

NIEUWE RONDE, NIEUWE KANSEN?

*Een onderzoek
naar de
schoolloopbanen
van voormalig
16+-klas-
leerlingen van de
Montessori ISK op
het ROC van
Amsterdam*

Scriptie Duale Master Nederlands als Tweede Taal

Instelling: Universiteit van Amsterdam

Naam auteur: Wanda Polak

Studentnummer: 0173088

Begeleider: Sible Andringa

Tweede lezer: Folkert Kuiken

Datum: 31 maart 2017

Voorwoord

Van februari tot september 2016 liep ik stage bij het ITTA, kennisinstituut voor taalontwikkeling van Nederlands als eerste en tweede taal, waar ik kennismaakte met het onderwijs binnen Internationale Schakelklassen (ISK's). Toen ik nadacht over mijn tweede stageplek, besloot ik dat ik graag wilde ervaren hoe het eraan toegaat in de praktijk van een ISK. Via het ITTA ben ik in contact gekomen met de Montessori ISK Amsterdam van het Montessori College Oost (MCO). Het idee voor deze scriptie werd geopperd bij het MCO, waar ik stage liep van september 2016 tot februari 2017. Men wilde graag meer zicht krijgen op hoe het hun voormalige leerlingen vergaat in het regulier onderwijs. Ik werd gelijk enthousiast van het onderwerp en dat gevoel werd sterker naarmate mijn stage vorderde en ik de leerlingen waar deze scriptie om draait, de 16+-klas-leerlingen van het MCO, zelf leerde kennen. Door het MCO werd ik in contact gebracht met de programmamanager van de entreeopleidingen van het ROC van Amsterdam (ROCvA), die graag wilde meewerken aan het onderzoek. Ik heb het als boeiend en leerzaam ervaren om in de afgelopen periode op mijn stageplek kennis te maken met de huidige groep 16+-klas-leerlingen en daarnaast vanwege mijn scriptie een inkijk te krijgen in de ervaringen en schoolloopbanen in het reguliere vervolgonderwijs op het ROCvA van de leerlingen die hen voorgingen.

Gedurende mijn stage en scriptieperiode heb ik gebruikgemaakt van de kennis, ervaringen en hulp van een aantal betrokkenen, die ik bij deze graag wil bedanken. Van het ROCvA zijn dat Dirk Huiberts en Jantien Kale en van het MCO Erica Moens, Nathalie Kremers en Albert Stavast. Verder bedank ik Lies Alons van het ITTA, omdat ze mij in contact bracht met het MCO, en tenslotte Sible Andringa voor zijn advisering en begeleiding bij mijn onderzoek.

Wanda Polak

Amsterdam, 31 maart 2017

Samenvatting

Recente ontwikkelingen als de toenemende stroom van nieuwkomers en de moeilijker geworden doorstroom naar het mbo sinds 2013 hebben geleid tot een acutere behoefte aan optimalisering van de doorstroom van ISK naar regulier onderwijs. Hierop aansluitend zijn in de huidige studie de schoolloopbanen in het reguliere vervolgonderwijs op het ROC van Amsterdam (ROCvA) onderzocht van leerlingen afkomstig uit de 16+-Internationale Schakelklas van het Montessori College Oost (MCO). Nagegaan zijn de voorbereiding op het mbo in de ISK, het niveau waarop men terecht is gekomen, de algemene indruk, uitval- en toetsresultaten in vergelijking met de reguliere ROCvA-leerling, indicatoren voor schoolsucces en hoe het ROCvA de dienstverlening aan deze doelgroep kan verbeteren. Zo is getracht antwoord gegeven op de onderzoeksvraag *Hoe vergaat het voormalig 16+klas-leerlingen van het MCO op het ROCvA?* Er is voornamelijk exploratief, kwalitatief onderzoek uitgevoerd, bestaande uit interviews met leerlingen, enquêtes beantwoord door mentoren en verstrekte informatie van betrokkenen. Daarnaast omvat de studie een kleiner kwantitatief deelonderzoek, gebruikmakend van uitvalcijfers en toetsresultaten. Uit de resultaten komt een overwegend positief beeld van de onderzoekspopulatie naar voren: de leerlingen zijn in de ISK voldoende voorbereid op het mbo, het vergaat ze vrij goed op het ROCvA, ze maken een gemotiveerde indruk, stromen goed door binnen het mbo en vallen beduidend minder uit op entreeniveau dan de reguliere ROCvA-leerling. Een aantal kenmerken gerelateerd aan schoolsucces, zoals schools doorzettingsvermogen, schoolse houding, motivatie en ambitie, (Farrington et al., 2012, Sterckx, 2006) zijn bij hen waargenomen. Wel is er behoefte aan structureel voortgezet NT2-onderwijs en extra begeleiding op het ROCvA. Aanbevolen wordt om meer doorstroomgegevens van de onderzoekspopulatie te verzamelen zodat vastgesteld kan worden in welke mate men een startkwalificatie behaalt.

Inhoudsopgave

| | |
|--|----|
| Inleiding | 4 |
| Theoretisch kader | 9 |
| Effecten van onderwijstijdverlenging | 9 |
| Effecten van Internationale Schakelklassen | 10 |
| Voorwaarden voor een succesvolle vervolgschoolloopbaan | 12 |
| De huidige studie | 23 |
| Methode | 25 |
| Informatiebronnen | 25 |
| Analyse | 30 |
| Resultaten | 34 |
| Klaar voor het mbo. | 35 |
| Algemene indruk van de doelgroep | 36 |
| Uitval | 37 |
| Cognitief passend niveau | 39 |
| Individuele kenmerken verklarend voor schoolsucces | 41 |
| Verbetering dienstverlening ROCvA | 41 |
| Discussie en conclusie | 45 |
| Referenties | 53 |
| Bijlage 1: Informatiebrief | 59 |
| Bijlage 2: Toestemmingsverklaring | 60 |
| Bijlage 3: Privacyverklaring | 61 |
| Bijlage 4: Vragenlijst interview | 62 |
| Bijlage 5: Achtergrondgegevens geïnterviewde leerlingen | 65 |
| Bijlage 6: Vragenlijst enquête | 67 |
| Bijlage 7: Vergelijking reguliere route met 16+-klas-route MCO | 71 |
| Bijlage 8: Samenvatting voortgangsoverzichten op ROCvA | 72 |
| Bijlage 9: Samenvattingen interviews | 73 |

Inleiding

Anderstalige nieuwkomers van 12 tot 18 jaar die korter dan één jaar in Nederland zijn en het Nederlands niet of nauwelijks beheersen worden opgevangen in een Internationale Schakelklas (ISK), ook wel Eerste Opvang Anderstaligen (EOA) genoemd (CED-groep, 2017). Alle kinderen die in Nederland verblijven, vallen naar Nederlands recht onder de Leerplichtwet (1969) (Rijksoverheid, z.d.); ze moeten naar school zolang ze hier verblijven, ongeacht hun status. Naast opvangklassen voor nieuwkomers zijn er, in Nederland sinds 2006 op redelijk grote schaal, diverse schakelklasvarianten voor leerlingen met een taalachterstand. Schakelklassen zijn een vorm van onderwijstijdverlenging, een manier om aan achterstanden van leerlingen te werken (Bontje et al., 2014). Onderwijstijdverlenging houdt in dat leerlingen meer uren onderwijs krijgen dan de wet voorschrijft, bijvoorbeeld na schooltijd, in het weekend of op zomerschool. Het doel is om deze leerlingen een schooljaar (of langer) zodanig bij te spijkeren, dat zij daarna het onderwijs op hun eigen niveau kunnen vervolgen (Bontje et al., 2014).

Nieuwkomers zijn leerlingen met tijdelijke specifieke onderwijsbehoeften, die erop gericht zijn dat ze zo snel mogelijk kunnen doorstromen naar het reguliere onderwijsprogramma van leeftijdgenoten (van Vijfeijken & van Schilt-Mol, 2014). Het voornaamste doel van de ISK is dan ook zorgen voor voldoende redzaamheid in het Nederlands in het vervolgonderwijs. Andere belangrijke doelen zijn het verminderen van algemene leerachterstanden en het vergroten van de zelfstandigheid, het zelfvertrouwen en het gevoel van veiligheid (Mulder et al, 2008). Typerend voor het ISK-onderwijs is de sterk gedifferentieerde groep leerlingen, waarvan (culturele) achtergrond, beginsituatie, motivatie, competenties, taalvaardigheid en ambities sterk verschillen. Aldus de Landelijke Onderwijs Werkgroep voor Asielzoekers en Nieuwkomers, LOWAN (2003).

Recente ontwikkelingen als de toenemende stroom van nieuwkomers en de moeilijker geworden doorstroom naar het mbo sinds 2013 hebben geleid tot een acutere behoefte aan optimalisering van de doorstroom van ISK naar vervolgonderwijs. Het aantal nieuwkomers-leerlingen onder de 18 jaar is de afgelopen jaren sterk toegenomen in Nederland. Zo is het aantal

asielzoekers tussen 2013 en 2015 bijna verviervoudigd. Op 1 oktober 2015 waren er ongeveer 11.350 leerlingen die ISK-onderwijs volgden, wat neerkomt op ongeveer 750 klassen in Nederland (LOWAN, 2016). In de vier hierop volgende maanden zijn hier naar schatting nog 3000 leerlingen bij gekomen.

Daarnaast is zoals gezegd de doorstroom naar het mbo bemoeilijkt sinds 2013. Een aantal ontwikkelingen is hier debet aan (LOWAN,2016):

- Het landelijk examineren van taal en de hogere eisen die mbo-instellingen als gevolg hiervan stellen aan leerlingen bij binnenkomst. Zelfs instroom in de entreeopleiding, het voormalige niveau 1 op het mbo, bedoeld voor leerlingen zonder voortgezet onderwijs (VO)-diploma, kan alleen op voorwaarde dat rekenen en Nederlands voldoende worden beheerst en als de ISK van mening is dat de leerling een goede basis heeft om te starten op het mbo. Een voldoende beheersing van het Nederlands wil zeggen een taalniveau van minimaal A2¹.
- Vanaf 2013 is een VO-diploma vereist voor instroom op niveau 2 en hoger. Voorheen konden leerlingen gemakkelijk hoger instromen, maar onderwijsinstellingen als het ROC worden afgerekend op taal- en rekenniveau en op uitval. Vanwege hoge uitval zijn de regels aangescherpt. ISK-leerlingen krijgen geen diploma, aangezien de ISK geen zelfstandige onderwijsvorm is maar verbonden aan een onderwijsinstelling voor VO of mbo. Dit betekent dat een ISK-leerling in principe alleen in de entree kan instromen. Mbo-instellingen mogen ongedipomeerde leerlingen een toelatingstoets laten doen, die hen bij een goede uitslag direct toegang geeft tot niveau 2 of hoger. In de praktijk blijkt dit echter weinig te gebeuren (Onderwijsraad, 2017). Volgens de Onderwijsraad (2017) kunnen mbo-instellingen meer gebruik maken van de beleidsruimte die er is om zelf te beslissen over toelating. Ook leerlingen die niet aan alle eisen voldoen kunnen zo toch toegelaten worden. Veel mbo-instellingen weten niet dat deze ruimte er is.

¹ In 2002 werd het Raamwerk NT2 gepuliceerd, gebaseerd op het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader (Ned. Taalunie, 2008). Het beschrijft de taalontwikkeling van de nieuwe taal. Het Raamwerk onderscheidt zes taalniveaus, genaamd A1, A2, B1, B2, C1 en C2, lopend van laag naar vaardig niveau.

- Er zijn minder 'stapelmogelijkheden', met andere woorden mogelijkheden om mbo-niveaus te accumuleren, dan voorheen, doordat de eisen rondom de totale opleidingsduur zijn aangescherpt.

Gevolg van het voorgaande is dat het merendeel van de voormalige ISK-leerlingen op de laagste treden van het onderwijs terechtkomt (LOWAN, 2016). In 2016 stroomde 35% van de ISK-leerlingen door naar een schoolniveau onder zijn/haar niveau. Van de jongeren die naar het mbo gaan, komt 80% terecht in de entreeopleiding. De MBO Raad, VO-Raad, LOWAN en ISK's maken zich er sterk voor om ISK-leerlingen op niveau 2 of hoger te laten instromen, indien dit haalbaar is. Het belang van gezamenlijke afspraken tussen betrokkenen om de doorstroom soepeler en op een zo hoog mogelijk niveau te laten plaatsvinden, is in november 2016 nog benadrukt in een door de MBO Raad, VO-Raad en LOWAN georganiseerde bijeenkomst voor ISK's en mbo-instellingen². Men is het erover eens dat er werk verzet moet worden door zowel het reguliere VO als het mbo om de beoogde doelen te kunnen bereiken. Daarnaast zullen er landelijk, op locatie, maar ook met de gemeente zowel inhoudelijk als op bekostigingsniveau zaken opgelost moeten worden, aldus de MBO Raad (LOWAN, 2016).

Een dermate actueel onderwerp vraagt om nader onderzoek naar de vervolgschoolloopbaan van ISK-leerlingen: hoe vergaat het ze eigenlijk in het reguliere onderwijs, hoe succesvol zijn ze, ook vergeleken met hun klasgenoten die hier zijn opgegroeid, en waar komen ze uiteindelijk terecht? Hier is nog weinig zicht op. Dat geldt ook voor de leerlingen van de Montessori ISK Amsterdam van het Montessori College Oost (MCO). Men heeft er de toename van de doelgroep aan den lijve ondervonden; was er de afgelopen jaren steeds één klas met 16+-leerlingen, gericht op doorstroom naar (voornamelijk) het mbo, in het huidige schooljaar zijn het er wel vier. Worden deze leerlingen op het MCO voldoende klaargestoomd voor studeren in het mbo? En komen ze op het juiste niveau terecht? Het overgrote deel van de 16+-klas-leerlingen stroomt door naar het ROC van Amsterdam (ROCvA), waar het merendeel terechtkomt in de

² Voor meer informatie zie <https://www.lowan.nl/voortgezet-onderwijs/nieuws/samenwerking-isk-mbo/>.

entreeopleiding. Hoewel het ROCvA geregeld onderwerp van onderzoek is, wordt er zelden cohortonderzoek uitgevoerd, waardoor er weinig zicht is op hoe het een specifieke doelgroep binnen de leerlingenpopulatie, zoals de nieuwkomers, vergaat. Voortijdig School Verlaten op het ROCvA is uitgebreid onderzocht en wordt nauwlettend in de gaten gehouden, maar hoe zit het met de uitval onder de nieuwkomersleerlingen, en waarom? Het MCO en ROCvA waren graag bereid om aan het huidige onderzoek mee te werken, om zo een beter beeld te krijgen van de schoolloopbanen van deze leerlingen. Ook de onderwijsinspectie blijkt hier benieuwd naar te zijn (MCO, 2016).

Het huidige onderzoek is echter niet alleen voor hen relevant; andere onderwijsinstellingen en instanties die te maken hebben of krijgen met nieuwkomers kunnen er ook hun voordeel mee doen. Steeds meer scholen krijgen te maken met deze doelgroep. In de praktijk blijkt dat het taalniveau van ISK-leerlingen veel mbo-instellingen en -opleidingen schrik aanjaagt (ITTA & LOWAN, 2016). Vervolgscholen blijken terughoudend om deze leerlingen aan te nemen omdat ze veel achterstanden zouden hebben en zodoende veel extra werk opleveren (Dekker, 2003). Nieuwkomersleerlingen moeten echter juist kunnen doorstromen naar een opleiding waarin ze heel gericht hun taalvaardigheid verder kunnen ontwikkelen (ITTA & LOWAN, 2016). En inderdaad, dat vraagt iets van het vervolgonderwijs, maar ook deze leerlingen verdienen een eerlijke kans. Bovendien wordt talent kwantitatief schaarser in de huidige periode waarin de bevolking vergrijsst, wat de noodzaak tot optimale ontwikkeling van het beschikbare talent doet toenemen (In 't Veld, Korving, Hamdan & van der Steen, 2006). Op basis van dergelijk cohortonderzoek kan men leren van hoe anderen het doen, waar leerlingen en betrokken onderwijsinstellingen tegenaan lopen en ideeën opdoen over de punten waarop ISK's en mbo-instellingen kunnen, en moeten, verbeteren.

Ook vanuit wetenschappelijk opzicht is het relevant om na te gaan hoe de schoolloopbanen van nieuwkomers verlopen. Onderzoek naar het Nederlandse onderwijsachterstandenbeleid heeft vaak geen betrekking op nieuwkomers, maar op andere doelgroepen

met een taalachterstand. Het onderzoek waarin nieuwkomers wel betrokken worden, betreft voornamelijk de effecten van diverse onderwijsvormen op de prestaties van leerlingen.

Bovendien is het onderzoek voornamelijk afkomstig uit de VS. Vanuit het NT2-onderwijsveld en in februari 2017 nog vanuit de Onderwijsraad, wordt de behoefte aan effectonderzoek van ISK-onderwijs uitgesproken.

De huidige studie wil een eerste stap zetten om meer zicht te krijgen op de schoolloopbanen en de mate van schoolsucces van voormalige 16+-klas-leerlingen van het MCO op het ROCvA. De hoofdvraag *Hoe vergaat het voormalig 16+-klas-leerlingen van het Montessori College Oost op het ROC van Amsterdam?* wordt beantwoord door voornamelijk exploratief, kwalitatief onderzoek, gebaseerd op onderzoeksgegevens afkomstig uit interviews en enquêtes. Daarnaast omvat deze studie een kleiner kwantitatief deelonderzoek, gebruikmakend van uitvalcijfers en toetsresultaten.

Theoretisch kader

Effecten van onderwijstijdverlenging

Binnen onderzoek naar het Nederlandse onderwijsachterstandenbeleid worden nieuwkomers, hoewel ze hier deel van zijn, dikwijls buiten beschouwing gelaten. Zo ook bij Mulder et al. (2008), die uit overzichtsstudies trachtten af te leiden wat de meest effectieve aanpak is voor schakelklasleerlingen in het primair onderwijs (PO) en in kopklassen³. De reden dat ISK's hier buiten beschouwing werden gelaten, was dat van deze leerlingen de taalvaardigheid in het Nederlands nog zo gering is, dat het niet mogelijk is om bij de start van de schakelklas de taal-, lees- en rekentoetsen af te nemen. Het bleek niet eenvoudig om te bepalen wat de meest effectieve aanpak is; bij een deel van de programma's miste een effectevaluatie en van de wél onderzochte interventies bleken de effecten sterk afhankelijk te zijn van de specifieke aanpak, kenmerken van de leerlingen in de doelgroep, bekwaamheden van de leerkrachten en de hoeveelheid instructietijd. Volgens Mulder et al. (2008) heeft onderwijstijdverlenging een grotere kans om effectief te zijn als men zorgt voor een rijke leeromgeving⁴, integratie van taalonderwijs en inhoud van schoolvakken, instructie op maat en inbedding van het programma in de school en omgeving. In haar onderzoek maakte het merendeel van de leerlingen gedurende de schakelklas een zeer snelle talige ontwikkeling door en hun zelfstandigheid en zelfvertrouwen groeiden zodanig dat zij de overgang naar het regulier onderwijs konden maken, ondanks dat zij nog steeds een taalachterstand hadden ten opzichte van klasgenoten in het regulier onderwijs. Wel vormt de doorstroming vanuit de schakelklas voor oudere kinderen vaker een probleem dan voor jongere kinderen (Mulder et al., 2008). Kinderen die na hun twaalfde jaar aankomen en dus korter onderwijs in het gastland hebben gehad, de taal niet spreken bij aankomst én afkomstig zijn uit minder ontwikkelde landen, hebben het vooral lastig (Jonk, 2016). Jonk (2016) baseert zich hierbij

³ Het doel van de kopklas is om leerlingen met een taalachterstand in één jaar zodanig bij te spijkeren op het gebied van de Nederlandse taal, dat zij een betere start hebben in (een hogere vorm van) het VO en meer kans hebben op het succesvol afronden van hun opleiding (Sardes, 2003).

⁴ Een leeromgeving die betekenisvol is, sociaal en strategisch leren van taal bevordert, leerlingen aanzet tot zelfstandig leren en adaptief is naar uiteenlopende leerbehoeften (Verhoeven & Aarnoutse, 1999).

op bevindingen uit de kwaliteitsonderzoeken die in schooljaar 2014-2015 door de onderwijsinspectie zijn uitgevoerd (Inspectie van het Onderwijs, 2105).

Over de vraag in hoeverre het beter is om nieuwkomers in aparte klassen op te vangen (*centreren*) (Paus et al., 2010) of zoveel mogelijk tussen de andere leerlingen in het reguliere onderwijs te plaatsen (*integreren*) (Van den Branden, 2010) bestaat nog onenigheid binnen de onderzoeksliteratuur omtrent Nederlands taalbeleid in het PO. Onderdompeling klinkt sympathiek, eenvoudig en doeltreffend, maar Eerste Opvang Anderstaligen (EOA)-onderwijs in aparte nieuwkomersgroepen, gericht op NT2, lijkt meer effect te sorteren (Le Pichon & Baauw, 2015). Deze conclusie is gebaseerd op de positieve effecten van De Taalschool, een basisschool in Utrecht speciaal gericht op taalonderwijs en de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen die doorgaans veel narigheid hebben meegemaakt. De kinderen stromen na een jaar door naar regulier onderwijs, waar volgens de onderzoekers tenminste een tweede jaar specialistische begeleiding vereist is, om te zorgen dat de ontwikkeling die is doorgemaakt in het schakeljaar niet vertraagd wordt in het regulier onderwijs.

Effecten van Internationale Schakelklassen

Docenten in het VO lijken het in elk geval eens te zijn over het feit dat er voor neveninstromers wel aparte klassen móeten zijn; in reguliere klassen zou het onderwijs simpelweg grotendeels langs ze heen gaan (Mulder, 2008, Paus et al., 2010). Zoals gezegd gaat het onderzoek waarin ook nieuwkomers betrokken zijn, voornamelijk in op de effecten van verschillende onderwijsvormen op de taal- en leerprestaties van nieuwkomers. Dit onderzoek is hoofdzakelijk afkomstig uit de VS. Zo vonden Thomas en Collier (2002) dat nieuwkomers die meteen waren doorgestroomd naar een reguliere Amerikaanse klas in groep 7 een grote achterstand opliepen in lezen en wiskunde vergeleken met leerlingen die eerst *English as a Second Language* (ESL)- danwel tweetalig-onderwijs hadden gevolgd. De bevindingen zijn gebaseerd op de resultaten die de nieuwkomers vijf jaar na aanvang van het betreffende onderwijsprogramma behaalden voor standaardtoetsen Engels Lezen. Thomas en Collier (2002) concludeerden verder dat

nieuwkomers minimaal vier jaar gericht onderwijs nodig hebben voordat zij de tweede taal (T2) zodanig beheersen dat ze het onderwijs goed kunnen volgen. En dit geldt alleen voor die leerlingen die ook al minimaal vier jaar onderwijs in de moedertaal (T1) gehad hebben. Er wordt daarom aangeraden om leerlingen zonder kennis van de T2 langere tweedetaalverwervingsprogramma's te laten volgen dan de gebruikelijke kortetermijnprogramma's van een tot drie jaar (Thomas en Collier, 2002).

Op basis van een driejarig onderzoek naar bestaande nieuwkomersprogramma's in het Amerikaanse VO en tien casusstudies van *best practices* concluderen Short en Boyson (2008) dat een nieuwkomersprogramma alleen effectief kan zijn als aan onder meer de volgende voorwaarden wordt voldaan. Allereerst moeten de ingangs- en uitgangseisen voor leerlingen gedefinieerd zijn en de opleidings- en sociale doelen voor leerlingen zijn vastgesteld. Het onderwijsprogramma moet zo ontworpen zijn dat deze doelen bereikt kunnen worden. Ouders dienen geïnformeerd te worden over het onderwijssysteem in het gastland en moet getoond worden hoe ze betrokken kunnen zijn bij de schoolloopbaan van hun kind. Men zou docenten moeten werven en behouden die specifiek opgeleid zijn voor NT2-onderwijs en hen voortgaande professionele ontwikkeling aanbieden. Ook wordt gewezen op het belang van een aparte alfabetiseringscursus voor leerlingen met een onderbroken onderwijsachtergrond. Tenslotte dient het nieuwkomersprogramma volgens Short en Boyson (2008) (twee)jaarlijks geëvalueerd te worden om de effectiviteit ervan te meten, waarbij de focus moet liggen op het succes van de leerlingen op de lange termijn, tijdens en na het programma, evenals op hun aansluiting (*acculturation*) bij het onderwijssysteem van het gastland.

Met het oog op de effectiviteit is het van belang om gedurende het ISK-onderwijstraject al snel een zo goed mogelijk beeld van de leerling te krijgen. ITTA en LOWAN (2016) adviseren in dit kader een verlengde intake van vier tot acht weken waarin verschillende kenmerken, vaardigheden en het leergedrag van de leerling in kaart worden gebracht. In het observatieformulier voor de verlengde intake komen aan bod: cognitieve vaardigheden, sociaalemotionele

kenmerken, werkhouding en schoolse vaardigheden⁵. Het idee van de verlengde intake is dat leerlingen een langere tijd worden gevolgd om beter zicht te krijgen op wat ze kunnen, in plaats van dit op één moment vast te stellen. Ook worden de leerbaarheid en de instructiegevoeligheid van de leerlingen in de evaluatie betrokken. In deze periode kan de ISK een inschatting maken van wat de leerling naar verwachting kan bereiken, naar welk type onderwijs hij kan doorstromen en in welke leerroute hij dit niveau kan behalen. Hoe beter het ISK-onderwijs traject immers aansluit bij de mogelijkheden van de leerling, hoe meer effect het zal hebben.

Voorwaarden voor een succesvolle vervolgschoolloopbaan

Uit de literatuur komen een aantal factoren die de kans op een succesvolle schoolloopbaan voor nieuwkomers in het vervolgonderwijs vergroten, meermaals naar voren. In wordt gegaan op die factoren waar de betrokken onderwijsinstellingen invloed op hebben en een belangrijke rol in kunnen spelen. Er wordt niet gepretendeerd volledig te zijn.

Cognitief passend niveau van onderwijs. Voor het merendeel van de ISK-leerlingen is het taalniveau van het Nederlands nog laag bij doorstroming naar het regulier onderwijs. Hierdoor komen deze leerlingen vaak terecht in een type vervolgonderwijs dat qua niveau lager is dan hun cognitieve capaciteiten. Liggen deze capaciteiten aanzienlijk hoger, dan vergroot dit de kans op uitval (LOWAN, 2016). De Onderwijsraad (2017) wijst erop dat elders behaalde diploma's in Nederland gewaardeerd kunnen worden. Dit blijkt over het algemeen weinig te gebeuren, waardoor een deel van de leerlingen de rechtstreekse toegang tot een mbo-opleiding op een hoger niveau misloopt (Onderwijsraad, 2017). Ook stelt de Onderwijsraad (2017) voor dat mbo-instellingen taalschakeltrajecten kunnen aanbieden aan studenten die van plan zijn hogere mbo-opleidingen te volgen. De Hogeschool van Amsterdam doet dit al met het Taal- en schakeltraject (TST), waar taalniveau B1 een vereiste voor is, en waarna leerlingen kunnen doorstromen naar het hbo. Bolle (2015) pleit ervoor dat scholen op basis van een verlengde intake of bij het overleggen van het Diploma Staatsexamen NT2 kunnen beslissen een leerling

⁵ Voor meer informatie zie <https://www.lowan.nl/voortgezet-onderwijs/onderwijs/instream/intake/>

direct toe te laten tot een niveau 2- of 3-opleiding. Een leerling die in het bezit is van een Diploma Staatsexamen NT2 Programma I heeft aangetoond dat hij wat betreft taalvaardigheid voldoende toegerust is om aan een mbo-opleiding niveau 2 of 3 te beginnen. Het B1 taalniveau van het Staatsexamen NT2 Programma I is immers op hoofdlijnen gelijkwaardig aan niveau 2F van het Referentiekader Taal, het vereiste uitstroomniveau van mbo-opleidingen op niveau 2 en 3. Wel is volgens Bolle (2015) een vereiste voor hogere instroom dat de vervolgopleiding voldoende taalontwikkelingsmogelijkheden biedt, door taalgericht vakonderwijs, in de lessen Nederlands en door middel van extra ondersteuning. Bij taalgericht vakonderwijs wordt gezocht naar mogelijkheden om leren en taal aandacht te geven in de vaklessen. De vakinhoud staat voorop en daarover praat en schrijft men met elkaar in vaktaal (Taalgericht vakonderwijs, 2016). LePichon, Erning & Baauw (2016) pleiten in het kader van het voorgaande voor verheldering en uniformering van de criteria voor evaluatie van het schoolniveau en plaatsing van de leerlingen op het juiste niveau in het nieuwkomers- en in het reguliere onderwijs. Door een geïntegreerd traject en doorlopende leerlijnen te organiseren in samenwerking met de vervolgschool is de kans op een succesvolle plaatsing en overgang groter.

Warme overdracht. De overgang naar het vervolgonderwijs is een proces, dat in stapjes en zo soepel mogelijk behoort te verlopen. In de praktijk blijken de communicatie met en de opvang bij de vervolgschool vaak nog te wensen over te laten; de vervolgschool weet niet altijd wat een ISK precies inhoudt en ontvangt vaak weinig informatie over het niveau en onderwijsverleden van leerlingen (Berenst, Bienfait, Hofstede, van der Schaaf, 1995). LOWAN (2016) beaamt dat communicatie en overdracht tussen de verschillende instanties tot nu toe moeilijk blijven. Sterckx (2006) merkt op dat het opvallend is dat de overvloed aan informatie die in de ISK over de leerlingen wordt verzameld, over de voorgeschiedenis, vorderingen, talenten, beperkingen en de Nederlandse taalvaardigheid, vaak gebrekkig doorstroomt naar het reguliere vervolgonderwijs. Zij onderzocht in welke studierichtingen ex-onthaalklasleerlingen gedurende de

eerste drie jaar na de OKAN⁶ in België terechtkwamen en vergeleek dit met de schoolloopbanen van reguliere leerlingen in het Belgische VO. Sterckx (2006) constateert dat als docenten in het vervolgonderwijs pas na een paar maanden weten wat voor vlees ze in de kuip hebben, er al veel tijd verloren is gegaan. Soms is er in het eerste jaar na de ISK wel enige informatiedoorstroming, maar informatie blijkt maar zelden te worden doorgespeeld als de leerling vervolgens verandert van opleiding of school (Sterckx, 2006). Met de ex-ISK-leerlingen dient een dossier met relevante gegevens mee te reizen, die niet bij één leerkracht terechtkomt. Een betere samenwerking en doorstroom van leerlinginformatie tussen ISK en regulier vervolgonderwijs bevordert niet alleen het vormgeven van gerichte ondersteuning, maar werkt ook positief voor de integratie van de leerling in de reguliere klas. De perfecte oplossing voor de doorstroom van ISK naar regulier onderwijs kan niet gegeven worden; elke ISK, leerlingpopulatie en vervolgschool is anders en in elke regio spelen weer andere zaken (CED-groep, 2009). Een aantal gegeven *good practices* en voorbeelden van samenwerking kunnen ISK's en mbo-instellingen echter op ideeën brengen om de doorstroom te verbeteren, zoals: werk met leerlingen naar uitstroomperspectieven en niet sec aan NT2-doelen, werk doelgericht met uitstroomgroepen naar de verschillende mbo-niveaus toe, inclusief een traject staatsexamen NT2, en bewerkstellig korte lijnen, vaste contactpersonen en vertrouwen in elkaars adviezen (CED-groep, 2009).

(Vervolg)ondersteuning door ISK en vervolgschool. Wanneer de overgang eenmaal heeft plaatsgevonden, zou volgens Le Pichon, Erning & Baauw (2016) de begeleiding door de ISK van voormalig ISK-leerlingen in het regulier onderwijs van aanzienlijk langere duur moeten zijn dan de huidige geboden begeleiding die vaak beperkt blijft tot één a twee jaar. Het betreffende onderzoek beschrijft het onderwijs aan nieuwkomerskinderen in Nederland in 2016, meer specifiek in Rotterdam, en is gebaseerd op deskresearch en interviews met betrokken partijen. Gedacht wordt aan het aanbieden van huiswerkhulp en bijles bij de ISK, waar leerlingen met hun vragen en problemen die spelen op de vervolgschool kunnen terugkomen in de veilige

⁶ In België wordt de ISK OKAN genoemd, OnthaalKlas voor Anderstalige Nieuwkomers.

ISK. Ook Mulder et al. (2008) pleiten ervoor dat ISK's specifieke aandacht en hulp moeten blijven geven na de overgang naar het regulier onderwijs. Niet alleen de leerlingen maar ook de vervolgscholen zelf hebben behoefte aan vervolgondersteuning (Departement onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2005).

Onderzoek toont aan dat een goede verhouding tussen de benodigde en daadwerkelijk ontvangen hoeveelheid hulp, ondersteuning en opvolging zorgt voor een beter verloop van de schoolloopbaan (Ramaut & Sterckx, 2003; Suárez-Orozco et al., 2009). Suárez-Orozco et al. (2009) onderzochten de bijdrage van relaties aan de academische betrokkenheid en prestaties van nieuwkomers, gebaseerd op nieuwkomersdata uit de *Longitudinal Immigrant Student Adaptation Study (LISA)*. Twee types schoolgebaseerde steun, namelijk tastbare en emotionele ondersteuning, blijken een belangrijke verklarende factor te zijn voor gedragsmatig schoolengagement, wat op zijn beurt een impact heeft op de schoolresultaten (Suárez-Orozco et al., 2009). *Tastbare ondersteuning* uit zich in concrete en materiële hulp zoals hulp met huiswerk, tutoringprogramma's en het geven van goede raad. De ISK-leerkrachten die bevestigd werden door Sterckx (2006) menen dat deze leerlingen vooral behoefte hebben aan hulp bij 'leren leren', inhaallessen en ondersteuning in de klas. Een deel van de nieuwkomers ervaart bovendien tekorten op het gebied van sociale en schoolse vaardigheden, waardoor ook op deze vlakken hulp benodigd is (Sterckx, 2006). De Onderwijsraad (2017) wijst op het feit dat zelfstandigheid, zelfsturing en eigen initiatief van leerlingen in het mbo belangrijk zijn en dat deze vaardigheden voor nieuwkomers niet vanzelfsprekend zijn. Sterckx (2006) concludeert dat maar weinig leerlingen de ondersteuning krijgen waar ze behoefte aan hebben. Naast tastbare ondersteuning kunnen leerkrachten volgens Suárez-Orozco et al. (2009) *emotionele ondersteuning* geven, waardoor ze een veilige omgeving creëren en leerlingen een gevoel van verbondenheid en steun ervaren. Zo kunnen zich op cultureel vlak grote verschillen manifesteren tussen het land van herkomst en het nieuwe land (Schwieter, 2011). Nieuwkomers komen vaak uit onderwijssystemen die veraf liggen van het onze

(OECD, 2010a). Uit onderzoek van de VU (2014), in samenwerking met het MCO, kwamen de volgende verschillen tussen onderwijssystemen naar voren:

| Tabel 1 | |
|--|--|
| <i>Verschillen tussen onderwijssystemen</i> | |
| Focus op stimuleren van autonomie (Nederland) | Focus op stimuleren van discipline (in een groot deel van de landen van herkomst) |
| Leerlingen kunnen kritisch denken, vragen stellen en zelfstandig met de leerstof omgaan. Focus op het individu, zelfstandigheid, zelfontplooiing, relatief weinig straf, beroep op ratio, dialoog, zorggericht (sociaal-emotioneel en cognitief) | Centraal staan gehoorzaamheid en het opvolgen van instructies. Weinig zelfstandigheid, autoritair, grotere machtsafstand, zwaarder straffen, wij-cultuur, 'hard werken wordt beloond met niveau' |
| Manier van leren gericht op inzicht en logisch nadenken | Leren is vaak uit het hoofd leren |
| Moeilijkheden die uit dit onderzoek naar voren kwamen: het idee dat arbeid wordt beloond met niveau, geen reeel beeld van de toekomst, een mening vormen, zelfstandig werken, moeite met vrijheid (wordt gezien als <i>laissez-faire</i>), minder discipline (zoals in Nederland) is lastig voor een aanzienlijk deel van de nieuwkomers. | |

Vanwege de culturele verschillen wijzen Suárez-Orozco et al. (2009) op het belang van ondersteuning bij het culturele acclimatiseringsproces.

Voortgezet NT2-onderwijs. Na één tot anderhalf jaar zijn leerlingen aanspreekbaar in het Nederlands en beschikken over een basiswoordenschat, maar de ‘taalachterstanden’⁷ zijn nog groot (CED-groep, 2009). T2-leerders staan voor een extra opgave: niet alleen moeten ze de T2 nog verder ontwikkelen, daarbij moeten ze ook *in* die taal leren (Gibbons, 2002). Specifieke aandacht voor woordenschat, fonologie, morfologie, syntaxis en mondelinge taalvaardigheid blijft gedurende een aantal jaren noodzakelijk (CED-Groep, 2009). De reguliere taalmethoden voorzien hier niet in. De Onderwijsraad (2017) wijst dan ook op het belang van investeringen in

⁷ Volgens Paus et al. (2010) is het niet juist om bij nieuwkomers te spreken van een taalachterstand. Weliswaar hebben ze een achterstand t.o.v. de leerlingen voor wie het Nederlands de T1 is, maar als men de term ‘taalachterstand’ kritisch bekijkt, zou die alleen kunnen gelden voor kinderen die vanaf het begin problemen hebben met de T1-verwerving.

betere lesmaterialen voor nieuwkomers. Bovendien moet er volgens Cummins (1979) onderscheid gemaakt worden tussen schooltaal en thuistaal in de T2: *basic interpersonal communicative skills* (BICS) is de taal voor alledaagse communicatieve situaties met een relatief concrete, nabije en duidelijke context, zoals op straat of op de markt, terwijl *cognitive academic language proficiency* (CALP) de schoolse taalvaardigheid is, die gehanteerd wordt in meer abstracte (met minder concrete steun uit de context) en cognitief veeleisende situaties, zoals in het onderwijs. Volgens Cummins (1981) komt het voor dat leerlingen met een anderstalige achtergrond BICS beheersen, maar CALP niet beheersen op het niveau dat wordt verondersteld voor het zaakonderwijs. Cummins ontdekte ook dat de T2-leerder er ongeveer twee jaar over doet om de communicatieve taalvaardigheid te ontwikkelen en maar liefst vijf tot zeven jaar(!) om de schoolse taalvaardigheid te ontwikkelen. Hij baseerde zich hierbij op een door hemzelf ontwikkeld diagram waarin de verschillende taken die aan leerlingen worden opgelegd, gecategoriseerd kunnen worden langs een continuüm lopend van cognitief gemakkelijke naar cognitief veeleisende taken en een continuüm lopend van contextarme naar contextrijke ondersteuning. Vanwege de voortgezette behoefte aan NT2-onderwijs pleiten ITTA en LOWAN (2016) voor een doorgaande taalleerlijn, lopend van *fase 1* in de ISK met een focus op NT2, naar *fase 2* met NT2 en vakken gericht op doorstroom naar het mbo, naar *fase 3* op het mbo met een voortgezette NT2-verwerving gekoppeld aan de opleiding. Volgens de Onderwijsraad (2017) tenslotte zouden mbo-instellingen een meerjarig taalbeleid moeten hebben waarin de visie op het gehele taalonderwijs staat, met daarin ook aandacht voor transfer en integratie van taalvaardigheid in overige vakken, iets wat momenteel lang niet alle mbo-instellingen hebben.

Professionalisering van docenten aangaande NT2-verwerving en -didactiek. Door de toename van het aantal nieuwkomers zullen steeds meer scholen, instanties en gemeenten te maken krijgen met de opvang van nieuwkomers in het onderwijs (Inspectie van het onderwijs, 2015). Veel scholen zijn niet voorbereid op deze taak. De kennis van reguliere leerkrachten in het VO is vaak zeer beperkt als het gaat om het onderwijs aan nieuwkomers en ze weten vaak niet

goed hoe ze met deze leerlingen om moeten gaan (CED-groep, 2009). Er is behoefte aan (verbetering van de) professionalisering van leerkrachten voor deze complexe doelgroep, om de kwaliteit van het onderwijs aan nieuwkomers te verhogen (Onderwijsraad, 2017). Daarbij zou de scholing van leraren zich volgens de CED-groep (2009) niet uitsluitend moeten richten op de eersteopvang- maar ook op de vervolperiode. Ook zou men volgens Ramaut & Sterckx (2003) moeten afstappen van het idee dat alleen taalleerkrachten moeten inspelen op de (talige) behoeften van de nieuwkomers en proberen een gedeelde verantwoordelijkheid te bereiken. Elke leerkracht zou zich competent moeten voelen om met deze leerlingen om te gaan (Ramaut, 2002). De Onderwijsraad (2017) voegt hier aan toe dat niet elke leerkracht de NT2-kennis in dezelfde mate hoeft te bezitten, maar dat elk team er wel toegang tot moet hebben.

Alternatieve evaluatie. Een laatste factor die hier wordt aangehaald, bevorderend voor de kans op een succesvolle schoolloopbaan voor nieuwkomers in het regulier onderwijs, is alternatieve evaluatie. De manier waarop een leerling beoordeeld wordt, is ook van invloed op zijn inzet en zelfbeeld (Ramaut & Sterckx, 2003). Gesteld wordt dat nieuwkomers door hun taalachterstand geen eerlijke kans krijgen wanneer gebruik wordt gemaakt van niet-aangepast testmateriaal en gewone testcores. Alternatieve evaluatie is een uiting van sensitiviteit voor de specifieke situatie van de nieuwkomer. Hierbij mag uiteraard niet uit het oog worden verloren dat ook deze leerlingen moeten laten zien op het vereiste niveau van het Referentiekader Taal te kunnen communiceren. Volgens Sterckx (2006) kiezen sommige scholen voor permanente evaluatie of kunnen leerlingen examens mondeling afleggen. Permanent evalueren kan een formatief karakter hebben; hierbij worden leerlingen op verschillende momenten geobserveerd en beoordeeld op hun leerproces of op tussentijdse producten (Toolkit Competenties Nederlands breed evalueren, 2013). Op deze manier houdt men rekening met de beginsituatie van de leerling en kijkt men vooral naar de groei die een leerling doormaakt. Bolle (2016) geeft in dit kader adviezen voor de examinering van anderstalige migranten in de instellingsexamens Nederlands in het mbo. Bepaalde fouten zijn kenmerkend voor T2-leerders: grammaticale fouten ('omdat hij is

een slimme man'), lidwoordfouten ('de examen') en uitspraakfouten die leiden tot een duidelijk herkenbaar 'buitenlands accent' (Bolle, 2016). Ook komt het voor dat leerlingen bij bepaalde specifiek Nederlandse begrippen en onderwerpen ('het rookverbod', 'spijbelen', 'het kringgesprek') niet direct relevante voorkennis kunnen activeren vanwege de beperkte ervaring met het Nederlandse onderwijs, cultuur en samenleving. Geadviseerd wordt derhalve om bij de examinering Nederlands bij nieuwkomers rekening te houden met de kenmerken van T2-ontwikkeling. De lat blijft voor alle examenkandidaten op hetzelfde niveau liggen, de examens worden alleen toegankelijker gemaakt voor anderstaligen; bijvoorbeeld door examenonderwerpen te kiezen die niet cultuurbepaald zijn, door voldoende voorbereidingstijd te bieden, door gebruik te maken van de interpretatieruimte die het referentiekader biedt en door coulant om te gaan met typische T2-verwervingsfouten (Bolle, 2016).

Indicatoren voor schoolsucces

Nu de effecten van ISK's en belangrijke voorwaarden voor een succesvolle vervolgschoolloopbaan voor nieuwkomers zijn gedefinieerd, komen we aan bij het doel van de huidige studie. Hierin wordt een beeld geschetst van de schoolloopbanen van voormalige ISK-leerlingen in het regulier onderwijs en de mate van schoolsucces. De vraag is nu wanneer je precies kunt spreken van een succesvolle schoolloopbaan. Wat zijn indicatoren voor succes dan wel voor falen?

Cognitieve factoren. Onderzoek naar studiesucces laat zien dat eerder behaalde resultaten en het aantal behaalde vakken in de vooropleiding indicatief zijn voor studiesucces (Moore & Shulock, 2009). Ook het gemiddelde eindexamencijfer blijkt een sterke indicator te zijn voor de mate van succes in de vervolgopleiding (Van der Heijden, Hessen & Wubbels, 2012). Derriks en Vergeer (2010) beschouwen in hun onderzoek naar doorstroom in het ROC studenten die hun opleiding tot en met het tweede of derde studiejaar (afhankelijk van de betreffende opleiding) hebben afgemaakt, als succesvolle studenten. Sterckx (2006) tenslotte relateert schoolsucces aan de mate waarin nieuwkomersleerlingen vertegenwoordigd zijn in een

bepaald type en niveau in het reguliere vervolgonderwijs alsook aan de mate waarin wordt afgestroomd en opgestroomd. Zij vond, net als Duquet et al. (2006), dat nieuwkomersleerlingen in Vlaanderen in 2006 oververtegenwoordigd waren in de lagere treden van het onderwijs-systeem. Bovendien was over een periode van drie jaar één op de drie leerlingen één of meerdere trapjes afgedaald in het onderwijssysteem. Duquet et al. (2006) onderzochten de school-loopbanen in zowel het VO als het hoger onderwijs, in termen van instroom, doorstroom en uitstroom en vergeleken deze met die van autochtone jongeren. Slechts een heel kleine minderheid van de nieuwkomers bleek in Vlaanderen succesvol op te klimmen in het systeem (Duquet et al., 2006, Sterckx, 2006).

Niet-cognitieve factoren. Naast cognitieve factoren, die de schoolse vaardigheden en het kennisniveau aan de start van de vervolgopleiding weergeven, zijn er ook niet-cognitieve indicatoren voor studiesucces. Op basis van een literatuuronderzoek vonden Farrington et al. (2012) een aantal belangrijke factoren: *schools doorzettingsvermogen*, waarmee bedoeld wordt het vermogen om obstakels te overkomen en de studie te prioriteren door discipline, *schools gedrag*, waarbij onder meer de aanwezigheid en het maken en inleveren van huiswerk bewezen gerelateerd zijn aan studiesucces, en *leerstrategieën*, waaronder het vermogen van de leerling om te organiseren en de effectiviteit in 'time management'. Ook Sterckx (2006) wijst in haar onderzoek naar ex-ISK-leerlingen op de invloed van de schoolse houding op de doorstroming. Daarnaast vond zij verbanden tussen sociale vaardigheid, Nederlandse taalvaardigheid, behaalde schoolresultaten en de ondersteuning waar de leerling behoefte aan afgezet tegen de werkelijk ontvangen ondersteuning enerzijds en het schoolsucces anderzijds.

Voorbereiding op vervolgonderwijs. Sterckx (2006) concludeert dat een goede start zeer belangrijk en bovendien statistisch significant blijkt te zijn bij het verklaren van de verdere loopbaan. Maar hoe bereid je leerlingen zo goed mogelijk voor op het mbo? Het ministerie van OCW heeft LOWAN en het ITTA gevraagd om standaarden te formuleren die richting moeten geven aan het onderwijsaanbod aan nieuwkomers. Met de ontwikkeling van de eerder genoemde,

doorgaande taalleerlijn moet de doorstroom naar het mbo verbeteren (Lowan, 2016).

Streefdoelen maken duidelijk wat een leerling moet kunnen wat betreft NT2-niveau, houding en vaardigheden om naar een bepaalde vorm van regulier onderwijs te kunnen doorstromen. Na een verlengde intake worden leerlingen gekoppeld aan een leerlijn met bepaalde uitstroomprofielen. Analfabeten en andersalfabeten moeten eerst gealfabetiseerd worden in het westers schrift voordat ze in een leerlijn geplaatst kunnen worden. Voorgesteld wordt dat leerlingen met het uitstroomprofiel *mbo entreeopleiding* hier als volgt op worden voorbereid (LOWAN en ITTA, 2016): in *Fase 1* staat het leren van Nederlands (NT2) centraal en daarnaast zou er naast rekenen en eventueel wiskunde in elk geval ook aandacht moeten zijn voor maatschappelijke redzaamheid. In *Fase 2* wordt de leerling voorbereid op instroom in de entreeopleiding (educatieve redzaamheid). Dit houdt in dat er naast voortzetting van NT2, o.a. gekoppeld aan de praktijksituaties waar de leerling naar gaat uitstromen, ook ruim aandacht moet zijn voor oriëntatie op diverse beroepsrichtingen en de stage in de entreeopleiding. Door de inzet van loopbaancoaching (oriëntatie, meeloopdagen, stage, excursies bij bedrijven) kan de leerling begeleid worden bij een reële beroepskeuze met een concreet perspectief. Ook burgerschap moet behandeld worden, met aandacht voor het Nederlandse onderwijssysteem, de opleidingen in het mbo en een aantal burgerschapsthema's, vergelijkbaar met die op het mbo. In *Fase 3*, op het mbo, wordt een voortgezette NT2-verwerving geadviseerd in de rijke context van de opleiding: bij praktijk- en theorievakken, in de les Nederlands, in de beroepspraktijkvorming, bij loopbaan en bij burgerschap. Hierin zou toegewerkt moeten worden naar de exameneisen van de beroepsvakken en Nederlands (LOWAN en ITTA, 2016).

Uitval. Een veelbesproken indicator voor falen is uitval. Over (de aanpak van) voortijdig schoolverlaten (VSV), een van de landelijk vastgestelde beleidsthema's waarop mbo-instellingen gericht inzetten om de onderwijskwaliteit verder te verhogen, is het laatste woord nog niet gezegd. Voortijdig schoolverlaten houdt in dat een jongere van school vertrekt zonder een startkwalificatie te behalen (Holter, 2008). Onder een startkwalificatie wordt verstaan een havo-

of vwo-diploma, of een mbo-diploma op niveau 2 (of hoger). Een vmbo-diploma is geen startkwalificatie. De Rijksoverheid wil het aantal voortijdig schoolverlaters terugbrengen tot maximaal 25.000 per jaar in 2016 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2016). Met een startkwalificatie op zak hebben jongeren betere arbeidsmarktperspectieven. Ook ligt de werkloosheid bij voortijdig schoolverlaters twee keer hoger dan bij jongeren met een startkwalificatie en worden ze vijf keer vaker verdacht van een misdrijf (Ministerie van OCW, 2016). Voortijdig schoolverlaten komt het meest voor op het mbo en wel op entreeniveau (Ministerie van OCW, 2016). Een belangrijk deel van de uitval op het mbo is het gevolg van drempelloze doorstroom, ofwel ongediplomeerde doorstromers. Rijk, scholen, gemeenten, zorg en bedrijven werken daarom samen om zo veel mogelijk jongeren in Nederland aan een startkwalificatie te helpen en onderwijsinstellingen en gemeenten worden (financieel) gestimuleerd om het aantal voortijdig schoolverlaters verder te verminderen (Ministerie van OCW, 2016).

In diverse studies is de invloed van etniciteit op schooluitval onderzocht. De resultaten zijn niet eenduidig (Holter, 2008). In de studie van Traag en Van der Velden (2008) werd wel een effect van etniciteit gevonden. Men baseerde zich hierbij op de data van bijna 11.000 leerlingen in de eerste klas van het VO, afkomstig uit twee grootschalige longitudinale studies van Statistics Netherlands en het Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling (GION) (Kuyper, Lubbers & Van der Werf, 2003; Statistics Netherlands, 1991). Wanneer kenmerken van individu, gezin en school niet verschilden, bleken jongeren met een Nederlandse en jongeren met een andere etnische achtergrond even veel risico te lopen op voortijdig schoolverlaten zonder een enkel diploma. Allochtone jongeren met een vmbo-diploma op zak verlaten echter minder vaak het onderwijs dan autochtone jongeren in bezit van een vmbo-diploma; allochtone jongeren blijven dus langer op school zitten. Als mogelijke verklaring hiervoor wordt gegeven dat deze jongeren vaker extra hun best doen om hun relatieve achterstandssituatie te compenseren (Traag en Van der Velden, 2008). Verder blijkt schooluitval

vaker voor te komen op scholen met een relatief groot aantal leerlingen van verschillende etnische achtergronden. Wanneer op een school 10% minder leerlingen met verschillende etnische achtergronden zitten, neemt het risico op schooluitval af met 13% (Holter, 2008). Ook lopen leerlingen van scholen in grote steden anderhalf keer zoveel risico op voortijdig schoolverlaten (Herweijer, 2008)). Dit laatste wordt gedeeltelijk veroorzaakt door de samenstelling van de schoolpopulatie, maar ook kenmerken van het leven in een grote stad spelen hierin een rol: de optelling van diverse risicofactoren (*risicocumulatie*), alternatieve vormen van vrijetijdbesteding en meer mogelijkheden om aan sociale controle te ontsnappen.

In de huidige studie, waarin de schoolloopbaan van nieuwkomersleerlingen op het mbo onder de loep wordt genomen, wordt schoolsucces kwantitatief gedefinieerd in termen van: de mate van uitval, doorstroom naar hogere niveaus en het behalen van een diploma alsook aan behaalde toetsresultaten voor Nederlands. Daarnaast wordt schoolsucces in het kwalitatieve deelonderzoek gerelateerd aan de voorbereiding in de ISK op studeren in het mbo, de taalvaardigheid in het Nederlands, de taalontwikkelingsmogelijkheden op het ROCvA, het cognitieve niveau en de ondersteuning waar men behoefte aan heeft afgezet tegen de op het ROCvA ontvangen ondersteuning. Ook aan bod komen schoolse vaardigheden, sociale vaardigheid, motivatie, inzet, opleidingskeuze en alternatieve evaluatie. Waargenomen verschillen in vergelijking met klasgenoten worden bij het huidige onderzoek betrokken. Bovengenoemde factoren komen terug in een aantal deelvragen, die gezamenlijk bijdragen aan beantwoording van de hoofdvraag.

De huidige studie

In het voorgaande is gebleken dat binnen het NT2-onderwijsveld behoefte is aan meer effectonderzoek naar ISK-onderwijs in Nederland en aan nader onderzoek naar de schoolloopbanen van voormalig ISK-leerlingen in het reguliere vervolgonderwijs. De huidige studie haakt in op deze behoefte door de schoolloopbanen te onderzoeken van het cohort voormalige 16+-klas-leerlingen van het MCO op het ROCvA. Deze doelstelling heeft geleid tot

de volgende hoofdvraag, waar onderstaande deelvragen van zijn afgeleid: *Hoe vergaat het voormalig 16+klas-leerlingen van het Montessori College Oost op het ROC van Amsterdam?*

- 1) In welke mate zijn deze leerlingen bij aanvang van het schooljaar klaar voor studeren in het mbo?
- 2) Hoe is de algemene indruk van deze leerlingen op het ROCvA in vergelijking met hun reguliere klasgenoten?
- 3) Zijn er verschillen tussen deze leerlingen en de gemiddelde ROCvA-leerling wat betreft de uitvalcijfers?
- 4) Zijn er verschillen tussen deze leerlingen en de gemiddelde ROCvA-leerling wat betreft de toetsresultaten van de nulmetingen Nederlands Lezen en Luisteren?
- 5) Komen deze leerlingen cognitief op een passend niveau terecht?
- 6) Zijn er individuele kenmerken aanwijsbaar die verklarend zijn voor succes?
- 7) Hoe kan het ROCvA de dienstverlening aan deze doelgroep verbeteren om de kans op een succesvolle schoolloopbaan te vergroten?

De antwoorden op het kwalitatieve deelonderzoek zijn geformuleerd op basis van afgenomen interviews bij voormalige 16+-klas-leerlingen, enquêtes beantwoord door de huidige mentoren van deze leerlingen op het ROCvA en informatie van betrokkenen van het MCO en ROCvA. Ten behoeve van het kwantitatieve deel is verzocht om inzage in de toetsresultaten van nulmetingen voor Nederlands Luisteren en Lezen en zijn Voortijdig Schoolverlaten(VSV)-cijfers van het ROCvA vergeleken met die van de onderzoekspopulatie. Bij beantwoording van de vragen wordt alle data gebruikt die er betrekking op heeft.

Methode

Het huidige onderzoek is voornamelijk exploratief van aard, met een kwalitatieve onderzoeksfocus naast een kleiner kwantitatief deelonderzoek. Vanwege het verkennende karakter van het merendeel van de deelvragen is gekozen voor dataverzameling op diverse levels en via verschillende kanalen en bronnen (Blommaert & Jie, 2010). In dit hoofdstuk wordt de werkwijze van de huidige studie beschreven. Er is gebruikt gemaakt van verschillende informatiebronnen; per bron komt achtereenvolgens aan bod welke deelnemers bevraagd zijn en van welke materialen en procedures gebruik is gemaakt. De beetje verzamelde informatie zijn vervolgens samengevoegd en op deze wijze is geprobeerd een compleet beeld te scheppen van de onderzoekspopulatie.

Informatiebronnen.

Voortgangsoverzichten. Startpunt van de huidige studie was het creëren van overzichten van de voortgang op het ROCvA van de onderzoekspopulatie. De populatie is onderverdeeld in twee groepen:

- 1) De leerlingen die afkomstig zijn uit de 16+-klas van de Montessori ISK Amsterdam van het MCO en die in 2016 op het ROCvA zijn ingestroomd. Op deze groep van 21 leerlingen, die voornamelijk in de entree zitten, ligt de onderzoeksfocus. Aan hen is gevraagd of de onderzoeker ze in het schooljaar 2016-2017 een periode mocht volgen. Onder volgen werd verstaan: de leerling wordt geïnterviewd, de mentor vult een enquête in en er wordt inzage geboden in enkele toetsresultaten.
- 2) De leerlingen die in de afgelopen vier jaar in de 16+-klas hebben gezeten en doorgestroomd (zouden) zijn naar het ROCvA. Hierbij inbegrepen zitten zodoende ook de leerlingen van groep 1. Van de leerlingen van groep 2 is de voortgang op het ROCvA over de afgelopen jaren bekeken. In schooljaar 2013-2014 is het 16+-traject niet aangeboden op het MCO vanwege een klein leerlingenaanbod, zodoende bleven over de klassen van 2012-2103, 2014-2015 en 2015-2016. Het MCO leverde namenlijsten aan van de uitgestroomde leerlingen, het

ROCvA ging na of deze leerlingen voorkwamen in het leerlingensysteem. Hiervan zijn voortgangsoverzichten gemaakt per instroomjaar op het ROCvA, waarin de status en voortgang van de leerlingen werden weergegeven:

- *Onbekend*: leerling volgt en volgde geen opleiding op ROCvA
- *Afgewezen*: Voorkomende redenen voor afwijzing: Andere opleiding past beter, Niet voldoende gemotiveerd, N.a.v. de intake, Administratieve redenen, No show
- *Uitgevallen*: Redenen voor uitval: Wilde (liever) Werken, Andere opleiding past beter, Emigratie, Reden onbekend⁸
- Indien *in opleiding* was de schoolloopbaan te zien; met welke opleiding gestart, in welke periode, op welk niveau en is hiervoor een *diploma* behaald: entreediploma of startkwalificatie

In totaal bleken 42 van de voormalige 16+-klas-leerlingen van de afgelopen vier jaar bekend te zijn bij het ROCvA: tien uit het schooljaar 2012-2013, elf uit 2014-2015 en 21 uit 2015-2016. Bekend wil zeggen dat deze leerlingen op het ROCvA een entreediploma of startkwalificatie hebben behaald, momenteel in opleiding zijn of zijn afgewezen of uitgevallen. Door de voortgang van de leerlingen van groep 2 op het ROCvA bij het onderzoek te betrekken, is naar de wat langere termijn gekeken en kon iets gezegd worden over de mate van uitval en de mate waarin de doelgroep een entreediploma dan wel startkwalificatie behaalt.

Interviews. Op basis van de voortgangsoverzichten (zie ‘Analyse’) zijn de contactgegevens achterhaald van het merendeel van de mentoren van de leerlingen van groep 1. De meerderheid van deze leerlingen is uitgenodigd voor deelname aan het onderzoek. Een aantal leerlingen uit groep 2 is ook uitgenodigd voor een interview. In totaal zijn 25 leerlingen benaderd voor deelname aan het onderzoek. Van hen zijn uiteindelijk zestien leerlingen geïnterviewd. Van de vijftien leerlingen die dit schooljaar in de entree zijn begonnen en waarvan er een is uitgevallen, zijn er twaalf gesproken, waaronder de uitgevallen leerling. Daarnaast zijn vier leerlingen op niveau 2 geïnterviewd, waarvan er een is afgestroomd van niveau 4.

⁸ Tot eventuele achterliggende redenen of problematiek werd geen toegang verschaft (het persoonlijk dossier).

Om kwalitatieve informatie te verkrijgen van de leerlingen is gekozen voor een, in grote lijnen, gestructureerd interview, waarbij de vragen en de volgorde van de vragen van tevoren zijn vastgesteld. Om ingewikkelde woorden en zinnen zoveel mogelijk te vermijden is van te voren nagedacht over de formulering van de vragen. Wanneer respondenten ergens specifiek opgingen, iets interessants zeiden of als niet duidelijk was wat er bedoeld werd, werd hier door de onderzoeker op doorgevraagd om meer en gedetailleerdere informatie uit het interview te halen. De controle- en achtergrondvragen, waar het interview mee begon, waren gesloten, maar de oordeelvragen over de 16+-klas en de huidige opleiding die erop volgden, waren grotendeels open. In die zin was het interview semigestructureerd. Zie Bijlage 4 voor de interviewvragen.

De leerlingen zijn voornamelijk via hun mentor en in enkele gevallen door de onderzoeker zelf geïnformeerd over en gevraagd om deel te nemen aan dit onderzoek door middel van een informatiebrief (Bijlage 1) en een toestemmingsverklaring (Bijlage 2). Door ondertekening van de toestemmingsverklaring gingen leerlingen ermee akkoord dat het interview zou worden opgenomen, dat de mentor een enquête zou invullen, voornamelijk over de voortgang van de mentorleerling(en), en dat er mogelijk inzage aan de onderzoeker zou worden geboden in toetsresultaten van de leerling. Om de vertrouwelijkheid van de onderzoeksgegevens te waarborgen is in overleg met de UvA een privacyverklaring opgesteld (Bijlage 3). Met degenen die wilden meewerken is een afspraak gemaakt voor het interview op het betreffende college van de leerling, waar dan in de meeste gevallen ook kennis werd gemaakt met de mentor. De interviews vonden plaats in december en januari in Amsterdam op de colleges Zuid, Noord (locaties Fraijlemaborg en Meeuwenlaan), Westpoort en Zuidoost. Voorafgaand aan het interview werd nogmaals aan de leerling verteld wat het onderzoek inhoudt en dat de antwoorden anoniem worden verwerkt. Alle leerlingen gaven toestemming om het gesprek op te nemen op een *voicerecorder*. Tijdens het interview werd de door de leerling ondertekende toestemmingsverklaring ingeleverd. Met een aantal leerlingen is het niet gelukt om een afspraak te maken, ondanks herhaalde pogingen. Ook zijn een aantal leerlingen niet op komen dagen bij onze afspraak; dit

was het geval bij de colleges Centrum en Zuid (bij Sport en beweging). De lengte van de interviews varieerde van 15 tot 40 minuten, afhankelijk van de (houding van de) leerling. In Bijlage 5 staan enkele achtergrondgegevens en kenmerken van de geïnterviewde leerlingen.

Enquêtes. De huidige mentoren van de leerlingen zijn eind januari, halverwege het schooljaar, verzocht om een digitale enquête voornamelijk over de voortgang van hun mentorleerling(en) in te vullen. De enquête is verstuurd aan 15 mentoren over 20 mentorleerlingen die dit jaar zijn ingestroomd. Over 12 leerlingen, afkomstig van verschillende colleges, is een enquête ingevuld.

Om informatie van de mentoren te verkrijgen is gekozen voor een digitale enquête, omdat het minder tijdrovend is dan het houden en uitschrijven van interviews, maar ook omdat het deels meerkeuzevragen waren, waarbij gekozen moest worden uit gegeven antwoorden. Deze vragen leidden tot wat objectievere data. Daarnaast waren er ook open vragen, waarbij respondenten hun eigen inbreng konden leveren. In de enquête zijn de mentoren ook gevraagd naar eventuele verschillen tussen hun mentorleerling(en) en diens klasgenoten.

De enquête is gemaakt in de online onderzoekssoftware Survio. Een verzoek om de enquête in te vullen is tweemaal via de mail verzonden. De enquêtevragen zijn terug te vinden in Bijlage 6.

Uitvalcijfers. Om zicht te krijgen op de mate van uitval van de onderzoekspopulatie is gebruik gemaakt van de gegevens uit de voortgangsoverzichten van de afgelopen vier jaar (zie ‘Analyse’). Deze uitvalcijfers zijn vergeleken met die van de gemiddelde ROCvA-leerling per niveau (de controlegroep). Door het ROCvA zijn ten behoeve hiervan de meest recente cijfers van Voortijdig School Verlaten (VSV) op het ROCvA ter beschikking gesteld. Deze cijfers worden altijd vastgesteld per schooljaar; de laatste officiële cijfers zijn van 2014-15, tussentijdse (voelopige) cijfers zijn van 2015-16.

Door de uitvalcijfers van de gemiddelde ROCvA-leerling te vergelijken met die van de doelgroep kon vastgesteld worden of de mate van uitval tussen de groepen verschilt. Over de

leerlingen die niet geïnterviewd zijn en waar geen enquête over is ingevuld, is de betreffende mentor gevraagd om aan te geven hoe het deze leerling vergaat en of hij naar verwachting het schooljaar positief zal afronden danwel een diploma zal gaan halen.

Toetsresultaten. Toen hier na lang beraad toestemming voor werd gegeven door het ROCvA, zijn de mentoren halverwege het schooljaar verzocht om de onderzoeker de resultaten te doen toekomen van enkele toetsen afgenomen bij de klassen van de mentorleerling(en). Specifiek is verzocht om de toetsresultaten voor de nulmetingen die in de klassen waren afgenomen voor Nederlands Lezen en Luisteren. De intentie van het verzoek was om ook de resultaten van de klasgenoten van de mentorleerlingen te ontvangen (de controlegroep). Helaas hebben maar weinig mentoren toetsresultaten verstrekt, namelijk over zeven voormalige 16+-klas-leerlingen. Er werd ofwel geen gehoor gegeven aan het verzoek of men had er geen beschikking meer over. Er is inzage geboden in de resultaten van vier klassen op entreeniveau en daarnaast ook van vier klassen op niveau 2.

Door de resultaten van de doelgroep te vergelijken met die van hun klasgenoten kan vastgesteld worden of de groepen wat betreft de toetsresultaten afwijken van elkaar en op welke vlakken. In tegenstelling tot de uitvalcijfers wordt bij vergelijking van de toetsresultaten niet bekeken hoe de onderzoekspopulatie het niveaubreed doet op het ROCvA, maar hoe ze het doen binnen hun klas; de controlegroep verschilt dus.

Overleggen. Tenslotte is gebruik gemaakt van informatie afkomstig van enkele belanghebbenden, werkzaam bij de onderwijsinstanties betrokken bij de huidige studie, het Montessori College Oost (MCO) en het ROC van Amsterdam (ROCvA). De Montessori ISK Amsterdam is onderdeel van het MCO. In 2016 had de ISK ongeveer 350 leerlingen en de school in totaal 1035 leerlingen. De ISK biedt onderwijs aan leerlingen met een vmbo basis- tot en met een vwo-niveau. Na aanmelding wordt de leerling getest op het MCO⁹. Afhankelijk van de

⁹ D.m.v. een intelligentietest (de Raventest), een taalleerbaarheidstoets (de Trajectkeuzetoets), een rekentest en een lees- en schrijftest. Mocht een leerling het Nederlands al een beetje beheersen, dan wordt er ook een TOA-taaltest afgenomen om het niveau van het Nederlands verder te kunnen bepalen.

testresultaten wordt de leerling in een opvangklas geplaatst, voor leerlingen die nog geen Nederlands spreken, of in een schakelklas, voor leerlingen die het Nederlands al wel redelijk beheersen maar nog onvoldoende om in te kunnen stromen in het regulier onderwijs. Voor veel leerlingen van 16 jaar en ouder is de reguliere route te lang; voor hen is er de 16+-klas. Doel van deze klas is dat de leerlingen hierna optimaal uitgerust zijn om naar het ROC door te stromen. Zie Bijlage 7 voor een vergelijking van de reguliere en de 16+-klas route. Leerlingen uit de 16+klas stromen voornamelijk uit naar het mbo en in de meeste gevallen naar het ROCvA. Daar komt de meerderheid terecht in de entreeopleiding. Voorheen konden leerlingen zelf bepalen of ze op een hoger niveau wilden starten, maar vanwege een hoge mate van uitval kan dat nu niet meer. Per augustus 2014 is daarom de entreeopleiding ingevoerd, bedoeld voor leerlingen die geen vooropleiding hebben afgerond en zodoende niet voldoen aan de vooropleidingseisen voor een mbo-opleiding op niveau 2 en hoger, die minimaal 16 jaar oud zijn (niet meer leerplichtig) en die in staat zijn om een mbo-opleiding af te ronden. Het ROCvA biedt entreeopleidingen aan in verschillende opleidingsrichtingen. Tijdens de entreeopleiding wordt bekeken of de leerling kan doorstromen naar niveau 2 (of hoger) of naar de arbeidsmarkt.

Gedurende mijn stage op het MCO is mij informatie verstrekt tijdens diverse overleggen. Daar waar relevant is deze in het huidige onderzoek gebruikt bij de beantwoording van de deelvragen. Dit geldt ook voor informatie afkomstig uit overleg met betrokken van het ROCvA en uit overleg tussen MCO en ROCvA onderling, waar verslag van is gedaan. Daar waar deze informatie gebruikt is, wordt dit vermeld.

Analyse

De interviewdata is door de onderzoeker uitgeschreven, samengevoegd en samengevat onder kopjes, bruikbaar voor beantwoording van de deelvragen. In Bijlage 9 zijn samenvattingen terug te vinden van de interviews per respondent. Uit de enquêtes zijn van de open vragen de antwoorden van de mentoren samengevoegd per topic, de gesloten vragen konden kwantitatief geanalyseerd worden. Alle data, afkomstig uit interviews, enquêtes en overleggen, die betrekking

heeft op een deelvraag, is gebruikt bij de beantwoording ervan. In het kwalitatieve deelonderzoek wordt antwoord gegeven op de deelvragen 1, 2, 5, 6 en 7, in het kwantitatieve deel op vraag 3 en 4. De data is als volgt per deelvraag geanalyseerd:

- 1) *In welke mate zijn deze leerlingen bij aanvang van het schooljaar klaar voor studeren in het mbo?* Enerzijds is nagegaan of de elementen die worden aangeraden in een ISK-programma dat voorbereidt op de entreeopleiding aanwezig zijn in dat van het MCO. Daarnaast is bekeken of de gevolgde leerlingen hebben laten zien er in potentie klaar voor te zijn (wat betreft studievaardigheden, zelfstandigheid en taalvaardigheid) en hoe zij dit zelf (hebben) ervaren.
- 2) *Hoe is de algemene indruk van deze leerlingen op het ROCvA in vergelijking met hun reguliere klasgenoten?* Het gaat hier om de indruk van de mentoren, die deze leerlingen kunnen vergelijken met hun klasgenoten en zo eventuele verschillen waarnemen. Naast potentie komt ook het gedrag aan de orde: schools gedrag, sociale vaardigheid, motivatie, ambitie en de opleidingskeuze.
- 3) *Zijn er verschillen tussen deze leerlingen en de gemiddelde ROCvA-leerling wat betreft uitval?* De uitval onder de onderzoekspopulatie is vastgesteld op basis van de voortgangsoverzichten van de afgelopen vier jaren, samengevat in Bijlage 8. Het huidige schooljaar is nog niet afgerond, maar op één uitgevallen leerling na halen de leerlingen op entreeniveau volgens hun mentoren naar verwachting hun diploma. Deze leerlingen worden daarom beschouwd als entree-gediplomeerde leerlingen. In totaal zijn 33 van de leerlingen die in de afgelopen vier jaar zijn ingestroomd gediplomeerd voor entree en negen voor een startkwalificatie. De mate van uitval in de entree, inherent samenhangend met het slagingspercentage, is vergeleken met de VSV-cijfers van het ROCvA op entreeniveau. Verder zijn twaalf van de ex-16+-klasleerlingen op het ROCvA momenteel in opleiding voor niveau 2 (een startkwalificatie), zeven voor niveau 3 en drie voor niveau 4. Van de laatstgenoemde leerlingen is nog niet bekend of ze een diploma zullen halen. Om te kunnen bepalen in welke mate leerlingen van de onderzoekspopulatie hun startkwalificatie (en opleidingen op hogere niveaus) behalen, moeten er meer doorstroomgegevens worden verzameld. Wel wordt in de huidige studie

aangegeven wat de op dit moment beschikbare data laat zien; vallen er dingen op bij vergelijking van de groepen? Om dezelfde reden wordt in de huidige studie geen statistische toetsing toegepast op de uitval-/doorstroomgegevens van ISK-leerlingen op het ROCvA vergeleken met die van de controlegroep. Van de onderzoekspopulatie dient eerst over een langere periode data verzameld te worden zodat er meer gegevens beschikbaar zijn.

- 4) *Zijn er verschillen tussen deze leerlingen en de gemiddelde ROCvA-leerling wat betreft de toetsresultaten van de nulmetingen Nederlands Lezen en Luisteren?* De intentie was om het gemiddelde cijfer van de klasgenoten (de controlegroep) af te zetten tegen dat van de gevolgde leerlingen en zo te bekijken of er waarneembare verschillen zijn tussen de groepen en op welke vlakken. Echter, vanwege het ontvangen van de eerder genoemde tegenvallende hoeveelheid toetsresultaten kon slechts worden nagegaan of er dingen lijken op te vallen bij vergelijking van de groepen, maar zonder hier een conclusie aan te verbinden. Ook wordt de mening van mentoren en leerlingen hierbij betrokken.
- 5) *Komen deze leerlingen cognitief op een passend niveau terecht?* Mentoren zeggen hier iets over in de enquête evenals over de vooruitgang in de loop van het jaar en hun verwachtingen van de leerling(en). Aan leerlingen zelf is gevraagd hoe ze het niveau van de opleiding ervaren, zowel inhoudelijk als op taalgebied.
- 6) *Zijn er individuele kenmerken aanwijsbaar die verklarend zijn voor succes?* Op basis van de enquêtes en interviews is bekeken of er bepaalde kenmerken aanwezig zijn bij de onderzoekspopulatie, die mogelijk gerelateerd kunnen worden aan schoolsucces dan wel voor falen.
- 7) *Hoe kan het ROCvA de dienstverlening aan deze doelgroep verbeteren om de kans op een succesvolle schoolloopbaan te vergroten?* Aan leerlingen is gevraagd hoe de aanmelding verliep, hoe de aankomst beviel, hoe men de ondersteuning/begeleiding op het ROC ervaart, of deze doelgroep specifieke behoeftes heeft op het ROCvA, of hieraan tegemoet wordt gekomen en of er gebruik wordt gemaakt van examenaanpassingen. Daarnaast zijn ideeën van mentoren, het MCO en ROCvA bij de beantwoording meegenomen.

Op basis van de antwoorden op de deelvragen wordt het antwoord op de hoofdvraag van het onderzoek geformuleerd: *Hoe vergaat het voormalig 16+klas-leerlingen van het Montessori College Oost op het ROC van Amsterdam?*

Resultaten

Per topic, dat verwijst naar een deelvraag, wordt ingegaan op de resultaten die hier relevant voor zijn en wordt afgesloten met een korte conclusie. In het hierop volgende hoofdstuk wordt ingegaan op de betekenis van de conclusies van de deelvragen voor de hoofdvraag van dit onderzoek.

Klaar voor het mbo

De elementen die in de doorgaande taalleerlijn van ITTA en LOWAN (2016) worden aangeraden in een ISK-programma dat voorbereidt op de entreeopleiding, zijn aanwezig in het programma van het MCO: in *Fase 1* staat NT2 centraal en is er naast o.a. rekenen ook aandacht voor maatschappelijke redzaamheid. In *Fase 2*, in dit geval de 16+-klas, wordt de leerling voorbereid op doorstroom naar de entreeopleiding; naast voortzetting van NT2, gekoppeld aan praktijksituaties, is er ruim aandacht voor beroepen- en opleidingsoriëntatie evenals voor stage lopen. Daarnaast staan ook loopbaanbegeleiding, burgerschap, kennis van de Nederlandse samenleving, sociale vaardigheden, zelfstandigheid en probleemoplossend te werk gaan op het programma (Beleidsplan Montessori ISK 2012-2016, bijgesteld februari 2016). Spijtig is alleen dat een deel van de leerlingen, na toelating op het ROC, niet meer of minder op het MCO verschijnt (MCO, 2016). Zij missen zo niet alleen een deel van het NT2-programma, maar ook een deel van de voorbereiding op het mbo. Het doel zou niet alleen het ROC moeten zijn, aldus het MCO.

Volgens hun mentoren waren de gevolgde leerlingen er wat betreft voorbereiding en potentie klaar voor om naar het mbo te gaan. Van deze groep is één leerling uitgevallen, zijn taalniveau was ontoereikend voor de entreeopleiding. Taalvaardigheid lijkt het enige vlak waar (noemenswaardige) problemen worden ondervonden; studievoordigheden en zelfstandigheid worden door de mentoren niet als knelpunt genoemd. Toch kan het merendeel van de leerlingen op entreeniveau tot op heden op taalgebied voldoende meekomen. Op de hogere niveaus is dit lastiger (zie § Cognitief passend niveau). Om goed te kunnen functioneren op het ROCvA vraagt de onderwijsinstelling voor de entreeopleiding om een taalniveau van minimaal A2. Dit is, aldus

het MCO, niet voor alle ISK-leerlingen haalbaar. Ondanks dat mentoren het gevoel hebben dat het ISK-programma van het MCO voldoet voor doorstroom naar entree, wijst men er op dat er toegewerkt moet worden naar een betere afstemming van het programma van MCO en ROCvA. Ook op het MCO noemt men doorlopende leerlijnen als belangrijk verbeterpunt.

Het merendeel van de leerlingen zelf geeft ook aan op het MCO goed voorbereid te zijn op studeren in het mbo. Een deel van de leerlingen voelt zich voldoende vaardig in het Nederlands om een entreeopleiding te kunnen volgen, een deel geeft aan wel taalproblemen te ondervinden. Teksten zijn soms moeilijk, als er teveel onbekende woorden in zitten. Ook is een aantal keer aangegeven dat Nederlands op het MCO heel anders was dan op het ROC; hierbij doelt men naast de gebruikte woorden ook op het soort oefeningen. Als dit het geval is, worden toetsen en oefeningen te moeilijk gevonden. Een paar leerlingen hadden langer op het MCO willen blijven, vooral om meer Nederlands te leren, maar ze moesten weg. Anderen vonden het echter wel tijd om te gaan: “Het was gewoon leren leren leren, mensen worden verveeld dan. Ik ben blij om nu met mijn handen te werken.” Als tip wordt geopperd dat oud-leerlingen van het MCO hun ervaringen, met de opleiding en met werk en stages, zouden moeten delen met huidige 16+-klasleerlingen. Ook meent een deel van de leerlingen dat er op het MCO beter afgestemd moet worden op het niveau van de leerling. Zo vonden sommigen rekenen veel te makkelijk. Een leerling geeft aan dat ze het rekenprogramma op het MCO niet zo goed vond en nu op het ROC met SmartRekenen snel vooruitgaat. Ook bij NT2 waren de niveaoverschillen groot. “Dit was lastig; sommigen konden nog bijna niks en hadden veel uitleg nodig, anderen waren verder en hadden deze uitleg niet nodig. Voor hun was het dan saai.” Toen deze leerlingen op het MCO zaten, was er echter maar één 16+-klas. Dit jaar zijn het er vier, waardoor leerlingen met meer en minder potentie nu in aparte klassen zitten en er beter gedifferentieerd kan worden.

Geconcludeerd kan worden dat het effect van de 16+-klas van het MCO is dat de meerderheid van de leerlingen voldoende wordt klaargestoomd voor de entreeopleiding.

Leerlingen onder taalniveau A2 vormen op dit moment nog een probleem; hun Nederlands is ontoereikend om de stap te kunnen maken naar entree (zie ook § Cognitief passend niveau).

Algemene indruk van de doelgroep

De mentoren hebben van het merendeel van deze leerlingen een goede indruk; ze zijn en blijven gemotiveerd, tonen goede inzet, zijn ambitieus. Het merendeel functioneert goed op school en doet goed mee met lessen. Een aantal mentoren noemt de serieuze, leergierige houding van de leerlingen, die over het algemeen verschilt van die van veel leerlingen die net van het vmbo komen en nog ‘speelser’ zijn. De omgang met klasgenoten gaat bij de meerderheid ook goed. Een leerling op niveau 2 geeft echter aan moeite te hebben met contact leggen met klasgenoten en de leerling die begon op niveau 4 en inmiddels op niveau 2 zit (zie § Cognitief passend niveau), werd daar naar eigen zeggen uitgelachen door klasgenoten om haar Nederlands.

Wat opviel in de interviews met leerlingen is dat een aanzienlijk deel van de leerlingen aangeeft (nog) te twijfelen over de gekozen opleiding en over het vervolgen van deze opleiding op een hoger niveau (zie Bijlage 9). Voor sommigen komt de opleiding overeen met de verwachting maar zou men liever iets anders doen, anderen wisten niet goed wat ze konden verwachten (niet naar een open dag geweest, alleen een beetje over gelezen) en weer anderen hadden iets anders verwacht: “Ik had niet verwacht dat we zoveel achter de pc zitten, bijna de hele dag! Dat is niet leuk.” “Ik dacht dat we naast de techniekvakken ook andere vakken zouden krijgen.” Deze bevinding verschilt van die van de mentoren, die menen dat bijna alle leerlingen een goede opleidingskeuze hebben gemaakt. Blijkbaar lijdt de inzet van de leerlingen niet direct onder de ervaren twijfel. Sommige leerlingen willen na de entree proberen om naar een andere opleiding door te stromen. Een leerling die nu in het tweede jaar van niveau 2 zit, geeft aan: “Ik deed mijn best bij mijn stage maar ik ben technisch niet handig, ik ben er gewoon niet goed in. Daarom ben ik met mijn begeleider aan het kijken naar een andere opleiding.” Een andere leerling geeft aan dat hij toen hij naar Nederland kwam, dacht dat hij zou gaan studeren. Hij wil graag tolk worden, maar denkt nu niet dat dat kan lukken en vindt dat jammer. Een deel geeft aan

de opleiding te vervolgen totdat ze toegang krijgen tot de opleiding die ze eigenlijk willen doen (zo moet je om op Schiphol te mogen werken acht jaar ingeschreven staan bij een gemeente in Nederland en is er voor bepaalde opleidingen een hoger taalniveau vereist). Ook is een deel van de leerlingen tevreden over de opleidingskeuze. Van de gevolgde leerlingen wil de meerderheid in elk geval niveau 3 behalen. Uit de data is niet naar voren gekomen dat leerlingen moeite hadden met het Nederlandse onderwijssysteem of moesten wennen aan de cultuur, op de uitgevallen leerling na waar dit mogelijk wel een rol speelde.

De algemene indruk van de onderzoekspopulatie is duidelijk positief; ze komen over het algemeen gemotiveerd en volwassen over en degenen die het Nederlands voldoende beheersen, functioneren goed op school. Wel twijfelt een deel van de leerlingen zelf over de opleidingskeuze.

Uitval

Zoals aangegeven zijn er nog niet voldoende doorstroomgegevens van ISK-leerlingen beschikbaar om conclusies te trekken. Toch geven de beschikbare cijfers (Bijlage 8) een indicatie van mogelijk bestaande verschillen in de mate van uitval tussen voormalige 16+-klas-leerlingen en de gemiddelde ROCvA-leerling, in elk geval op entreeniveau. Onder de onderzoekspopulatie valt op entreeniveau slechts 9,7% uit (3 van de 33 leerlingen, oftewel 1/11 van de leerlingen), tegenover 31,8% bij de controlegroep (3,5 per 11 leerlingen). Met andere woorden: van de voormalige 16+-klas-leerlingen haalt ruim 90% zijn entreediploma versus minder dan 70% van de gemiddelde ROCvA-leerling. Van de groep die in 2013 startte op het ROCvA hebben de acht leerlingen die hun entreediploma haalden inmiddels ook hun startkwalificatie behaald. Hiervan zijn er zes nu in opleiding op niveau 3 of 4. Van de groep die in 2014 startte zijn er van de acht die hun entreediploma haalden zes nu in opleiding op niveau 2. Een van hen mocht versneld naar niveau 3, wat uitzonderlijk is, aldus het ROC. Bij de controlegroep is de uitval op niveau 2 10,2%.

Op basis van de beschikbare uitval-/doorstroomcijfers valt op dat de voormalige 16+-klas-leerlingen het goed doen. De uitval op entreeniveau is beduidend lager dan bij de gemiddelde ROCvA-leerling (respectievelijk 9,7% tegenover 31,8%). Een aanzienlijk deel van de leerlingen

haalt ook zijn startkwalificatie; meer gegevens zijn echter benodigd om conclusies te kunnen trekken.

Toetsresultaten

Wat opvalt als men de toetsresultaten vergelijkt met de controlegroep, hoewel hier geen conclusie aan verbonden kan worden vanwege de geringe omvang, is dat de voormalige 16+-klas-leerlingen geen lagere scores halen dan de controlegroep; beide groepen scoren laag. Voor Lezen werd 'Lager dan 1F' en '1F' behaald, met een gemiddelde net lager dan 1F-niveau/bijna 1F. Zelfs binnen de vier klassen op niveau 2 behaalde 50% van de leerlingen (38/77) 'Lager dan 1F' voor lezen. 2 van de 77 leerlingen haalden 2F en de rest 1F. Voor Luisteren worden zowel door de onderzoekspopulatie als de controlegroep betere resultaten behaald; gemiddeld werd door beide groepen een hoge 1F gehaald op entreeniveau. Een voormalige 16+-klas-leerling op niveau 2 haalde voor alle nulmetingen Nederlands (lezen, luisteren, schrijfinzicht, taalverzorging) 1F, wat voor niveau 2 onvoldoende is.

Mentoren menen dat de meerderheid van de betreffende leerlingen 'iets meer taalproblemen' heeft dan klasgenoten en een aantal van hen 'veel taalproblemen' hebben. Men heeft volgens hen vooral moeite met schrijven (grammatica en spelling) en verder ook met lezen, spreken (uitspraak), technische uitdrukkingen en jargon. Leerlingen zelf geven aan: "Het was eerst wel moeilijk op het ROC, wennen aan het taalniveau hier, het boek was eerst wel moeilijk ook." En: "Nederlands op het ROC is heel anders dan op het MCO, heel andere oefeningen en woorden. Daar ben ik niet op voorbereid, daarom is het moeilijk." "De toets voor Nederlands was echt moeilijk, te moeilijk, sommige woorden heb ik nog nooit gezien." Een ander deel van de leerlingen zegt de entreeopleiding makkelijk te vinden, de docent goed te kunnen verstaan en toetsen voldoende te maken.

Ten aanzien van het taalniveau van de ISK-leerlingen hebben het MCO en ROCvA in februari 2017 afspraken gemaakt over het organiseren van de uitstroom van zwakkere, gemiddelde en sterkere leerlingen (MCO, 2017):

- Voor de leerlingen die na twee jaar ISK-onderwijs nog onder taalniveau A2 zitten, zijn MCO en ROC gezamenlijk op zoek naar een oplossing zodat ook deze groep de mogelijkheid krijgt om langs een passende route een opleiding te volgen. Nu dreigen deze leerlingen tussen wal en schip te vallen
- Voor de leerlingen die wel op A2 zitten, zijn MCO en ROCvA overeengekomen dat alle entreeopleidingen extra NT2-les gaan aanbieden
- Leerlingen die boven A2 zitten en in eigen land al een goede vooropleiding of een staatsexamen diploma hebben behaald, krijgen door het ROCvA maatwerk aangeboden. Zij worden aangemeld bij de Hoofden van het Loopbaan Expertise Centrum (LEC) van de diverse opleidingen, die per individuele leerling zullen bekijken of deze hoger kan instromen en zo ja, waar deze het best geplaatst kan worden en wat de beste route is.

Op basis van de beperkte hoeveelheid toetsresultaten kan geen conclusie worden getrokken; opvallend is wel dat beide groepen laag scoren. Het merendeel van de gevolgde leerlingen ervaart op het ROCvA in meerdere of mindere mate taalproblemen. Door het MCO en ROCvA wordt nagedacht over mogelijke routes voor leerlingen met verschillende taalniveaus.

Cognitief passend niveau

Van de gevolgde leerlingen is de verwachting van de mentoren dat niveau 2 dan wel 3/4 cognitief haalbaar is. Dit op uitzondering van twee leerlingen waarvan het taalniveau te laag is; een van hen is al uitgevallen en voor de ander is niveau 2 moeilijk haalbaar. De meerderheid van de leerlingen verwacht dat als niveau 1 lukt, niveau 2 ook wel moet lukken. “Maar liefst wel met extra NT2-les!” voegt een deel van hen hieraan toe. Volgens de mentoren zitten de leerlingen op het mbo cognitief op een passend niveau. Er is niet genoemd dat er leerlingen onder hun niveau zouden zitten. De gevolgde leerlingen vonden zelf, op twee leerlingen na die het niveau te laag vonden, het niveau van de entree over het algemeen goed. In een van de huidige 16+-klassen op het MCO, die met meer potentie, begrijpen leerlingen niet waarom ze in Nederland naar de entree moeten, terwijl ze in het land van herkomst naar hbo- of universitair niveau zouden gaan.

Onder de gevolgde leerlingen op het ROCvA is dit niet ter sprake gekomen.

Het komt gelukkig voor dat leerlingen worden aangenomen op hogere niveaus; in 2013/2014 werd er op het ROCvA twee keer ingestroomd op niveau 3, in 2015/2016 werd er alleen op entreeniveau ingestroomd en in het huidige schooljaar drie keer op niveau 2 en drie keer op niveau 4 (een stijgende lijn?). Volgens informatie van het ROCvA is voor niveau 2/3 eigenlijk wel taalniveau B1 vereist is en voor niveau 4 bij voorkeur B2. Een leerling die mocht instromen op niveau 4, omdat ze een VO-diploma had gehaald in het land van herkomst en een goede toelatingsopdracht inleverde, is op eigen verzoek teruggeplaatst naar niveau 2; het taalniveau en het tempo waren veel te hoog. Echter komt versnellen bij goede resultaten ook voor: twee leerling die startten op niveau 2 zijn overgezet naar niveau 3 omdat het zo goed gaat en twee leerlingen die in februari 2016 instroomden in entree mogen na een jaar door naar niveau 3. Soms gaat het goed op een hoger niveau, soms blijkt het niet haalbaar vanwege het taalniveau. De inhoud en taligheid van de betreffende opleiding kunnen hier ook een rol in spelen; zo is handel een stuk taliger dan techniek (ROCvA, 2016).

Het MCO en ROCvA zijn gezamenlijk op zoek naar de middenweg in twee gehoorde standpunten: 1) “Leerlingen moeten zo hoog mogelijk instromen; in entree beginnen is voor leerlingen met potentie onnodig, zonde en duurt te lang! Hoe kunnen we ze zo hoog mogelijk laten instromen of sneller later doorstromen?” 2) “Onnodige vertraging moet voorkomen worden, maar de versnelling moet wel reëel zijn; hoger inzetten betekent ook een groter risico op uitval. En je wil als leerling geen negatief studieadvies krijgen, wat je kunt krijgen als je onder A2 zit. Dan kun je beter vanuit entree, waar je nog extra NT2 krijgt en de groepen kleiner zijn, opstromen. De leerlingen in de entree landen hierdoor wel, op de hogere niveaus is dit lastiger.” Men is het erover eens dat hoger instromen zeker mogelijk moet zijn, maar het huidige systeem, waarin deze leerlingen op de hogere niveaus een gelijke behandeling krijgen als hun reguliere klasgenoten, is niet bevorderlijk.

De gevolgde leerlingen lijken grotendeels op een passend niveau te zitten. Nu de leerlingpopulatie op het MCO echter sterk is toegenomen, stroomt ook een groter aantal leerlingen uit met meer potentie (naast de eerder aan bod gekomen groep met minder potentie). Afgezien van het cognitieve niveau moet echter ook het taalniveau voldoende zijn om hoger in te stromen.

Individuele kenmerken verklarend voor schoolsucces

Uit de enquêtes en interviews komt naar voren dat de voormalige 16+-klas-leerlingen gemiddeld genomen een ander type leerling zijn dan degenen die net van het vmbo komen: serieuzer en volwassener. Het merendeel is leergierig, gemotiveerd, ambitieus, doet goed zijn best, heeft doorzettingsvermogen en hecht waarde aan het halen van een diploma. Een deel van de leerlingen noemt de mogelijkheid van het volgen van deze opleiding een mooie kans; dit geldt mogelijk minder sterk voor de reguliere ROCvA-leerling. Deze kenmerken zijn bevorderend voor schoolsucces. Aanwijsbare kenmerken die bevorderend zijn voor falen zijn een te laag taalniveau, te weinig taalontwikkelingsmogelijkheden op het ROCvA, behoefte aan extra ondersteuning en problemen met culturele acclimatisering. Het laatstgenoemde is alleen bij de uitgevallen leerling mogelijk gesignaleerd, maar op basis van de literatuur kan men aannemen dat dit vaker voorkomt.

Verbetering dienstverlening ROCvA

De aanmelding van deze leerlingen op het ROCvA is zeer gevarieerd verlopen; er waren (nog) geen vaste contactpersonen voor deze doelgroep en het verschilde per opleiding op welk niveau men kon instromen. Bijna alle huidige mentoren waren op de hoogte van de ISK-achtergrond van hun mentorleerlingen; idealiter zou elke mentor hiervan op de hoogte moeten zijn. Inmiddels hebben het ROCvA en MCO afgesproken dat alle entreeopleidingen een vaste contactpersoon (*intaker*) krijgen, verantwoordelijk voor de aanmelding en de toeleiding naar het juiste niveau. Dit moet gaan gebeuren op basis van richtlijnen voor het instroomniveau maar ook met enige flexibiliteit per individu (ROCvA, 2016).

De leerlingen ervaren de aankomst op het ROCvA als positief: sommigen vonden het even wennen, maar de meerderheid vond het snel leuk. Wennen is het vooral aan “de nieuwe

mensen, die hier geboren zijn en alles al weten”, maar ook aan het feit dat er op een hoger taalniveau gesproken wordt dan op het MCO: “Daar is de taal aangepast aan NT2-leerders, hier niet.” Een leerling geeft aan dat ze nu ze op het ROC zit, snel vooruitgaat met Nederlands; hier wordt ze niet vertraagd door klasgenoten met een laag taalniveau.

De leerlingen zijn het er hoofdzakelijk over eens dat extra NT2-les zeker nodig is voor leerlingen die afkomstig zijn van de ISK, ook op de hogere mbo-niveaus. Een enkeling vindt het genoeg geweest op het MCO en vindt alleen de reguliere Nederlandse lessen voldoende. Een leerling raadt voormalige 16+-klas-leerlingen aan om te praten met Nederlanders en mensen die beter Nederlands spreken! Daardoor ging bij haar de taal snel vooruit. Ook helpt haar het lezen van Nederlandse boeken en het kijken naar Nederlandse televisie. Wat opvalt, is dat de dienstverlening aan deze doelgroep per college verschilt. Zo zitten de leerlingen bij college Zuid (entree mode) in een internationale, kleine klas en krijgen ze extra NT2 in de vorm van een ‘taallounge’, wat inhoudt dat er wekelijks individuele hulp is van een taalcoach en er zelfstandig oefeningen worden gemaakt op de pc. Men is vooral positief over de taalcoach en wat minder over het zelfstandig werken achter de pc. Leerlingen bij de entreeopleiding techniek geven aan: “Als je niet op 2F zit, krijg je extra NT2, maar wie op 2F zit hoeft geen extra NT2.” Bij andere entreeopleidingen werden ten tijde van dit onderzoek geen extra NT2 en taalontwikkelingsmogelijkheden aangeboden. Het was binnen het ROCvA nog niet structureel georganiseerd, maar uit afspraken tussen het MCO en ROCvA (2017) blijkt dat dit voor de entreeopleidingen wel gaat gebeuren. Zoals eerder gezegd, krijgen leerlingen op de hogere niveaus geen speciale behandeling; er is geen extra NT2 en geen extra ondersteuning (althans niet structureel). Een aantal mentoren halen dit aan: “Op niveau 1 worden de leerlingen in een kleine setting opgevangen en begeleid, dat is op de hogere niveaus heel anders.” Een aantal leerlingen proberen zelf wat te regelen als er geen NT2 wordt aangeboden. Leerlingen geven aan dat het onderwijsprogramma niet vol is en dat er voldoende ruimte is voor extra NT2.

Leerlingen zijn wel tevreden over de hulp en toegankelijkheid van hun mentor. Volgens het merendeel van de leerlingen hebben ex-16+-klas-leerlingen behoefte aan extra aandacht, begeleiding en mentortijd. Toch zijn er ook een aantal leerlingen die aangeven liever hetzelfde behandeld te worden als de rest. Een deel van de mentoren heeft ook de voorkeur voor zoveel mogelijk gelijke behandelingen. “En indien wenselijk kan een leerling pluscoaching krijgen.” Een aantal leerlingen meent dat het ROCvA niet nog meer kan doen dan nu: “Je moet er zelf gewoon klaar voor zijn” en “Het is verder je eigen verantwoordelijkheid.” De meesten vinden het “gewoon goed hier.” Een leerling heeft het gevoel dat ze vanwege het entreeniveau niet serieus wordt genomen door docenten. Het ligt volgens haar niet aan de school, maar aan het niveau, en dat vindt ze jammer.

Het merendeel van de mentoren is ervan op de hoogte dat deze leerlingen recht hebben op examenaanpassingen; op het ROCvA gaat het om tijdverlenging bij examens en gebruik van een vertaalwoordenboek. Volgens de mentoren wordt dit aangeboden en wordt hier gebruik van gemaakt. Een groot deel van de leerlingen weet er ook van, maar niet iedereen. Tijdverlenging willen de meeste leerlingen wel, minder behoefte is er aan het gebruiken van een woordenboek. “Je kan wel een woordenboek erbij pakken, maar je hebt ook een tijd om een toets te maken; je kan niet alles gaan opzoeken, daar is geen tijd voor.” Een leerling die op 2F zit zou zelf geen examenaanpassingen willen, ze voelt zich Nederlander en wil behandeld worden als de rest, maar voor veel leerlingen van het MCO is het volgens haar wel nodig.

De mentoren noemen een aantal dingen die het ROC kan verbeteren: “Organiseer een voortraject voor aanvang van de opleiding, inclusief het lopen van een bliksemstage bij een bedrijf.” “Er moet nog meer maatwerk geleverd worden en de groepen moeten kleiner.” “Er moeten meer Beroeps Begeleidende Leerweg (BBL)-plaatsen voor niveau 2- leerlingen beschikbaar zijn, ook voor de jongere leerlingen”. Het MCO wijst op het belang van goede voorlichting aan de leerlingen op de ISK over de mogelijkheden die het ROC biedt en een coach die leerlingen begeleidt bij praktische (nieuwkomers)zaken, misschien al op het MCO. Ook is er

bij het MCO behoefte aan meer inhoudelijke afstemming, bijvoorbeeld wat betreft de keuzedelen die zowel op het ROC als op het MCO vormgegeven worden (dit gebeurt al wel enigszins bij techniek) en de leerroutes.

Behoeftte aan structuur en aan maatwerk komen in het voorgaande duidelijk naar voren; niet alle leerlingen hebben hetzelfde nodig, maar het zou ze wel aangeboden moeten worden.

Extra NT2-les en taalontwikkelingsmogelijkheden zijn, ook al meent een aantal leerlingen van niet, voor tenminste de overgrote meerderheid van deze doelgroep onmisbaar, ook op de hogere niveaus.

Discussie en conclusie

Dat het onderwerp van deze studie actueel is, is in de afgelopen periode duidelijk geworden. Door betrokken instanties als de MBO Raad, VO-raad, LOWAN en ITTA, evenals door de bij het huidige onderzoek betrokken onderwijsinstellingen het MCO en ROCvA wordt gewerkt aan verbetering van de doorstroom van ISK-leerlingen naar regulier vervolgonderwijs. Vanwege de forse toestroom van nieuwkomers en de moeilijker geworden doorstroom naar het mbo sinds 2013 is immers de urgentie toegenomen om de doorstroom van ISK naar vervolgonderwijs te optimaliseren. De behoefte aan effectonderzoek van ISK's is binnen het NT2-onderwijsveld dan ook veelvuldig uitgesproken.

Hierop aansluitend zijn in het huidige onderzoek de effecten van de Montessori ISK als vorm van onderwijstijdverlenging onderzocht. Daarnaast zijn ook de kenmerken, ervaringen en behoeftes van de voormalige 16+-klas-leerlingen nagegaan. Door deze, voornamelijk exploratieve, studie is er beter zicht gekomen op hoe het deze doelgroep vergaat in het reguliere vervolgonderwijs, hoe succesvol men is en waar men zoal tegenaan loopt gedurende zijn schoolcarrière. Eveneens is er een beeld gevormd van het betreffende cohort in vergelijking met hun klasgenoten op het ROCvA die hier zijn opgegroeid. Voor het ROCvA biedt dit onderzoek handvaten ter verbetering van de dienstverlening aan deze doelgroep. Ook andere onderwijsinstellingen en instanties die te maken hebben of krijgen met nieuwkomers kunnen hiervan leren en ideeën opdoen over de punten waarop ISK's en mbo-instellingen kunnen verbeteren. Voor praktische aanbevelingen voor ISK's en mbo-instellingen, verzameld en samengevoegd op basis van deze studie, wordt verwezen naar Tabel 2 aan het eind van dit hoofdstuk.

In de praktijk blijkt dat vervolgscholen terughoudend zijn om deze leerlingen aan te nemen omdat ze veel achterstanden zouden hebben en zodoende veel extra werk opleveren (Dekker, 2003). Steeds meer scholen zullen echter met deze doelgroep te maken krijgen. En inderdaad, het vraagt iets van het vervolgonderwijs, maar als er geïnvesteerd wordt in de mogelijkheden van nieuwkomers, kunnen zij een rijke bijdrage leveren aan onze maatschappij.

Bovendien is, afgaande op deze studie, het beeld van de ex-16+-klas-leerlingen positief: het vergaat ze vrij goed op het mbo, ze zijn over het algemeen gemotiveerd, stromen relatief goed door binnen het mbo en vallen weinig uit. In de literatuur werd als mogelijke verklaring voor lage schooluitval gegeven dat allochtone jongeren vaker extra hun best doen op school om hun relatieve achterstandssituatie ten opzichte van autochtone jongeren te compenseren (Traag en Van der Velden, 2008). Dit beeld van extra hun best doen op school vanwege hun achterstandssituatie sluit ook goed aan bij de indruk die er op basis van deze studie is van de onderzoekspopulatie. Het is vanwege de vergelijkbare achterstandssituatie niet ondenkbaar dat positieve bevindingen als lage uitval en extra inzet op school niet alleen van toepassing zijn op de onderzoekspopulatie, maar in het algemeen gelden voor voormalige ISK-leerlingen. Mocht dit het geval blijken te zijn, dan zou dit vanuit wetenschappelijk opzicht een toevoeging zijn aan het bestaande onderzoek. Op basis van dit onderzoek lijken er zodoende, naast eventuele redenen om huiverig te zijn voor aanname van ex-ISK-leerlingen, (ook) redenen te over te zijn om dat niet te zijn. Daarnaast is deze studie ook een toevoeging aan het bestaande onderzoek op het vlak van het Nederlandse achterstandenbeleid doordat het betrekking heeft op nieuwkomers, waar het meestal andere doelgroepen met een taalachterstand betreft en is er zoals gezegd niet alleen gekeken naar de effecten van onderwijstijdverlenging, maar is er getracht een compleet beeld te scheppen van de onderzoekspopulatie, door te kijken naar kenmerken, ervaringen en behoeftes. Deze studie bevestigt tenslotte de conclusie van Thomas en Collier (2002), dat nieuwkomers minimaal vier jaar gericht tweedetaal(T2)-onderwijs nodig hebben voordat zij de T2 zodanig beheersen dat ze het onderwijs goed kunnen volgen. Overwegend kan de onderzoekspopulatie het onderwijs op entreeniveau blijkbaar voldoende volgen om niet uit te vallen, maar leerlingen ervaren iets meer tot veel meer taalproblemen dan reguliere klasgenoten en op de hogere niveaus wordt het volgen van het onderwijs lastiger.

In het nu volgende worden de belangrijkste conclusies van de deelvragen gerelateerd aan het in de introductie geschetste kader. Het voornaamste doel van de 16+-klas van het MCO is

educatieve redzaamheid in het mbo. Wat dat betreft wordt er voldoende effect behaald van deze vorm van onderwijstijdverlenging. Mogelijke verbeterpunten voor het MCO zijn het realiseren van doorlopende leerlijnen ISK-mbo, inclusief een doorlopende taalleerlijn, (indien mogelijk) langere ondersteuning bieden aan leerlingen op het mbo en de invoer van een verlengde intake, leerroutes met uitstroomprofielen en taalgericht vakonderwijs. Verder zouden leerlingen moeten leren inzien dat het ondanks de toelating tot het ROC nog steeds belangrijk is het ISK-programma af te ronden. Nader onderzoek is gewenst omtrent de mate waarin leerlingen op het MCO voorbereid worden op de hogere mbo-niveaus en het Taal- en Schakeltraject van de HvA.

Zoals gezegd is de algemene indruk van het merendeel van deze leerlingen op het ROCvA positief. Een aantal kenmerken die volgens de literatuur gerelateerd zijn aan schoolsucces, zoals schools doorzettingsvermogen, schoolse houding, motivatie en ambitie, (Farrington et al., 2012, Sterckx, 2006) zijn bij hen waargenomen. Een aantal mentoren noemden de serieuze en volwassen houding in vergelijking met hun reguliere klasgenoten. Kenmerken die bij de onderzoekspopulatie bevorderend zijn voor falen zijn een te laag taalniveau, te weinig taalontwikkelingsmogelijkheden op het ROCvA, behoefte aan extra ondersteuning en mogelijk problemen met culturele acclimatisering.

Gedurende het entreetraject wordt bekeken of een leerling kan doorstromen naar mbo niveau 2 of naar de arbeidsmarkt. Blijkbaar krijgt van deze doelgroep het overgrote deel het advies om door te stromen naar niveau 2; het voortijdig schoolverlaten op entreeniveau in de afgelopen vier jaar is laag onder deze leerlingen, beduidend lager dan onder de gemiddelde ROCvA-leerling (respectievelijk 9,7% tegenover 31,8%). Dit ondanks hun zwakke positie; ze zijn nog ‘nieuw’ hier, moeten de taal nog leren en ook *in* die taal leren (Gibbons, 2002) en moeten nog wennen aan het Nederlandse onderwijssysteem (OECD, 2010a, VU, 2014). Er wordt in sommige gevallen ook door de onderzoekspopulatie versneld naar hogere niveaus. Ondanks deze positieve bevindingen blijkt een aanzienlijk deel van de leerlingen te twijfelen over de opleidingskeuze. Sommigen hebben zich van tevoren niet genoeg verdiept in de opleiding,

ondanks de beroepen- en opleidingsorientatie op het MCO, anderen denken dat een andere opleiding beter bij ze past. Of zou de twijfel onder de gemiddelde ROCvA-leerling even groot zijn? Wellicht een interessant onderwerp voor vervolgonderzoek. Aan de andere kant beschouwt men het volgen van een opleiding bij het ROCvA als een kans; dit gevoel is vanwege hun positie mogelijk sterker bij deze doelgroep aanwezig dan bij leerlingen die in Nederland zijn geboren.

Vanwege een tekort aan ontvangen toetsresultaten kon op dit vlak geen conclusie worden getrokken. Opvallend was wel dat zowel de onderzoekspopulatie als hun reguliere klasgenoten laag scoorden voor de leestoets, waar men van de controlegroep beter zou verwachten. Beide groepen scoorden beter bij luisteren. Het merendeel van de gevolgde leerlingen ervaart op het ROCvA in meerdere of mindere mate taalproblemen.

De gevolgde leerlingen lijken, op een enkeling na, op een passend niveau terecht te zijn gekomen. Instromen vanuit de ISK op hogere niveaus op het mbo en zeker op niveau 4, zonder voorafgaand vast te stellen dat het taalniveau hiervoor voldoende is en zonder taalontwikkelingsmogelijkheden en specifieke ondersteuning aan te bieden, biedt weinig kans van slagen. Een deel van de leerlingen zou wellicht cognitief meer aan kunnen dan de entreeopleiding, maar met de huidige inrichting van het mbo-onderwijs waarin nieuwkomers op niveau 2 en hoger gelijk worden behandeld als autochtone leerlingen, wordt het lastig. De onderzoekspopulatie is, net als de voormalige ISK-leerlingen in het onderzoek van Sterckx (2006), voornamelijk vertegenwoordigd in de lagere treden van het onderwijssysteem, althans daar stromen ze (momenteel nog) voornamelijk in. Instromen op de hogere niveaus vraagt om voldoende taalontwikkelingsmogelijkheden, taalgericht vakonderwijs en extra ondersteuning voor deze leerlingen. Momenteel zitten er, met de huidige toename van nieuwkomers in Nederland, op het MCO vier keer zo veel leerlingen als in de afgelopen jaren het geval was. Hierbij zit dan ook een groter aantal leerlingen dat cognitief meer in zijn mars heeft. Onderzoek heeft aangetoond dat als leerlingen ver onder hun niveau terechtkomen, dit de kans op uitval vergroot (LOWAN, 2016). Het probleem is dat de sterkere leerlingen cognitief gezien vaak hoger zouden kunnen uitstromen

dan qua taalniveau (op dat moment) haalbaar is. Dit maakt het een lastige groep. Mogelijk kan deze groep bij het MCO gerichter voorbereid worden op het behalen van taalniveau B1 of een diploma Staatsexamen en op het uitstroomprofiel mbo 3/4 en hbo. Aan de andere kant zijn er ook leerlingen die na twee jaar ISK-onderwijs nog onder A2 zitten. Ook dit is een lastige groep; ze moeten de ISK verlaten terwijl hun taalniveau nog ontoereikend is voor toelating tot de entree. Voor hen is er nog niet direct een oplossing, maar het MCO en ROCvA zijn in gesprek om gezamenlijk verschillende instroomroutes te bedenken. Het ROCvA heeft toegezegd te gaan zorgen voor vaste contactpersonen (*intakers*) voor de voormalige 16+-klas-leerlingen, die per leerling zullen kijken naar de mogelijkheden en het niveau waar men kan instromen. Ook mogelijkheden voor hoger instromen en sneller doorstromen worden nader onderzocht door het ROCvA en MCO.

Wat betreft de dienstverlening van het ROCvA komen behoefte aan structuur en aan maatwerk duidelijk naar voren. Niet alle leerlingen hebben hetzelfde nodig, maar het zou ze wel aangeboden moeten worden. In de literatuur wordt gewezen op het belang van een warme overdracht tussen ISK en vervolgopleiding en een goede doorstroom en beheer van leerlinginformatie (Berenst, Bienfait, Hofstede, van der Schaaf, 1995, LOWAN, 2016, Sterckx, 2016, CED-groep, 2009). Verder zou ook voor de vervolgopleiding het vergroten van de redzaamheid in het Nederlands een doel moeten zijn (Mulder et al, 2008). Het merendeel van de gevolgde leerlingen geeft aan graag voortgezet NT2-onderwijs te willen op het ROC en niet alleen op entreeniveau. Uit onderzoek blijkt dat er vier jaar gericht NT2-onderwijs nodig is om het onderwijs te kunnen volgen en dat men er vijf tot zeven jaar over doet om de schoolse taalvaardigheid te ontwikkelen (Cummins, 1981). LOWAN en ITTA (2016) adviseren in hun doorgaande taalleerlijn dan ook een derde fase van NT2-onderwijs op het mbo. Dit vraagt om professionalisering van docenten met betrekking tot NT2 en een gedeelde verantwoordelijkheid door middel van taalgericht vakonderwijs. Op basis van de huidige studie zou het advies voor het ROCvA zijn om structureel NT2-onderwijs aan te bieden, indien haalbaar ook op de hogere

niveaus, en extra (nieuwkomers)ondersteuning. Wat betreft alternatieve evaluatie kan deze doelgroep op het ROC bij examens gebruikmaken van tijdverlenging en een vertaalwoordenboek. In de literatuur worden meer vormen van alternatieve evaluatie genoemd, waarmee het ROCvA nieuwkomers een eerlijkere kans kan bieden op een succesvolle schoolloopbaan. Overige praktische aanbevelingen zijn gegeven in Tabel 2.

De huidige studie kent een aantal beperkingen. Pas laat in de scriptieperiode, toen de interviews op de colleges al hadden plaatsgevonden, werd toestemming gegeven voor inzage in een aantal toetsresultaten. Als dit eerder was gebeurd, waren de mentoren voorafgaand aan de interview-bezoeken verzocht om de toetsresultaten en hadden deze bij de bezoeken persoonlijk uitgewisseld kunnen worden. Via de mail bleek dit weinig succesvol, ondanks de vermelding van goedkeuring van de programmamanager entreeopleidingen. Verder zou vanzelfsprekend meer data beter zijn: meer uitval- en doorstroomgegevens van ISK-leerlingen, waarop statistische toetsing zou kunnen plaatsvinden, meer interviews op diverse niveaus en meer enquêtes. Zo was vanwege het feit dat er beschikking was over doorstroomgegevens over een beperkte periode, slechts voor een klein deel van de leerlingen na te gaan of er een startkwalificatie werd behaald.

In de afgelopen periode zijn een aantal ideeën opgedaan voor vervolgonderzoek. Men zou willen nagaan waar deze leerlingen uiteindelijk terechtkomen, dus niet alleen hoe het ze vergaat tijdens hun opleiding, maar ook of ze na afronding van hun opleiding werk hebben gevonden, wel/niet gerelateerd aan de opleiding, en wat de uitvallers zijn gaan doen. Bij het ROC is niet altijd bekend waar leerlingen erna terechtkomen; de gemeente en DUO weten dat wel en zouden bij het onderzoek betrokken kunnen worden. Verder zouden ook reguliere ROCvA-leerlingen geïnterviewd kunnen worden voor een completer beeld. Tenslotte zou men, om meer te kunnen zeggen over de effectiviteit van het ISK-programma van het MCO, dit programma kunnen vergelijken met andere ISK-programma's.

Tabel 2*Concrete praktische aanbevelingen voor ISK's en mbo-instellingen***ISK:**

- Zorg voor een rijke leeromgeving, integratie van taalonderwijs en inhoud van schoolvakken, instructie op maat en inbedding van het programma in de school en omgeving (Mulder, 2008).
- Pas een verlengde intake toe van vier tot acht weken waarin verschillende kenmerken, vaardigheden en het leergedrag van de leerling in kaart worden gebracht (ITTA en LOWAN, 2016). Hierna worden leerlingen gekoppeld aan een leerlijn met bepaalde uitstroomprofielen, bv. mbo entreeopleiding.
- Definieer de ingangs- en uitgangseisen voor leerlingen (Short & Boyson, 2008).
- Stel de opleidings- en sociale doelen voor leerlingen vast (Short & Boyson, 2008).
- Ontwerp het onderwijsprogramma zo dat deze doelen bereikt kunnen worden (Short & Boyson, 2008).
- Informeer ouders over het onderwijssysteem in het gastland en toon ze hoe ze betrokken kunnen zijn bij de schoolloopbaan van hun kind (Short & Boyson, 2008).
- Werk en behoud docenten die specifiek opgeleid zijn voor NT2-onderwijs en bied hen voortgaande professionele ontwikkeling aan (Short & Boyson, 2008).
- Zorg voor een aparte alfabetiseringscursus voor leerlingen met een onderbroken onderwijsachtergrond (Short & Boyson, 2008).
- Bied indien mogelijk langer ondersteuning aan aan voormalige leerlingen in het regulier onderwijs (Mulder, 2008, Le Pichon, Erning & Baauw, 2016).
- Integreer de onderwijsprogramma's van ISK en vervolgopleiding en zorg voor doorlopende leerlijnen (Onderwijsraad, 2017).
- Zorg voor een goede doorstroom van leerlinginformatie tussen ISK en vervolgonderwijs (CED-groep, 2009).
- Evalueer het onderwijsprogramma (twee)jaarlijks om de effectiviteit ervan te meten, waarbij de focus moet liggen op het succes van de leerlingen op de lange termijn, tijdens en na het programma, evenals op hun aansluiting bij het onderwijssysteem van het gastland (Short & Boyson, 2008).

Mbo:

- Bied mogelijkheden voor instromen op hogere mbo-niveaus op basis van: elders behaalde diploma's die in NL gewaardeerd zijn, of een toelatingstoets (Onderwijsraad, 2017), het diploma Staatsexamen NT2 of o.b.v. de verlengde intake (Bolle, 2015); biedt taalschakeltrajecten aan aan studenten die van plan zijn hogere mbo-opleidingen te gaan volgen (Onderwijsraad, 2017).
- Bied leerlingen hulp bij 'leren leren', inhaallessen en ondersteuning in de klas en werk aan tekorten op het gebied van sociale en schoolse vaardigheden (Sterckx, 2006). Bied ze ook emotionele ondersteuning; creëer als leerkracht een veilige omgeving en ondersteun ze bij het culturele acclimatiseringsproces (Suárez-Orozco et al. (2009).
- Laat je inspireren door *good practices* van samenwerking tussen ISK's en mbo-instellingen zoals: werk met leerlingen naar uitstroomperspectieven en niet sec aan NT2-doelen, werk doelgericht met uitstroomgroepen naar de verschillende mbo-niveaus toe, inclusief een traject staatsexamen NT2, en bewerkstellig korte lijnen, vaste contactpersonen en vertrouwen in elkaars adviezen (CED-groep, 2009).
- Bied als vervolgopleiding voortgezet NT2-onderwijs aan en zorg voor: een doorgaande taalleerlijn vanuit de ISK met een vervolg in het mbo (ITTA en LOWAN, 2016). In *Fase 3*, op het mbo, wordt een voortgezette NT2-verwerving geadviseerd in de rijke context van de opleiding: bij praktijk- en theorievakken, in de les Nederlands, in de beroepspraktijkvorming, bij loopbaan en bij burgerschap. Hierin zou toegewerkt moeten worden naar de exameneisen van de beroepsvakken en Nederlands (LOWAN en ITTA, 2016).
- Maak een meerjarig taalbeleid waarin de visie op het gehele taalonderwijs staat, met daarin ook aandacht voor transfer en integratie van taalvaardigheid in overige vakken (Onderwijsraad, 2017), voldoende taalontwikkelingsmogelijkheden, door taalgericht vakonderwijs, in de lessen Nederlands en door middel van

extra ondersteuning (Bolle, 2015).

- Investeer in lesmaterialen voor nieuwkomers (Onderwijsraad (2017).
- Laat leerlingen zonder kennis van de T2 langere T2verwervings-programma's volgen dan de gebruikelijke kortetermijnprogramma's van een tot drie jaar (Thomas en Collier, 2002).
- Professionalisering van docenten m.b.t. NT2-verwerving en –didactiek (Onderwijsraad, 2017, CED-groep, 2009), niet alleen gericht op de eersteopvang- maar ook op de vervolgperiode (CED-groep, 2009); niet elke medewerker hoeft even veel NT2-kennis te bezitten maar elk team moet er wel toegang tot hebben (Onderwijsraad, 2017).
- Pas alternatieve evaluatie toe op nieuwkomers door: aangepast testmateriaal en testcores (Sterckx, 2006), de examens Nederlands toegankelijker te maken voor anderstaligen en rekening te houden met typische T2-verwervingsfouten (Bolle, 2016).

Referenties

- Berenst, J., Bienfait, N., Hofstede, D., & Schaaf, N. van der (1995). *Met één hand kun je niet klappen. Eerste opvang van allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. Beschrijving, evaluatie en aanbevelingen.* 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum.
- Blommaert, J., & Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide.* Bristol: Multilingual Matters.
- Bolle, T. (2015) Voldoende bewijs? De waarde van het Staatsexamen NT2 Programma I voor het mbo. *Les*, 33(193). 38-40.
- Bolle, T. (2016). Handreiking Examinering van anderstalige migranten in de instellingsexamens Nederlandse taal in het mbo. Commissie Staatsexamens NT2. Gedownload op 10 januari 2017, van <https://www.itta.uva.nl/upload/files/HANDREIKING%20Anderstaligen%20examineren%20in%20het%20mbo%20CVTE%20juni%202016.pdf>
- Bontje, D., e.a.(2014). Redactioneel. Onderwijstijdverlenging: de ultieme differentiatie? *Sardes speciale editie*, 15, 7-10. Gedownload op 6 december 2016, van http://www.sardes.nl/uploads/publicaties_downloads/Sardes_Special_Editie_15_Leertijdverlenging.pdf
- Van den Branden, K.. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs.* Leuven: Acco.
- CED-groep. *Doorlopende leerlijnen: Nieuwkomers ISK/NT2 leerlingen.* Geraadpleegd op 5 januari 2017, van <http://www.cedgroep.nl/voortgezet-onderwijs-mbo/taal/doorlopende-leerlijnen/nieuwkomers.aspx>
- CED-groep. (2009). *Doorstroomonderzoek ISK-V.O. Inspirerende voorbeelden uit de praktijk.* Gedownload op 5 januari 2017, van <http://www.bureautaalkunst.nl/download.php?id=115>
- Centrum voor Taal en Onderwijs & Steunpunt voor Diversiteit en Leren. (2013). *Toolkit breed evalueren.* Gedownload op 16 december 2016, van http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/toolkit_breed_evalueren/pdf/14.pdf

- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (1981a). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-50). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Dalderop, K., Teunisse, F., & Liemberg, E. (2002). Raamwerk NT2. De Bilt, BVE-raad.
- Dekker, N. R. (2003). *Internationale schakelklassen: bouwsteen of baksteen? Een onderzoek naar de vormgeving van het ISK-onderwijs en de doorstroming naar het vervolgonderwijs in de provincie Groningen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, Faculteit PPSW-Onderwijskunde.
- Departement onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (2005). *Rapport onthaalonderwijs 2004-2005*. Geraadpleegd op 16 december 2016, van www.ond.vlaanderen.be/secundair/rapportonthaalonderwijs%202004%202005.doc
- Derriks, M., & Vergeer, M. M. (2010). *Doorstroom in het ROC. Een kwestie van goed kiezen en doorzetten?* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T., Johnson, D., & Beechum, N. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners. The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review*. Chicago, IL: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Hogeschool van Amsterdam. <http://www.hva.nl/onderwijs/praktisch/content/algemeen/hva-breed/studentenzaken/toelating/taal-en-schakeltraject/taal-en-schakeltraject.html>

- Heijden, P.G.M. van der, Hessen, D.J., & Wubbels, T. (2012). Studiesucces of -falen van eerstejaarsstudenten voorspellen: een nieuwe aanpak. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 30(2), 233-244.
- Herweijer, L. (2008). *Gestruikeld voor de start: de school verlaten zonder startkwalificatie*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Holter, N. (2008). *Oorzaken van voortijdig schoolverlaten*. Gedownload op 6 december 2016, van www.nji.nl/nl/Download-NJi/Risicofactoren_VoortijdigSchoolverlaten.pdf
- Huizinga, M., Malkus, E., & Krabbendam, L. (2014). *Schakelen op school: verwachtingen van leerlingen en docenten*. Amsterdam: Vrije Universiteit, Faculteit der Psychologie en Pedagogiek.
- Inspectie van het Onderwijs. (2015a). *De kwaliteit van het onderwijs aan nieuwkomers, type 1 en 2, 2013/2014. Evaluatie van de kwaliteit van azcscholen, relatief zelfstandige en grotere nieuwkomersvoorzieningen*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- In 't Veld, R., Korving, W., Hamdan, Y., Steen, M. van der. (2006). *Eindrapport "Kosten en Baten van Voortijdig Schoolverlaten"*. Nijmegen: KBA.
- ITTA & LOWAN. (2016). *FAQ Leerlijnen*. Geraadpleegd op 6 december 2016, van <https://www.LOWAN.nl/voortgezet-onderwijs/onderwijs/leerlijnen/faq/>
- ITTA & LOWAN. (2016). *De leerling in beeld: een werkwijze voor verlengde intake*. Gedownload op 6 december 2016, van <https://www.LOWAN.nl/wp-content/uploads/2016/04/werkwijze-verlengde-intake.pdf>
- Jonk, A. (2016). *De kwaliteit van het onderwijs aan nieuwkomers*. Gedownload op 18 december 2016, van <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/rapporten/2016/05/01/de-kwaliteit-van-het-onderwijs-aan-nieuwkomers/de-kwaliteit-van-het-onderwijs-aan-nieuwkomers.pdf>
- Lubbers, M. J., & Werf, M. P. C. van der. (2003). *VOCL'99-1: Technisch rapport*. Groningen: GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.

- Le Pichon, E., & Baauw, S. (2015). *Onderzoeksrapport Taalschool Utrecht*. Utrecht.
- Le Pichon, E., Erning, R. van, & Baauw, S. (2016). *EDINA Country report Nederland*. Gedownload op 18 december 2016, van <http://www.edinaplatform.eu/wp-content/uploads/sites/77/2015/10/Country-report-The-Netherlands-1.pdf>
- LOWAN. (2003). *Onderwijs aan asielzoekersleerlingen. Visie en uitgangspunten*. Gedownload op 20 februari, 2017, van <https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2014/09/Visie-op-Eerste-Opvangonderwijs.pdf>
- LOWAN. (2016). Nieuws: Inspirerende bijeenkomst ISK-mbo. Geraadpleegd op 12 januari 2017, van <https://www.LOWAN.nl/voortgezet-onderwijs/nieuws/samenwerking-isk-mbo/>
- LOWAN. (2016). Verlengde intake ITTA. Geraadpleegd op 12 januari 2017, van <https://www.LOWAN.nl/voortgezet-onderwijs/onderwijs/instream/intake>
- LOWAN. (2016). Nieuws: ISK en doorstroom naar VO en mbo. Geraadpleegd op 12 januari 2017, van <https://www.LOWAN.nl/voortgezet-onderwijs/nieuws/isk-en-doorstroom-vo-mbo/>
- LOWAN. (2016). Schets van het onderwijsprogramma Route 2, 16+, mbo entree. Gedownload op 16 december 2016, van <https://www.LOWAN.nl/wp-content/uploads/2016/04/leerlijnen-schets-onderwijsprogramma-route2-mbo-entree.pdf>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (z.d.). Geraadpleegd op 22 februari 2017, van <https://www.kwaliteitsafsprakenmbo.nl/themas/voortijdig-schoolverlaten>
- Montessori College Oost. (2016). *Beleidsplan Montessori ISK Amsterdam 2012-2016, bijgesteld februari 2016*. Amsterdam: Montessori College Oost.
- Mulder, L., van der Hoeven, A., Vierke, H., Ledoux, G., van der Veen, I., Oud, W., van Daalen-Kapteijns, M.M., & Roeleveld, J. (2008). *Inrichting en effecten van schakelklassen: resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2006/2007*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Nederlandse Taalunie. (2008). *Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen: leren, ondervijzen, beoordelen*. Den Haag: Nederlands Taalunie.

- OECD. (2010a). *OECD Reviews of Migrant Education. Netherlands*. Paris: OECD Publishing.
- Onderwijsraad. (2017). *Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit*. (samenvatting). Geraadpleegd op 22 februari 2017, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2017/vluchtelingen-en-onderwijs.-naar-een-efficiëntere-organisatie-betere-toegankelijkheid-en-hogere-kwaliteit/volledig/item7509>
- Paus, H., (Red.), Bacchini, S., Dekkers, R., Hofstede, D., Markestijn, C., Meijer, H., & Pullens, T. (2010). *Portaal: Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Ramaut, G. (2002). Een aparte aanpak? De opvang van ex-nieuwkomers in het regulier secundair onderwijs. *Vonk*, 32(2), 3-21.
- Ramaut, G., & Sterckx, M. (2003). Achtergronden en tips voor leerkrachten en directies in de vervolgschool bij de opvang van ex-onthaalklassers. In S. Gysen, G. Ramaut, & M. Sterckx (Eds.), *Tasan. Taalvaardigheidstoets Aanvang Secundair onderwijs Anderstalige Nieuwkomers*. Leuven: Steunpunt NT2.
- Rijksoverheid. (z.d.) *Leerplicht en kwalificatieplicht*. Geraadpleegd op 5 januari 2017, via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht/inhoud/leerplicht-en-kwalificatieplicht>
- Schwieter, J.W. (2011). Migrant hispanic students speak up: Linguistic and cultural perspectives on low academic attainment. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 5, 33-47.
- Short, D. J., & Boyson, B. A. (2012). *Helping newcomer students succeed in secondary schools and beyond*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Statistics Netherlands (1991). *Schoolloopbaan en achtergrond van leerlingen: cohort 1989. Deel 1: instroom*. Den Haag: Statistics Netherlands.
- Sterckx, M. (2006). *Wat is er nog van onze dromen? Eindrapport van een onderzoek naar de doorstroming van anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs in de eerste drie jaar na de ontbaalklas in Vlaanderen (2003 - 2005)*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.

- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relationships. Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111, 712-749.
- Survio.com (2012). Survio online enquête service [computerprogramma]. Tsjechië: Brno.
- Taalgericht vakonderwijs. (2016). *Veelgestelde vragen rond taalgericht vakonderwijs*. Geraadpleegd op 8 januari 2017, van <http://taalgerichtvakonderwijs.nl/veelgestelde-vragen>
- Thomas, W., & Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz.
- Traag, T., & Velden, R.K.W. van der. (2008). *Early school-leaving in the Netherlands. The role of student-, family- and school factors for early school-leaving in lower secondary education*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Vaessen, K., Hoogeveen, K. en Stassen, P. (2003). *De kracht van de kopklas. Het bestrijden en voorkomen van onderrichtsachterstand*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Verhoeven & Aarnoutse (1999). *Interactief taalonderwijs: balans tussen constructief en instructief leren*. Gedownload op 16 december 2016, van <http://www.expertisecentrumnederlands.nl/wp-content/uploads/2014/06/1999-2000-Artikel-Interactief-taalonderwijs-balans-tussen-constructief-en-instructief-lezen.pdf>
- Vijfeijken, M. van, & T. van Schilt-Mol. (2012). *Nieuwkomers in het basisonderwijs. Onderzoek naar benodigde competenties van leerkrachten, intern begeleiders en schoolleiders die werken met nieuwkomers*. Gedownload op 8 januari 2017, van https://www.LOWAN.nl/wp-content/uploads/2014/09/11april2012_Nieuwkomers_in_het_basisonderwijs_definitief.pdf

Bijlage 1: Informatiebrief



Bijlage 1: Informatiebrief

Onderwerp: Brief over deelname aan onderzoek

Amsterdam, 1 december 2016

Beste leerling,

Ik ben Wanda Polak en ik doe onderzoek naar hoe het gaat op het ROCvA met leerlingen die daarvoor in de 16+-klas hebben gezeten op het MCO. Ik onderzoek dit voor mijn studie *Nederlands als tweede taal* aan de Universiteit van Amsterdam. Het is in opdracht van het MCO en het ROCvA. Ik ben benieuwd wat je vindt van het ROC en van je opleiding, hoe het gaat met je op school, wat je vindt van de begeleiding die je krijgt, of er dingen zijn die je niet goed vindt, of je tips hebt voor het ROC. Ook wil ik graag weten hoe je de 16+-klas op het MCO vond: wat verwachtte je ervan en hoe kijk je erop terug, ben je er goed voorbereid op studeren in het mbo, heb je er dingen gemist, heb je tips voor het MCO?

Om hier antwoord op te krijgen wil ik je vragen of je wil meedoen aan mijn onderzoek. Ik kom je dan binnenkort interviewen bij je op school. De antwoorden in de interviews worden anoniem verwerkt in mijn onderzoek, ik noem geen namen. Je kunt dus eerlijk je verhaal doen en je kunt mij ook vertellen wat je minder goed vond aan de 16+-klas of nu op het ROC. Daar zijn we juist ook benieuwd naar, want dan kunnen het MCO en het ROC proberen dit in de toekomst te verbeteren.

Het interview zal waarschijnlijk niet langer dan 30 minuten duren en misschien wat korter. Ik zal het gesprek opnemen, zodat ik alles wat je hebt verteld later kan terugluisteren. Wil je ook de toestemmingsverklaring lezen en ondertekenen?

Als je deze brief of de toestemmingsverklaring niet begrijpt, kan je mentor het je uitleggen. Als je vragen hebt over het onderzoek kun je mij mailen op wandapolak@hotmail.com of ik geef je antwoord bij het interview. Alvast hartelijk dank voor je medewerking!

Met vriendelijke groet,

Wanda Polak

Bijlage 2: Toestemmingsverklaring



Bijlage 2: Toestemmingsverklaring

Toestemmingsverklaring deelname onderzoek

Ik verklaar dat ik als leerling,

- 1) de brief over dit onderzoek heb gelezen, weet waar het onderzoek over gaat en extra uitleg kan krijgen.
- 2) door dit document te ondertekenen zeg dat ik wil meewerken aan het onderzoek.
- 3) meedoe uit vrije wil en weet dat ik op ieder moment mag zeggen dat ik liever niet meer meedoe.
- 4) toestemming geef het interview op te nemen met een *voice recorder* en dat ik het verslag van het interview mag lezen. Als ik dat wil, kan ik hier nog onderdelen uit laten schrappen.
- 5) het goed vind dat de onderzoeker met mijn mentor praat over hoe het met mij gaat op school en over mijn voortgang de komende drie maanden.
- 6) Wanda Polak toestemming geef om wat ik verteld heb te gebruiken voor haar masterscriptie. De resultaten worden anoniem verwerkt en gerapporteerd. Mijn naam en school worden niet vermeld.

Gelezen en goedgekeurd op (datum)

Naam leerling:

Handtekening leerling:

Bijlage 3: Privacyverklaring

Bijlage 3: Privacyverklaring

Toestemmingsverklaring leerlingen

Iedere aan het onderzoek deelnemende leerling heeft in een akkoordverklaring de onderzoeker toestemming gegeven voor het gebruiken van de verzamelde onderzoeksdata voor haar scriptieonderzoek.

Vertrouwelijkheid van de onderzoeksgegevens

De gegevens die gedurende dit onderzoek verzameld zijn, worden uitsluitend gebruikt voor de huidige studie. De anonimiteit blijft gewaarborgd.

Nadere inlichtingen

Voor verdere informatie over dit onderzoek kan men zich wenden tot de onderzoeker, Wanda Polak (telefoon: 06-24400050; e-mail: wandapolak@hotmail.com) of de scriptiebegeleider van de UvA, Sible Andringa (telefoon: 020-525 3818; e-mail: s.j.andringa@uva.nl; Spuistraat 123, 1012VB in Amsterdam, kamer 420).

Met eventuele klachten over dit onderzoek kan men zich wenden tot de secretaris van de Commissie Ethiek van de Faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam, commissie-ethiek-fgw@uva.nl (telefoon: 020-525 2543; Spuistraat 210, 1012 VT Amsterdam).

Wanda Polak

Amsterdam, 1-12-2016

Bijlage 4: Vragenlijst interview

Toestemmingsverklaring getekend: ja/nee

Controle- en achtergrondvragen

1. Wat is je naam?
2. Zat je vorig jaar (of eerder) in de 16+klas op het MCO?
3. Welke opleiding volg je momenteel op het ROC van Amsterdam? (college, opleiding en niveau)
4. Als doorgestroomd: welke (entree)opleiding heb je hiervoor gedaan?
5. Hoe oud ben je?
6. Uit welk land kom je?
7. Hoeveel jaar ben je in Nederland?

Oordeel over de 16+klas/MCO

8. Wat verwachtte je van de 16+klas en hoe kijk je hierop terug?
9. Hoe vond je de sfeer op het MCO en in de klas?
10. Wat zijn je goede en slechte ervaringen met de 16+klas?
11. Heb je er geleerd wat je wilde en nodig had? Miste je iets?
12. Ben je er goed voorbereid op studeren in het mbo? Miste je iets?
13. Denk je dat de klas voor jou zinvol is geweest? Waarom wel/niet?
14. Wat is het belangrijkste dat je er hebt geleerd?
15. Wat kan het MCO verbeteren / heb je tips voor het MCO?

Oordeel over het ROCvA en de huidige opleiding

16. Hoe is de aanmelding op het ROC verlopen?
17. Ben je goed aangekomen op het ROC?
18. Wat vind je van de opleiding en van het ROC? Is het wat je verwachtte?
19. Hoe vind je de ondersteuning / begeleiding op het ROC?
20. Hebben leerlingen die uit de 16+klas komen op het ROC speciale behoeftes / ondersteuning nodig? Zo ja, krijg je wat je nodig hebt? Of beter gelijk behandeld worden als andere leerlingen?
21. Kun je het niveau aan (tot nu toe)? Inhoudelijk en wat betreft de taal. Hoeveel last heb je van taalproblemen en waar heb je vooral moeite mee?
22. Krijg je extra taallessen (NT2) naast de standaard Nederlandse lessen? Zo ja, hoeveel en wat precies? Is dit voor jou voldoende denk je?
23. Weet je van de examenaanpassingen die er zijn voor NT2-leerlingen? Zo ja maak je hier gebruik van? Zo nee, zou je het willen nu je ervan af weet?
24. Als eerst entree gedaan en nu hoger niveau: hoe vind je het verschil tussen de entree en de opleiding die je nu volgt?
25. Weet je al wat je hierna wil gaan doen?
26. Wat kan het ROCvA verbeteren / heb je tips voor het ROCvA?

Extra vragen voor de uitgevallen leerling:

1. Klopt het dat je gestopt bent met je opleiding op het ROCvA?
2. Kun je zeggen waarom je gestopt bent met de opleiding?
3. Wat vind je ervan dat je gestopt bent?
4. Had het ROC iets voor jou beter anders kunnen doen?
5. Wat ga je doen nu je gestopt bent?
6. a. Indien werk: wat voor werk, indien er al werkzaam: hoe bevalt het?

- b. Indien andere opleiding: welke, waar?
 - c. Indien nog niet bekend: wat zou je willen doen? Heb je ergens hulp bij nodig?
7. Zou je misschien (later) een andere opleiding willen doen?

Bijlage 5: Achtergrondgegevens geïnterviewde leerlingen

| Tabel 3 | | | |
|---|-----------------|--------------------------|---|
| <i>Achtergrondgegevens geïnterviewde leerlingen</i> | | | |
| Respondent | Leeftijd | Land van herkomst | Aantal jaren in Nederland |
| 1. | 19 | Ecuador | 2,5 |
| 2. | 19 | Somalië | 2,5 |
| 3. | 20 | Filipijnen | 2,5 |
| 4. | 21 | Burkina Faso | 6 |
| 5. | 19 | Marokko | Ongeveer 3 |
| 6. | 17 | Eritrea | 2,5. Heeft eerder in NL gewoond |
| 7. | 19 | Syrië | 2 |
| 8. | 17 | Turkije | Nu 1. Tot groep 7 in NL gewoond, toen 4,5 jaar in Turkije en toen weer teruggekomen |
| 9. | 18 | Thailand | 1,5. Heeft eerder in NL gewoond, is half-Nederlands |
| 10. | 19 | Rusland | Bijna 2 |
| 11. | 19 | China | 2 |
| 12. | 16 | India | Nu 1. Is in NL geboren en heeft maar een paar jaar in India gewoond, daarom maar heel kort in |

| | | | |
|-----|----|---------|---------------------|
| | | | de 16+-klas gezeten |
| 13. | 19 | Syrië | 2 |
| 14. | 20 | Turkije | Bijna 3 |
| 15. | 18 | Marokko | 2,5 |
| 16. | 16 | Syrië | Bijna 2 |

Deze leerlingen (in willekeurige volgorde) zijn in opleiding bij:

- Entree modeverkoop, ROC College Zuid: 4 leerlingen, waarvan 1 uitgevallen
- Entree administratie, ROC College Zuidoost: 1 leerling
- Entree handel en administratie, ROC College Noord: 2 leerlingen, in februari 2016 gestart, beide na een jaar doorgestroomd naar niveau 3
- Entree techniek, ROC College Noord: 5 leerlingen
- Basisedwerker mode/maatkleding niveau 2, ROC College Zuid: 2 leerlingen, waarvan 1 gestart op niveau 4
- Autotechniek niveau 2, ROC College Westpoort: 1 leerling, ingestroomd op niveau 2, na een half jaar doorgestroomd naar niveau 3
- Monteur installatietechniek niveau 2, 2^e jaar, ROC College Westpoort: 1 leerling, gestart in Entree techniek

Bijlage 6: Vragenlijst enquête

Vragenlijst mentoren

Geachte heer/mevrouw,

Uw antwoorden worden anoniem verwerkt.

Hartelijk dank voor uw medewerking!

Was bij u bekend welke leerling(en) afkomstig is/zijn van de Internationale Schakelklas op het MCO voordat ik ernaar vroeg?

Ja

Nee

Overig

Hoe doet/doen deze leerling(en) het op school? Denk aan: wat is uw indruk, hoe zijn de studievaardigheden/ambitie/motivatie/inzet/ omgang met andere leerlingen/functioneren op stage? N.B. Taalvaardigheid komt terug bij een andere vraag.

Hoe is de vooruitgang van deze leerling(en), hoe zijn de (toets)resultaten en wat zijn uw verwachtingen van deze leerling(en)?

Als u de leerling(en) afkomstig van de ISK op het MCO vergelijkt met de overige leerlingen, vallen u dan dingen op? Zo ja, waarin verschillen ze van elkaar?

In geval van (bijna) uitval van de leerling(en): wat is/zijn volgens u de voornaamste reden(en) hiervoor?

In welke mate heeft/hebben deze leerling(en) moeilijkheden op het gebied van taal?

- Weinig taalproblemen
- Iets meer dan medeleerlingen
- Veel taalproblemen
- Overig

Waar heeft men voornamelijk moeite mee op het gebied van taal?

Denkt u dat de leerling(en) cognitief op een passend niveau zit(ten)? Dus afgezien van de taal, maar inhoudelijk: hoort/horen deze leerling(en) thuis op het betreffende niveau op het mbo?

- Ja
- Nee
- Weet niet
- Overig

Heeft/hebben de leerling(en) volgens u een goede keuze gemaakt wat betreft de opleiding die hij/ze nu volgt/volgen?

- Ja
- Nee
- Weet niet
- Overig

Was/waren deze leerling(en) voor uw gevoel voldoende klaar voor en voorbereid op studeren op het ROCvA? Zo niet, op welke vlakken niet?

- Nee, nog niet klaar voor
- Redelijk klaar voor
- Ja, klaar voor
- Weet niet
- Toelichting op uw antwoord:

Heeft u ideeën of tips voor het MCO ter verbetering van hun onderwijsaanbod van de ISK?

Hebben NT2(Nederlands als 2e taal)-leerlingen op het ROCvA recht op examenaanpassingen, zoals tijdverlenging bij een examen en gebruik van een vertaalwoordenboek?

- Ja en hier wordt gebruik van gemaakt
- Ja en hier wordt geen gebruik van gemaakt
- Nee maar hier zouden ze wel recht op moeten hebben
- Nee maar ik vind dit ook niet nodig
- Weet niet
- Overig

Hebben deze leerlingen volgens u speciale behoeftes op het ROCvA? Denk aan: meer of specifieke hulp/ begeleiding/ ondersteuning/ extra NT2-les, rekening houden met een andere cultuur/ervaringen in het land van herkomst/ ander onderwijssysteem gewend. Of kunnen ze beter zoveel mogelijk hetzelfde behandeld worden als de overige leerlingen?

Indien ze volgens u speciale behoeftes hebben, wordt hieraan tegemoet gekomen op het ROCvA?

- Ja
- Een beetje
- Nee
- Weet niet
- N.v.t. (ze moeten gelijk behandeld worden als andere leerlingen)
- Overig

Wat kan het ROCvA verbeteren om de kansen op een succesvolle schoolloopbaan voor deze leerlingen te vergroten? Denk aan dienstverlening, onderwijsaanbod e.d.

Bijlage 7: Vergelijking reguliere route met 16+-klas-route MCO

| Tabel 4 | | |
|---|--|--|
| <i>Vergelijking reguliere route met 16+-klas-route Montessori ISK MCO</i> | | |
| | Reguliere route | 16+-klas route |
| | Na de O-klas komt meestal een 1e schakelklas en daarna een 2e. Daarna kan de leerling naar de reguliere 3e klas. Uiteindelijk doet de leerling in de vierde klas examen. Afhankelijk van het niveau, kan hij met dit diploma instromen op het ROC op niveau-2 (BBL), 3 of 4 (KBL/mavo). | Na de O-klas komt de 16+-klas. De leerling krijgt veel Nederlands, kennis van de Nederlandse samenleving, Engels, rekenen, ICT, drama, economie, beroepenoriëntatie en sport. Daarnaast loopt de leerling 2 x 1 week stage. Na 1 jaar in de 16+ klas gaat de leerling naar het ROC. Men krijgt geen (MCO-)vmbo-diploma en begint daarom op het ROC vaak in de entree |
| Voordelen | De leerling: <ul style="list-style-type: none"> - krijgt een vmbo-diploma, - kan instromen op ROC-niveau 2, 3 of 4, - krijgt meer (algemene) vakken dan in de 16+-klas (zoals geschiedenis of een extra taal), - leert meer Nederlands/NT2 | De leerling: <ul style="list-style-type: none"> - kan sneller naar het ROC, - zit in de 16+-klas met leeftijdsgenoten, - heeft vakken gericht op stage lopen en werken, - krijgt sneller studiefinanciering (alleen voor studenten op het ROC), - is al bezig met een keuze voor een beroep |
| Nadelen | De leerling: <ul style="list-style-type: none"> - zit met jongere kinderen (van 12-15 jaar) in een klas, - is misschien al 20(+) jaar voordat een vmbo-diploma behaald wordt (route duurt lang, leerlingen willen snel werken), - ervaart de overlap in lesstof tussen land van herkomst en Nederland vaak als saai | De leerling: <ul style="list-style-type: none"> - leert minder Nederlands/NT2, - krijgt minder algemene vakken (zoals geschiedenis of een extra taal), - verlaat het MCO zonder diploma (krijgt alleen een certificaat), - begint op het ROC in de meeste gevallen in de entree, - moet zelfstandig kunnen werken |

Bron: Beleidsplan Montessori ISK Amsterdam 2012-2016, bijgesteld februari 2016.

Bijlage 8: Samenvatting voortgangsoverzichten op ROCvA

| Tabel 5 | | | | | |
|---|---|--|--|---|---|
| <i>Samenvatting voortgangsoverzichten voormalige 16+-klas-leerlingen op het ROCvA</i> | | | | | |
| Start op ROCvA | Aantal leerlingen gestart op ROCvA | Gestart op welk niveau | Behaalde diploma's en in opleiding | Uitval | Afgewezen |
| 2013-2014 | 10 | 8x entreeopleiding, 2x niveau3 | 8x startkwalificatie. 1x momenteel in opleiding (i.o.) voor niv2, 5x i.o. voor niv3, 1x i.o.voor niv4 | 1x | 1x voor ROC op maat en 1 leerling voor 2 niveau- 3-opleidingen |
| 2014-2015 | 0* | - | - | - | - |
| 2015-2016 | 10 | 10x entree | 8x entreediploma, 5x i.o. voor niv2 en 1x voor niv3 | 3x (waarvan 1x emigratie) | 1x voor entree en 1x voor niv2 |
| 2016-2017 | 21 (2 al in februari gestart) | 15x entree, 3x niv2, 3x niv4 waarvan 1 over naar niv2 | n.v.t., dit jaar ingestroomd, behalve 1 leerling die versneld naar niv3 mocht | 1x | 1 leerling voor een niv4-, niv2- en entreeopleiding |
| Totaal | 41 leerlingen afkomstig uit de 16+klas gestart op het ROCvA in de afgelopen 4 jaar | 33x gestart op entreeniveau, 3x op niveau 2, 2x op niveau 3, 3x op niveau 4 | 9x een startkwalificatie behaald, 8x een entreediploma. 14x i.o. voor een entreediploma, 12x voor een startkwalificatie, 7x voor niv3 en 3x voor niv4 | 5 leerlingen uitgevallen. 1x bij ROC op maat, 3x bij entree en 1x bij niv2 | 5 leerlingen afgewezen voor in totaal 8 opleidingen. 1x niv4, 2x niv3, 2x niv2, 2x entree en 1x voor ROC op Maat |

* In schooljaar 2013-2014 was er geen 16+-klas op het MCO en zodoende geen instroom op het ROCvA in 2014-2015.

Bijlage 9: Samenvattingen interviews

De interviews zijn in willekeurige volgorde weergegeven.

Leerling A:

A is in Nederland geboren en naar school gegaan tot groep 7. Toen 4,5 jaar in Turkije geweest. In die periode sprak ze alleen in de vakanties Nederlands, dus is haar Nederlands erg achteruit gegaan. Bij terugkomst probeerde ze bij wat middelbare scholen binnen te komen, ook omdat ze havo-vwo-advies zou krijgen, maar ze zeiden dat de achterstand te groot was en wezen haar af.

Oordeel 16+-klas: Bij de Esprit school had A ook gekeken, maar daar vond ze de sfeer niet goed en voelde ze zich niet welkom. Ze kon al redelijk goed Nederlands als enige in de 16+-klas. Wel minder goed dan nu hoor. Ze had er meer Nederlandse les verwacht, maar is er wel vooruit gegaan. De taal kwam wel terug. Heeft er wel minder geleerd dan nu op het ROC. De klas werd in tweeën gesplitst voor taal: 1 groep had meer steun en aandacht nodig. In het begin zaten ze samen in 1 groep, toen ging de betere groep apart. Ook deden zij bv. Nieuwsbegrip niveau C en de anderen niveau A. Het was wel lastig dat de niveauverschillen zo groot waren; sommigen konden nog bijna niks en hadden veel uitleg nodig, anderen waren verder en hadden deze uitleg niet nodig. Voor hen was het dan saai. Ze kan verder niet iets bedenken wat ze niet goed vond op het MCO. Eerst was er twijfel of ze niet eerst haar vmbo zou gaan afronden vanwege haar leeftijd, maar haar moeder zei dat het zonde van de tijd was. Tips voor het MCO: het rekenprogramma vond A niet zo goed. Nu op het ROC met SmartRekenen gaat ze snel vooruit. Ook kunnen leerlingen met een hoog en een laag niveau beter niet in 1 klas zitten.

Oordeel ROCvA: De aanmelding voor het ROCvA gebeurde in overleg met het MCO en met haar moeder. A was eerst wel onzeker over zichzelf, wist niet hoe ver de andere leerlingen zouden zijn, dacht misschien een grote achterstand te hebben. Maar ze merkte in de entree dat het erg meeviel. Ze vindt het goed op het ROC, mensen zijn volwassener. Ze wist niet wat ze van de opleiding moest verwachten. Nu A op het ROC zit, gaat ze snel vooruit met Nederlands; hier wordt ze niet vertraagd

door klasgenoten met een laag taalniveau. Ze probeert nu contact met Nederlanders te hebben, dan gaat de taal snel vooruit. Ze heeft 2x per week extra NT2. Voor haar is dit wel genoeg maar voor anderen van het MCO misschien niet denkt ze. A kan na de entree doorstromen naar niveau 3. Heeft weinig les, weet nog niet wat ze eraan kan doen tot ze in februari doorstroomt (ze was in de entree gestart in februari), dat gaat ze nog bespreken. A vindt dat ze vanwege het [WP: entree]niveau niet serieus wordt genomen door docenten. Ze kan het niet echt uitleggen, maar ze voelt het gewoon. Dit vindt ze wel jammer. Ze had eerst wel toetsen maar nu niet meer. Het ligt volgens haar niet aan de school, maar aan het niveau. Ze is leergierig en zou graag meer willen. Leerlingen van het MCO hebben zeker speciale ondersteuning nodig, sommigen hebben een grote taalachterstand. Ze vraagt zich af of niveau 3 moeilijker is dan niveau 2, het is allebei taalniveau 2F en 2F heeft ze gehaald. Niveau 4 is volgens A pas moeilijker. Ze denkt dat ze niveau 3 wel aankan. Is er ook al aangenomen. A denkt dat ze op niveau 4 wat anders gaat doen. Ze wilde eigenlijk psychologie studeren of medicijnen maar dat wordt nu moeilijk, dus nu denkt ze aan geestelijke verzorging op niveau 4. Ze ging niet naar entree zorg, want vond van handel de lagere niveaus nuttiger en wilde ook wel handel op zak hebben. A wist niet dat er examenaanpassingen zijn op het ROC, maar is vanwege haar taalniveau (2F) niet voor haar. Ze zou het zelf niet willen, ze voelt zich Nederlander en wil behandeld worden als de rest. Voor veel leerlingen van het MCO is het wel nodig!

Tips voor het ROCvA: extra aandacht is nodig en extra NT2. Ook moet je niet je klasgenoten vernederen, toon respect voor elkaar. Bv als jij iets al weet of een opdracht begrijpt en je klasgenoot niet.

Tips voor deze doelgroep: praat met Nederlanders en mensen die beter Nederlands spreken dan jij! En lees Nederlandse boeken en kijk naar Nederlandse televisie.

Leerling B:

B had bijna een VO-diploma gehaald in het land van herkomst. Zat een tijd in Nederland op de basisschool en haar broer en zus zijn hier geboren, dus ze praten Nederlands met elkaar.

Oordeel 16+klas: verwachtte Nederlands te gaan doen en rekenen en wiskunde en zo en loopbaanbegeleiding. Was wel een beetje wat B verwachtte. Ze kan niet zeggen wat er wel en niet goed was, vond de 16+-klas wel goed. Het was gewoon voor de taal. De sfeer was wel goed. B is goed voorbereid op het mbo. Heeft geen last van taalproblemen [WP: spreekt inderdaad goed Nederlands].
Tip voor het MCO: andere boeken gebruiken voor Nederlands. Het was te makkelijk voor B (Ijsbreker), Code is misschien beter volgens haar, dat heeft ze nu op het ROC. B heeft ook De Sprong gehad, zat in groep 2. Op het ROC was Nederlands eerst wel moeilijk.

Oordeel ROC: B wilde eigenlijk de stewardessenopleiding gaan doen, maar ze moet dan eerst zes of acht jaar in Nederland wonen, dus ze moet nog wachten. Dus wilde ze eerst iets anders gaan doen. Heeft zich zelf aangemeld voor deze opleiding op het ROC. Vond de aankomst op het ROC leuk. Ze kende al mensen hier, dus daardoor was het niet helemaal nieuw. Het zijn aardige mensen en een leuke klas. Ze heeft Code 4 nu, dat was eerst wel moeilijk. De taallounge vindt ze wel oké. Ze heeft zelf tot nu toe nog geen hulp ergens bij nodig, maar dan kan ze bij haar mentor terecht. B denkt dat ze zichzelf bij niveau 2 straks wel kan redden met de taal. De opleiding is wel wat ze verwachtte. Entree is te makkelijk voor B, alle vakken. In het land van herkomst was ze bijna klaar met school... Ze doen praktijk en theorie, daardoor is het wel makkelijk. B weet nog niet of ze op niveau 2 ook modeverkoop wil blijven doen. Geen tips voor het ROC.

Leerling C:

Oordeel 16+klas: C wist eerst niet wat het voor klas was. Het was een leuke goede klas, hij heeft wel wat geleerd daar, vooral Nederlands. Goede docenten en het was gezellig in de klas. Zit nog steeds met een paar van hen in de klas en heeft nog wel contact ook met sommigen van toen. C heeft genoeg Nederlands gehad in de 16+klas. Toen hij in Nederland kwam dacht hij dat hij verder zou gaan studeren, hij had niet gedacht dat hij techniek zou gaan doen. "Ik dacht, ik ga eerst entree techniek doen en dan iets anders en doorleren om vluchtelingen te helpen. Ik spreek Koerdisch van Syrië, er zijn weinig

mensen die dit spreken, dus ik dacht ik ga daar geld mee verdienen, als tolk. Maar ik weet niet hoe ik dat nu kan gaan doen. Mijn ouders zeiden Ga maar techniek doen als tolk niet kan. Ik heb het aan mijn mentor gevraagd en hij zegt Misschien is het moeilijk om straks iets anders te gaan doen op niveau 2. Ik vind techniek wel leuk hoor, ik doe gewoon dit nu, maar mijn idee was om tolk te worden. Ik leer hier niet de woorden om echt tolk te worden.” C heeft niets gemist in 16+klas. Vindt het wel jammer dat hij niet verder kan gaan studeren. Hij denkt dat als hij het zou doen, dat hij het wel zou halen. “Ik zou echt de woorden moeten kennen om mensen te helpen en te vertalen naar Nederlands.” Hij wil er niet iets mee doen als vrijwilliger, maar echt als werk. C heeft geen tips voor het MCO.

Oordeel ROCvA: C heeft zich samen met zijn mentor aangemeld. In de 16+klas kreeg hij veel Nederlands, hier op het ROC opeens techniek, dat was wel even wennen ja. Hij dacht dat hij ook andere vakken zou krijgen op het ROCvA. Was niet op een open dag geweest. Maar vond het wel leuk toen hij hier kwam. Heeft nog wel extra NT2, maar verder alleen techniek. Hij twijfelt wel een beetje over techniek... “Ik heb geen ervaring.” “Ja maar niemand heeft toch ervaring aan het begin van de opleiding?” “Klopt, maar ik wilde tolk worden.” Teksten op het ROC vindt hij niet moeilijk, het antwoord zit in de vraag of tekst, maar het is wel moeilijk als hij de woorden niet kent. C kan wel vragen en zo bespreken met de mentor maar zijn mentor weet ook niet hoe hij tolk kan worden. Als hij na de entree iets anders dan techniek gaat doen, wordt het echt moeilijk op niveau 2, want dan heeft hij veel gemist. C vindt niet dat zijn doelgroep speciale behoeftes heeft op het ROCvA, alleen wel extra NT2 nodig. Hij gebruikt geen woordenboek bij examens, weet wel dat hij meer tijd mag gebruiken. C denkt dat hij volgend jaar op niveau 2 nog wel extra Nederlands nodig heeft. Het niveau van de entree is goed voor hem, niet te moeilijk of makkelijk. Geen tips voor ROC.

Leerling D:

Heeft een VO-diploma gehaald in het land van herkomst, dit is gewaardeerd op vmbo-t.

Oordeel 16+-klas: D verwachtte in de 16+-klas meer Nederlands te leren. Ze vond het wel

goed, docenten waren goed. Alleen toen haar juf, die veel NT2 gaf, vijf maanden wegging, leerde ze minder bij de andere juf. De sfeer op het MCO was goed, soms waren mensen vervelend maar dat is normaal. D is niet genoeg voorbereid op studeren in het mbo wat betreft Nederlands zegt ze, omdat ze doordat de juf wegging minder Nederlands heeft geleerd. [WP: D mocht direct instromen op niveau 4, dus is het niet gek dat hiervoor haar Nederlands ontoereikend was!]. Geen tips voor het MCO, D vond het wel oke.

Oordeel ROCvA: D heeft zelf de aanmelding gedaan. Ze wilde naar niveau 2, modemaat basisedewerker, maar het ROC zag haar VO-diploma en haar werk voor de toelating (ze vonden haar tas en tekening mooi) en toen vond men haar geschikt voor niveau 4. Ze wilden haar niet toelaten op niveau 2. Ze merkte echter al snel dat niveau 4 te moeilijk was, de taal en het tempo. Vooral het vak ondernemer was moeilijk. Lessen kon ze niet volgen, ze hoorde woorden die ze nog nooit had gehoord. Toetsen gingen niet goed. Na twee a drie maanden is ze alsnog naar niveau 2 gegaan. Dit vindt D echt beter. Nu is het een beetje makkelijk voor haar. Op niveau 4 had ze weinig met haar mentor gepraat, er was wat weinig begeleiding. Ze durfde eerst niet om hulp te vragen. Ze had ook wat problemen in de klas, klasgenoten lachten haar uit vanwege haar taal. Nu is dat beter, aardigere mensen, een andere mentor. Als leerlingen moeite hebben met de taal, hebben ze wel extra begeleiding nodig zegt ze! Ze krijgt nu extra taalles van een taalcoach 1 uur per week, dat heeft ze zelf aangevraagd, en ze zit ook bij een leesclub (boeken lezen en praten erover). D zou wel meer Nederlandse les willen hebben, heeft geen vol programma. Een andere leerling van het MCO die dezelfde opleiding doet heeft geen extra Nederlands, omdat ze dit niet heeft geregeld. D weet nog niet wat ze hierna wil doen. Ze wil eigenlijk een toerisme-opleiding doen, maar daar moet haar Nederlands beter voor zijn, daarom werd ze geweigerd. Misschien willen ze B1-taalniveau, zij heeft A2. Ze gaat het hierna wel weer proberen. Tips voor het ROC: extra mentortijd (praten en begeleiding) en Nederlandse les voor haar doelgroep.

Leerling E:

Heeft eerst entree techniek gedaan, zit nu in het 2^e jaar van niveau 2.

Oordeel 16+-klas: verwachtte daar in een jaar zijn certificaat te halen zodat hij door kon naar het ROC. Hij vond het wel fijn daar en gezellig in de klas. Vond het leuk dat de mensen overal vandaan kwamen. Op het ROC zijn ook verschillende nationaliteiten, maar ze zijn hier geboren. De docenten hebben hun best gedaan op het MCO. Niet alles was goed, maar het is drie jaar geleden dus hij weet het niet helemaal meer. Ze kregen niet zoveel Nederlands, 3 x 2uur per week of zo, terwijl ze daar veel Nederlands moesten leren. E had liever meer Nederlands gewild en minder rekenen en sport en zo. Hij weet niet goed of hij er goed is voorbereid op studeren in mbo. Bij het MCO was de les altijd klassikaal, ze hadden wel gezegd dat het op het ROC individueel zou zijn, maar het is niet altijd individueel hier, ook klassikaal. E vond de tijd op het MCO te kort; hij had er langer willen blijven en meer Nederlands willen leren, maar ze moesten weg. Burgerschap vond hij wel goed, je moet toch weten hoe dingen werken in Nederland, de regels en zo.

Oordeel ROCvA: E heeft zichzelf aangemeld, met zijn ouders. Hij had niet zelf techniek gekozen, dit is gebeurd op advies van school en zijn ouders. De eerste weken in noord, in de entree, waren echt moeilijk; hij kende niemand, anderen waren in Nederland geboren en wisten alles al. Hij kreeg wel NT2. Aan het begin van niveau 2 had hij ook nog extra NT2. Nu [WP: 2^e jaar niveau 2] mag hij extra NT2 maar hij wil het niet meer, het gaat wel goed zo. Begrijpen vond hij altijd wel makkelijk, schrijven gaat ook wel, alleen praten (accent en zo) vond hij moeilijk, maar nu heeft hij niet echt taalproblemen meer. E denkt dat het per leerling van het MCO verschilt wat hij nodig heeft op het ROC; sommigen hebben extra dingen nodig, anderen niet. “Ik leer echt langzaam, dat is mijn probleem, maar als ik goed leer blijft het wel binnen. De begeleiding hier vind ik wel goed [WP: heeft een pluscoach], bij entree had je alleen een mentor, waar je zelf heen moest, dat was wat te weinig hulp daar. Maar daar moest je snel weg, het was maar een jaar. Drie maanden per vak; drie maanden timmerman, drie maanden loodgieter... Er was weinig tijd; elke opleiding doe je proef in drie maanden en daarna kies

je wat je wil doen. Ik vind deze opleiding niet echt leuk-leuk, ik ben met mijn begeleider aan het kijken naar de opleiding luchthavenbegeleider, dat lijkt me wel leuk. Alleen daarvoor moet je acht jaar in Nederland wonen, dat wordt wel lastig voor mij. Daarom doe ik nu deze opleiding. De techniekopleiding is niet anders dan verwacht. Ze zeiden Techniek is misschien goed voor jou. Maar ik ben technisch niet zo handig, bij de stage deed ik mijn best maar ik ben er gewoon niet goed in.” E wil een andere opleiding gaan doen na de zomer. Er is ook een beveiligingopleiding in de Bijlmer, maar hij wil liever bij Schiphol, het lijkt hem leuk met verschillende nationaliteiten. E vindt niveau 2 niet echt moeilijker dan entree; het is ook verslagen maken en toetsen maken. Hij maakt gebruik van de geboden tijdverlenging bij examen, woordenboekgebruik weet hij niets van. Volgens E moeten leerlingen het 1^e jaar na het MCO extra aandacht krijgen, daarna is het als het goed gaat niet meer nodig. “Ik heb zelf nu geen extra Nederlands meer nodig, ik versta alles wat de meester zegt.”

Leerling F:

Oordeel 16+-klas: Eerst dacht F dat ze alleen Nederlands zouden krijgen, maar ze kregen ook rekenen en wiskunde. Ze vond het goed. Had geen zin meer in Nieuwsbegrip na een tijdje, maar het was wel nodig en veel toetsen was ook goed. Ze had wel ook biologie of zoiets erbij gewild. F vond het echt gezelliger daar dan op het ROC; ze had veel vriendinnen. Hier zit je bijna alleen maar achter je pc. Nederlands op het ROC is heel anders dan wat ze heeft geleerd op het MCO, heel andere oefeningen en woorden. Daar is ze niet op voorbereid, daarom is het moeilijk. “Het laatste jaar op het MCO hebben we veel vrij gehad, de juf was ziek en zo, we waren wel twee dagen per week vrij, altijd vrij, heel stom.” Ze heeft nog wel contact met sommigen van toen.

Oordeel ROC: F heeft zich zelf aangemeld. Was eerst heel zenuwachtig en onzeker op het ROC. Ze heeft in de klas alleen contact met één bekende, ze heeft verder geen contact met klasgenoten. Ze werken altijd achter de pc, dat vindt ze niet zo leuk en had ze niet verwacht. Van elke zes uur les hebben ze alleen één uur gewoon les, verder zitten ze achter de pc. F heeft het gezegd tegen de mentor,

hij helpt wel, maar hij kan niks veranderen. Tips voor het ROC: haar doelgroep heeft extra Nederlands nodig en extra rekenen, het niveau hier is hoger. Op zaterdag is er extra Nederlands, maar dan moet ze werken. Ze krijgt daarom alleen normale Nederlandse les. Ze blijft wel doen wat ze nu doet, maar later wil ze iets met laboratorium doen. Ze blijft hier t/m niveau 3. De meester legt het vak wel goed uit en dan werken ze zelf aan de eigen map. Als ze hulp nodig vraagt ze de meester, dan helpt hij wel. De toets voor Nederlands ging niet zo goed, rekenen wel oke, burgerschap ging goed. Nederlands moest ze schrijven... Een andere tip: laat leerlingen niet de hele dag achter de pc zitten. Voor Nederlands hebben ze geen boek, het is alleen pc-werk. F wordt goed begeleid door haar baas van haar werk gelukkig. "Als je dat niet hebt, heb je op het ROC een goeie begeleider nodig."

Leerling G:

Oordeel 16+-klas: G verwachtte een voorbereiding op het ROC, een laatste jaar. De tijd ging echt snel, je moest echt goed opletten, veel leren. Hierdoor kon je niet echt goed leren, alleen maar snel-snel, te snel vond ik, alle vakken. Niet genoeg tijd om voor al deze vakken veel te leren. Vond het wel genoeg voorbereiding op het mbo, alleen qua taal is het nog wel lastig. Goede, vriendelijke, behulpzame docenten. In de klas waren er wel grote verschillen, sommigen waren goed in Nederlands, sommigen minder goed, er waren twee groepen met een apart boek. Ik heb vooral beter Nederlands leren praten en hoe je met mensen moet omgaan. Heeft er niet echt iets gemist, maar vond wel dat er veel leerlingen in de klas zaten en dat er daarom niet genoeg aandacht was voor iedereen, want iedereen wil aandacht.

Oordeel ROC: G heeft zelf bedacht dat hij deze opleiding wilde doen en heeft zichzelf aangemeld, wil graag elektrotechniek gaan doen. De eerste twee weken waren wel moeilijk op het ROC, mensen praten gewoon op 2F-niveau, op het MCO praten ze anders. Na even wennen lukte het wel. Hij krijgt nog wel extra Nederlands gelukkig. De begeleiding hier is goed. Vindt leerlingen na het MCO nog niet echt klaar voor het ROC wat betreft de taall, dit is echt belangrijk. Hij heeft een toets Nederlands gehad en het was echt moeilijk, te moeilijk, sommige woorden heeft hij nog nooit gezien. Je mag wel de docent vragen en hij legt het uit of hoe je achter de betekenis kan komen, maar je kan niet de hele tijd

woorden gaan vragen. Hij weet dat hij een woordenboek mag gebruiken en meer tijd kan nemen voor een examen. Hij denkt dat als hij niveau 1 haalt, dat niveau 2 dan wel gaat lukken. Hij zou wel nog graag extra Nederlands willen ook op niveau 2. Wist niet echt wat hij van de opleiding moest verwachten, wist alleen dat het techniek was. Was niet naar een open dag geweest, had alleen video's gezien en wat gelezen. Er zijn geen dingen op het ROC hij niet goed vindt of die hij mist. "Het ROC kan verder niet nog iets doen denkt ik, je moet er gewoon klaar voor zijn."

Leerling H:

Oordeel 16+klas: H verwachtte er veel Nederlands te leren. Vindt dat hij goed Nederlandse les heeft gekregen op het MCO, maar zijn Nederlands was niet goed genoeg voor het ROC/de entreeopleiding. Hij is inmiddels gestopt met de opleiding. Vond alles goed op het MCO, de docenten en de klas. Maar hij heeft er niet het taalniveau gehaald dat nodig is voor het ROC.

Oordeel ROCvA: Hij had zichzelf aangemeld. Geeft als reden voor het stoppen met de opleiding dat hij gaat werken. Maar NL is ook te moeilijk in de opleiding. Hij gaat werken bij een restaurant, in de keuken. Vindt het wel een beetje jammer om te stoppen met de opleiding. Hij vindt handel wel leuk. Hij geeft aan niet meer terug te komen naar het ROC voor de taallounge, wat wel wordt aangeboden aan hem. Hij wil niet meer zijn Nederlands verbeteren zegt hij. Als hem gevraagd wordt naar de begeleiding op het ROC zegt hij dat hij niet zo goed begeleid is. Sommige dingen begrijpt hij niet. De docent heeft wel geholpen, de mentor heeft ook wel geholpen... hij kan het niet echt uitleggen. Hij heeft geen tips voor het ROC. Het probleem is niet de school zegt hij. Hij gaat vier dagen per week werken. Op de vraag of hij misschien later nog een opleiding zou willen doen, vraagt hij "Kan dat?" Waarop wordt aangegeven dat het op zich kan, maar dat hij dan wel zijn Nederlands moet bijhouden en verbeteren. Daar heeft hij niet zoveel zin in...

Leerling I:

Oordeel 16+klas: I heeft er maar een paar maanden in gezeten. Vond het wel leuk en begreep alles, het ging goed. Toen hij terug was gekomen in Nederland vond hij de taal moeilijk, hij had twee jaar geen Nederlands gesproken. Maar toen kwam het weer snel terug. Vond alles wel goed op het MCO. Is er wel voorbereid op het ROC, je moet goed je best doen, niet altijd te laat komen, je kan van school gestuurd worden, rode en gele kaarten krijgen, je moet 2F gaan halen. I heeft maar kort op het MCO gezeten, heeft geen tips.

Oordeel ROCvA: Heeft zelf voor techniek gekozen, had het erover gehad met zijn broer. Is niet naar de open dag geweest. Zijn oom heeft ook lang geleden hier op school gezeten en daarvoor op het MCO, hij heeft hem geholpen met aanmelden. I vond elektrotechniek het leukst, heeft dat gekozen, maar het is toch niet iets voor hem. Hij vindt het niet zo leuk en er is ook handel hier, misschien gaat hij toch dat doen. Heeft het er met zijn mentor over gehad, die zegt: Als je de opleiding niet leuk vindt, kan je naar handel gaan. Voor zijn stage gaat hij handel doen in plaats van techniek en als hij de entree techniek heeft afgemaakt, gaat hij waarschijnlijk naar niveau 2 handel. Hij heeft dan wel wat dingen gemist bij de entree van handel en moet dan wel erg zijn best doen bij niveau 2. Zijn vader heeft een kledingzaak, misschien kan hij handel doen en daar gaan werken. Hij moest in het begin wel wennen op het ROC, hij kende alleen de leerlingen van het MCO, maar nu gaat hij met iedereen om. De begeleiding is goed; als je iets niet snapt helpen ze je en kan je er goed over praten. Leerlingen uit de 16+-klas moeten wel echt extra Nederlands krijgen. Omdat hij maar twee jaar geen Nederlands had gesproken en het weer snel terugkwam, heeft hij alleen gewoon Nederlands op het ROC, dat is voor hem genoeg. Teksten zijn soms wel moeilijk, als je het echt goed wil begrijpen, voor hem soms ook wel, soms ken je niet alle woorden. Je kan wel een woordenboek erbij pakken, maar je hebt ook een bepaalde tijd om een toets te maken, dus je kan niet alles gaan opzoeken, daar is geen tijd voor.

Leerling J:

J doet autotechniek niveau 2. Kon vanuit de 16+-klas hier instromen. Hij hoefde geen entree te doen want had een diploma uit het land van herkomst. Over een paar weken wordt gekeken wie er naar niveau 3 kunnen op basis van de cijfers. Het gaat goed bij hem, volgens zijn mentor zit niveau 3 wel in. Ze hopen dat zijn taal er goed genoeg voor is.

Oordeel 16+klas: het was een klas vooral voor de Nederlandse taal. Het was goed, goede docent en mentor, hij vond alles goed op het MCO. Hij zat in de groep met een lager niveau bij Nederlands. Hij heeft er op dat moment geleerd wat hij nodig had. Hij geeft aan dat het alleen niet voldoende Nederlands was wat betreft techniek, dat zou goed zijn geweest als hij meer techniekwoorden had geleerd. Maar daar ging het niet over techniek. Verder is hij wel goed voorbereid op studeren in het mbo. Hij kan geen tips bedenken.

Oordeel ROCvA: hij wilde zelf techniek gaan doen, is door iemand van het MCO geholpen bij de aanmelding. J geeft aan erg ontevreden te zijn over de Nederlandse les op het ROC. Volgens hem doet de juffrouw het niet zo goed en er is ook niets speciaal voor buitenlanders. Hij zou heel graag extra NT2-les willen krijgen. De begeleiding hier is goed, wat betreft techniek. Problemen met taal moet hij zelf oplossen, Google translate gebruiken en zo. Hij heeft nog geen toets voor Nederlands gemaakt. Leerlingen die vanuit de 16+-klas komen hebben echt meer Nederlandse les nodig dan dit. Op de vraag of hij denkt dat het hem gaat lukken, zegt hij: “Ik weet het niet, we gaan kijken hoe het gaat bij de toetsen...” Hij weet niet goed wat hij zelf kan doen aan zijn Nederlands. Zijn docent kan hij niet om advies vragen, hier heeft ze weinig zin in volgens hem. De opleiding is wat hij had verwacht. Hij wil hierna autotechniek gaan doen. Examenaanpassingen weet hij van, bij techniek was het niet nodig, de Nederlandse toets heeft hij nog niet gehad. Alles wat betreft techniek is goed, maar bij Nederlands krijgt hij geen uitleg! Ze zijn al een paar maanden bezig maar heeft nog niets van de docent geleerd. Niemand is tevreden over haar, ze laat ze eerder weggaan en zo, ze legt niet uit, ze laat ze alleen zelf studeren. Hij weet dat zelfstudie erbij hoort op het ROC, maar zij legt helemaal niets uit en helpt niet. Ze zijn in het

tweede deel van het boek begonnen maar hebben niets uit deel 1 gedaan (100 pagina's). Hij is bang dat hij de toets gaat maken en er dan niks van begrijpt. Hij heeft dit gezegd tegen zijn mentor en heeft nog met een andere contactpersoon van het ROC over zijn probleem gepraat, maar die zei: Praat maar met je mentor. De mentor zegt dat ze ernaar gaan kijken. Hij wil echt graag een docent met meer energie... Hij weet nog niet wat hij voor de toets moet kennen. Hij kan haar dus ook niet om advies vragen voor hoe hij zelf Nederlands kan leren. Voor de techniektoets leert hij alles zelf en heeft hij woorden geleerd. Hij leert hierdoor wel Nederlands, maar over grammatica, zinnen maken, de Nederlandse taal heeft hij niets geleerd hier. Van de mentor gehoord dat leerlingen een instructie moeten gaan geven een keer, dan gaan ze letten op de inhoud, hopelijk lukt hem dat. Hij vraagt aan zijn vrienden wel hulp soms. Zijn klas is oké, maar de leerlingen zijn nog niet echt serieus en iets jonger.

Leerling K:

Kon instromen op niveau 2.

Oordeel 16+-klas: K had verwacht harde Nederlandse grammatica te krijgen, maar eigenlijk was het als wat ze vroeger had gehad in Amersfoort. Net als Prisma, bijna hetzelfde, dus was het niet moeilijk voor haar. Degenen die de opdrachten makkelijk vonden gingen naar een andere klas en de Sprong doen. Ze heeft er genoeg geleerd vindt ze. Haar probleem is dat ze veel moet praten, ze praat alleen haar moedertaal thuis. Haar klasgenoot die ook uit de 16+-klas komt heeft een Nederlandse stiefvader, dat scheelt. Geen tips voor de 16+-klas. Sommigen hadden wel andere niveaus, bijvoorbeeld voor rekenen, dat was niet goed in één klas.

Oordeel ROCvA: Heeft de aanmelding samen met de juf op het MCO gedaan. Ze kreeg een oefening van niveau 2 en ze keken naar haar cijfers/rapport en toen mocht ze naar niveau 2. Ze vond het niet wennen, ze vond het leuk. Ze vindt het alleen niet genoeg Nederlands, dat moet ze nog gaan regelen, ze heeft alleen gewoon Nederlands, geen NT2. Ze wist niet dat er bij de entree ook NT2 wordt gegeven. De begeleiding van de mentor vindt ze goed. Toetsen gaan wel voldoende tot nu toe. De

opleiding is wat ze verwachtte, het is de basis, ze wist nog helemaal niks dus dit is goed. Ze weet nog niet of ze ermee verder wil hierna, ze wist ook niet dat ze naar Nederlands zou komen, je weet niet wat er morgen kan gebeuren dus... Tips: extra NT2!

Leerling L:

Oordeel 16+klas: de verwachting was Nederlands leren. Het was wel goed. L zat eerst bij Nederlands in groep 2 maar dat was te moeilijk, toen ging hij naar groep 1. Het was een gezellige klas en oke binnen de hele school. Docenten waren goed en aardig. Nederlands schrijven vindt hij nog steeds moeilijk, misschien konden ze dat meer oefenen op het MCO. Verder is hij goed voorbereid op het mbo, ook over stage lopen en zo. Tips: rekenen vond hij te makkelijk, het was hetzelfde als op de basisschool. Iedereen kreeg hetzelfde terwijl sommigen het makkelijk vonden.

Oordeel ROCvA: L had zich zelf aangemeld, was goed geholpen wel. Is goed aangekomen op het ROC. De mentor helpt heel veel en goed. Helaas kan hij nog geen stage vinden, ze zeggen eerst bij een winkel: "Oh zoek je eenstage? Ja kom maar! Maar als hij dan zegt dat hij niveau 1 doet zeggen ze "Nee, dat willen we niet." Daar is hij wel gestrest over. Hij vindt dat hij nu genoeg Nederlands krijgt. Hij denkt dat hij niet zoveel leert bij de taallounge achter de pc, meer van de taalcoach. Het niveau van de entree vindt hij goed. De handeltaal is soms wel lastig, de woorden. Hij weet nog niet of hij de juiste opleiding heeft gekozen, misschien wil hij toch ICT gaan doen. Tips: er is te weinig eten bij de kantine. Niets over de opleiding zelf.

Leerling M:

[Kort gesproken, gesprek kwam toch niet goed uit]. Vond de 16+-klas goed en kan nu goed meekomen op school. Haar opleiding bevalt goed. M zou nog wel extra NT2-les ook willen als ze straks doorstroomt naar niveau 3. Heeft veel Nederlands geleerd op haar werk, spreken en luisteren. Maar niet schrijven en grammatica. Daar wil ze graag les voor krijgen. Zou makkelijk kunnen, heeft geen vol programma. Ze weet niet of haar taal goed genoeg is voor niveau 3, ze hoopt het maar...

Leerling N:

[kort gesproken]. Tevreden leerling. De 16+-klas was wat hij ervan verwachtte, vooral Nederlands leren, het was goed. Ook op het ROC is hij tevreden, over de docenten en de opleiding. Zie het als een goede kans en heeft het er naar zijn zin. Geen aanmerkingen, het is gewoon goed.

Leerling O:

Oordeel 16+klas: O verwachtte er Nederlands te leren en daarna goed te kunnen verstaan en spreken. De docenten waren goed, het was wat ze ervan verwachtte en wat ze wilde leren. Goed was dat het met NT2ers was en geen Nederlanders. Ze konden samenwerken en elkaar helpen, je leert meer van elkaar. Niet goed vond O dat ze in twee groepen waren ingedeeld aan het begin van het jaar, een met een hoger niveau en een met een lager niveau. Het was een beetje lastig: ze dacht dat iedereen alles kon verstaan. Dus ze konden niet met zijn allen één boek doen. De sfeer was er gezellig, alleen heel soms ruzie maar niet erg. Van de rest van het MCO vond ze de leerlingen niet goed, ze hadden geen respect voor docenten ook maar de docenten deden er niets tegen. Andere vakken op school vond ze ook goed, over hoe het werkt in Nederland en de regels, en sport, muziek. Tip: werk met de klas uit één boek, haar groep was echt niet goed. In het begin was het boek te moeilijk, ze was net een maand in Nederland. Ze snapt dat ze in het begin in twee groepen verdeeld waren, want er waren ook kinderen die al een beetje Nederlands konden, maar in de 16+klas had er volgens haar beter uit één boek gewerkt kunnen worden. Andere tip: misschien kunnen de ex-16+klas-leerlingen naar het MCO gaan om te vertellen hoe het is op het ROC. Het is heel anders op het ROC dan in de 16+klas, dat is goed voor ze om te weten.

Oordeel ROCvA: de mentor van het MCO heeft haar aangemeld. Ze was echt blij bij aankomst op het ROC; het is een goede kans voor haar. Meer volwassen zijn de mensen hier. Haar mentor is goed. In de entreeopleiding kan ze alles verstaan en is het makkelijk voor haar. Nu heeft ze alleen nog een beetje last van grammatica, het is zo anders dan haar moedertaal, de zinsvolgorde ook. Haar doelgroep heeft extra NT2-les nodig op het ROC; zoals zij het nu hebben is goed inclusief de taallounge. Ze vindt

verder dat het de eigen verantwoordelijkheid is van leerlingen. Ze wilde eigenlijk Media vormgeving doen, maar het was moeilijk om in te komen. Toen koos ze voor het makkelijkste. Ze hoopt dat ze er met een entreediploma toch nog heen kan. Toetsen gaan goed. Geen tips voor het ROCvA. Als er geen extra NT2 is op niveau 2 zou ze zelf gaan zorgen dat ze extra Nederlands gaat leren.

Leerling P:

Oordeel 16+klas: ik verwachtte een klas voor mensen die naar het ROC gaan, oudere leerlingen. Het was belangrijk om informatie te krijgen over het ROC, dat hebben ze goed gedaan. De Nederlandse les was ook goed en genoeg voor op het ROC. Voor hem was het meer dan genoeg. Hij dacht eerst aan horeca maar had er toen toch geen zin in, zijn mentor op het MCO had aangeraden om techniek te kiezen. MCO was wel goed, maar het was gewoon leren leren leren, niks speciaals verder, mensen worden wel verveeld dan, het is saai. Misschien kunnen ze iets speciaals doen soms. De klas en de docenten waren goed.

Oordeel ROCvA: P heeft zich zelf aangemeld, een meester had uitgelegd hoe hij moest aanmelden. Hij vond het veel beter bij aankomst op het ROC. Op het MCO was het alleen maar boeken boeken boeken, hij kreeg er hoofdpijn van. Hier is het veel meer werken met de handen, dat is beter. De begeleiding van zijn mentor hier is prima. Hij vindt dat zijn doelgroep niet nog extra dingen nodig heeft op het ROC, gewoon hetzelfde behandelen als de rest, het is genoeg geweest op het MCO. Sommigen krijgen nog extra NT2, als je niet op 2F zit, wie op 2F zit hoeft geen extra Nederlandse. In het begin was het wel wennen in Nederlands, toen hij niet goed Nederlands kon spreken, toen was het wel moeilijk contact maken, maar nu spreekt hij best goed Nederlands en heeft geen problemen met contact maken. Hij wil tot niveau 3 of 4 gaan en dan werken. Wat hij moet lezen op het ROC is niet moeilijk en de meester legt het ook uit. Hij heeft een tussenmeting toets gehad, een beetje moeilijk was lezen, het was veel lezen voor één vraag. Schrijven vindt hij wel moeilijk. Hij zou wel meer tijd willen voor examens, ze

doen niet zo veel met woordenboeken. Tips voor ROC? Over de koffiemachine (lachend). Verder is het gewoon goed hier.