISK) voordat zij doorstromen naar een vorm van regulier onderwijs. In een relatief korte onderwijsperiode moeten de nieuwkomers worden voorbereid op het onderwijs binnen het Nederlandse onderwijssysteem. Al meteen bij aanvang wordt een inschatting gemaakt van het onderwijsniveau dat bij de leerling past. Dat gebeurt tijdens een intakeprocedure waarin allerlei gegevens worden verzameld. Op basis van deze gegevens wordt een keuze gemaakt voor een leerroute die de leerling in de ISK kan volgen. Het onderwijsaanbod binnen zo'n leerroute sluit zo goed mogelijk aan bij de mogelijkheden van de leerling en het gewenste doorstroomniveau. In de ISK wordt toegewerkt naar het onderwijsniveau dat door een leerling behaald kan worden.

## Intakeprocedures

ISK's hanteren eigen procedures voor de intake. Er bestaat geen standaard werkwijze.

Over het algemeen wordt gebruikgemaakt van persoonlijke gegevens van de leerling en de (schoolse) voorgeschiedenis. Leeftijd, moedertaal, verblijfsduur en bijzonderheden worden geregistreerd. In gesprek met de leerling en/of ouders wordt ook een inschatting gemaakt van de schoolervaring in het land van herkomst. Er kunnen toetsen worden afgenomen om (deel)vaardigheden in kaart te brengen die belangrijk zijn voor het leren van taal. Er wordt bepaald of een leerling gealfabetiseerd is en al enige kennis heeft van het Nederlands. Soms wordt ook een rekentoets afgenomen. Vaak krijgen leerlingen daarnaast een non-verbale intelligentietest voorgelegd (Wolfgram, 2009). Op basis van deze gegevens die vaak op de eerste dag of dagen worden

verzameld, wordt gekozen voor een onderwijstraject dat de leerling in de ISK gaat volgen om naar het gewenste onderwijsniveau door te stromen. Desondanks ervaren docenten dat de capaciteiten en doorstroommogelijkheden van een leerling bij aanvang vaak nog erg onduidelijk zijn en dat de doorstroom naar het reguliere VO dikwijls moeizaam verloopt (Notitie LOWAN, 2014). Er is ook al op gewezen dat asielkinderen vaak onder hun onderwijsniveau leren (NRC Handelsblad, mei 2016). Om die reden zijn er ook scholen die voor een verlengde intake te kiezen: er wordt dan langer de tijd genomen om een beeld van de leerlingen te vormen. Dat kan aan de hand van toetsen, maar ook observaties kunnen nuttige informatie opleveren.

## Wat zegt een IQ-score?

Bij de intake in de ISK wordt vaak gebruik gemaakt van non-verbale intelligentietests. Hoewel verondersteld wordt dat de rol van taal bij deze tests beperkt is en de test een

## Over de auteur

Femke Scheltinga is sinds 2015 als senior medewerker werkzaam bij het Instituut Taalonderwijs en Taalonderzoek Amsterdam (ITTA) dat deel uitmaakt van de UvA Holding BV. Eerder werkte ze bij aan de UvA en het Expertisecentrum Nederlands. Ze houdt zich onder andere bezig met ontwikkeling en praktijkgericht onderzoek op het gebied van taal- en leesonderwijs. Daarnaast verzorgt zij workshops en lezingen voor de onderwijspraktijk.

### Een kijkje in de les

*De docent schrijft 12 woorden uit een oefening op het bord. Ze leest de woorden één voor één duidelijk voor, wijst daarbij een voorwerp in de klas aan en doet er een handeling bij. "Hier staat: de lamp." De docent wijst naar de lamp en zegt: "Dit is een lamp, de lamp kan aan en uit." Ze doet het aan- en uitdoen voor tijdens het spreken. Bij alle woorden laat ze zien wat je met het voorwerp kunt doen. Na de uitleg van alle woorden controleert de docent of de leerlingen alle woorden begrepen hebben. De docent geeft iedereen een beurt. De leerlingen zijn bekend met het soort opdracht en voelen zich vrij om te spreken. Ze zegt tegen Yasmin: "Yasmin, doe het raam dicht." De docent laat een stilte vallen. Yasmin denkt even na en doet dan een van de ramen open in plaats van dicht. De docent doet het nog een keer voor. "Ik doe dit raam dicht. Doe nu een raam dicht." Yasmin lacht en doet het raam dicht. "Heel goed, Yasmin. Het raam is nu dicht". De docent opent het raam weer. "En nu is het raam open."*

indicatie geeft van wat een leerling kan, kleven er toch wat nadelen aan het gebruik van dergelijke toetsen. De toetsen of delen ervan voorspellen het schoolsucces van ISK-leerlingen niet goed en op basis van de uitkomsten worden dikwijls onder- of overschattingen gemaakt (Laing en Kamhi, 2003; Veltman, 2010; Wolfgram, 2009). De tests zijn genormeerd voor Nederlands sprekende kinderen en niet voor tweedetaalleerders. Ondanks de niet-talige opdrachten hangt de prestatie samen met culturele achtergrond. Leerlingen zijn niet altijd bekend met de westerse taakeisen van de intelligentietests (Caffrey, Fuchs en Fuchs, 2006; Kaniel et al., 1991; Wolfgram, 2009; Guttierrez-Clellen en Iglesias, 1987; Anderson, 2002). De IQ-score moet dus met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd en gebruikt. De IQ-score is ook niet onveranderlijk of vaststaand. Als gevolg van onderwijs kan de prestatie op toetsen veranderen. Observaties tijdens de testafname geven zicht op wat de leerling kan en hoe hij de toetsonderdelen maakt. Hoe lost de leerling een vraagstuk op? Hoe reageert de leerling op de testafname? Werkt de leerling precies of gehaast? Hier kan in het onderwijs op aangesloten worden.

### Het gebruik van toetsen

In het onderwijs wordt doorgaans met toetsen het leeren prestatieniveau van leerlingen in kaart gebracht. In de intake kan er voor speciale toetsen voor nieuwkomers worden gekozen. Met de toetsen wordt bepaald wat een leerling op een bepaald moment kan en heeft geleerd. In dat geval wordt er van *summatieve* toetsing gesproken. Er kan bepaald worden wat een leerling kan, maar het geeft minder zicht op wat de leerling kan bereiken op een taak met instructie en feedback.

Om zicht te krijgen op wat een leerling *kán* leren, krijgen *formatieve* toetsvormen in onderzoek naar

tweedetaalverwerving steeds meer aandacht. De nadruk ligt dan niet zozeer op de het vaststellen van wat een leerling op een bepaald moment kan of weet, maar op de mogelijkheden van de leerling (o.a. Kozulin, 2011). Niet zozeer het niveau dat beheerst wordt, maar het niveau dat de leerling met behulp van anderen kan behalen staat centraal. Met andere woorden: er wordt gekeken naar de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1987). Informatie over wat een leerling kan bereiken met passende instructie en hulp helpt docenten om na een aantal weken te bepalen worden welk onderwijsaanbod in de ISK passend is. Deze informatie kan worden verzameld in de les, waarin er interactie tussen de docent en de leerlingen plaatsvindt.

### Leren in interactie

Leerlingen leren in interactie, met elkaar en met de docent. Dat geldt ook zeker voor het leren van een tweede taal. Een tweede taal maak je je eigen door de aan te leren taal te horen en te gebruiken. Dat gebeurt deels spontaan, in het dagelijks leven. De tweedetaalleerder pikt nieuwe woorden en zinsconstructies op door bijvoorbeeld het kijken van een film, in gesprek met leeftijdsgenoten of tijdens het doen van boodschappen in de supermarkt. Daarnaast vindt het leren in de klas deels ook met sturing van de docent plaats. De docent stuurt een leerling als het ware naar het leerdoel met passende instructie, doelgerichte activiteiten en effectieve oefeningen. De docent geeft uitleg, kijkt en luistert naar de reactie van de leerling, geeft feedback, reageert, stelt vragen of geeft aanwijzingen. Met andere woorden: de docent stuurt het leerproces door de instructie voortdurend af te stemmen op wat de leerling nodig heeft om te begrijpen en te leren. Dit wordt ook wel dialogisch lesgeven genoemd (Poehner en Lantolf, 2010). Daarmee wordt bedoeld dat de docent in interactie met de leerling voor leerervaringen of leren zorgt. De docent beïnvloedt zo het leerproces. Deze vorm van lesgeven past in het onderwijs aan tweedetaalleerders (Poehner en Compennolle, 2011).

Docenten zijn hier in de klas steeds mee bezig: in interactie stemmen zij het onderwijsaanbod af. Er wordt gekeken hoeveel en welke sturing een leerling nodig heeft. De ene leerling is bij aanvang in de ISK bijvoorbeeld al in staat na een korte, klassikale uitleg een opdracht uit te voeren. Of na de introductie van een nieuw woord kan hij dat woord zonder veel hulp in een andere context herkennen en gebruiken. Maar er zijn ook leerlingen die meer sturing nodig hebben. Ze hebben extra herhaling van instructie nodig, meer structuur of directe en expliciete aanwijzingen. Het verschilt dus per leerling welke interactie en sturing nodig is om de leerling een stap verder in zijn ontwikkeling. Door in een verlengde intake te observeren hoe leerlingen in bepaalde situaties leren en reageren en deze observaties systematisch bij te houden kan de docent beter zicht krijgen op de leermogelijkheden van de leerlingen (Linan-Thompson, 2010). Het laat zien in welke situaties de leerling optimaal van de instructie profiteert en ook hoe

het leergedrag het best gestimuleerd kan worden. Aan de hand van observaties kan een inschatting worden gemaakt van het niveau dat een leerling kan behalen met passende instructie en hulp.

### Instructiegevoeligheid en leergedrag

De mate van sturing die de docent aan een leerling moet geven is een indicatie van de *instructiegevoeligheid* van de leerling. Met andere woorden: de wijze en mate van respons op de instructie van de docent zegt iets over hoe gemakkelijk de leerling de uitleg oppikt. De ene leerling behaalt het leerdoel van de les na een standaardinstructie zonder veel een-op-een ondersteuning, de ander heeft baat bij ondersteuning in kleine groepen en directe, expliciete instructie in kleine(re) stappen. Bij de ene leerling moet de docent dus meer inspanning leveren om de leerling het leerdoel te laten behalen. Uiteraard spelen hier ook factoren van *leergedrag* een rol. Denk werkhouding, schoolse en sociaal-emotionele vaardigheden en cognitieve factoren als geheugen en concentratie.

Zowel het leergedrag als de instructiegevoeligheid kunnen in de les geobserveerd worden door docenten. In de les is onder andere te zien of de leerling zijn aandacht kan vasthouden tijdens het uitvoeren van een opdracht en of hij in staat is zelfstandig te werken. Ook is te zien of een leerling van de algemene instructie profiteert en met een minimum aan extra uitleg en ondersteuning in staat is een opdracht te maken. De instructiegevoeligheid en het leergedrag zeggen iets over het *leerpotentieel* van de leerling: observaties van het gemak waarmee een leerling de lesstof oppikt en de manier waarop hij leert, geven informatie over de leermogelijkheden van de leerling. Ook kan de docent op basis van observaties bepalen aan welke ondersteuning een leerling behoefte heeft. Een leerling kan baat hebben bij aanpassingen in het onderwijs. Als de leerling bijvoorbeeld moeite heeft zich een langere tijd op een oefening te richten, kan de docent de opdracht verkorten of in deeltaken verdelen.

#### Kijkje in de les

*Esra let op in de klas en reageert met aandacht op de docent als deze hier duidelijk om vraagt door haar direct aan te spreken en aan te kijken. Ze heeft soms moeite om zich langere tijd aan één stuk te concentreren op een opdracht of taak. Vooral als het om een moeilijke taak gaat. In de ochtenduren is zij beter in staat zich te concentreren. Ook concrete doe-taken houdt ze goed vol. De docent denkt dat de beperkte concentratieboog ook te maken kan hebben met het feit dat Esra al een tijd geen onderwijs meer heeft gevolgd en weinig ervaring met schoolwerk heeft. Ze blijkt veel baat te hebben bij visuele ondersteuning. Als de stappen van de opdracht getoond zijn, is ze in staat het geleerde in de opdracht toe te passen. Opdrachten die vergelijkbaar op opzet en lay-out zijn helpen haar. Ze is over het algemeen in staat de opdracht zelfstandig te maken, zonder veel instructie.*

### Literatuur

- Anderson, R. (2002). Practical assessment strategies with Hispanic students. In A.E. Brice (ed.), *The Hispanic child*, 143-184. Boston: Allyn & Bacon.
- Caffrey, E., Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (2008). The predictive validity of dynamic assessment: A review. *Journal of Special Education*, 41, 254-270.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Rynders, J.E. (1988). *Don't accept me as I am. Helping retarded performers excel*. New York: Plenum.
- Gutierrez Clellen, V., & Iglesias, A. (1987, November). Expressive vocabulary of kindergarten and first grade Hispanic students. Paper presented at the American Speech-Language-Hearing Association national convention, New Orleans.
- Kaniel, S., Tzuriel, D., Feuerstein, R., Ben-Shacher, N., & Eitan, T. (1991). Dynamic assessment: Learning and transfer of Ethiopian immigrants to Israel. In R. Feuerstein, P. Klein & A. Tannenbaum (eds.), *Mediated learning experience*, (179-209). London, England: Freund.
- Kozulin, A. (2011). Learning potential and cognitive modifiability. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18 (2), 69-81.
- Kapantzoglou, M., Restrepo, M.A., & Thompson, M.S. (2010). Dynamic assessment of word learning skills: Identifying language impairment in bilingual children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43 (1), 81-96.
- Laing, S.P. & Kamhi, A. (2003). Alternative assessment of language and literacy in culturally and linguistically diverse populations. *Language, Speech and Hearing services in schools*, 34, 44-55.
- Lidz, C.S. (2002). Mediated learning experience (MLE) as a basis for an alternative approach to assessment. *School Psychology International*, 23 (1), 68-84.
- Linan-Thompson, S. (2010). Response to instruction, English language learners and disproportionate representation: The role of assessment. *Psicothema*, 22 (4), 970-974.
- Poehner, M.E., & Lantolf, J.P. (2010). Vygotsky's teaching-assessment dialectic and L2 education: the case for dynamic assessment. *Mind, culture and activity*, 17, 312-330.
- Poehner, M.E. & Compernelle, R.A. (2011). Frames of interaction in dynamic Assessment: developmental diagnoses of second language learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (2), 183-198.
- Scheltinga, F., Keuning, J. & Kuhlmeijer, H. (2014). Gericht werken aan opbrengsten in taal- en leesonderwijs. Een systematische review naar toetsvormen. Expertisecentrum Nederlands: Nijmegen.
- Veltman, H. (2010). ISK en leeropbrengsten. KPC groep: 's Hertogenbosch.
- Wolfgram, P. (2009). Het voorspellen van de leerbaarheid van nieuwkomers van 11,5 tot 16 jaar. Rapportage. Rotterdam: CED-groep.