

NIEUWKOMERS IN HET PRIMAIR EN VOORTGEZET ONDERWIJS

DOELGROEPENONDERZOEK

EINDRAPPORTAGE

seo • economisch onderzoek

KOHNSTAMM
INSTITUUT

AUTEURS

PAUL BISSCHOP, KOEN VAN DER VEN, TAMARA DOEVE (SEO ECONOMISCH ONDERZOEK)
RÉGINA PETIT, DOROTHÉ ELSHOF, EKE KRIJNEN, ARWEN VAN STIGT (KOHNSTAMM INSTITUUT)

IN OPDRACHT VAN

MINISTERIE VAN OCW

AMSTERDAM, AUGUSTUS 2022

Samenvatting

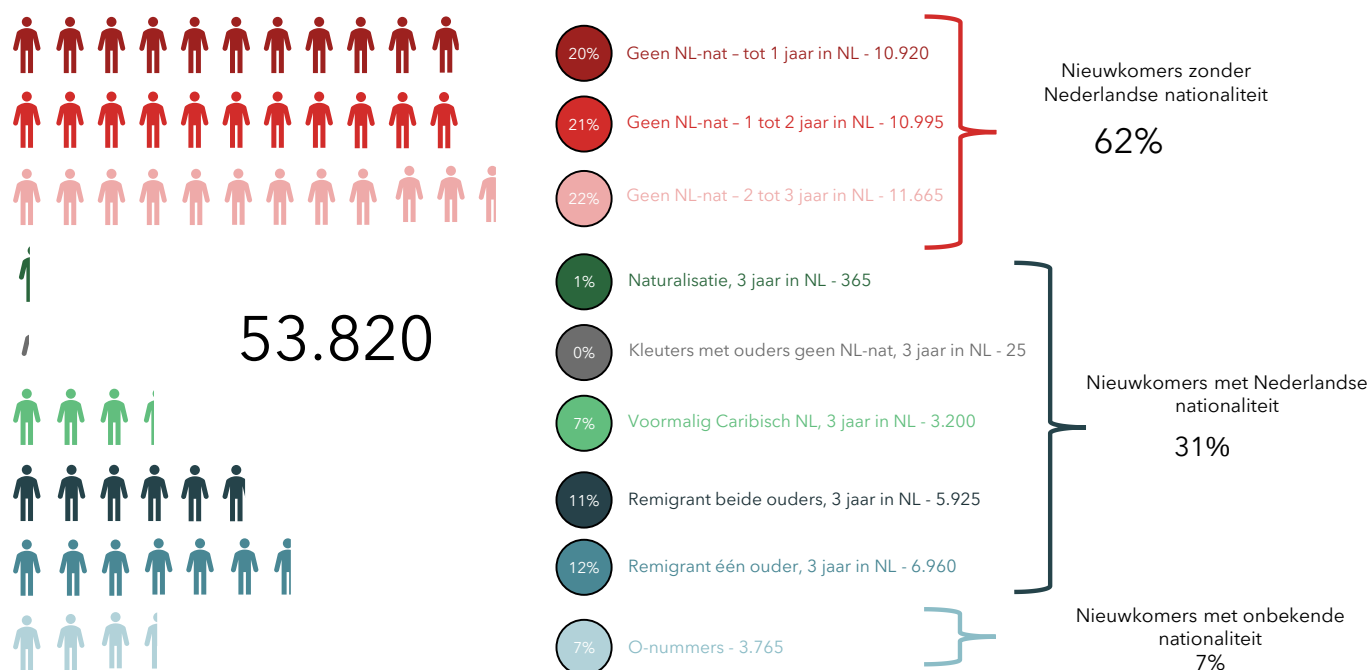
De groep nieuwkomersleerlingen in Nederland is heterogeen van samenstelling. Alhoewel er verschillende nieuwkomersvoorzieningen zijn, starten veel nieuwkomers op een reguliere school. Op een reguliere school is veel behoefte aan expertise waarbij meer samenwerking en kennisdeling met nieuwkomersvoorzieningen bevorderlijk zouden zijn.

Met de recente instroom van nieuwkomersleerlingen uit Oekraïne staat het Nederlandse onderwijs voor een grote taak: de nieuwkomers een plek geven in het onderwijs en ervoor zorgen dat deze doelgroep kwalitatief goed onderwijs kan volgen. Sinds langere tijd stijgt het aantal nieuwkomersleerlingen, al is er geen scherp beeld van de aantallen. Dit komt onder andere omdat er geen eenduidige definitie is van het begrip nieuwkomersleerling. In verband met bekostiging van scholen wordt een definitie gehanteerd die volgens scholen niet goed aansluit bij wat er in de praktijk nodig is. SEO Economisch Onderzoek en Kohnstamm Instituut hebben onderzoek uitgevoerd om inzicht te scheppen in de verschillende groepen nieuwkomers, hun omvang, kenmerken en onderwijsbehoeften en om vast te stellen hoe het onderwijs aan nieuwkomers momenteel vormgegeven wordt.

Diverse groepen nieuwkomers

De groep nieuwkomers waarvoor scholen in het po en vo extra bekostiging ontvangen, was op 1 oktober 2020 (voor de oorlog in Oekraïne) ongeveer 22 duizend leerlingen groot. In het onderzoek zijn nog meer groepen nieuwkomers geïdentificeerd, die een hoog risico hebben op een taalachterstand en waarbij potentieel behoefte bestaat aan nieuwkomersonderwijs. In totaal brengt dit het aantal nieuwkomers op het peilmoment naar bijna 54 duizend (Figuur S.1). De meeste nieuwkomers (62 procent) hebben geen Nederlandse nationaliteit. 31 procent van de nieuwkomers heeft wel een Nederlandse nationaliteit en van 7 procent is geen nationaliteit bekend.

Figuur S.1 De totale groep nieuwkomers in het po en vo was op 1 oktober 2020 54 duizend leerlingen groot



Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

De nieuwkomers zonder de Nederlandse nationaliteit komen het vaakst uit Syrië of Eritrea. Dat was op de peildatum 1 oktober 2020, dus voor de oorlog in Oekraïne. Ze hebben vaak de basisschoolleeftijd. Asielmigratie is het meest voorkomende migratiemotief onder deze leerlingen, al zijn er ook veel leerlingen die op grond van arbeidsmigratie van ouders naar Nederland zijn gekomen.

Nieuwkomers starten niet altijd in een nieuwkomersvoorziening

Er zijn verschillende nieuwkomersvoorzieningen om nieuwkomers gedurende de eerste periode te laten wennen aan het Nederlandse onderwijs en hen voor te bereiden op een reguliere school. In het po zijn er scholen verbonden aan asielzoekerscentra (type I), scholen die uitsluitend nieuwkomersonderwijs verzorgen (type II) en scholen met enkele nieuwkomersgroepen (type III). In het vo kunnen nieuwkomers terecht komen in internationale schakelklassen (ISK's). Uit data-analyses blijkt dat nieuwkomers echter vaak starten in een reguliere klas. 44 procent van de nieuwkomers in de basisschoolleeftijd die recent naar Nederland zijn gekomen zat in oktober 2020 op een reguliere school, in het vo was dit 37 procent. De groepen nieuwkomers met de Nederlandse nationaliteit zitten veel vaker op een reguliere school.

De doorstroom vanuit een nieuwkomersvoorziening naar een reguliere school duurt doorgaans 10 tot 14 maanden. Doorstroom van nieuwkomers in het po vanuit een azc-school (type I) gebeurt doorgaans sneller dan vanuit een type II of een type III school. Er is geen verschil in de doorstroomsnelheid tussen jongens en meisjes of tussen nieuwkomers met verschillende migratiemotieven.

Nieuwkomersleerlingen in het primair onderwijs

Het onderwijsaanbod op nieuwkomersscholen in het po wordt gekenmerkt door Nederlands taalonderwijs met daarnaast aandacht voor sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en (Nederlands) burgerschap. Tijdens een intakegesprek worden de onderwijshistorie en de thuissituatie in kaart gebracht en het onderwijsniveau ingeschat.

Er wordt gewerkt met kleine groepen van zo'n 15 leerlingen. Leerlingen stromen meestal na een jaar door naar een reguliere school. De werkwijze en intensiteit van overdracht naar een reguliere school verschilt per school. Op een reguliere school krijgen nieuwkomers soms begeleiding, individueel of groepsgewijs. Er zijn geen duidelijke verschillen tussen groepen nieuwkomers naar voren gekomen in de onderwijsbehoeften. Het belangrijkste onderscheid is de leeftijd waarop een nieuwkomer start in het Nederlandse onderwijs en de onderwijshistorie. Naast goed Nederlands taalonderwijs hebben nieuwkomers behoefte aan een veilige omgeving, gezien worden door een leerkracht en op basis daarvan onderwijs krijgen op maat. Knelpunten zijn er vooral op reguliere scholen, zoals het moeilijk kunnen plaatsen van leerlingen op een reguliere school, capaciteiten die te laag worden ingeschat waardoor ze te laag of in speciaal onderwijs geplaatst worden, te weinig Nt2 expertise bij leerkrachten en te weinig begeleiding op een reguliere school. Het onderwijsaanbod in nieuwkomersonderwijs is verbeterd, maar er is een gebrek aan passende methoden en materialen. Voor scholen is het lastig om contact te onderhouden met ouders, vooral vanwege de taalbarrière. Tot slot hebben bepaalde groepen nieuwkomers, bijvoorbeeld met een Nederlands paspoort, formeel geen recht op nieuwkomersonderwijs.

Regionale samenwerking bij het organiseren van onderwijs aan nieuwkomers verschilt sterk binnen het po

De mate van regionale samenwerking en de wijze waarop dit plaatsvindt verschilt sterk. In de ene regio is wel sprake van samenwerking tussen de betrokken reguliere en nieuwkomersscholen en hun besturen, in andere regio's is dat veel minder, wat uiteraard mede afhankelijk is van het aantal nieuwkomers in de regio. Samenwerkingsverbanden passend onderwijs hebben bij uitstek een regionale functie, en zouden hierin een belangrijke rol kunnen hebben. Er is binnen de samenwerkingsverbanden veel expertise over onderwijs aan nieuwkomers, maar zij zijn niet altijd intensief betrokken bij het organiseren van onderwijs aan nieuwkomers. De moeilijkheid is dat samenwerkingsverbanden deze taak niet hebben en formeel mogen zij hun middelen niet besteden aan ondersteuning op het gebied van taal. Een veel genoemde wens is dat de wet daarop aangepast wordt. Er zijn ook goede voorbeelden van samenwerkingsverbanden die beleid ontwikkelen, voorzieningen opzetten en zorgen voor scholing en kennisdeling tussen scholen en/of voor een doorlopend traject van begeleiding van nieuwkomers, ook na doorstroom naar een reguliere school.

Nieuwkomersleerlingen in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs

De toegang tot Internationale Schakelklassen (ISK's) is aardig goed, al komen uitzonderingen voor waarbij leerlingen lang moeten wachten tot zij onderwijs krijgen. Het aandeel Nederlandse taal in het onderwijsaanbod op ISK's is groot, maar ook rekenen en burgerschap zijn vakken die alom worden gegeven. Het onderwijsaanbod voor nieuwkomers lijkt vooral gericht te zijn op de lagere en beroepsgerichte onderwijsniveaus. Voor leerlingen die hoger onderwijs willen volgen, lijkt het onderwijsaanbod niet altijd goed aan te sluiten. Leerpotentieel is moeilijk in te schatten waardoor leerlingen vaak te laag in het regulier vo of in praktijkonderwijs terechtkomen. De onderwijsbehoeften van nieuwkomers zijn er vooral in het leren van Nederlands. Veel leerlingen hebben last van eenzaamheid of stress, waardoor ook behoefte is aan ondersteuning op sociaal-emotioneel gebied. Na de overgang naar een reguliere school hebben leerlingen blijvend behoefte aan ondersteuning op Nederlandse taalvaardigheid. De belangrijkste knelpunten zijn een gebrek aan kennis en ervaring van docenten op een reguliere school op het gebied van Nt2.

Net als in het po zijn er ook knelpunten rond passend onderwijs, waarbij het samenwerkingsverband formeel geen voorziening is om leerlingen op een passende plek te krijgen. Ook de bekostiging van leerlingen die formeel niet als nieuwkomer worden gezien, bijvoorbeeld omdat ze een Nederlands paspoort hebben, is een knelpunt. Deze leerlingen zijn afhankelijk van de bereidheid van een school of samenwerkingsverband (zonder daarvoor de financiële middelen te hebben) om in aanmerking te komen voor nieuwkomersonderwijs of extra inzet of begeleiding om hen op een passende plek te krijgen. Specifiek voor nieuwkomers uit veilige landen, waarvan vrijwel

zeker is dat ze terugkeren naar het land van herkomst, sluit het onderwijs in een ISK niet aan. Zij zouden meer hebben aan een praktisch gericht certificaat waar ze in het land van herkomst werk mee kunnen vinden, dan aan het leren van Nederlands en burgerschap.

Inhoudsopgave

Samenvatting	i
1 Inleiding	1
1.1 Aanleiding	1
1.2 Onderzoeksvragen	2
1.3 Aanpak	2
1.4 Leeswijzer	5
2 Een kwantitatief beeld van nieuwkomers in het po en vo	6
2.1 Definitie en identificatie nieuwkomers	6
2.2 Omvang groepen	11
2.3 Nieuwkomers zonder de Nederlandse nationaliteit	13
2.4 Nieuwkomers met de Nederlandse nationaliteit of een onbekende nationaliteit	16
2.5 Conclusies	18
3 Nieuwkomersvoorzieningen	19
3.1 Type nieuwkomersvoorzieningen po en vo	19
3.2 Type school nieuwkomers zonder Nederlandse nationaliteit	20
3.3 Type school nieuwkomers met de Nederlandse nationaliteit of een onbekende nationaliteit	21
3.4 Conclusies	23
4 Eerder onderzoek naar onderwijs aan nieuwkomers	24
4.1 Onderwijsaanbod	24
4.2 Onderwijsbehoeften	25
4.3 Knelpunten	26
4.4 Conclusies	27
5 Onderwijs aan nieuwkomers in het po	28
5.1 Onderwijsaanbod	29
5.2 Onderwijsbehoeften	37
5.3 Knelpunten	42
5.4 Conclusies	47
6 Regionale samenwerking bij onderwijs aan nieuwkomers in het po	48
6.1 Betrokkenheid samenwerkingsverband passend onderwijs	48
6.2 Invulling van regionale samenwerking	50
6.3 Ervaringen met regionale samenwerking	56
6.4 Conclusie	59

NIEUWKOMERS IN HET PRIMAIR EN VOORTGEZET ONDERWIJS

7	Onderwijs aan nieuwkomers in het vo en mbo	60
7.1	Onderwijsaanbod	60
7.2	Onderwijsbehoeften	69
7.3	Knelpunten	74
7.4	Conclusies	78
8	Doorstroom vanuit nieuwkomersvoorzieningen	80
8.1	Doorstroom van nieuwkomers in het po	80
8.2	Doorstroom van nieuwkomers in het vo	83
8.3	Conclusies	86
	Referenties	87
	Bijlage A Leerlingen en ouders over het nieuwkomersonderwijs	88
	Onderwijs aan nieuwkomers in het po	88
	Onderwijs aan nieuwkomers in het vo en mbo	90
	Bijlage B Respondenten interviews	93

1 Inleiding

Recente ontwikkelingen in Oekraïne en Afghanistan maken het vraagstuk rondom nieuwkomers in het onderwijs urgenter. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft daarom behoefte aan een compleet beeld van de groepen nieuwkomers binnen het po en vo. Dit onderzoek beoogt een scherper beeld te krijgen van de groepen nieuwkomers, hun onderwijsbehoeften en hoe het onderwijs momenteel het nieuwkomersonderwijs organiseert.

1.1 Aanleiding

Mede door de recente instroom van vluchtelingen uit oorlogslanden staat onderwijs voor nieuwkomers nadrukkelijk op de beleidsagenda. Scholen hebben de opgave om kinderen van nieuwkomers van een goede opleiding te voorzien. Onderwijs geldt als een van de belangrijkste voorwaarden voor een optimale ontwikkeling en een goede integratie in de samenleving en een langetermijnperspectief. Beheersing van het Nederlands speelt daarbij een cruciale rol. Nieuwkomersleerlingen van goed onderwijs voorzien is niet eenvoudig, alleen al omdat zij in allerlei opzichten verschillen, zoals in leeftijd, capaciteiten, land van herkomst en onderwijshistorie. Het vraagt van scholen en leraren, naast kennis over de verschillende doelgroepen, kennis en expertise op het gebied van Nederlands als tweede taal (Nt2).

Recente ontwikkelingen in Oekraïne en Afghanistan maken het vraagstuk rondom nieuwkomersonderwijs nog urgenter. Naast vluchtelingen uit oorlogsgebieden komen veel nieuwkomers naar Nederland op grond van arbeidsmigratie. Het aantal nieuwkomers is in het Nederlandse onderwijs in de afgelopen jaren toegenomen. In het primair onderwijs (po) van bijna 40 duizend in 2015 tot bijna 69 duizend in 2021 (+73 procent; Staat van het Onderwijs, 2021). Ook in het voortgezet onderwijs (vo) is het aantal nieuwkomers toegenomen. De instroom van het aantal asielzoekers fluctueert. Zo was er in de periode vanaf 2012 een sterke toename met een piek in 2015. In 2015 was bijna de helft van alle asielzoekers afkomstig uit Syrië en van de overige helft kwam een groot deel uit Eritrea. Na 2015 daalde de instroom. In de afgelopen jaren bestond 20 tot 30 procent van de asielzoekers uit alleenstaande minderjarige asielzoekers, voornamelijk afkomstig uit Eritrea, Afghanistan en Syrië (OECD, 2019). Nieuwkomersleerlingen die op grond van arbeidsmigratie naar Nederland zijn gekomen, komen voornamelijk uit Midden- en Oost-Europese landen (MOE-landen).

Vanuit het onderwijsveld zijn er al enige tijd signalen dat scholen niet voor alle leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben de benodigde extra middelen ontvangen. Binnen de bestaande regeling komen basisscholen met niet-Nederlandse kinderen die korter dan een jaar in Nederland wonen in aanmerking voor de extra middelen. Bij kinderen van asielzoekers geldt de grens van korter dan twee jaar, waarbij de periodes nu tijdelijk zijn verruimd in het kader van het Nationaal Programma Onderwijs. Kinderen met de Nederlandse nationaliteit vallen buiten de huidige regeling, alhoewel ook zij soms onvoldoende Nederlands spreken. Daarnaast zijn er soms problemen in het vaststellen hoe lang een leerling al in Nederland verblijft, waardoor onduidelijk is of scholen in aanmerking komen voor extra bekostiging. Verschillende onderzoeken wijzen uit dat nieuwkomers langere tijd extra ondersteuning nodig hebben dan nu het geval is.

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft behoefte aan een compleet beeld van de groepen nieuwkomers binnen het po en vo en de verschillen en overeenkomsten in het onderwijs dat zij nodig hebben. Daarnaast ontbreekt er een beeld van hoe het huidige nieuwkomersonderwijs in Nederland er in de praktijk uitziet. Dit onderzoek moet daar verandering in brengen.

1.2 Onderzoeksvragen

Met dit onderzoek wordt beoogd om een scherper beeld te krijgen van de groepen nieuwkomers, hun onderwijsbehoeften en hoe het onderwijs momenteel het nieuwkomersonderwijs organiseert. In het onderzoek gaan we in op onderstaande onderzoeksvragen:

Vraag naar nieuwkomersonderwijs

1. Welke groepen leerlingen hebben nieuwkomersonderwijs nodig om voldoende toegerust te zijn voor het volgen van onderwijs op een reguliere school?
2. Wat zijn geschatte aantallen leerlingen die tot de (potentiële) doelgroepen van nieuwkomersonderwijs behoren?
3. Welke onderwijsbehoeften hebben (voormalig) nieuwkomers in Nederlandse taalverwerving en andere vakken, ten opzichte van leeftijdsgenoten op een reguliere school? Zijn hierbij verschillen, en zo ja welke?
4. Wat zijn door leerlingen ervaren knelpunten in het onderwijs aan (voormalig) nieuwkomers?

Aanbod van nieuwkomersonderwijs

5. Hoe ziet het onderwijs aan de onderscheiden nieuwkomersgroepen er momenteel uit?
6. Hoe ziet het onderwijs aan nieuwkomers op gespecialiseerde nieuwkomersvoorzieningen eruit?
7. Hoe ziet het onderwijs aan nieuwkomers op reguliere scholen eruit?
8. Hoe ziet de regionale organisatie van nieuwkomersonderwijs er in de praktijk uit?
9. Hoe ziet de toelating van nieuwkomers op school eruit en hoe ziet toeleiding naar gespecialiseerde voorzieningen eruit?
10. Hoe ziet de doorstroom van nieuwkomersvoorzieningen naar reguliere scholen eruit?
11. Wat ervaren scholen (zowel gespecialiseerde nieuwkomersvoorzieningen als reguliere scholen) als de belangrijkste knelpunten in het nieuwkomersonderwijs in het po?

1.3 Aanpak

Dit onderzoek benut diverse bronnen en onderzoeksmethoden. Onderstaand stappenplan is gevolgd om tot antwoorden op de onderzoeksvragen te komen.

Stap 1: Literatuur- en documentenanalyse

Voor de literatuursearch naar het onderwijsaanbod, de onderwijsbehoeften van nieuwkomers en knelpunten in het onderwijs zijn de volgende databases geraadpleegd: ERIC, ProQuest, Psychinfo, PubMed en ScienceDirect, naast websites van onderwijsbeleidsinstanties zoals de Onderwijsraad, Inspectie van het Onderwijs, het ministerie van OCW, OECD en LOWAN. De gebruikte trefwoorden zijn: *Refugee or refugee youth or newcomer or immigrant or asylum seeker and education or language acquisition or academic achievement or academic success or academic performance*. Voor de documentenanalyse zijn materialen van de website van LOWAN bestudeerd, zoals over de intake en leerroutes. Daarnaast is een beleidsdocument bestudeerd van een scholengroep van reguliere scholen

over de aanvullende begeleiding aan nieuwkomers en de gewenste Nt2-scholing van leerkrachten en onderwijsassistenten.

Stap 2: Interviews experts nieuwkomersonderwijs po en vo

Om inzicht te krijgen in de (potentiële) doelgroepen voor nieuwkomersonderwijs, de verschillende verschijningsvormen van het onderwijsaanbod, de toeleiding naar de diverse nieuwkomersvoorzieningen, de onderwijsbehoeften van de verschillende groepen nieuwkomers en de doorstroom een reguliere school, en de voorkomende knelpunten bij het onderwijs aan nieuwkomers, zijn experts op het terrein van nieuwkomersonderwijs van diverse organisaties geraadpleegd. De groep geraadpleegde experts bestond uit samenwerkingspartners uit eerder onderzoek naar nieuwkomers, aangevuld met landelijke organisaties op het gebied van onderwijs en vluchtelingen.

De interviews vonden online plaats aan de hand van een gestructureerde interviewleidraad, die ook – steeds in aangepaste vorm – is gebruikt voor de interviews met de verschillende onderwijsinstellingen (stap 6, 7 en 8). De leidraad bestond uit vragen over de doelgroep, het onderwijsaanbod, de onderwijsbehoeften van de doelgroep, knelpunten in het onderwijs aan nieuwkomers, de samenwerking tussen nieuwkomersscholen en reguliere scholen en de samenwerking in de regio.

Er vonden elf interviews plaats met experts van de volgende organisaties: LOWAN, PO-Raad, VO-Raad, Inspectie van het Onderwijs, Nidos, Pharos, ITTA en Peer to Peer. De experts van LOWAN hebben desgevraagd suggesties gegeven over de te selecteren scholen en opvangvoorzieningen, ten behoeve van de werving van onderwijsinstellingen voor de stappen 6, 7 en 8. Daarnaast heeft het ministerie van OCW een oproep in de nieuwsbrief geplaatst en hebben we via het netwerk van de onderzoekers en via LinkedIn scholen geworven. Bij het benaderen van scholen verbonden aan AZC's heeft het COA een bemiddelende rol gespeeld.

Stap 3: Kwantitatieve analyse doelgroepen op basis van CBS Microdata

Op basis van CBS Microdata zijn verschillende groepen nieuwkomers geïdentificeerd en zijn hun omvang en kenmerken in beeld gebracht.

CBS Microdata bevat een rijke verzameling aan databestanden die op persoonsniveau aan elkaar te koppelen zijn en onder voorwaarden aan onderzoekers beschikbaar worden gesteld. De bronnen van de databestanden zijn diverse (landelijke) instanties, zoals de Belastingdienst, DUO of gemeenten. Door verschillende brondata met elkaar te combineren hebben we een nieuw databestand gecreëerd, waarmee we een integraal kwantitatief beeld van nieuwkomersleerlingen in Nederland hebben kunnen maken. De brondata die we hebben gecombineerd, komen hoofdzakelijk van DUO (onderwijsregistraties), IND (migratiemotief en migratiegeschiedenis) en gemeenten (Basisregistratie Personen). Nieuwkomers die niet in registraties voorkomen, zijn met deze benadering helaas buiten beeld gebleven. We presenteren in deze stap een overzicht met als peilmoment 1 oktober 2020.

Stap 4: Kwantitatieve analyse doorstroom op basis van CBS Microdata

Waar we in stap 3 een 'foto' presenteren van de nieuwkomersgroepen in het Nederlandse onderwijs op een bepaald peilmoment, zijn we in deze stap nagegaan in hoeverre er doorstroom plaatsvindt van specifieke nieuwkomersvoorzieningen naar een reguliere school, en op welke termijn die overstap plaatsvindt. Hiervoor hebben we de onderwijsloopbaan van verschillende cohorten nieuwkomers bekeken, op basis van dezelfde bronbestanden als genoemd onder stap 3.

Stap 5: Enquête onder regiocoördinatoren

Hoe het onderwijs aan nieuwkomers in het po vormgegeven wordt, is sterk afhankelijk van de regio. Om een scherper beeld te krijgen hoe het nieuwkomersonderwijs in elke regio geregeld is, welke partijen een rol spelen en wat de goede en minder goede ontwikkelingen daarin zijn, is een enquête uitgezet onder (1) de samenwerkingsverbanden passend onderwijs in het po en (2) ambulant begeleiders die aangesloten zijn bij LOWAN. De enquête is ingevuld door 40 samenwerkingsverbanden, waarbij 33 respondenten de gehele vragenlijst hebben doorlopen (respons van 46 procent) en door vier ambulant begeleiders. In de rapportage zijn de resultaten van de respondenten bij samenwerkingsverbanden gepresenteerd. Waar de respons bij de ambulant begeleiders aanleiding gaf voor een aanvullend inzicht, hebben we dit tekstueel aangegeven.

Stap 6: Interviews op taalscholen en ISK's

Van de nieuwkomersscholen in het po namen drie taalscholen deel. Op deze scholen spraken we in totaal negen onderwijsprofessionals, twaalf leerlingen en één ouder.

Vier internationale schakelklassen namen deel aan het onderzoek. Op deze ISK's spraken we in totaal twintig onderwijsprofessionals, zestien leerlingen en twee ouders. Eén ISK behoort tot een mbo-instelling en zit in hetzelfde gebouw; twee ISK's behoren tot een vo-school maar zitten in een ander gebouw, op één van deze ISK's kunnen nieuwkomersleerlingen hun vmbo-diploma behalen. Eén ISK staat op zichzelf.

Stap 7: Interviews op reguliere po- en vo-scholen en mbo-opleidingen

Acht reguliere basisscholen ('type IV-scholen') namen deel aan het onderzoek, waarvan er drie behoorden tot dezelfde scholengroep. Nieuwkomers volgen hier direct onderwijs op een reguliere school. Op de reguliere basisscholen spraken we in totaal negentien medewerkers, 21 leerlingen en negen ouders. Van één school voor speciaal basisonderwijs spraken we met vier onderwijsprofessionals.

Verder deden een school voor praktijkonderwijs en een mbo-instelling mee aan het onderzoek. Op de reguliere school voor praktijkonderwijs spraken we in totaal twee medewerkers en drie leerlingen. Op de mbo-instelling spraken we twee onderwijsprofessionals en een leerling. De mbo-instelling heeft een ISK-afdeling die ook is meegenomen in dit onderzoek (in stap 6).

Stap 8: Interviews opvanglocaties COA

Aan het onderzoek namen vier scholen voor nieuwkomersonderwijs deel die verbonden zijn aan asielzoekerscentra (AZC's). Op deze scholen spraken we in totaal met negen onderwijsprofessionals. Bij twee van de scholen hebben we ook met een groepje van vier leerlingen gesproken. Op twee scholen was het niet mogelijk om met leerlingen te spreken, vanwege onvoldoende beheersing van de Nederlandse of Engelse taal. Bij alle vier de scholen was het ook niet haalbaar om afspraken te maken met ouders. Ook daarbij speelde het taalprobleem een rol. Er is overwogen om met tolken te werken, maar vanwege de vele verschillende talen en bijkomende kosten, is daarvan afgezien. Volgens een van de scholen zou het interviewen van enkele ouders bovendien geen adequate bijdrage leveren aan het onderzoek, vanwege grote persoonlijke verschillen.

Toelichting op de interviews en enquête

De interviews op de deelnemende scholen (stappen 6,7 en 8) vonden overwegend online plaats en deels op locatie, vanwege de coronasituatie. De gesprekken vonden plaats in een periode waarin de meeste scholen het beleid hadden om geen bezoek te ontvangen en leraren veel werkdruk hadden. Vervolgens kwam de grote instroom van nieuwkomers uit Oekraïne, waardoor we op verschillende momenten te maken hebben gehad met afzeggingen van scholen om verder mee te doen aan het onderzoek. In de beginfase was er nog ruimte om nieuwe scholen daarvoor in de plaats te werven. Tegen het einde van de dataverzameling, waarbij gesprekken op korte termijn moesten plaatsvinden op de overbelaste AZC-scholen, was dit niet meer mogelijk.

Door corona was het ook moeilijk om ouders te spreken. Er stonden diverse afspraken om naar een ouderavond te komen, die niet door konden gaan vanwege corona. Ook afgezien daarvan was het lastig om afspraken te plannen met ouders, omdat vo- en mbo-scholen beperkt contact hebben met hen. Ook gaven medewerkers van de scholen verbonden aan AZC's en de ISK's aan dat de meeste ouders de Nederlandse of Engelse taal onvoldoende beheersen. Van alle interviews zijn geluidsopnamen gemaakt, die in gespreksverslagen zijn uitgewerkt.

Bijlage B geeft meer informatie over participanten in stap 6, 7 en 8 van het onderzoek. Hoewel het onderzoek betrekking heeft op nieuwkomers in zowel het po als vo, ligt het zwaartepunt bij nieuwkomers in het po. Zo zijn er meer po-scholen betrokken bij de interviews en is de enquête alleen uitgezet bij samenwerkingsverbanden passend onderwijs in het po. Concreet nemen we alle stappen in het onderzoek ook het vo mee, met uitzondering van stap 5 en stap 8 en in mindere mate stap 7.

1.4 Leeswijzer

Hoofdstuk 2 geeft een overzicht van de groepen nieuwkomers in het po en vo. Welke groepen kunnen we onderscheiden en hoe groot zijn die groepen? Hoofdstuk 3 vervolgt met een algemene beschrijving van de specifieke nieuwkomersvoorzieningen die er zijn. Het rapport vervolgt met een overzicht van de belangrijkste inzichten uit de bestaande literatuur in hoofdstuk 4. Hoofdstuk 5 beschrijft de resultaten van de interviews met experts en scholen met betrekking tot nieuwkomers in het po. In hoofdstuk 6 staat vervolgens de regionale samenwerking bij nieuwkomersonderwijs in het po centraal. Hoofdstuk 7 is een verdieping op de situatie van nieuwkomers in het vo, op basis van de interviews met experts en scholen. In hoofdstuk 8 staat de doorstroom van nieuwkomers tussen verschillende typen onderwijs centraal, waarna de rapportage afsluit met een concluderend hoofdstuk.

2 Een kwantitatief beeld van nieuwkomers in het po en vo

Op 1 oktober 2020 zaten in Nederland bijna 54 duizend nieuwkomers op een basis- of middelbare school. 22 duizend nieuwkomers van deze groep voldoen aan de criteria voor aanvullende bekostiging door het ministerie van OCW. De meeste nieuwkomers zijn van Syrische of Eritrese afkomst en volgen basisonderwijs.

Met dit onderzoek wordt beoogd om een scherper beeld te krijgen van de verschillende nieuwkomersleerlingen in het po en vo. Een moeilijke factor daarbij is dat er geen gangbare definitie bestaat die alle groepen nieuwkomers duidelijk afbakt. DUO gebruikt voor de bekostigingssystematiek weliswaar een definitie, maar volgens het ministerie van OCW zijn er ook andere groepen die mogelijk gerekend kunnen worden tot nieuwkomers. Die 'aanvullende' groepen hebben moeite met de Nederlandse taal en hebben mogelijk ook behoefte aan nieuwkomersonderwijs. Dit onderzoek onderscheidt drie hoofdgroepen van nieuwkomers:

1. Nieuwkomers volgens de huidige bekostigingsregels (nieuwkomers zonder de Nederlandse nationaliteit);
2. Nieuwkomers met de Nederlandse nationaliteit;
3. Nieuwkomers die uitsluitend in de onderwijsregistraties voorkomen, maar van wie de nationaliteit onbekend is.¹

De drie hoofdgroepen worden in het vervolg van het hoofdstuk nader toegelicht. Omwille van de leesbaarheid spreken we in dit rapport bij alle drie de groepen van 'nieuwkomers' of 'nieuwkomersleerlingen'. Met nieuwkomers en nieuwkomersleerlingen bedoelen we dus ook groepen leerlingen die potentieel tot de doelgroep van nieuwkomersonderwijs kunnen behoren maar feitelijk (volgens de bestaande definitie in de bekostigingssystematiek) geen nieuwkomer zijn.

2.1 Definitie en identificatie nieuwkomers

Nieuwkomers volgens de huidige bekostigingsregels

Onder nieuwkomers worden (doorgaans) verstaan: niet-Nederlandse kinderen, die nog maar kort in Nederland verblijven en die de Nederlandse taal onvoldoende beheersen om het onderwijs op een reguliere school te volgen (Inspectie van het Onderwijs, 2017). DUO hanteert een definitie die gebaseerd is op een drietal criteria. Onder een nieuwkomer wordt verstaan een leerling die:

- Vreemdeling is volgens artikel 1 van de Vreemdelingenwet 2000, wat inhoudt dat iemand niet de Nederlandse nationaliteit bezit;
- Geen internationaal georiënteerd onderwijs of Europees (secundair) onderwijs volgt;
- Is ingeschreven als daadwerkelijk schoolgaand.

¹ Wanneer een nationaliteit onbekend is, hoeft dat niet te betekenen dat de nieuwkomer onder hoofdgroep 3 valt. Ook van een kleine groep nieuwkomers in hoofdgroep 1 is de nationaliteit onbekend.

Voor de bekostiging van het onderwijs aan nieuwkomers is het onder andere van belang hoe lang nieuwkomers in Nederland zijn. De bijzondere bekostiging van het nieuwkomersonderwijs biedt extra middelen voor leerlingen die korter dan twee jaar in Nederland zijn. Vanwege het Nationaal Programma Onderwijs is die periode tijdelijk verruimd naar maximaal vier jaar.

In de microdata identificeren we deze nieuwkomers als volgt:

- We starten met de identificatie van nieuwkomers vanuit de onderwijsregistraties van DUO. Daarmee is direct voldaan aan het derde criterium die DUO hanteert; dat personen zijn ingeschreven als schoolgaand;
- Om aan het eerste criterium te voldoen, selecteren we uit de onderwijsregistraties leerlingen met een niet-Nederlandse nationaliteit;²
- We verwijderen vervolgens uit deze groep de leerlingen die Internationaal Georiënteerd Basisonderwijs (IGBO)³, Engelse stroom, European Secondary School of Internationaal Baccalaureaat volgen. Hiermee wordt voldaan aan het tweede criterium van DUO;
- Tot slot houden we alleen leerlingen over die een netto verblijfsduur in Nederland hebben van korter dan drie jaar (36 maanden). Een maximum netto verblijfsduur van drie jaar wil zeggen dat de leerling in totaal op het peilmoment maximaal drie jaar in Nederland is verbleven.⁴ In de analyses wordt telkens onderscheid gemaakt tussen leerlingen die (1) korter dan één jaar, (2) tussen één en twee jaar en (3) tussen twee en drie jaar in Nederland zijn. In het begin van dit hoofdstuk brengen we ook in beeld hoe groot de groep nieuwkomers is als in plaats van een maximale netto verblijfsduur van 3 jaar (36 maanden), een maximale duur van 4 jaar (48 maanden) of van 7 jaar (84 maanden) wordt aangehouden.

Nieuwkomers met de Nederlandse nationaliteit

Het ministerie van OCW krijgt vanuit de onderwijspraktijk signalen dat er meer leerlingen zijn die extra ondersteuning nodig hebben omdat zij de Nederlandse taal niet voldoende machtig zijn. Deze leerlingen vallen niet onder de nieuwkomersdefinitie van DUO, bijvoorbeeld omdat zij wel de Nederlandse nationaliteit bezitten. In de kwantitatieve analyse worden vijf extra groepen onderscheiden die mogelijk ook behoefte hebben aan intensiever taalonderwijs. De groepen zijn samengesteld in overleg met het ministerie van OCW en naar aanleiding van de resultaten uit de interviews met experts. Voor alle groepen geldt dat ze géén internationaal georiënteerd onderwijs volgen. Het gaat om de volgende groepen:

- Leerlingen met een maximale netto verblijfsduur van *X jaar* (zie uitleg hieronder), die bij aankomst in Nederland niet in het bezit waren van de Nederlandse nationaliteit, maar op de peildatum wel;
- Kleuters met de Nederlandse nationaliteit, waarvan de ouders korter dan *X jaar* geleden naar Nederland zijn gekomen, en waarvan de ouders bij binnenkomst niet in het bezit waren van de Nederlandse nationaliteit;
- Leerlingen met de Nederlandse nationaliteit met een maximale netto verblijfsduur van *X jaar*, die geïmmigreerd zijn uit (voormalig) Caribisch Nederland;
- Leerlingen met de Nederlandse nationaliteit van wie beide ouders remigranten zijn die korter dan *X jaar* geleden naar Nederland zijn teruggekeerd;

² In de microdata wordt één nationaliteit geregistreerd. Indien een leerling een Nederlandse nationaliteit heeft, dan heeft die in de registratie altijd voorrang ten opzichte van een eventuele tweede nationaliteit.

³ Van leerlingen in het po wordt geen onderwijstype geregistreerd. Wel is bekend of de school waarop leerlingen zitten, ook een school is waarop (o.a.) IGBO aangeboden wordt. De aanname is dat leerlingen met een niet-Nederlandse nationaliteit die naar een school gaan waar IGBO wordt aangeboden, ook zelf IGBO volgen. Via een (niet up-to-date) lijst van de Inspectie van het Onderwijs, hebben we de scholen kunnen identificeren die IGBO aanbieden.

⁴ De term netto wil zeggen dat eventuele perioden in het buitenland tussen twee perioden in Nederland van de verblijfsduur worden afgetrokken bij het bepalen van de totale verblijfsduur.

- Leerlingen met de Nederlandse nationaliteit van wie één ouder remigrant is die korter dan X jaar geleden naar Nederland is teruggekeerd.

Bij het bepalen van de omvang van de groepen, wordt in de analyses gevarieerd in het aantal jaren voor X (3, 4 of 7 jaar). Indien bij de nieuwkomers zonder Nederlandse nationaliteit een maximale verblijfsduur van 3 jaar wordt aangehouden, dan wordt bij de nieuwkomers met de Nederlandse nationaliteit ook een grens X aangehouden van 3 jaar.

In de praktijk bestaat er overlap tussen de verschillende groepen nieuwkomers met een Nederlandse nationaliteit. Zo valt de groep kleuters met een Nederlandse nationaliteit waarvan de ouders recent naar Nederland zijn geïmmigreerd ook geregeld onder de groep remigrantenouders. In de analyses wordt telkens duidelijk gemaakt in hoeverre er overlap is. Het uitgangspunt is dat elke leerling één keer meetelt en dus niet onder twee groepen valt.

Nieuwkomers die uitsluitend in onderwijsregistraties voorkomen

Ongedocumenteerden zijn personen zonder geldige verblijfsvergunning. Omdat zij geen verblijfsvergunning hebben, komen zij niet voor in de Basisregistratie Personen en is er dus weinig over ze bekend. Sommige ongedocumenteerden krijgen wel onderwijs in Nederland. Het feit dat ongedocumenteerden niet bij de gemeente (of bij andere organisaties) geregistreerd zijn, maakt het lastig om een inschatting te maken van de aantallen. Dit onderzoek benadert de groep ongedocumenteerden in het onderwijs door de groep leerlingen (bekend in de registratie van DUO) die niet in een gemeentelijke administratie voorkomt nader onder de loep te nemen. We noemen deze groep niet 'ongedocumenteerden', omdat we niet zeker weten of de groep die we identificeren precies deze nieuwkomersgroep betreft.

Er zijn verschillende redenen waarom leerlingen niet voorkomen in de gemeentelijke administratie. Een belangrijke reden, die CBS aanvoert, is dat het gaat om zogenoemde grensleerlingen: leerlingen die in Nederland naar school gaan, maar in België of Duitsland wonen. Om hier enig inzicht in te krijgen, is van de leerlingen die niet matchen met de Basisregistratie Personen gekeken in welk gebied de school gaat waar men heengaat. Voor een nog nauwkeuriger inschatting van nieuwkomers onder de groep die niet in de Basisregistratie Personen voorkomt, is gekeken naar het type school.

Uiteindelijk zijn leerlingen die niet in de Basisregistratie Personen voorkomen tot nieuwkomer gerekend als ze naar een school met een nieuwkomersvoorziening gaan, óf als ze niet naar een school gaan die in een COROP-regio ligt die grenst aan België of Duitsland. Leerlingen die internationaal georiënteerd onderwijs volgen, zijn ook hier uitgesloten. We zijn ervan uitgegaan dat leerlingen die in grensgebieden naar school gaan en die niet naar een school gaan met een nieuwkomersvoorziening, zogeheten 'grensleerlingen' zijn, en dus geen nieuwkomers.

Overzicht groepen nieuwkomers in kwantitatieve analyse

Tabel 2.1 Overzichtstabel groepen nieuwkomers

#	Omschrijving	NL-nationaliteit op 1 okt 2020?	NL-nationaliteit bij (eerste) aankomst in Nederland?	Netto verblijfsduur in Nederland	Aanvullende toelichting	Benaming
1	Leerlingen zonder NL-nationaliteit, die tot 1 jaar in Nederland zijn	Nee	Nee	0 tot 1 jaar		Geen NL-nat, tot 1 jaar in NL
2	Leerlingen zonder NL-nationaliteit, die 1 tot 2 jaar in Nederland zijn	Nee	Nee	1 tot 2 jaar		Geen NL-nat, 1 tot 2 jaar in NL
3	Leerlingen zonder NL-nationaliteit, die 2 tot X jaar in Nederland zijn	Nee	Nee	2 tot X jaar		Geen NL-nat, 2 tot X jaar in NL
4	Leerlingen die bij aankomst in Nederland geen NL-nationaliteit hadden, maar op het peilmoment wel	Ja	Nee	0 tot X jaar		Naturalisatie, X jaar in NL
5	Kleuters met NL-nationaliteit, waarvan ouders korter dan X jaar geleden naar Nederland zijn gekomen en toen geen NL-nationaliteit hadden	Ja	n.v.t.	n.v.t.	Beide ouders verblijfsduur tot X jaar en geen NL-nationaliteit bij aankomst	Kleuters met ouders geen NL-nat, X jaar in NL
6	Leerlingen met NL-nationaliteit die korter dan X jaar geleden geïmmigreerd zijn uit (voormalig) Caribisch Nederland	Ja	Ja	0 tot X jaar		Voormalig CN, X jaar in NL
7	Leerlingen met NL-nationaliteit van wie beide ouders remigranten zijn die korter dan X jaar geleden naar Nederland zijn teruggekeerd	Ja	Ja	0 tot X jaar	Beide ouders bezitten NL-nationaliteit	Remigrant beide ouders, X jaar in NL
8	Leerlingen met NL-nationaliteit van wie één ouder remigrant is die korter dan X jaar geleden naar Nederland is teruggekeerd	Ja	Ja	0 tot X jaar	Eén ouder bezit NL-nationaliteit	Remigrant één ouder, X jaar in NL
9	O-nummers (en S-nummers) die op type I of type II school zitten, of die niet in een grensgebied naar school gaan.	Onbekend	Onbekend	Onbekend	Niet gekoppeld met BRP-bestanden	O-nummers

Bron: SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

Vaststellen migratiemotief

In de analyses wordt regelmatig een verwijzing gemaakt naar het migratiemotief van leerlingen. Dit migratiemotief is primair bepaald aan de hand van het migratiemotief van (één van) de ouders. Indien van ouders geen migratiemotief bekend is (bijvoorbeeld omdat beide ouders de Nederlandse nationaliteit hebben), dan is gekeken naar het migratiemotief van de leerling zelf. Indien ook dat onbekend is, dan heeft de leerling het migratiemotief 'onbekend'.

Bij ouders die van buiten de EU naar Nederland zijn gekomen, is per persoon één van de volgende migratiemotieven (ook wel migratiedoelen) geregistreerd:

- Kennismigratie. De immigrant is gaan werken in een hooggekwalificeerde functie. Het belangrijkste criterium voor kennismigratie is het salariscriterium. Personen met een salaris boven de vastgestelde norm kunnen in aanmerking komen voor kennismigratie als hun werkgever als erkend referent bekend is bij de IND;
- Overige arbeidsmigratie. De immigrant is op grond van arbeid naar Nederland gekomen, terwijl het salaris onder de norm voor kennismigratie valt en/of de werkgever geen erkend referent is. Voor deze categorie immigranten is een verblijfsvergunning nodig;
- Studie. De immigrant heeft een verblijfsvergunning gekregen op grond van studie;
- Asielmigratie. De immigrant heeft een asielaanvraag gedaan;
- Gezinshereniging. De immigrant is naar Nederland gereisd waar een referent (zoals familielid) verbleef. De gezinsband tussen de immigrant en de referent bestond al voordat de referent een verblijfsvergunning in Nederland kreeg;
- Gezinsvorming. De immigrant is naar Nederland gereisd waar een referent (zoals familielid) verbleef. De gezinsband tussen de immigrant en de referent is ontstaan nadat de referent een verblijfsvergunning in Nederland kreeg;
- Overig motief (zoals au pair, economisch niet-actief, medische behandeling);
- Motief onbekend.

Bij ouders die van binnen de EU naar Nederland zijn gekomen, zijn de volgende migratiemotieven geregistreerd:

- Arbeidsmigratie;
- Studie;
- Gezinsmigratie;
- Onbekend.

Bij immigranten die van binnen de EU naar Nederland migreren, bepaalt CBS aan de hand van de migratiegeschiedenis van familieleden, informatie over de arbeidsgeschiedenis en onderwijsregistraties op basis waarvan de immigrant naar Nederland is gekomen. Omdat er sprake is van vrij verkeer van werknemers, wordt bij de IND geen migratiemotief geregistreerd.

Bij het toewijzen van één migratiemotief aan een leerling op basis van verschillende migratiemotieven van ouders, is de volgende hiërarchie/volgorde aangehouden: kennismigratie, arbeidsmigratie, overige arbeidsmigratie, studie, asielmigratie, gezinsmigratie (gezinshereniging en gezinsvorming), overig/onbekend.

Een voorbeeld: indien ouder 1 vanuit Japan naar Nederland komt met migratiemotief 'kennismigratie' en ouder 2 vanuit Duitsland met het migratiemotief 'gezinsmigratie', dan krijgt de leerling het migratiemotief 'kennismigratie'.

Typen nieuwkomersvoorzieningen

De analyses gaan na in hoeverre de verschillende groepen nieuwkomers op een school zitten waar ook nieuwkomersvoorzieningen zijn. De Inspectie van het Onderwijs onderscheidt een aantal schooltypen in het basisonderwijs ten aanzien van nieuwkomersvoorzieningen:

1. Type I scholen: AZC-scholen, verbonden aan een asielzoekerscentrum (AZC). Deze scholen zijn volledig gericht op nieuwkomersleerlingen met een asielachtergrond;
2. Type II scholen: Nieuwkomersscholen, gericht op de opvang van en onderwijs aan nieuwkomersleerlingen. Deze scholen zijn volledig gericht op nieuwkomersleerlingen. Kinderen van een AZC kunnen ook naar een type II school gaan. Ook een reguliere school met drie of meer klassen voor nieuwkomers ook tot een type II school gerekend;
3. Type III scholen: Een reguliere basisschool met een of twee klassen nieuwkomersleerlingen, gericht op de eerste opvang. Het is in de data niet bekend of leerlingen binnen een type III school in één van de nieuwkomersklassen zitten of in een andere klas.

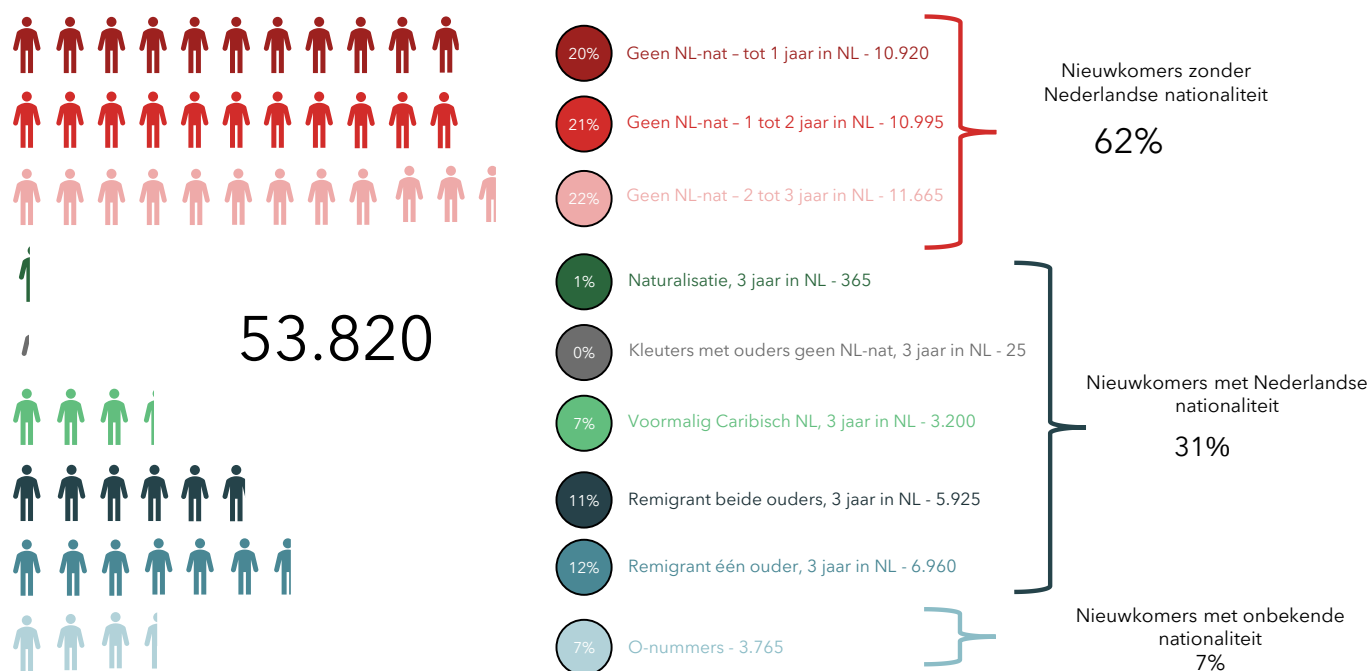
In het vo is er één type school met een nieuwkomersvoorziening: een school met een ISK. Het is uit de registraties niet op te maken of de nieuwkomersleerlingen ook daadwerkelijk in een ISK-klas zitten, of in een andere klas op een school die een ISK aanbiedt.

2.2 Omvang groepen

Uitgaande van een definitie waarbij nieuwkomers maximaal drie jaar in Nederland verblijven en inclusief de groepen die in paragraaf 2.1 als nieuwkomers met een Nederlandse nationaliteit of een onbekende nationaliteit zijn gedefinieerd, zijn er op 1 oktober 2020 in Nederland 53.820 nieuwkomers in het po en vo (Figuur 2.1). Dat was voor de uitbraak van de oorlog in Oekraïne. 62 procent van de nieuwkomers (33.370) valt onder een groep nieuwkomers zonder Nederlandse nationaliteit. 31 procent bestaat uit de groep nieuwkomers met een Nederlandse nationaliteit en van 7 procent van de nieuwkomers is de nationaliteit onbekend.

Binnen de groep nieuwkomers zonder Nederlandse nationaliteit is de verdeling naar subgroep op basis van verblijfsduur in Nederland nagenoeg gelijk. Ongeveer 22 duizend nieuwkomers voldoen aan de criteria die gelden voor aanvullende bekostiging door het ministerie van OCW (uitgaande van een verblijfsduur van maximaal twee jaar). De verschillen in omvang zijn groter als gekeken wordt naar subgroepen binnen de groep nieuwkomers met een Nederlandse nationaliteit. De grootste groep bestaat uit kinderen van remigranten. Grofweg de helft van die groep heeft één ouder die remigrant is, de andere helft heeft twee ouders die remigrant zijn. Dit is een zeer heterogene groep, waarbij niet aangegeven kan worden in hoeverre de ouders het Nederlands goed beheersen en of er thuis Nederlands wordt gesproken of niet. Verder is er een groep van 3.200 leerlingen die verhuisd zijn uit het (voormalige) Caribische gedeelte van Nederland. Ook van deze groep wordt verondersteld dat er variatie is in de mate waarin zij het Nederlands goed beheersen.

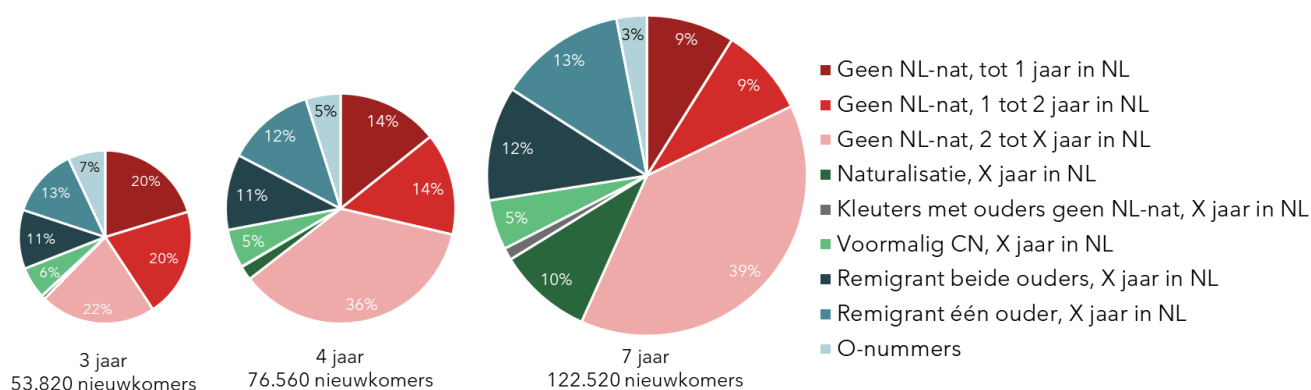
Figuur 2.1 Op 1 oktober 2020 telde het Nederlandse po en vo in totaal bijna 54 duizend nieuwkomers



Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

De omvang van de subgroepen nieuwkomers hangt af van de definitie die gehanteerd wordt voor nieuwkomers. Het aandeel dat langer dan twee jaar in Nederland verblijft wordt uiteraard groter als een maximale verblijfsduur van zeven jaar wordt gehanteerd (Figuur 2.2). Ook de groep die een Nederlands paspoort heeft behaald is bij een verblijfsduur van maximaal zeven jaar groter (10 procent). In het vervolg van dit hoofdstuk wordt vooral uitgegaan van de definitie met een verblijfsduur van maximaal drie jaar.

Figuur 2.2 De groep nieuwkomers die genaturaliseerd is tot Nederlander, groeit als gekeken wordt naar een langere maximale verblijfsduur in Nederland



Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

2.3 Nieuwkomers zonder de Nederlandse nationaliteit

Figuur 2.1 liet zien dat nieuwkomers zonder Nederlandse nationaliteit 62% van de totale groep nieuwkomers betreft. Deze paragraaf gaat nader in op de kenmerken van deze groep nieuwkomers.

Nationaliteit

Figuur 2.3 brengt de nationaliteiten van de nieuwkomers zonder Nederlandse nationaliteit in beeld, waarbij rekening is gehouden dat nieuwkomers een maximale verblijfsduur in Nederland hebben van drie jaar. De figuur toont een groot mozaïek aan nationaliteiten, wat betekent dat de nieuwkomers veel verschillende nationaliteiten hebben en dat niet enkele groepen daarin sterk oververtegenwoordigd zijn. De meeste nieuwkomers hebben de Syrische of Eritrese nationaliteit (respectievelijk 16 en 16 procent van de groep). Veel van de andere nieuwkomers hebben een Europese nationaliteit. Onder die groep is het aantal nieuwkomers met een Poolse (7 procent) of een Bulgaarse (5 procent) nationaliteit het grootst. Let op dat de peildatum voor de uitbraak van de oorlog in Oekraïne is.

Figuur 2.3 De meeste nieuwkomers zonder Nederlandse nationaliteit komen uit Syrië of Eritrea

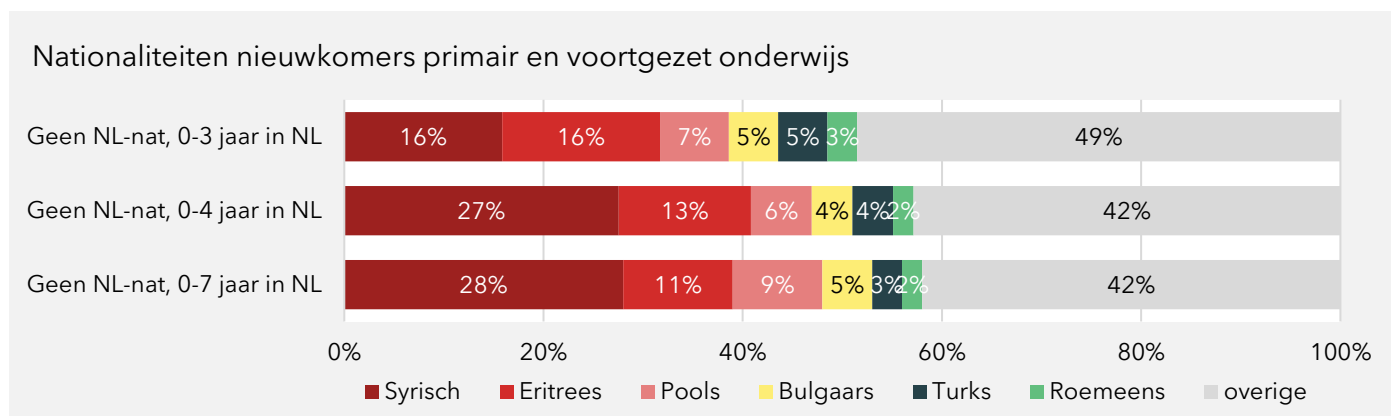


Noot: De figuur betreft nieuwkomers die tot 3 jaar in Nederland zijn

Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

De verdeling over nationaliteiten verschilt naargelang de verblijfsduur die gehanteerd wordt bij de definitie van nieuwkomers, zo blijkt uit Figuur 2.4. Bij een kortere termijn van maximaal drie jaar in Nederland is er sprake van minder concentratie over enkele herkomstlanden. Indien de termijn wordt opgerekt naar maximaal zeven jaar in Nederland, dan is duidelijk dat de groep leerlingen met een Syrische nationaliteit het grootst is onder de nieuwkomers. De groep met een Eritrese nationaliteit neemt dan in aandeel af.

Figuur 2.4 Hoe langer de verblijfsduur, hoe groter het aandeel nieuwkomers met een Syrische nationaliteit

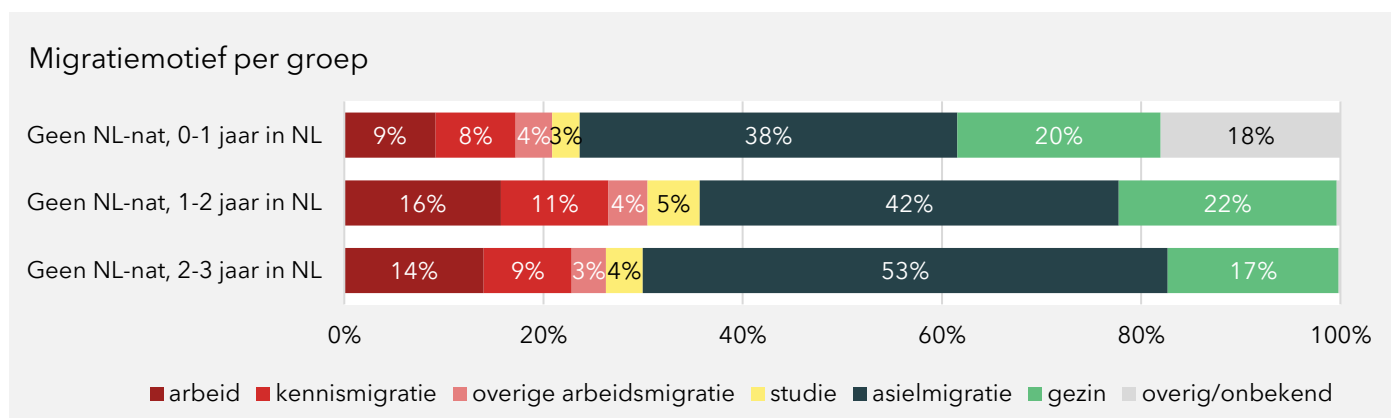


Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

Migratiemotief

Leerlingen met een andere nationaliteit dan de Nederlandse komen om diverse redenen naar Nederland. Op basis van de registratie van migratiemotieven door het IND, is per leerling een hoofdmotief afgeleid. De groep die het kortst in Nederland is, bestaat met name uit leerlingen die op basis van asielmigratie naar Nederland zijn gekomen (38 procent; Figuur 2.5). Ongeveer een vijfde van de leerlingen die kort in Nederland zijn, is op basis van arbeidsmigratie (van ouders) naar Nederland gekomen. Van 18 procent is nog niet bekend wat het migratiemotief is. Bij de groepen nieuwkomers die 1 tot 2 jaar in Nederland zijn is de verdeling over migratiemotieven ongeveer hetzelfde, met iets meer leerlingen die op grond van arbeidsmigratie in Nederland zijn. De groep die twee tot drie jaar in Nederland is heeft vaker asielmigratie (53 procent) als migratiemotief.

Figuur 2.5 De meeste nieuwkomers komen op grond van asielmigratie naar Nederland

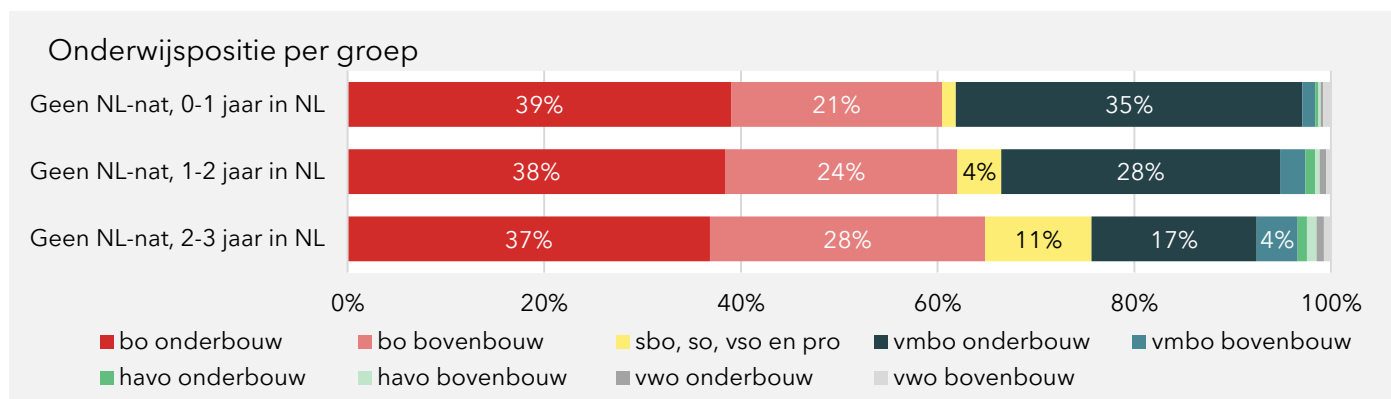


Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

Onderwijspositie

Figuur 2.6 toont dat de meeste nieuwkomers zonder Nederlandse nationaliteit op 1 oktober 2020 basisonderwijs volgen, meestal in de onderbouw. Nieuwkomers die net in Nederland zijn, worden nagenoeg nooit in het speciaal basisonderwijs (sbo), speciaal onderwijs (so), voortgezet speciaal onderwijs (vso) of praktijkonderwijs (pro) geplaatst. Eén of twee jaar later zitten de leerlingen op meer verschillende plekken in het onderwijs. De positie van nieuwkomers die twee tot drie jaar in Nederland zijn laat zien dat 11 procent van hen wel onder één van de hierboven genoemde onderwijsvormen volgt. Dit komt omdat de nieuwkomersvoorzieningen waar leerlingen eerst naartoe gaan, in deze indeling onder regulier basisonderwijs en regulier voortgezet onderwijs vallen. Figuur 2.6 laat verder zien dat nieuwkomers zonder Nederlandse nationaliteit in het vo bijna altijd op het vmbo geplaatst worden. Dit is niet verrassend, omdat Internationale Schakelklassen (ISK's) geen aparte code voor het onderwijsniveau kennen. Scholen schrijven leerlingen in deze klassen doorgaans in op vmbo-niveau.

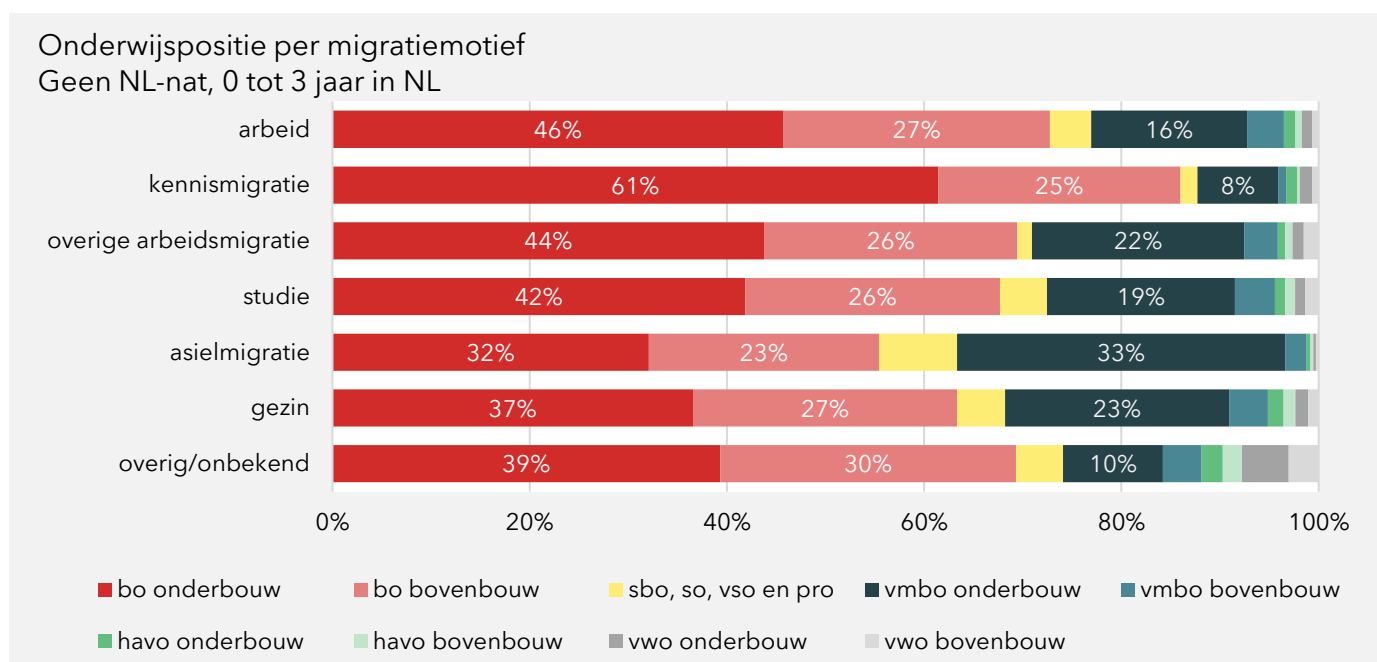
Figuur 2.6 Nieuwkomers starten het vaakst in het basisonderwijs



Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

Er zijn aanzienlijke verschillen in onderwijspositie tussen nieuwkomersleerlingen met verschillende migratiemotieven, zo blijkt uit Figuur 2.7. Leerlingen die op grond van kennismigratie naar Nederland zijn gekomen, zijn gemiddeld jonger dan andere nieuwkomersleerlingen. Ze starten dan ook vaker in het basisonderwijs. Nieuwkomersleerlingen van ouders met het migratiemotief 'asiel' of 'gezin' zijn vaak ouder en komen dan direct in het vo terecht. Met name nieuwkomers met het migratiemotief 'asiel' belanden vaak in de onderbouw van het vmbo.

Figuur 2.7 Leerlingen met het migratiemotief 'asielmigratie' starten relatief vaak in het vo



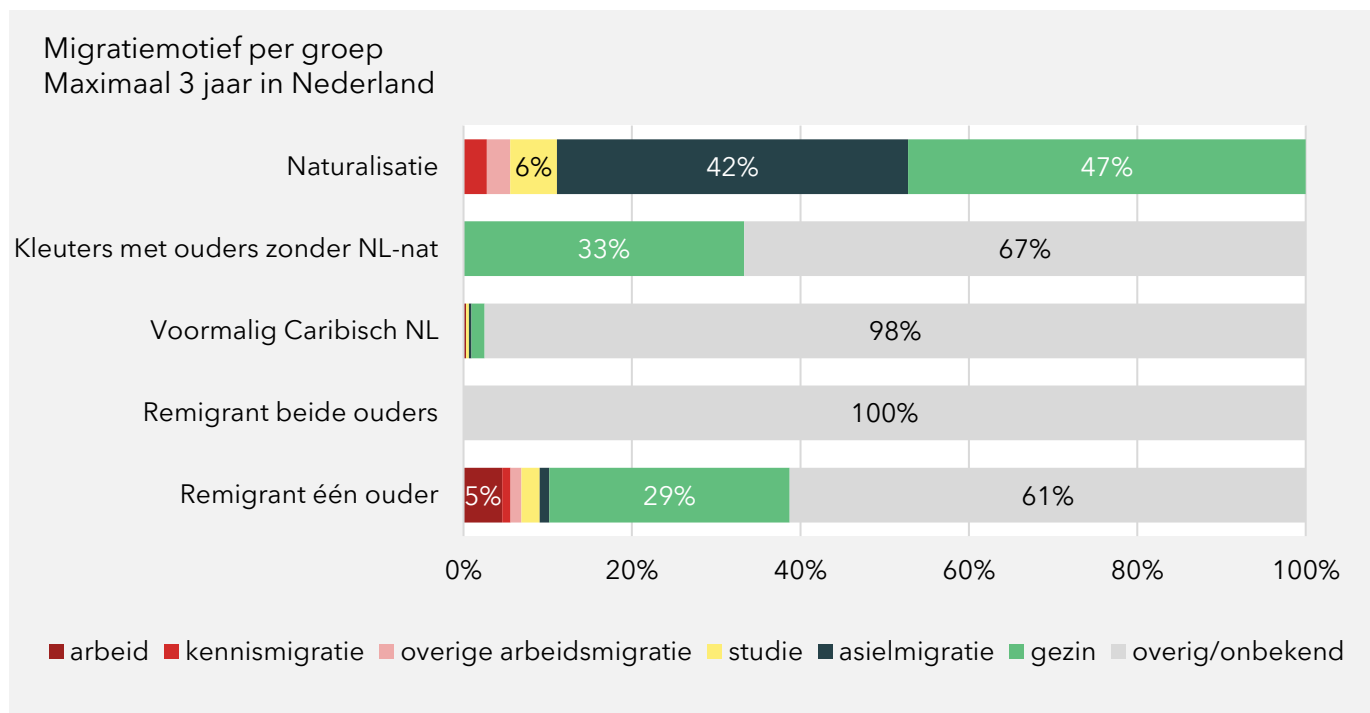
Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

2.4 Nieuwkomers met de Nederlandse nationaliteit of een onbekende nationaliteit

Naast de groepen nieuwkomers zonder Nederlandse nationaliteit hebben we in de data groepen met een Nederlandse nationaliteit geïdentificeerd die tot dezelfde doelgroep gerekend kunnen worden als nieuwkomers als het gaat om onderwijsbehoeften. In dit rapport scharen we deze groepen ook onder nieuwkomers.

Figuur 2.8 toont het migratiemotief dat geregistreerd is voor elke subgroep binnen de groep nieuwkomers met de Nederlandse nationaliteit en laat zien dat voor veel groepen een migratiemotief ontbreekt. Dat komt omdat van (ouders van) deze leerlingen nooit een migratiemotief is geregistreerd bijvoorbeeld omdat zij een Nederlandse nationaliteit bezitten. Dit geldt met name voor de groep met twee remigrantenouders, de groep die geëmigreerd is uit (voormalig) Caribisch Nederland en de groep kleuters met ouders zonder de Nederlandse nationaliteit. De groep nieuwkomers die binnen een verblijfsduur van maximaal drie jaar de Nederlandse nationaliteit heeft gekregen, heeft vaak een achtergrond van gezinsmigratie of asielmigratie.

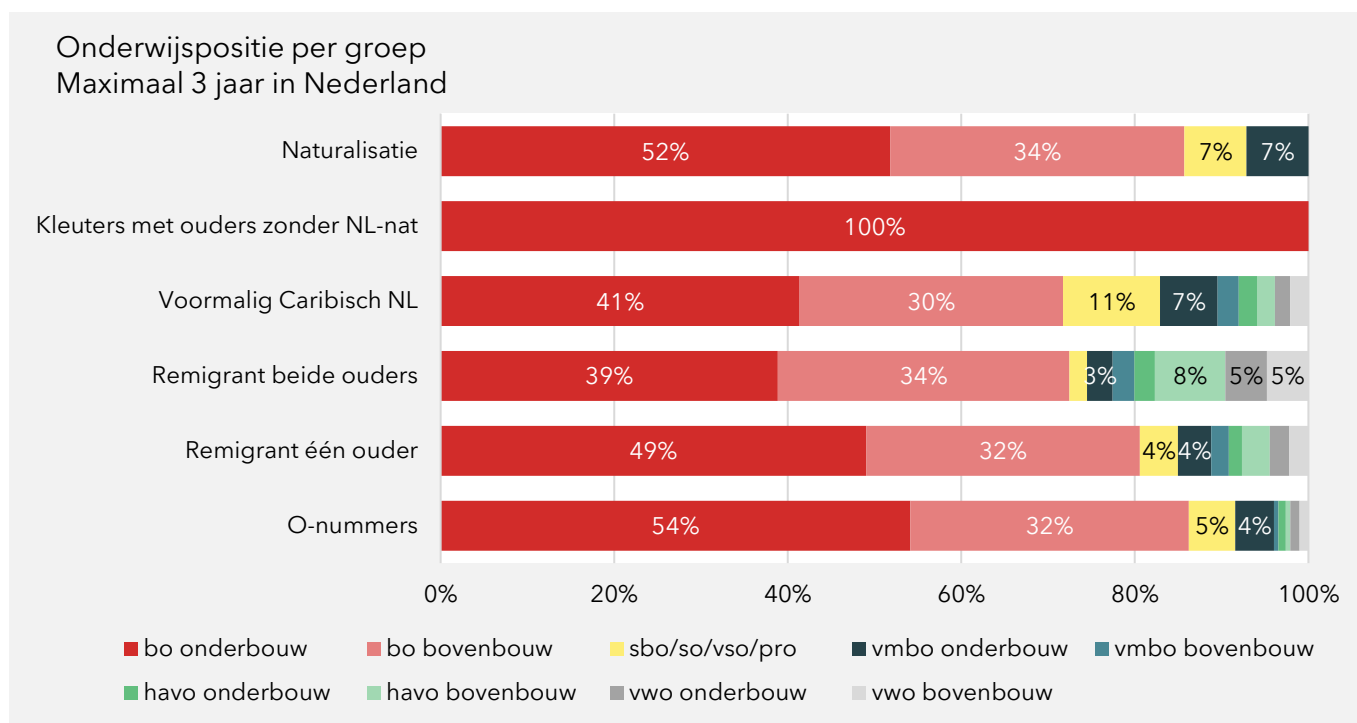
Figuur 2.8 Niet van elke nieuwkomersleerling met een Nederlandse nationaliteit is een migratiemotief geregistreerd



Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

Net als de nieuwkomers zonder Nederlandse nationaliteit, zitten de nieuwkomers met Nederlandse nationaliteit het vaakst in het basisonderwijs (Figuur 2.9). Dit geldt per definitie voor kleuters met ouders zonder de Nederlandse nationaliteit. De nieuwkomers die geëmigreerd zijn vanuit (voormalig) Caribisch Nederland zitten betrekkelijk vaak in het sbo, so, vso of pro. Nieuwkomers met twee remigrantenouders zitten het vaakst in het reguliere vo.

Figuur 2.9 De meeste nieuwkomersleerlingen met een Nederlandse nationaliteit zitten in het basisonderwijs



Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

2.5 Conclusies

Er is geen sprake van een eenduidige definitie van nieuwkomersleerlingen. Voor bekostigingsdoeleinden wordt een definitie aangehouden die rekening houdt met de nationaliteit van leerlingen, het type onderwijs dat gevolgd wordt en de verblijfsduur in Nederland. Omdat de groep nieuwkomers snel groeit en omdat er signalen zijn dat niet iedere nieuwkomer voldoet aan de criteria dit DUO voor extra bekostiging hanteert, is er behoefte aan een overzicht van de verschillende groepen nieuwkomers, hun omvang en hun kenmerken.

Dit hoofdstuk laat zien dat de groep nieuwkomers die potentieel dezelfde onderwijsbehoeften heeft als de groep die officieel wordt aangemerkt als nieuwkomer, op 1 oktober 2020 ongeveer 54 duizend leerlingen groot was. Het grootste gedeelte van deze leerlingen heeft geen Nederlandse nationaliteit (62 procent) en van 7 procent is de nationaliteit onbekend. De meeste nieuwkomersleerlingen komen uit Syrië of Eritrea. Nieuwkomers hebben vaak de basisschoolleeftijd, met name de nieuwkomers die op grond van kennismigratie naar Nederland zijn gekomen. Naast de 'klassieke' groep nieuwkomers zijn er nog groepen nieuwkomers die in eerste instantie niet voldoen aan de criteria voor extra bekostiging. Het gaat dan bijvoorbeeld om leerlingen met een Nederlands paspoort die uit (voormalig) Caribisch Nederland naar Nederland zijn geëmigreerd of leerlingen die recent de Nederlandse nationaliteit hebben gekregen. Vaak is er binnen deze groepen ook sprake van een taalachterstand en heeft nieuwkomersonderwijs meerwaarde. Ook deze groepen nieuwkomers met de Nederlandse nationaliteit zitten het vaakst in het basisonderwijs.

3 Nieuwkomersvoorzieningen

Nieuwkomers kunnen terechtkomen in één van de nieuwkomersvoorzieningen in het onderwijs of op een reguliere school. Lang niet alle nieuwkomers staan ingeschreven op een school met een nieuwkomersvoorziening, zo blijkt uit data-analyses.

Het Nederlandse onderwijs kent diverse voorzieningen voor nieuwkomersleerlingen, om ervoor te zorgen dat ze voorbereid worden op een onderwijsloopbaan op een reguliere school. Dit hoofdstuk beschrijft ze kort en laat zien welk deel van de verschillende nieuwkomersgroepen in deze nieuwkomersvoorzieningen zit. Laatstgenoemde exercitie is op basis van de schoolvestiging waar leerlingen op 1 oktober 2020 ingeschreven staan en op basis van schoollijsten die het ministerie van OCW en de Inspectie van het Onderwijs bij de onderzoekers hebben aangeleverd. In die lijsten is aangegeven welke schoolvestigingen behoren tot een nieuwkomersvoorziening zoals hieronder omschreven.

3.1 Type nieuwkomersvoorzieningen po en vo

Nieuwkomersvoorzieningen po

De Inspectie van het Onderwijs onderscheidt in het po vier typen onderwijsvoorzieningen voor nieuwkomers.⁵ De organisatie van het onderwijs bepaalt in welke categorie iedere school valt.

- Type I scholen zijn scholen verbonden aan asielzoekerscentra (azc-scholen).
- Type II scholen zijn scholen die uitsluitend onderwijs verzorgen aan nieuwkomers en scholen die eersteopvangonderwijs bieden aan een substantieel aantal nieuwkomers. Als een school drie of meer groepen voor nieuwkomers heeft, dan beschouwt de Inspectie van het Onderwijs deze school als een nieuwkomersvoorziening type II.
- Type III scholen zijn scholen met één of twee groepen voor nieuwkomers, die minimaal drie dagdelen apart nieuwkomersonderwijs krijgen.
- Type IV scholen zijn scholen waar nieuwkomers zijn geïntegreerd in reguliere klassen. Deze groep wordt in dit onderzoek ook aangeduid met 'reguliere scholen'.

Belangrijk opmerking: we kunnen alleen waarnemen of een leerling ingeschreven staat bij een bepaald type school (op schoolvestiging/BRIN-6 niveau). We weten bijvoorbeeld niet of een nieuwkomer die ingeschreven staat op een type III school ook in de groep zit voor nieuwkomers.

Nieuwkomersvoorzieningen vo

Nieuwkomers in de vo-leeftijd (12 tot 20 jaar) kunnen terechtkomen in een internationale schakelklas (hierna: ISK) of op een reguliere middelbare school. In een ISK wordt de Nederlandse taal geleerd en worden leerlingen klaargestoomd om verder te gaan om een reguliere middelbare school. Er waren in 2019 ongeveer 120 scholen met een ISK.⁶

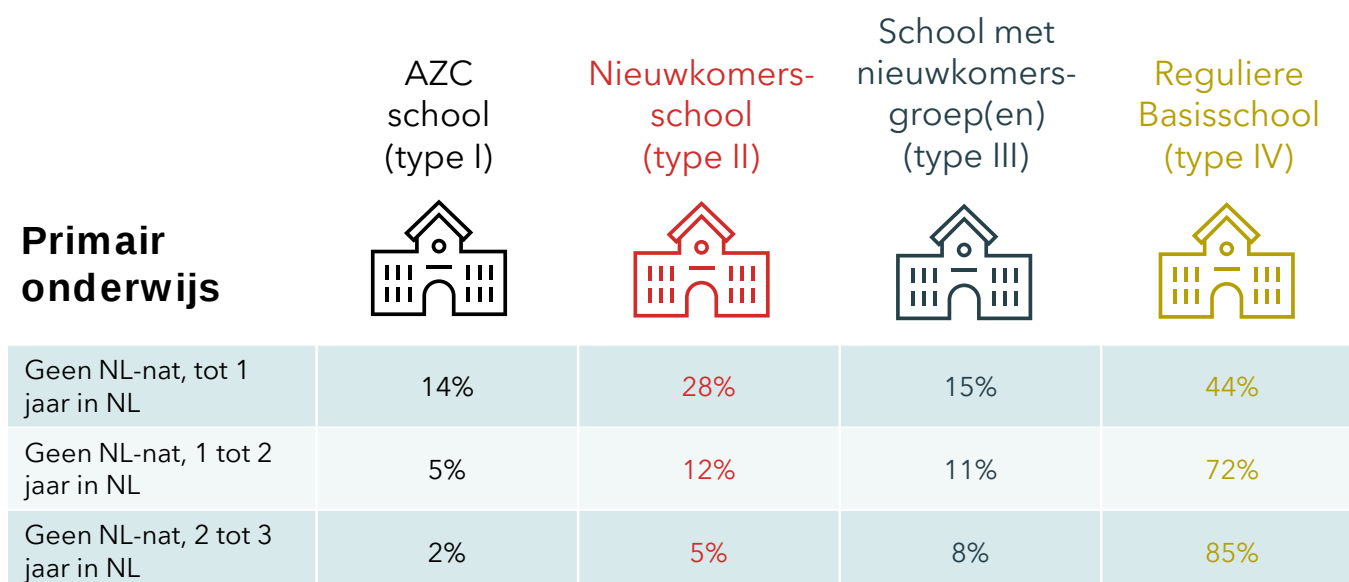
⁵ Via <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijs-aan-nieuwkomers/vraag-en-antwoord/waar-gaan-nieuwkomers-naar-school>

⁶ Via <https://vhz-online.nl/de-internationale-schakelklas-ontwikkelingen-samenwerking-met-cluster-2>

3.2 Type school nieuwkomers zonder Nederlandse nationaliteit

Figuur 3.1 toont dat op peilmoment 1 oktober 2020 ongeveer 44 procent van de nieuwkomersleerlingen in de basisschoolleeftijd zonder Nederlandse nationaliteit die korter dan een jaar in Nederland verbleef, ingeschreven stond op een reguliere basisschool. De overige 56 procent stond ingeschreven op een nieuwkomersvoorziening, waarbij een nieuwkomersschool (28 procent) het meest voorkwam. 14 procent volgde onderwijs op een AZC-schoon en 15 procent op een school met één of enkele nieuwkomersgroep(en).⁷ Naarmate de nieuwkomers langer in Nederland zijn, vindt een verschuiving plaats van nieuwkomersvoorzieningen naar een reguliere basisschool. Van de nieuwkomers in het po die 2 tot 3 jaar in Nederland zijn, staat nog maar 15 procent ingeschreven op een school met een nieuwkomersvoorziening.

Figuur 3.1 56 procent van de nieuwkomers zonder Nederlandse nationaliteit die net in Nederland zijn, staat ingeschreven op een school met een nieuwkomersvoorziening



Noot: Het betreft de schoolvestiging (BRIN-6 niveau) waar nieuwkomers staan ingeschreven

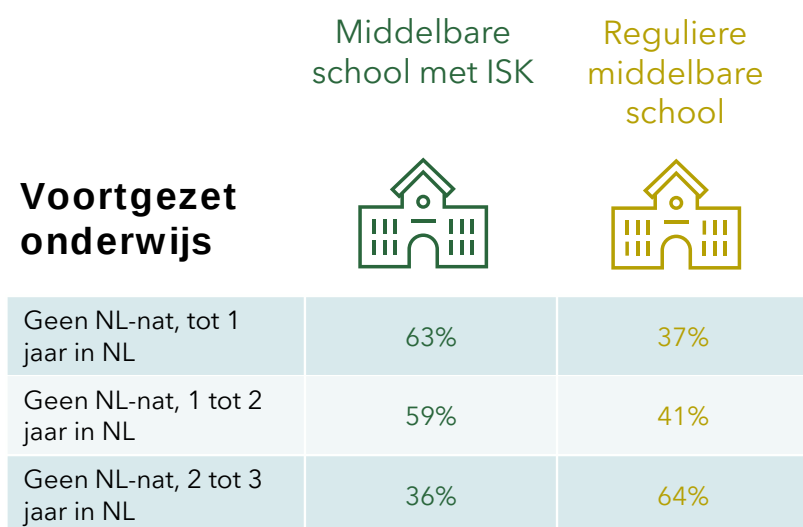
Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

Ook in het vo staan behoorlijk veel nieuwkomers zonder Nederlandse nationaliteit die korter dan een jaar in Nederland verbleven ingeschreven op een reguliere middelbare school (37 procent; Figuur 3.2). 63 procent zat op een ISK.⁸ Na verloop van tijd belanden steeds meer nieuwkomers in het vo op een reguliere middelbare school. Dat is af te lezen aan de groep die twee tot drie jaar in Nederland is; bijna twee derde van hen staat niet meer ingeschreven op een school met een internationale schakelklas (ISK). Zoals eerder opgemerkt is het niet zeker dat deze leerlingen ook daadwerkelijk in een ISK zitten. Alleen de schoolvestiging waar een leerling staat ingeschreven is bekend, het type klas niet.

⁷ Telt vanwege afronding niet op tot precies 100 procent.

⁸ We weten welke schoolvestigingen (BRIN-6 niveau) een ISK hebben. Het kan zijn dat leerlingen niet geregistreerd staan op de schoolvestiging met de ISK, maar bij een andere vestiging van de school. Wanneer we koppelen op basis van school (BRIN-4 niveau), zien we dat ongeveer 90 procent van de nieuwkomers die tot 1 jaar in Nederland zijn naar een school gaan met een ISK. Het is echter niet te herleiden of de nieuwkomer naar de ISK gaat, die zich op een andere vestiging bevindt.

Figuur 3.2 Meer dan een derde van de nieuwkomers zonder Nederlandse nationaliteit start op een reguliere middelbare school zonder ISK



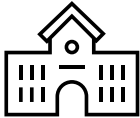
Noot: Het betreft de schoolvestiging (BRIN-6 niveau) waar nieuwkomers staan ingeschreven

Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

3.3 Type school nieuwkomers met de Nederlandse nationaliteit of een onbekende nationaliteit

Binnen het basisonderwijs staat het overgrote deel van de nieuwkomers met de Nederlandse nationaliteit ingeschreven bij een reguliere basisschool, zie Figuur 3.3. Dit geldt voor alle subgroepen, met uitzondering van de groep nieuwkomers die niet voorkomt in de gemeentelijke Basisregistratie Personen ('O-nummers'). Van laatstgenoemde groep staat 45 procent van de leerlingen in de basisschoolleeftijd ingeschreven bij een reguliere basisschool. Het overige deel staat vooral ingeschreven bij AZC-scholen (type I) of Nieuwkomersscholen (type II). Van de nieuwkomers in de basisschoolleeftijd met één of twee remigrantenouders staat slechts een klein deel ingeschreven bij een school met een nieuwkomersvoorziening (respectievelijk afgerond 9 procent en 2 procent). Dat is vergelijkbaar met het percentage van niet-nieuwkomers dat staat ingeschreven bij een school met een nieuwkomersvoorziening (3 procent, niet in figuur weergegeven). Mogelijk betreft de groep met remigrantenouders leerlingen met Nederlandse ouders waar het Nederlands ook de thuistaal is. Op grond van de Microdata is hier geen verdere uitspraak over te doen.

Figuur 3.3 Duidelijke verschillen tussen groepen nieuwkomers en het aandeel leerlingen in het po dat op een school met nieuwkomersvoorziening staat ingeschreven

	AZC school (type I)	Nieuwkomers- school (type II)	School met nieuwkomers- groep(en) (type III)	Reguliere Basisschool (type IV)
Primair onderwijs				
Naturalisatie, 3 jaar in NL	0%	4%	7%	89%
Kleuters met ouders zonder NL-nat, 3 jaar in NL	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.
Voormalig Caribisch Nederland, 3 jaar in NL	2%	6%	6%	86%
Remigrant twee ouders, 3 jaar in NL	0%	1%	1%	98%
Remigrant één ouder, 3 jaar in NL	1%	5%	4%	91%
O-nummers	24%	22%	8%	45%

Noot: Het betreft de schoolvestiging (BRIN-6 niveau) waar nieuwkomers staan ingeschreven. Vanwege te lage aantallen is niet bekend op welk type scholen kleuters met ouders zonder de Nederlandse nationaliteit zitten

Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

In het vo zien we dat nieuwkomers met een Nederlandse nationaliteit vaker op een school met een nieuwkomersvoorziening (ISK) staan ingeschreven (Figuur 3.4). Het sterkst geldt dit voor de subgroep die niet in de Basisregistratie Personen voorkomt ('O-nummers'; 55 procent) en de subgroep die recent is genaturaliseerd tot Nederlander (36 procent). Leerlingen met twee remigrantenouders staan even vaak ingeschreven op een school met een ISK als niet-nieuwkomers (4 procent). Ook hiervoor geldt dat het niet zeker is dat deze leerlingen daadwerkelijk in een ISK zitten; alleen de schoolvestiging is bekend en het type klas niet.

Figuur 3.4 Nieuwkomers met remigrantenouders staan overwegend ingeschreven op een reguliere middelbare school

	Middelbare school met ISK	Reguliere middelbare school
Voortgezet onderwijs		
Naturalisatie, 3 jaar in NL	36%	64%
Kleuters met ouders zonder NL-nat, 3 jaar in NL	n.v.t.	n.v.t.
Voormalig Caribisch Nederland, 3 jaar in NL	19%	81%
Remigrant twee ouders, 3 jaar in NL	4%	96%
Remigrant één ouder, 3 jaar in NL	19%	81%
O-nummers	55%	45%

Noot: Het betreft de schoolvestiging (BRIN-6 niveau) waar nieuwkomers staan ingeschreven

Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

3.4 Conclusies

Nieuwkomersleerlingen kunnen naar een basis- of middelbare school gaan met een nieuwkomersvoorziening of direct naar een reguliere school. 66 procent van de nieuwkomers zonder de Nederlandse nationaliteit in de basisschoolleeftijd die tot één jaar in Nederland waren, stond op 1 oktober ingeschreven op een school met een nieuwkomersvoorziening. De overige nieuwkomers in deze groep (44 procent) stonden ingeschreven op een basisschool zonder nieuwkomersvoorziening. In het vo stond 63 procent van de nieuwkomers zonder de Nederlandse nationaliteit op 1 oktober 2020 ingeschreven op een school met een ISK.

4 Eerder onderzoek naar onderwijs aan nieuwkomers

Bestaande onderzoeken wijzen erop dat de kwaliteit van nieuwkomersonderwijs over het algemeen in orde is. Toch zijn er enkele knelpunten en problemen, waaronder een te lage plaatsing van nieuwkomers in het vo en een gebrek aan Nt2-expertise op reguliere scholen.

Dit hoofdstuk beschrijft wat er bekend is uit eerder onderzoek naar onderwijs aan nieuwkomers, op basis van een studie van de literatuur en een documentenanalyse. Het hoofdstuk is ingedeeld in drie paragrafen: paragraaf 4.1 geeft weer wat er bekend is over het onderwijsaanbod, paragraaf 4.2 benoemt de onderwijsbehoeften van nieuwkomers die bekend zijn uit de literatuur. Ten slotte gaat paragraaf 4.3 in op de knelpunten die uit de literatuur naar voren komen.

4.1 Onderwijsaanbod

Nieuwkomers die in Nederland arriveren, volgen vaak eerst intensief taalonderwijs in taalscholen of taalklassen (basisschoolleeftijd) en vanaf circa 12 jaar in ISK's voordat zij naar een reguliere school gaan. Bij aanvang in nieuwkomersonderwijs vindt idealiter een intakeprocedure plaats volgens een methode die ontwikkeld is door LOWAN (adviesorganisatie voor nieuwkomersonderwijs) in samenwerking met het Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen (ITTA). Het werken met deze methode is voor scholen niet verplicht. In welke omvang dit in de praktijk wordt gebruikt, is niet onderzocht en dus niet bekend. Deze methode bestaat uit een intakegesprek waarin de (onderwijs)historie van de leerling en de gezins- en woonomstandigheden in kaart worden gebracht en tevens een inschatting wordt gemaakt van het startniveau in het onderwijs (OECD, 2019; website LOWAN⁹).

Bij leerlingen in de basisschoolleeftijd is het streven dat zij in ongeveer een jaar doorstromen naar een reguliere school, in een groep die past bij de leeftijd. In een ISK is de verblijfsduur gemiddeld genomen langer dan een jaar en varieert de verblijfsduur meer. Op een ISK worden in een verlengde intake gedurende vier tot acht weken de capaciteiten en aspiraties en het te verwachten streefniveau verder onderzocht aan de hand van observaties en toetsen, resulterend in een te volgen route in de ISK. De mogelijke routes zijn: (1) doorstroom naar speciaal onderwijs voor moeilijk lerenden of naar werk, (2): doorstroom naar vmbo tot en met mbo-niveau 2, of (3): doorstroom naar mbo niveau 3 of een hoger onderwijsniveau (OECD, 2019; website LOWAN).

Evaluaties (Inspectie van het Onderwijs, 2018) wijzen uit dat de kwaliteit van het nieuwkomersonderwijs over het algemeen als goed is beoordeeld. Het leerklimaat is positief bevonden en dit geldt eveneens voor de leermaterialen, de didactische strategieën en de wijze van beoordelen van leerprestaties. Uit een recenter inspectierapport 'De staat van het onderwijs 2022' (Inspectie van het onderwijs, 2022) bleek dat in zo'n 80 procent van de type IV scholen (waar nieuwkomers direct onderwijs volgen in een reguliere klas) er een apart leerstofaanbod is voor nieuwkomers. De Inspectie (2018; 2022) constateert wel dat de focus vooral ligt op het eerste jaar en dat

⁹ <https://www.lowan.nl/vo/leerlijnen/verlengde-intake/> en <https://www.lowan.nl/po/kwaliteitszorg/eerste-drie-weken/>

meer aandacht nodig is voor de leerloopbaan in reguliere scholen op de langere termijn omdat nieuwkomers vaak op een laag onderwijsniveau terechtkomen (zie knelpunten).

Een intern beleidsdocument van een scholengroep van 23 reguliere basisscholen illustreert dat er scholen zijn die beleid hebben om nieuwkomers extra begeleiding te geven. Er worden in dit beleidsdocument richtlijnen voor scholen gegeven voor een aantal uren per week extra individuele en/of groepsgewijze begeleiding aan nieuwkomers. Daarnaast worden aanbevelingen gegeven over het aantal Nt2-geschoolde leerkrachten en de benodigde cursussen (zoals traumasensitief werken) die betrekking hebben op onderwijs aan nieuwkomers.

4.2 Onderwijsbehoeften

Er is in de bestaande literatuur nog weinig bekend over onderwijsbehoeften van de verschillende groepen nieuwkomers en knelpunten in de onderscheiden typen nieuwkomersonderwijs. Gebrekkige taalbeheersing is in elk geval een obstakel voor nieuwkomers, omdat basisvaardigheden niet voldoende zijn voor wat er in het onderwijs wordt gevraagd op het gebied van taalvaardigheid. Het bemoeilijkt ook het vermogen van docenten om in te schatten wat sterktes, zwaktes en behoeften zijn van leerlingen (Walker & Zuberi, 2020). Wat taal betreft is vooral het vergroten van de woordenschat van belang. Deze is bepalend voor een goede beheersing van het Nederlands en het verdere schoolsucces (Appel & Kuiken, 2006). Ook het goed beheersen van de moedertaal helpt bij het leren van een tweede taal. De beschikbaarheid van aanvullende instructie en lesmateriaal in de moedertaal en peers die in eigen taal helpen met vertalen zijn bevorderlijk voor leerresultaten (Loewen, 2003). Niet alle leraren zijn zich daarvan bewust. Le Pichon & Blauw (2017) benadrukken het belang van het betrekken van de thuistaal en -cultuur in de schooltaal en -cultuur in plaats van andere talen en culturen uit te sluiten.

Nieuwkomers die op latere leeftijd in Nederland komen vormen in het bijzonder een kwetsbare groep waar extra aandacht voor nodig is. Zij lopen vaker vertraging op, wisselen vaker van school en stromen vaker uit naar het praktijkonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Dat het nadelige gevolgen heeft om op latere leeftijd als nieuwkomer in het Nederlandse onderwijs te starten, blijkt ook uit onderzoek van Gerritsen, Kattenberg & Kuijpers (2019). Vluchtelingen die op jongere leeftijd in Nederland komen, behalen significant vaker een hoger onderwijsdiploma. De kans op het behalen van een hbo- of wo-diploma daalt met ongeveer 3,6 procentpunt voor elk jaar dat een vluchteling later binnenkomt. Dit effect is min of meer constant: er zijn geen specifieke leeftijdsgroepen waarbinnen het geschatte effect voor een bepaalde binnenkomstleeftijd sterk afwijkt. Ook is geen bewijs gevonden voor het bestaan van een 'kritische leeftijd' waarna de onderwijsprestaties sterk verslechteren. De invloed van de binnenkomstleeftijd blijkt sterker te zijn voor meisjes dan voor jongens. Over de hele linie halen meisjes een hoger onderwijsniveau dan jongens en profiteren zij meer van één jaar eerder binnenkomen dan jongens. Er zijn in dit onderzoek geen aanwijzingen dat het effect van binnenkomstleeftijd verschilt per land van herkomst.

De vraag is of nieuwkomers beter af zijn met langdurig nieuwkomersonderwijs in aparte taalklassen of dat zij beter direct naar reguliere scholen kunnen gaan met native speakers. Resultaten zijn niet eensluidend en gebaseerd op wat ouder onderzoek. Onderzoek naar prestaties van nieuwkomers op 1) scholen met aparte klassen voor nieuwkomers, 2) geïntegreerd onderwijs in reguliere klassen of 3) een combinatie daarvan, maakte niet duidelijk dat het een beter is dan het ander. Prestaties van nieuwkomers werden vooral bepaald door leeftijd en leervermogen (Emmelot, 1996). Onderzoek op scholen in Almere wees uit dat nieuwkomers die nog helemaal geen Nederlands spreken in eerste instantie meer gebaat zijn bij onderwijs in een nieuwkomersvoorziening. Ook bleek dat de reguliere scholen uit dit onderzoek niet de voorwaarden hadden om goed onderwijs te geven aan

nieuwkomers en daarom de taalschool de voorkeur had. Wat deze reguliere scholen misten waren de mogelijkheid om met kleine groepen te werken, op de doelgroep afgestemde materialen en Nt2-expertise (Krijnen & Kuiken, 2014).

Onderzoek buiten Nederland lijkt erop te wijzen dat direct naar een reguliere school gaan ('mainstreaming') over het algemeen de voorkeur heeft, mits er goede aanvullende programma's zijn en behalve als sprake is van bijzondere situaties zoals trauma of leerproblemen (onder andere Loewen, 2003). De genoemde reden voor deze voorkeur is dat nieuwkomers in aparte klassen de interactie met native speakers missen en het curriculum zich grotendeels beperkt tot taal en weinig of geen inhoudelijke vakken bevat. Leerlingen met een lage SES waren positiever over nieuwkomersonderwijs. Zij voelden zich veiliger en meer welkom vergeleken met onderwijs op reguliere scholen. Kinderen met een hogere sociaaleconomische status (SES) daarentegen waren behoorlijk negatief over het nieuwkomersonderwijs. Ze zagen het nieuwkomersonderwijs als storende factor in het bereiken van hun onderwijsdoelen, voelden zich tweederangs leerlingen en misten door de eenzijdige gerichtheid op taal de academische inhoud. Contextrijk taalonderwijs met zowel taal als inhoudelijke lessen heeft de voorkeur (Mendenhall & Barlett, 2018).

Factoren die specifiek voor nieuwkomers worden genoemd in de aanpak van leraren, maar die ook voor andere leerlingen belangrijk zijn, zijn een veilige schoolomgeving, docenten die ingrijpen bij pesten, docenten met positieve attitudes en hoge verwachtingen over wat leerlingen kunnen, docenten die effectief gebruikmaken van instructietijd, zo nodig extra begeleiding geven en de bereidheid en het vermogen hebben om de werkwijze aan te passen aan behoeften van leerlingen.

Verder worden het monitoren van leervorderingen en communicatie tussen school en ouders en aandacht voor diversiteit en racisme in de klas als bevorderlijk beschouwd (Graham, Minhas et al., 2016). Ook zijn goede bevindingen met door de school georganiseerde begeleiding door peers, al dan niet met dezelfde achtergrond, bevorderlijk (Graham et al., 2016; Mendenhall & Barlett, 2018; Loewen, 2003; Petit, Elshof & Van Schooten, 2020). Extra curriculaire programma's bleken bevorderlijk voor de ondersteuning bij taal en huiswerk (Mendenhall & Barlett, 2018).

Tot slot is het voor getraumatiseerde leerlingen belangrijk dat leerkrachten begrijpen wat de impact van trauma is en dat zij weten hoe ze het best kunnen reageren. De leidende condities van trauma-geïnformeerd werken zijn veiligheid, betrouwbaarheid, keuze(vrijheid), samenwerking en empowerment (Harris & Fallot, 2001). Recenter onderzoek (Honsinger & Brown, 2019) laat vergelijkbare uitkomsten zien naast de bevinding dat bij gedragsproblemen een benadering helpt die positief gedrag bevordert in plaats van de traditionele aanpak van disciplineren en wijzen op de consequenties. Verder wordt van belang genoemd om als docent een veilige, voorspelbare en consistente relatie te bevorderen.

4.3 Knelpunten

Belangrijke knelpunten voor scholen voor nieuwkomers zijn een groot lerarentekort en veel verloop van personeel, zowel onder leraren als directieleden, waardoor de continuïteit van het onderwijs in het gedrang komt (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Ook de woonomstandigheden van leerlingen zijn soms belemmerend, als gevolg van vele wisselingen van school en tijdens de recente lockdown, zeker in AZC's, omstandigheden die niet geschikt zijn voor thuisonderwijs. Daardoor konden achterstanden moeilijk worden ingelopen (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

Een knelpunt op reguliere scholen is dat nieuwkomers vergeleken met niet-nieuwkomers op een te laag onderwijsniveau terechtkomen. Ze blijven vaker zitten, behalen lage scores op centrale toetsen en krijgen opvallend vaak het advies voor praktijkonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2018; Onderwijsraad, 2017). Dit type onderwijs is bedoeld voor leerlingen met een IQ onder de 80 of een leerachterstand van minimaal drie jaar. Ook in andere landen doet dit probleem van oververtegenwoordiging in speciaal onderwijs zich voor (Kaplan et al., 2016; OECD, 2019). Graham et al. (2016) noemen het belang van schoolsucces voor nieuwkomers en stellen dat scholen van nieuwkomers dezelfde prestatieverwachtingen zouden moeten hebben als van niet-nieuwkomers, en hen daartoe meer zouden kunnen aanmoedigen.

Uit *De Staat van het Onderwijs* (Inspectie van het Onderwijs, 2022) blijkt dat nieuwkomers een schooladvies krijgen van gemiddeld een half niveau lager dan niet-nieuwkomers terwijl het bij nieuwkomers vaker voorkomt dat dit schooladvies na de eindtoets wordt herzien en alsnog een hoger advies wordt gegeven. Ook komt het bij nieuwkomers vaker voor dat zij in het vo opstroom. Afstroom komt minder vaak voor vergeleken met niet-nieuwkomers. Nieuwkomers lijken hun gemiddeld lage plaatsing te compenseren door gebruik te maken van de opstroommogelijkheden in het vo. Sinds 2017 is wel een opwaartse trend te zien in het niveau waarop nieuwkomers onderwijs volgen.

Andere knelpunten die voor nieuwkomersonderwijs gelden, maar nog meer voor reguliere scholen, zijn een gebrek aan Nt2-expertise en een gebrek aan Nt2-materialen en -methoden (Azouagh, 2017; Krijnen & Appel, 2014).

Racisme en discriminatie zijn daarnaast problemen waar nieuwkomers mee te kampen hebben (Walker & Zuberi, 2020; Krijnen en Kuiken, 2014).

4.4 Conclusies

Het onderwijsaanbod voor nieuwkomers die in Nederland arriveren bestaat uit intensief taalonderwijs in taalscholen of taalklassen (basisschoolleeftijd) of ISK's (ouder dan 12 jaar). Er is in de bestaande literatuur nog weinig bekend over onderwijsbehoeften van de verschillende groepen nieuwkomers en knelpunten in de onderscheiden typen nieuwkomersonderwijs. Gebrekkige taalbeheersing is in elk geval een obstakel voor nieuwkomers. Het goed beheersen van de moedertaal helpt bij het leren van een tweede taal. Een knelpunt op reguliere scholen is dat nieuwkomers vergeleken met niet-nieuwkomers op een te laag onderwijsniveau terechtkomen. Ze blijven vaker zitten, behalen lage scores op centrale toetsen en krijgen opvallend vaak het advies voor praktijkonderwijs. Dat is vooral zo bij nieuwkomers die op latere leeftijd in Nederland komen.

5 Onderwijs aan nieuwkomers in het po

Scholen richten hun onderwijs aan nieuwkomers elk op een eigen manier in. Experts en scholen benoemen de overgang van nieuwkomers van een nieuwkomersvoorziening naar reguliere scholen als sleutelmoment, waarbij regelmatig knelpunten optreden.

Dit hoofdstuk beschrijft de resultaten van de interviews in nieuwkomersonderwijs en reguliere basisscholen. Achtereenvolgens komen telkens de experts, de scholen die verbonden zijn aan een AZC, de nieuwkomersscholen, de reguliere po-scholen en de school in het speciaal onderwijs aan het woord over het onderwijsaanbod (paragraaf 5.1), de onderwijsbehoeften (paragraaf 5.2) en de knelpunten (paragraaf 5.3). De resultaten uit de gesprekken met leerlingen en ouders zijn omwille van de leesbaarheid verplaatst naar Bijlage A.

In totaal deden zestien scholen voor primair onderwijs mee aan dit onderzoek. Dit zijn acht reguliere basisscholen (type IV), één school voor speciaal onderwijs (type IV), drie nieuwkomersscholen, taalscholen of scholen met een taalklas) die niet verbonden zijn aan een AZC (type II en III) en vier scholen die in meerdere of mindere mate verbonden zijn aan een AZC (type I en II). De scholen binnen de laatstgenoemde groep verschillen behoorlijk van elkaar. Box 5.1 geeft een beschrijving van de groep scholen verbonden aan een AZC.

Box 5.1 Scholen verbonden aan een AZC

De vier nieuwkomersscholen die verbonden zijn aan AZC's verschillen sterk van elkaar. Deze scholen worden in het vervolg van het hoofdstuk aangeduid met A, B, C en D om in de verdere rapportage steeds te weten welk type school het betreft:

School A is een school voor kinderen van uitgeprocedeerde asielzoekers, gevestigd direct naast een AZC. Het betreft een gezinslocatie (GLO). De school heeft ongeveer 200 leerlingen verdeeld over twaalf groepen, waarvan vijf kleutercombinatiegroepen 1/2, de groepen 3 tot en met 8 (de zogenoemde 'reguliere' klassen) en daarnaast twee taalklassen voor 'nieuwkomers'. Op deze school is een leerling 'nieuwkomer' gedurende de eerste 40 schoolweken. Momenteel is sprake van een grote onderbouw en een kleine bovenbouw, door veel uitstroom en vanwege het kinderpardon.

School B is een school voor leerlingen afkomstig van het nabijgelegen AZC, die korter dan een jaar in Nederland zijn en de Nederlandse taal nog moeten leren. De school is buiten het AZC gevestigd, maar maakt wel deel uit van de basisschool die zich op het terrein van het AZC bevindt, waar leerlingen heengaan die langer dan één jaar in Nederland zijn. De scholen werken nauw samen en ze vallen beide onder dezelfde directie. Er is een schriftelijk convenant met alle besturen binnen de gemeente dat elk kind in de leeftijd van 3 tot en met 8 jaar die de Nederlandse taal niet beheerst, op school B wordt aangemeld. De school heeft geen kleutergroepen, vanwege het gemeentelijke beleid dat kleuters schoolnabij (in de buurt waar ze wonen) naar school gaan. Met de komst een jaar geleden van het AZC in de gemeente, is de school enorm gegroeid. Voorheen kwamen alleen kinderen uit de regio met de taxi naar school. Nu is het merendeel van de leerlingen afkomstig uit het AZC.

School C is een school voor kinderen van het AZC, gelegen op het terrein van het AZC. Het aantal leerlingen varieert van 40-60 leerlingen, verdeeld over vier combinatiegroepen van bij voorkeur 12 leerlingen tot maximaal 16

leerlingen per groep. Over het algemeen zitten kinderen tussen de 4-8 maanden op deze school, dat is wisselend. Gedurende het hele jaar is sprake van in- en uitstroom, waar het onderwijs voortdurend op moet worden aangepast.

School D is een stedelijke voorziening voor alle nieuwkomersleerlingen die ingeschreven staan in de gemeente, waaronder de leerlingen van het AZC. De school heeft in totaal 28 groepen, waarvan met name veel (11) kleutergroepen.

School A, B en C zijn een type I school, School D een type II school.

5.1 Onderwijsaanbod

Experts

Organisatie en toegankelijkheid

De experts waarmee gesproken is ervaren een goede toegankelijkheid tot het nieuwkomersonderwijs voor leerlingen met de basisschoolleeftijd. Het streven is dat alle nieuwkomers binnen 14 dagen naar school gaan en over het algemeen lukt dat, de noodopvang buiten beschouwing gelaten. Ouders nemen doorgaans het initiatief om contact op te nemen met een school, eventueel begeleid door een AZC of expatbureau. Ouders gaan vaak naar een willekeurige school en als het goed is worden ze dan doorverwezen naar een passende taalschool/taalklas. Een AZC is altijd verbonden aan een basisschool. In regio's waar veel nieuwkomers zijn is de toegankelijkheid en plaatsing goed geregeld op de scholen. Er zijn ook regio's waar basisscholen weinig te maken hebben met nieuwkomers. Scholen in die regio's worden dan overvallen als zich een nieuwkomer meldt. Soms is er niets passends in de regio. Zo'n school belt soms naar LOWAN die dan helpt met het opstarten van het onderwijs aan de leerling.

Intake en groepssamenstelling

In nieuwkomersonderwijs wordt een intakegesprek gevoerd met ouders erbij om de onderwijshistorie door te nemen. In de beginfase die circa drie weken duurt, wordt het niveau bepaald door middel van observatie en toetsen. Vervolgens wordt een leerlijn uitgezet, dat gebeurt op verschillende manieren afhankelijk per school. Dat kan bijvoorbeeld door om de 10 à 13 weken toetsen af te nemen. Na ongeveer 30 weken beginnen gesprekken over doorstroom naar een reguliere school, waarna een leerling na ongeveer 40 weken uitstroomt.

De samenstelling van groepen kan op leeftijd of niveau plaatsvinden. Vaak wordt gewerkt met stamgroepen waarbij leerlingen verschillende vakken bij verschillende leerkrachten volgen. Een ideale manier is er niet omdat er verschillende formules zijn die kunnen werken. De mogelijkheden voor samenstelling van de groep hangen ook af van het aantal nieuwkomers. Als er maar weinig nieuwkomers op een school zijn, dan is er weinig samen te stellen en zitten alle leeftijden en niveaus bij elkaar. Bij drie groepen kun je al onderscheid maken tussen een begingroep, een middengroep (vanaf 20 weken op school) en een eindgroep (rond 40 weken op school). Tegenwoordig is de trend om in te delen naar leeftijd, zodat beter aangesloten kan worden bij de belevingswereld van leerlingen. Dit vraagt meer van de leerkracht aan differentiatievaardigheden. De groepsgrootte is gemiddeld 15, sommigen werken met 12 leerlingen, anderen hebben 15 tot 18 leerlingen in een klas. Soms is er naast de leerkracht een onderwijsassistent.

Onderwijsdoelen en -aanbod

De onderwijsdoelen van nieuwkomersonderwijs zijn in het inspectiekader geformuleerd. Dit is voor alle scholen hetzelfde. Wel zijn er verschillen in werkwijze en in gebruikte methodes omdat scholen daar vrij in zijn. Er zijn methodes nodig met actuele didactische inzichten, zeker voor nieuwe leerkrachten. De methode *'Wereld vol woorden'* voor mondeling taalgebruik wordt veel gebruikt. Voor technisch lezen is er geen specifieke methode. Daar worden doorgaans methoden uit groep 3 voor gebruikt. Ook voor rekenen gebruiken scholen reguliere basisschoolmethodes, die door docenten aangepast worden aan bijvoorbeeld het niveau en de leersnelheid van leerlingen.

De schooltijden zijn in nieuwkomersonderwijs hetzelfde als op reguliere scholen. Het grootste verschil is dat er meer ruimte is voor spel, ontspanning en gesprekken met de kinderen. Op reguliere scholen heeft een leerkracht bijvoorbeeld per dag een lijstje met drie kinderen waarop speciaal wordt gelet. In nieuwkomersonderwijs geldt dit iedere dag voor alle leerlingen. In nieuwkomersonderwijs werkt de leerkracht individueler op maat met alle leerlingen. Een thema wordt klassikaal gestart, maar opdrachten worden op verschillende niveaus gegeven.

Er is geen vaste opbouw van lessen in nieuwkomersonderwijs, dit verschilt per school. Wel is er op alle scholen elke dag een blok schriftelijk taalgebruik, een blok mondeling taalgebruik en een blok rekenen. Meestal werkt een leerkracht met 4 of 5 niveaugroepjes. Hoe ouder een leerling is, hoe meer lesstof ingehaald moet worden in een jaar. Er wordt daarom steeds getoetst om te zien welke lesstof overgeslagen kan worden om in zo groot mogelijke stappen te komen tot een situatie waarin de leerling mee kan in een reguliere methode in een groep die past bij de leeftijd. Momenteel wordt door LOWAN en ITTA gewerkt aan ontwikkeling van leerlijnen; paden die scholen kunnen volgen in mondeling en schriftelijk taalgebruik, rekenen en sociaalemotionele ontwikkeling. Woordenschat is hierbij heel belangrijk. Welk deel van het onderwijs gaat over taal is moeilijk te zeggen. Inschattingen van de experts variëren tussen 50 en 75 procent. In andere vakken zoals rekenen vormt taal eveneens een belangrijk onderdeel.

Naast taal en rekenen is ook veel aandacht voor sociaalemotionele ontwikkeling. *"Je bent constant bezig met groepsvorming. Als hier geen aandacht voor is weten kinderen na een jaar nog niet bij wie ze in de klas zitten"*. Scholen doen veel groepsvormingsopdrachten, zoals energizers en gesprekken met elkaar over talenten en hoe je met anderen communiceert. Veiligheid en structuur bieden zijn voor de sociaalemotionele ontwikkeling van cruciaal belang. Daarnaast is er veel aandacht voor culturele aspecten zoals jongens en meisjes die bij elkaar in de klas zitten en verschillende gewoonten en religies.

Het onderwijsaanbod en de werkwijze, bijvoorbeeld bij de samenstelling van groepen, zijn niet zozeer verschillend per type nieuwkomersonderwijs, maar verschillen binnen typen. Wel heb je in een AZC-school meer wisselingen van leerlingen, waardoor dagelijks wordt kennisgemaakt met nieuwe leerlingen en afscheid wordt genomen van leerlingen die gaan verhuizen. Ook zijn er speltherapeuten op AZC-scholen die er op andere nieuwkomersscholen meestal niet zijn. Leerlingen op een AZC-school zijn voortdurend in onzekerheid over wel of niet mogen blijven en dat geeft veel onrust bij kinderen en gezinnen, wat ook weer zijn weerslag heeft op de school. Een ander verschil tussen AZC-scholen en taalscholen/taalklassen is dat er bij een AZC-school veel kennis en kunde is op gebied van traumasensitief lesgeven en welbevinden. *"Het zijn bijna hulpverleners die daar werken"*. Omdat alle deskundigheid op het terrein aanwezig is, zijn de communicatielijnen kort.

De experts die zicht hebben op 'type IV scholen' waarbij leerlingen niet eerst naar een taalklas gaan maar direct instromen in reguliere scholen, noemen hierover dat zij hier weinig goede voorbeelden van hebben gezien, wel slechte voorbeelden. Wel zien experts dit als ideaalbeeld: in de eigen buurt naar school en direct sociale contacten hebben met Nederlandse kinderen en zo sneller de taal leren. Ook ouders willen soms liever dat hun kind naar een

reguliere school gaat, om dezelfde reden. In een type IV school is het noodzakelijk dat er een speciaal aanbod is van extra begeleiding en dat ontbreekt vaak. In een reguliere setting met klassen van 25 leerlingen en waar vaak weinig kennis is van Nt2, is het moeilijk om dit te realiseren. Leerkrachten hebben vaak al moeite met de gebruikelijke drie niveaus en nieuwkomers passen in geen van deze niveaus. Heel goede en ervaren leerkrachten kunnen dit aan maar de ervaring is dat er daar maar weinig van zijn. Zolang scholen er nog niet klaar voor zijn, lijken nieuwkomers beter af te zijn door eerst nieuwkomersonderwijs te volgen, zeker voor leerlingen die nog helemaal geen onderwijshistorie hebben. Als de omstandigheden ideaal zouden zijn in een type IV school, dan zou een kind met een goede onderwijshistorie dit eventueel wel kunnen volgen. Wat dan nodig is: een goede ervaren leerkracht die nergens van schrikt, een meerjarig programma voor de leerling op maat en gebruik van passende leerstof uit eerdere leerjaren.

Wat tot slot van belang wordt gevonden is het werken met een kwaliteitscyclus. Een van de experts doet kwaliteitsaudits op scholen en op scholen die met een kwaliteitscyclus werken, behalen leerlingen betere resultaten.

Thuistalen

De moedertaal krijgt steeds meer een plek in het onderwijs, maar het verschilt per school. Zo zijn er scholen met een meertalige schoolbibliotheek. Er zijn echter nog steeds scholen die zeggen: hier moet je Nederlands spreken en niet je moedertaal. In nieuwkomersonderwijs zal dat iets minder voorkomen. *“Echt inclusief worden, daar zou het onderwijs zo veel meer mee kunnen”.*

Toetsen

Wat betreft toetsen en registraties worden reguliere toetsen (veel van Cito) en leerlingvolgsystemen gebruikt. In leerlingvolgsystemen worden toetsresultaten bijgehouden maar ook gegevens over de sociaal-emotionele ontwikkeling. Het probleem is dat systemen niet altijd passen bij nieuwkomers. Een voorbeeld hiervan is dat als je in een leerlingvolgsysteem meldt dat een kind de juf heeft geslagen, dat er allerlei alarmbellen afgaan. In de beginfase komt dit veel voor doordat leerlingen zich niet met taal kunnen uiten. Pas na zo'n 20 weken kunnen de gebruikelijke eisen worden gesteld.

Leerkrachten

Nieuwkomersonderwijs verbonden aan AZC's

Organisatie en toegankelijkheid

Alle vier nieuwkomersscholen verbonden aan AZC's waarmee gesproken is bieden basisonderwijs voor leerlingen van 4 tot en met 12 jaar, groep 1 tot en met 8, met uitzondering van School B, waar geen kleutergroepen zijn. Naar School A en C komen alle kinderen die wonen in het (naastgelegen) AZC. Zij worden aangemeld door het COA. Op School D zitten ook nieuwkomersleerlingen uit de omliggende gemeenten, de zogenoemde 'taxi'-kinderen. Op één school zitten behalve de kinderen van het AZC voor het merendeel andere nieuwkomersleerlingen: statushouders, kinderen van expats en ook (vaak jonge) kinderen met de Nederlandse nationaliteit, die thuis een andere taal spreken. Ongeveer een zesde van de leerlingpopulatie op deze school bestaat uit kinderen uit het AZC.

Intake en groepssamenstelling

De scholen streven naar een groepsgrootte van rond de vijftien leerlingen per groep. Op een kleine school is het streven wat lager, ongeveer twaalf leerlingen per groep, en het komt incidenteel voor (door de opbouw van de leerlingpopulatie) dat een groep heel klein is, en er bijvoorbeeld zes leerlingen in een bovenbouwgroep zitten. Het komt vaker voor, vanwege toestroom van leerlingen en het lerarentekort, dat de groepen groter zijn dan vijftien,

variërend van 17 tot 20 leerlingen per groep. Op de kleine school met het streefaantal van twaalf leerlingen per groep, waren de groepen tijdens de periode dat de gesprekken plaatsvonden gegroeid naar zestien leerlingen. Dat kan tijdelijk zijn, bijvoorbeeld door een plotselinge toestroom van nareisgezinnen in een bepaalde periode die later weer afneemt, maar het kan ook van langere duur zijn. Op de scholen is de onderwijsduur 40 weken of een jaar, soms langer. Op de school voor kinderen van uitgeprocedeerde asielzoekers varieert onderwijsduur van kort tot meer dan zeven jaar. Op deze school zitten de nieuwkomers in de taalklassen ook 40 weken.

Op alle scholen worden de groepen ingedeeld naar leeftijd en niveau. Er wordt gekeken waar leerlingen het best passen en er wordt ook gelet op groeps grootte. Op School C wordt, vanwege het lage aantal leerlingen, vaak ingedeeld in combinatiegroepen.

Onderwijsdoelen en -aanbod

Op drie scholen wordt groepsdoorbrekend gewerkt: leerlingen zitten in een stamgroep, waar ze bijvoorbeeld starten in de kring of met lezen, en ze volgen daarna rekenen en andere vakken met hun eigen niveaugroep (op School D noemen ze dat 'cursussen'). Op school A wordt thematisch gewerkt met projectonderwijs, waarin geschiedenis, aardrijkskunde, taal en spelling zijn verwerkt, speciaal gericht op het vergroten van de woordenschat. Op school B wordt in groep 5 tot en met 8 versneld door de stof gegaan. Door groepsdoorbrekend te werken wordt zo effectief mogelijk gebruikgemaakt van de leertijd. School C werkt niet groepsdoorbrekend, zij starten elke ochtend met taal, vooral woordenschat en lezen en ook in de middag is er aandacht voor Nederlands. Ze werken thematisch, waarbij ook wereldoriëntatie en de expressieve vakken onderdeel uitmaken.

Naast de zaakvakken krijgen de leerlingen ook muziek, techniek, knutselen/crea en gym. Het aandeel taal is groot, bij alle vakken. De hele dag door zijn de leerlingen altijd lerend bezig met taal, ook bijvoorbeeld bij rekenen. Het voornaamste is dat de leerlingen Nederlands leren op school. Op alle scholen wordt gewerkt met doelen voor de klas en individuele doelen per kind. Elk kind heeft een eigen Individueel Ontwikkelings Plan (IOP), gebaseerd op leeftijd en taalverwantschap. De vier scholen werken met zowel methoden voor onderwijs op reguliere scholen, als met methoden die speciaal ontwikkeld zijn voor nieuwkomersonderwijs. Scholen passen zelf veel aan voor de Nt2-leerders.

Thuistalen

De leerlingen spreken allemaal een andere taal thuis. De scholen stimuleren ouders om hun eigen taal met hun kinderen te spreken en hen voor te lezen in de eigen taal, omdat dat bevorderlijk is voor de tweedetaalverwerving. Sommige ouders spreken Nederlands met hun kind omdat ze denken dat het juist helpt bij het integreren. School A communiceert behalve in het Nederlands ook in andere talen met de ouders met behulp van een app met een vertaalfunctie, waar ouders hun taal in kunnen aangeven. De intake hebben ze ook in meerdere talen. Deze school is ook bezig met het opbouwen van een internationale schoolbibliotheek. Ze streven naar het meer zichtbaar maken van de eigen taal en cultuur van kinderen binnen de school, zodat kinderen van alle culturen en talen zich welkom voelen. Op de scholen wordt bij de taallessen soms de eigen taal van leerlingen gebruikt bij het leren van nieuwe woorden, zodat leerlingen dat woord ook in hun eigen taal zien. School B geeft aan druk bezig te zijn om taalvriendelijk te worden en thuistalen te integreren in het onderwijs. Het is een bewustwordingsproces en eenvoudig toe te passen, bijvoorbeeld het begroeten in de eigen taal, het maken van woordparaplu's met Nederlandse woorden en woorden in de eigen talen van de leerlingen, een lijstje woorden mee naar huis om in de eigen taal in te vullen. Op School D wordt dit laatste ook toegepast. Het werkt wel mee als onderwijzend personeel ook andere talen beheerst en bijvoorbeeld in het Arabisch met de kinderen kunnen communiceren. Steeds regelmatig wordt ook de tolk-telefoon ingezet.

Op alle scholen mogen leerlingen in de les hun eigen taal spreken, overleggen en elkaar dingen uitleggen, maar dat kan niet altijd. Op School D worden leerlingen gekoppeld aan een andere leerling met dezelfde taal. Op School B worden leerlingen met dezelfde moedertaal tijdens het werken in groepjes bij elkaar gezet als peer-support. Maar dat kan niet bij alle lessen, bijvoorbeeld niet bij mondeling Nederlands. Het moet duidelijk worden aangegeven wanneer dat wel of niet mag, wanneer het functioneel is om niet de thuistaal te gebruiken en wanneer leerlingen zich juist op het Nederlands moeten richten. Soms is het lastig als een kind de enige is die een taal spreekt of juist als veel kinderen dezelfde taal spreken, waardoor een andere leerling zich buitengesloten kan voelen.

Doorstroom, overdracht en nazorg

Scholen streven ernaar dat leerlingen binnen 40 weken of een jaar uitstromen naar een reguliere school en bij voorkeur naar een vervolgschool die een nieuwkomersklas heeft. Volgens de scholen is dat ook een goed moment en hebben ze dan ook goed zicht of een kind nog extra tijd of extra zorg nodig heeft. Het moment van uitstroom vindt bij voorkeur plaats op vaste momenten na een vakantie. Idealiter zouden leerlingen twee of vier weken voor ze verhuizen weten waar ze naartoe gaan en wanneer ze starten. Zodra leerlingen na ongeveer een jaar de eindfase naderen, worden de ouders uitgenodigd om een vervolgschool te zoeken voor hun kind en geeft de school informatie. Op een tweetal scholen is sprake van een warme overdracht met de ib'er, soms iemand van het zorgteam en de leerkracht van de reguliere school, waarbij wordt bepaald in welke groep de leerling komt en welke mogelijkheden de school biedt. Er is bijvoorbeeld een wenperiode van tien weken, waarin het kind elke woensdag naar de reguliere school gaat. Ook de leerkracht kan dan wennen. Over het algemeen worden leerlingen een jaar lager geplaatst, ook als zij volgens inschatting van de aanleverende school met wat extra ondersteuning met hun eigen leerjaar mee zouden kunnen (zie bij knelpunten). De samenwerking met de reguliere scholen is heel wisselend en afhankelijk van de school. Soms zijn gemeentelijke afspraken gemaakt over plaatsing. Alle respondenten noemen dat een flexibelere houding van de reguliere scholen heel erg goed zou zijn.

De scholen noemen dat het vanwege de omvang van de uitstroom moeilijk is om alle leerlingen te volgen. Na uitstroom is er niet altijd nazorg door de scholen zelf en soms weten de scholen niet waar de kinderen heen zijn gegaan. Als zij dat wel weten of als de ontvangende school wel contact opneemt, dan is daar meer zicht op en worden alle gegevens verstrekt, zo nodig toegelicht en wordt op verzoek nog wel eens langsgegaan op de reguliere school. De nazorg is bij School B meer gericht op het begeleiden van de leerkrachten van de uitgestroomde leerlingen. De ene reguliere school heeft meer ervaren leerkrachten met Nt2-leerlingen dan de andere. Voor sommige leerlingen is meer begeleiding wel wenselijk.

Op School C is de nazorg binnen de stichting geregeld in de vorm van een nieuwkomersconsulent die de kinderen begeleidt op de nieuwe scholen. Het komt wel voor dat de ib'er contact blijft houden, maar niet op de lange termijn. Als een school adviseert voor aanvullend onderwijs, is niet bekend of dat altijd wordt opgevolgd door de reguliere school. Deze school beveelt sterk aan dat ook andere stichtingen een onderwijsconsulent hebben die als liaison fungeert, de kinderen volgt en gevraagd en ongevraagd advies geeft. Volgens School D is de nazorg of aanvullende begeleiding op de reguliere school afhankelijk van de reguliere school. Binnen die gemeente is een Nt2-expert binnen het reguliere team die de leerkrachten kan begeleiden en kinderen kan ondersteunen. Ongeveer de helft van de reguliere scholen maakt hier gebruik van en heeft een 'Nt2-maatje'.

Nieuwkomersonderwijs niet verbonden aan AZC's

Organisatie en toegankelijkheid

De drie nieuwkomersscholen in dit onderzoek bieden onderwijs aan kinderen van 4 tot en met 12 jaar. De richtlijn bij toelating is dat de kinderen korter dan een jaar in Nederland verblijven, maar daar wordt soms van afgeweken. Bijvoorbeeld als een kind wel al langer in Nederland is maar door corona geen onderwijs gevolgd heeft of als een

kind lang in AZC's heeft verbleven en weinig onderwijs gevolgd heeft. Twee scholen benoemen ook dat ze soms kinderen binnenkrijgen bij de kleuters die wel in Nederland geboren zijn maar nog geen Nederlands spreken. De leerlingen en hun gezinnen hebben diverse redenen voor migratie: het gaat om vluchtelingen en kennis- en arbeidsmigranten. Eén school biedt naast het reguliere nieuwkomersonderwijs ook een 'kopklas' aan, voor kinderen in de bovenbouw die nog extra taalonderwijs nodig hebben voor ze uitstromen naar het vo.

Intake en groepssamenstelling

Alle nieuwkomersscholen streven ernaar een groepsgrootte van maximaal vijftien leerlingen te hebben. Door grote toestroom en een lerarentekort wordt deze grootte regelmatig overschreden. Op een school waren meerdere klassen met bijna 30 leerlingen. De scholen werken op één na allemaal met groepen gebaseerd op leeftijd. Eén school werkt met niveaugroepen, waarbij kinderen op basis van hun niveau in het Nederlands in een groep geplaatst worden (cursus 1 tot en met 5) met verschillende leeftijden door elkaar. Deze school werkte voorheen met meer niveaugroepen, ook bij andere vakken, waarin kinderen op basis van hun niveau in verschillende vaardigheden bij elkaar geplaatst werden, maar vanwege corona mochten groepen niet meer mengen en wordt nu alleen met de vijf cursusgroepen gewerkt. Dat wordt ervaren als een gemis.

Onderwijsdoelen en -aanbod

De vier scholen werken in meerdere of mindere mate met individuele programma's voor leerlingen. Eén school werkt uitsluitend met individuele programma's. Op die school ontvangen leerlingen onderwijs op maat, vaak in kleine groepen of individuele begeleiding in de klas en klassikale momenten zijn er slechts sporadisch. Op de andere scholen wordt na de intake wel een individueel programma opgesteld, maar kinderen worden bij elkaar geclusterd, zodat ze groepsgewijs instructie krijgen. De scholen werken gedurende de hele dag aan Nederlandse taalvaardigheden (begrijpend en technisch lezen, spelling, woordenschat) met een grote nadruk op woordenschat. Andere vakken zijn rekenen, gym, en soms muziek, techniek en dans. Zaakvakken (wereldoriëntatie e.d.) worden niet gegeven, maar aan de hand van woordenschatonderwijs in thema's komt zaakvaklesstof wel aan de orde.

De scholen werken met diverse methoden. Enkele methoden zijn speciaal voor nieuwkomers (bijvoorbeeld *Met woorden in de weer*) maar de meeste methoden zijn reguliere methoden. Respondenten vertellen dat ze vaak diverse methoden gebruiken en daaruit zelf materialen samenstellen om ervoor te zorgen dat het lesmateriaal goed bij de doelgroep past (zie ook knelpunten).

Kinderen krijgen bij de start op alle nieuwkomersscholen een uitgebreide intake waarbij hun taal- en rekenvaardigheden in kaart gebracht worden. Daarnaast wordt hun ontwikkeling in de loop van het onderwijs regelmatig bijgehouden. Diverse toetsen worden gebruikt, zoals de TAK woordenschattoets en toetsen van Cito. De respondenten plaatsen kanttekeningen bij de Cito-toetsen, door hun taligheid vinden professionals ze lang niet altijd geschikt voor nieuwkomers. Als scholen deze toetsen afnemen kiezen ze een toets die aansluit bij het niveau van de leerling en niet bij de leeftijd, omdat dat een vertekend beeld geeft. Scholen houden ook gegevens bij over de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, maar ook hier zijn de standaardinstrumenten vaak niet passend voor de doelgroep. Nieuwkomerskinderen veranderen vaak sterk in hun gedrag binnen een jaar, omdat ze moeten wennen en veel meegemaakt hebben. De standaardinstrumenten bestempelen bepaald gedrag al gauw als problematisch, bijvoorbeeld zeer teruggetrokken of driftig zijn. Dit type gedrag is in een nieuwkomerssituatie vaak goed te verklaren en kan na een jaar al heel anders zijn. Een kind vroeg labelen is daarom niet wenselijk, vertelt een professional. Een school heeft daarom zelf een instrument samengesteld om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen te kunnen volgen.

Thuistalen

Alle nieuwkomersscholen bieden in meer of mindere mate gestructureerd ruimte aan de thuistalen van kinderen: kinderen met dezelfde moedertaal worden bijvoorbeeld gekoppeld om degenen die minder vaardig in het Nederlands zijn te kunnen helpen en in de pauze kunnen eigen talen gesproken worden. Een leerkracht verwoordde het als volgt: *“De thuistalen horen er gewoon bij”*. In de taallessen wordt vaak nadrukkelijk alleen Nederlands gesproken.

Doorstroom, overdracht en nazorg

De richtlijn is dat kinderen een jaar op een nieuwkomersschool zitten en dan uitstromen naar een reguliere school. Op alle scholen kan van deze richtlijn afgeweken worden als daar goede redenen voor zijn. Soms heeft kind het Nederlands zo snel onder de knie dat het al eerder toe is aan doorstroom naar een reguliere school en in sommige gevallen heeft een kind meer tijd nodig, of omdat een kind talig of cognitief gezien nog niet op het vereiste niveau is en in enkele gevallen is het vanwege de sociaal-emotionele ontwikkeling beter om later uit te stromen, volgens de professionals.

Kinderen stromen vaak uit na een schoolvakantie. Op alle drie nieuwkomersscholen vertellen de professionals dat de samenwerking met reguliere scholen eerst moeizaam ging, maar door bepaalde ingrepen veranderd is. Op één school zijn er extra ambulant begeleiders aangenomen die ruim op tijd contact zoeken met de ontvangstschool. Een nieuwkomersschool bood eerst alleen nazorg aan de leerling, maar een aantal jaar geleden hebben ze dat aangepast. Nu biedt de ambulant begeleider van de nieuwkomersschool vooral begeleiding aan de leerkracht op reguliere scholen, zodat deze het kind beter kan ondersteunen. Dit wordt als een duidelijke verbetering ervaren. Op een school in een andere regio is een maatjesproject opgezet. Op de reguliere scholen die nieuwkomersleerlingen van de nieuwkomerslocatie ontvangen wordt voor 0,1 fte een nieuwkomersmaatje aangesteld. Dit is een professional die de begeleiding van de (voormalige) nieuwkomers en hun docenten op zich neemt. Met dit maatjesproject is de samenwerking tussen de nieuwkomersschool en reguliere scholen verbeterd, ervaren de professionals.

Reguliere scholen

Organisatie, toegankelijkheid, intake en groepssamenstelling

Op de scholen waar we met personeel spraken, is het onderwijs aan (voormalig) nieuwkomers op verschillende manieren georganiseerd. Op de scholen binnen de scholengroep stromen nieuwkomers meestal direct in: ze hebben dus niet eerst een taaltraject gevolgd. Op school krijgen ze extra ondersteuning van onderwijsassistenten en de ib'er. Op een andere school komen leerlingen pas binnen nadat ze op een andere locatie een taaltraject hebben gevolgd. In de klas krijgen deze leerlingen deels aangepast les. Op drie scholen die we onderzochten is er een taalklas voor nieuwkomers die nog maar net gearriveerd zijn, voor leerlingen vanaf groep 3. Op twee van deze scholen is het onderwijs in de taalklas in deeltijd, op één school volgen de kinderen de ochtend les in de taalklas, en in de middag in de reguliere groep. Op de andere school is de tijd in de taalklas beperkter: groep 3 heeft driemaal per week een half uur les in de taalklas, groep 4 tot en met 8 driemaal per week 45 minuten.

Op de derde school waar ook taalklassen zijn, stromen leerlingen na ongeveer een jaar door naar een reguliere groep, vaak op dezelfde school maar soms gaan ze naar een andere school. Door corona was het niet toegestaan groepen te mengen, maar nu wil de school onderzoeken of ze de twee taalklassen (één voor de middenbouw en één voor de bovenbouw) bij bepaalde lessen kunnen integreren met de reguliere klassen. Het team heeft een training gevolgd in traumasensitief werken, een methode ontwikkeld door *War Child*. Deze werkwijze wordt toegepast.

Onderwijsdoelen en -aanbod

Binnen de scholengroep waar de kinderen meestal rechtstreeks, zonder taaltraject, instromen krijgen de kinderen extra ondersteuning van een onderwijsassistent. Kinderen worden twee keer in de week een half uur uit de les gehaald voor extra taalondersteuning. Dat is vooral gericht op woordenschatontwikkeling. De onderwijsassistent in de onderbouw gebruikt daarvoor *Logo 3000* en *Met woorden in de weer*. De onderwijsassistent die met oudere kinderen werkt stelt het materiaal zelf samen op basis van diverse methoden. Bij instroom van deze leerlingen vindt er een intake plaats met de ib'er, waarbij het taalniveau wordt vastgesteld. In de loop van het jaar neemt de onderwijsassistent in de onderbouw toetsen af van *Logo 3000*. Bij de oudere leerlingen wordt de ontwikkeling in kaart gebracht met behulp van Cito-toetsen op niveau, niet op leeftijd. De extra ondersteuning van de onderwijsassistenten duurt in principe een jaar, maar als het langer nodig is, is dat wel mogelijk. Op één school binnen de scholengroep vertellen de leerkrachten (bovenbouw) dat hun nieuwkomersleerlingen gewoon meedraaien met de groep: ze krijgen nauwelijks aangepast aanbod, er wordt niet gebruikgemaakt van aparte methoden, hooguit soms het gebruik van een woordenboek en ook doen ze mee met de reguliere toetsen.

De school die vooral leerlingen binnenkrijgt nadat ze al een taaltraject hebben gevolgd, biedt nieuwkomers aparte begeleiding: soms extra instructie in de klas, soms buiten de groep met de ib'er of onderwijsassistent. Ook wordt gewerkt met specifieke Nt2-methoden zoals *Met woorden in de weer*. Nieuwkomers worden soms gekoppeld aan sterke leerlingen in de klas voor *peer support*. Er wordt altijd gekeken hoe ze in de klas het best kunnen meekomen met de reguliere lesstof.

Op de scholen met de deeltijdtaalklassen krijgen kinderen in aparte groepen extra taalonderwijs, ook voornamelijk gericht op woordenschatontwikkeling. Op beide scholen krijgen de kinderen in de reguliere lessen ook extra taalondersteuning, ook na uitstroom (meestal na een jaar) uit de taalklassen. Ook in middenbouw wordt gewerkt met *Logo 3000*. Voor kinderen die het nodig hebben is er verlengde instructie en extra begeleiding bij het uitvoeren van taken.

Speciaal onderwijs

Organisatie en toegankelijkheid

Op de school voor speciaal onderwijs zijn geen aparte klassen voor nieuwkomersleerlingen. Leerlingen doen mee met het reguliere aanbod dat gericht is op kinderen met een verstandelijke beperking.

Intake en groepssamenstelling

De school heeft een instroom van nieuwkomersleerlingen van de regionale taalschool (nieuwkomersonderwijs voor basisschoolleerlingen). Een enkele keer wordt een nieuwkomersleerling direct bij aankomst in Nederland naar de school doorverwezen zonder nieuwkomersonderwijs te volgen. Het gaan dan om een kind met uiterlijke symptomen van een verstandelijke beperking zoals het Downsyndroom.

Bij de start in het speciaal onderwijs worden testen afgenomen om zo goed mogelijk de onderwijsbehoeften te bepalen. Bij de meeste kinderen met een andere moedertaal dan het Nederlands is hun niveau lastig te bepalen omdat de testen in het Nederlands zijn (zie knelpunten). Ook de (mate van) verstandelijke beperking is lastig te bepalen en de school twijfelt bij sommige nieuwkomersleerlingen of zij zodanig beperkt zijn dat ze thuishoren in dit type onderwijs. In combinatie met een taalbarrière (Nederlandstalig onderwijs), zo vertellen professionals, kan een beperking groter lijken dan deze in werkelijkheid is. Desalniettemin vinden professionals dat de meeste kinderen op hun school goed gedijen. Het zorgt echter wel voor knelpunten, bijvoorbeeld in communicatie met ouders van nieuwkomersleerlingen die dit type onderwijs niet bij hun kind vinden passen en er een gebrek aan het Nederlands taalaanbod voor deze kinderen is (zie knelpunten).

Onderwijsdoelen en -aanbod

De school heeft geen apart aanbod voor nieuwkomersleerlingen, behalve een half uur per week groepslogopedie, in kleine groepjes van drie tot vier leerlingen, gericht op Nederlandse taalvaardigheid.

Bijna alle leerlingen, niet alleen nieuwkomersleerlingen, krijgen individuele logopedie op deze school. Voor de meeste nieuwkomersleerlingen is de logopedie in groepjes georganiseerd. De logopedist werkt met groepjes kinderen zodat ze kunnen werken aan hun Nederlandse taalvaardigheid in gesprek met elkaar. De school vindt het belangrijk dat leerlingen in elk geval leren om in het Nederlands te communiceren over hun grenzen en wensen en het kunnen en durven vragen van hulp. Dat leert deze doelgroep, volgens de medewerkers, het best in een groepje zodat ze kunnen oefenen met elkaar. Daarnaast wordt in de logopedie met name geoefend met uitspraak en woordenschat. Er wordt gebruikgemaakt van standaardmethoden die de school zelf heeft ontwikkeld voor de ZML-doelgroep. De professionals denken dat de nieuwkomersleerlingen baat hebben bij een methode en leerlijn die speciaal voor hen zijn ontwikkeld en aansluiten op hun behoeften. Deze methode en leerlijn zijn er nu niet (zie knelpunten). Ook voor de bredere doelgroep van ZML zijn weinig methoden en leerlijnen beschikbaar. Het docententeam gebruikt met name zelf ontwikkeld materiaal.

5.2 Onderwijsbehoeften

Experts

Onderwijsbehoeften algemeen

Allereerst wordt kwalitatief goed onderwijs heel belangrijk gevonden, aldus de experts. Ouders hebben er veel voor over dat hun kind goed onderwijs krijgt en ook leerlingen zijn gemotiveerd. In nieuwkomersonderwijs is vooral het eerste jaar van cruciaal belang. *“Het gaat er vooral om dat het onderwijs in het eerste jaar goed wordt aangepakt. De rest is slagroom op de koffie”.*

Nederlandse taalverwerving

Bij het leren van Nederlands hebben leerlingen vooral behoefte aan het leren van klanken, het vergroten van de woordenschat en het leren hoe zinnen te formuleren en uit te spreken.

Andere vakken

Naast goed taal- en rekenonderwijs hebben leerlingen behoefte aan kennis en begrip van de Nederlandse cultuur en samenleving, de omgangsvormen en hoe dingen werken. Zowel leerlingen als ouders moeten wennen aan de nieuwe cultuur. In het Nederlandse onderwijs wordt geen verschil gemaakt tussen jongens en meisjes. Er zijn discussiepunten met ouders, zoals over een gezamenlijke gymnastiekles. En in sommige culturen krijgt een vrouwelijke leerkracht weinig respect of wordt het raar gevonden als een directeur zelf koffie haalt. De gelijkheid tussen man en vrouw dragen scholen uit omdat dit er in veel andere culturen niet is. De school heeft wat dit betreft ook een belangrijke rol richting de gezinnen, waar vaak aan voorbij wordt gegaan.

Sociaal-emotioneel

Daarnaast hebben leerlingen behoefte aan veiligheid en structuur, wat nieuwkomers vaak gemist hebben, zeker als ze op de vlucht zijn geweest. Bij een veilig leerklimaat hoort ook dat rekening wordt gehouden met spreekangst en dat leerlingen als ze kort in Nederland zijn, ruimte krijgen voor ‘een stille periode’ waarin ze niet direct hoeven te praten. Het maakt niet altijd uit of een leerling uit een oorlogsland komt. Elke nieuwkomer, ook het kind van een expat, is weg uit de vertrouwde omgeving en in principe kan elk kind getraumatiseerd zijn. Leerkrachten hebben

een signalerende functie, dus kennis over signalen van trauma herkennen is belangrijk. De begeleiding wordt dan verder overgelaten aan deskundigen.

Specifieke groepen (nieuwkomers)leerlingen

Verschillen in behoeften zijn groot maar die verschillen zien respondenten niet zozeer tussen verschillende groepen nieuwkomers. Alle nieuwkomers zijn in een nieuw land waar ze zelf niet om hebben gevraagd. Kinderen zijn veerkrachtig maar ze hebben begeleiding nodig. Wat bepalend is voor verschillen in behoeften, zijn de onderwijshistorie en de leeftijd. Vooral de onderwijshistorie bepaalt het leerrendement. Als een leerling nog nooit naar school is geweest, dan is meer tijd nodig. Ook oudere kinderen moeten een grotere sprong maken. Een 11-jarige moet de hele stof van groep 3 tot en met 6 eigen maken in korte tijd.

Wat specifiek geldt voor kinderen in een AZC is dat zij vaak verhuizen, wat niet alleen belastend is voor het kind maar ook voor de ouders. Al die kinderen hebben extra ondersteuning nodig en een specialist is dan waardevol. *“Leerkrachten kunnen veel maar het zou beter zijn als een specialist mee kan kijken naar behoeften van de leerlingen”*. Bij AMV's in de basisschoolleeftijd worden geen specifieke behoeften gezien. Deze leerlingen gaan doorgaans naar een pleeggezin. In de onderwijssetting vormen zij geen aparte groep.

Wat als een behoefte wordt genoemd is dat nieuwkomers op een school worden geplaatst die past bij hun niveau. Veel nieuwkomers komen ten onrechte in speciaal onderwijs terecht. Dat doet hen geen goed, wordt opgemerkt. De verwachtingen van hen zijn laag waardoor ze minder produceren en dan is niet zichtbaar dat ze meer aankunnen. Wat volgens de experts nodig is om dit probleem aan te pakken:

- Ervaren leerkrachten die goed kunnen inschatten of een leerling op het goede niveau zit;
- Werken met leerlijnen;
- Per regio het samenwerkingsverband passend onderwijs laten coördineren dat ook nieuwkomers op een passende plek terechtkomen. De wet zou hierop aangepast moeten worden vindt men, omdat passend onderwijs momenteel niet bedoeld is voor cognitieve achterstanden. *“Gelukkig trekken sommige samenwerkingsverbanden zich hier niets van aan en trekken ze iemand aan voor deze coördinatie”*.

Tot slot is gevraagd of de respondenten nog andere doelgroepen zien voor nieuwkomersonderwijs dan die tot nu toe onder de bekostigingsregeling vallen. De volgende doelgroepen worden genoemd:

- Kinderen met een Nederlands paspoort uit (voormalig) Caribisch Nederland, bijvoorbeeld van Curaçao en Aruba, die geen Nederlands spreken;
- Kinderen van remigranten bijvoorbeeld uit Afghanistan of Turkije, waarbij de ouders terug zijn gekomen naar Nederland en een Nederlands paspoort hebben;
- Kinderen van ouders met een andere thuistaal, bijvoorbeeld kinderen die op hun vijfde nog geen Nederlands spreken en die dan in een taalklas terechtkomen. Dit zijn vaak kinderen uit gezinnen met een migratieachtergrond maar ook komt het voor bij kinderen van expats die in Nederland al jaren in een bubbel leven en alleen Engels spreken. Wel is er aarzeling of deze kinderen, die in Nederland zijn geboren, nieuwkomersonderwijs moeten volgen. *“Dit zou via consultatiebureau/VVE-aanbod opgepakt moeten worden”*. Toch ziet men dat het vaak voorkomt dat deze kinderen nieuwkomersonderwijs volgen, zelfs in Rotterdam waar je zou verwachten dat leerkrachten op reguliere scholen ervaring hebben met anderstalige leerlingen. *“Kinderen die in Nederland geboren zijn hebben zeker een specifiek aanbod nodig maar niet in het nieuwkomersonderwijs. Nieuwkomersonderwijs wordt dan een restpotje en dat is niet de bedoeling”*. Genoemd wordt dat daar onderwijsachterstandsgelden voor gebruikt kunnen worden.

Leerkrachten

Nieuwkomersonderwijs verbonden aan AZC's

Nederlandse taalverwerving

Succeservaringen opdoen wordt genoemd als voorwaarde voor een goede taalverwerving. Ook belangrijk: veel woordenschat en taalonderwijs, duidelijke structuur bieden, hoge verwachtingen en elk kind een eigen ontwikkelingsperspectief. Het belangrijkste is dat elk kind de basisvaardigheden krijgt om zich mee te redden en dat ze op hun hoogste niveau uitstromen.

Sociaal-emotioneel

Unaniem noemen alle onderwijsprofessionals 'veiligheid' als belangrijkste kenmerk voor kwalitatief goed onderwijs aan nieuwkomers. De school moet een veilige plek bieden voor de leerlingen, waar ze bij kunnen komen, kunnen wennen, gezien worden en ergens bij horen. Veiligheid is een belangrijke voorwaarde om tot leren te komen. Dat geldt niet alleen voor letterlijke veiligheid, maar ook dat een kind niet wordt onder- of overvraagd.

Alle leerlingen hebben trauma's meegemaakt, alleen al door de verhuizing van het ene naar het andere land. Maar het is niet altijd zo dat het kind getraumatiseerd is. Afhankelijk van wat gezinnen hebben meegemaakt en de mate van veerkrachtigheid binnen een gezin kan een kind een traumatische ervaring opdoen. Scholen proberen daar oog voor te hebben en ernaar te handelen. Ze signaleren wanneer individuele begeleiding, verder onderzoek of therapie nodig zijn, of een verwijzing naar speciaal onderwijs. Er is bij alle scholen veel aandacht voor. De ene school is daar verder in dan de andere school. Op School C wordt traumasensitief lesgegeven, hebben de leerkrachten veel ervaring en werken ze onder andere met beeldende therapie. School A heeft een inspiratiebijeenkomst gehad over traumasensitief lesgeven en gaat een traject in samen met een kennis- en adviescentrum voor speciaal onderwijs. School B heeft recent een cursus gehad in traumasensitief lesgeven. School D heeft een traumaspecialist die individuele of groepstrajecten aanbiedt.

Specifieke groepen (nieuwkomers)leerlingen

De onderwijsbehoeften zijn wel verschillend voor leerlingen die nog maar kort in Nederland zijn dan voor leerlingen die al langer in Nederland verblijven en al meer op reguliere scholen zitten. Voor de eerste groep is meer aandacht nodig voor het sociale aspect. Het onderwijsperspectief is verschillend, en mede afhankelijk van de mate van geletterdheid en het land van herkomst (westers/niet-westers).

De grote individuele verschillen tussen de leerlingen (in leeftijd, niveau, onderwijshistorie, geletterdheid, land van herkomst, thuistaal et cetera) vragen om specifieke deskundigheid van het onderwijspersoneel, onder andere op het gebied van tweedetaalverwerving, het omgaan met verschillen, het toepassen van differentiatie en traumasensitief werken. *"Zoveel mogelijk differentiëren en inspelen op wat een leerling al kan, en sneller gaan waar mogelijk. Als leraar moet je flexibel zijn"*. Duidelijk praten, en het taalgebruik aanpassen per fase, is heel belangrijk. Meerdere respondenten noemen dit het kijken door een Nt2-bril, waardoor je elke leerling ziet en in kunt schatten wat zijn/haar leerbehoeften zijn. Het is van groot belang dat het team goed geschoold is en dat daar continuïteit in zit, en de opgedane Nt2-expertise behouden blijft. School B geeft aan dat onderwijsassistenten essentieel zijn voor de organisatie en een goed onderwijsaanbod voor de leerlingen, zo mogelijk één onderwijsassistent per klas.

Op School A en D zitten leerlingen die in Nederland zijn geboren, maar thuis vooral een andere taal dan Nederlands hebben gesproken. Het komt incidenteel voor dat scholen te maken hebben met kinderen die op het AZC geboren zijn. De scholen ontvangen in principe geen bekostiging voor Nederlandse kinderen. Het kan dan bijvoorbeeld gaan om kinderen die naar het buitenland zijn gegaan. Scholen nemen deze leerlingen wel onbekostigd op. Een

aparte groep zijn de vierjarigen die in Nederland zijn geboren en thuis geen Nederlands hebben gesproken en waar ook geen extra bekostiging voor is. Het was in de gemeente van School D beleid om deze leerlingen direct in te laten stromen op een reguliere school vanuit de opvatting dat de jongste kinderen op die manier sneller de taal leren en geen vertraging oplopen. Omdat dat niet goed ging, heeft de wethouder bepaald dat deze leerlingen toch in het nieuwkomersonderwijs een plek moesten krijgen en heeft de school besloten om deze leerlingen nu ook op te vangen.

Nieuwkomersonderwijs niet verbonden aan AZC's

Nederlandse taalverwerving

Instructie in kleine groepen wordt belangrijk gevonden om maatwerk te kunnen bieden. Op één school wordt het belang van bij de doelgroep passende methoden benadrukt. Veel huidige methoden zijn te talig voor de doelgroep. Geschikte methoden zijn vaak verouderd en zijn soms uit de handel genomen.

Sociaal-emotioneel

De professionals zijn eensgezind in hun antwoorden op de vraag wat de kenmerken zijn van sterk nieuwkomersonderwijs. Het onderwijs moet in de eerste plaats veiligheid bieden aan nieuwkomers, zodat school een plek is waar de kinderen met plezier naar toe gaan. Alleen dan kan er tot leren gekomen worden. Daarmee samenhangend is structuur in de dag en in de klas belangrijk zodat leerlingen (en hun ouders) precies weten wat ze van school kunnen verwachten. Meerdere respondenten wijzen op het belang van leerkrachtvaardigheden. De leerkracht moet niet alleen goed kunnen differentiëren, het aanbod op individuele leerlingen kunnen aanpassen, maar vooral ook goed de kinderen kunnen lezen, goed signaleren wat een kind nodig heeft.

Specifieke groepen (nieuwkomers)leerlingen

Professionals vinden dat de behoeften hetzelfde zijn voor alle leerlingen, ongeacht land van herkomst of andere kenmerken. Ze benadrukken wel dat kinderen die voor zij naar Nederland kwamen weinig onderwijs hebben gevolgd, vaak meer ondersteuning nodig hebben dan kinderen die al veel onderwijs hebben gehad. Gevraagd naar of kinderen die gevlucht zijn uit oorlogssituaties een andere aanpak vereisen, benadrukken de professionals dat alle kinderen die geëmigreerd zijn iets ingrijpends hebben meegemaakt. Een landverhuizing met alles wat daarbij komt kijken, is hoe dan ook al ingrijpend voor een kind.

Reguliere scholen

Onderwijsbehoeften algemeen

Volgens het personeel in het reguliere onderwijs hebben nieuwkomersleerlingen vooral veel tijd nodig: om te oefenen met de taal, om te landen in een nieuw land. Net als in het nieuwkomersonderwijs wordt nadruk gelegd op veiligheid: kinderen moeten zich veilig voelen. Goed contact met de docent is belangrijk en ook goed contact met medeleerlingen.

Nederlandse taalverwerving

De kinderen hebben optimale kansen voor taalverwerving nodig en extra aandacht voor woordenschatontwikkeling, technisch lezen en de talige aspecten van bijvoorbeeld rekenonderwijs. Goede visuele en niet te talige materialen zijn belangrijk. Er is ook behoefte aan goede toetsen die aansluiten bij de doelgroep. De onderwijsassistenten in de scholengroep waar nieuwkomersleerlingen direct instromen in een reguliere school noemen dat het belangrijk is dat er goede inhoudelijke aansluiting tussen de stof waarmee kinderen buiten de les oefenen en wat er in de reguliere les gebeurt. Een docent binnen deze scholengroep vindt dat nieuwkomers echt een apart taaltraject nodig hebben alvorens in te stromen in een reguliere school. Zij betreurt dat de taalklas in haar

regio is wegbezuinigd. Een docent noemt verder dat het goed zou zijn als de gezinnen van nieuwkomersleerlingen een coach toegewezen zouden krijgen die hen wegwijs maakt in het leven in Nederland.

Sociaal-emotioneel

Daarnaast is het belangrijk aandacht te hebben voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Het is belangrijk dat ze hun gevoelens kunnen uiten, ook als ze er niet de juiste woorden voor hebben. Als dat niet lukt leidt het tot frustratie bij leerlingen. Hoewel benadrukt wordt dat leerlingen in de reguliere les extra (individuele) ondersteuning nodig hebben, noemen diverse professionals ook dat het belangrijk dat nieuwkomers niet voortdurend in een uitzonderingspositie geplaatst worden.

Speciaal onderwijs

Onderwijsbehoeften algemeen

De school voor speciaal onderwijs heeft slecht zicht op de behoeften van nieuwkomersleerlingen. Er is weinig expertise op school over wat deze kinderen nodig hebben als het gaat om Nederlandse taalontwikkeling. Enerzijds ervaren professionals dat als een gemis; ze zouden graag meer middelen en tijd krijgen om een specifiek onderwijsaanbod voor deze kinderen te ontwikkelen. Anderzijds zien leraren het niet als hun taak om in deze behoefte te voorzien, professionals ervaren dat nieuwkomersleerlingen gevlucht uit bijvoorbeeld oorlogsgebieden begeleiding nodig hebben die de school niet kan bieden, bijvoorbeeld traumaverwerking (zie knelpunten). Ook kunnen professionals vaak slecht communiceren met ouders (zie knelpunten). Opgeteld, om te kunnen voldoen aan de behoefte van nieuwkomersleerlingen met een verstandelijke beperking is meer nodig dan de school kan bieden en hier hebben de professionals last van.

Nederlandse taalverwerving

Professionals merken dat de meeste nieuwkomersleerlingen in de onderbouw redelijk meekomen. In het ZML-onderwijs zijn docenten gewend om te werken met kinderen die pas op relatief late leeftijd gaan praten en waarvoor taal uitdagend is vanwege bijvoorbeeld dyslexie of een taalontwikkelingsstoornis. In de bovenbouw hebben leerlingen met een andere moedertaal dan Nederlands meer moeite om op een bepaald niveau te komen, bijvoorbeeld richting praktijkonderwijs, waarvan de docenten denken dat de leerlingen het wel hadden gekund als ze geen taalbarrière zouden ervaren. De leerlingen hebben behoefte aan meer Nederlands taalonderwijs. Nu krijgen zij een half uur extra logopedie per week, maar, zeggen professionals, dat is veel te weinig.

Sociaal-emotioneel

Sociaal-emotioneel hebben nieuwkomersleerlingen soms extra ondersteuningsbehoeften bijvoorbeeld voor het helpen verwerken van trauma's, zeggen professionals. Ook merken professionals dat nieuwkomersleerlingen ook in Nederland te maken kunnen krijgen met lastige situaties tijdens een verblijf in een AZC. De wachtlijsten voor therapie voor leerlingen zijn langer dan een jaar en therapie wordt alleen aangeboden in het Nederlands (zie knelpunten).

Specifieke groepen (nieuwkomers)leerlingen

De doelgroep voor de groepslogopedie is kinderen die Nederlands niet als moedertaal hebben. De school maakt geen onderscheid tussen kinderen die nieuwkomer zijn of kinderen geboren in Nederland. De school heeft regelmatig te maken met kinderen die geboren zijn in Nederland maar in een andere taal dan het Nederlands worden opgevoed en baat hebben bij de groepslogopedie gericht op Nederlandse taalvaardigheid.

5.3 Knelpunten

Experts

Organisatie

Er is veel expertise nodig om met de uiteenlopende niveaus om te gaan, van een leerling uit Eritrea die nog nooit op school heeft gezeten tot een leerling uit Wit-Rusland die uitzonderlijk goed is in rekenen. Die expertise en een goed onderwijsaanbod ontbreken nogal eens in nieuwkomersonderwijs. Door het steeds komen en gaan van scholen en wisselingen van personeel en het niet kunnen vinden van geschikt personeel, is het onderwijs aan nieuwkomers kwetsbaar. Op reguliere scholen is gebrek aan expertise een nog groter probleem. Soms wordt tussentijdse instroom van een enkele leerling al als een heel groot probleem gezien. Er zijn heel veel knelpunten en dus ook heel veel kansen om dingen te verbeteren. Het ideaalbeeld van nieuwkomers die om de hoek naar school gaan is nog ver weg.

Onderwijsaanbod

Een gebrek aan reguliere methoden wordt alom als een belangrijk knelpunt ervaren. En dit geldt niet alleen voor het lesgeven maar ook is het onderwijs hierdoor niet goed te monitoren. Bij toetsen is het probleem dat vaak te veel wordt gelet op juiste taalvormen en grammatica, waarmee je nieuwkomers al snel te laag inschat. Je kunt veel toetsen van het onderwijs op reguliere scholen gebruiken zoals technisch lezen, alleen kun je het niet vergelijken met Nederlandse leerlingen. Leerkrachten moeten weten dat je op een andere manier moet kijken naar toetsresultaten bij nieuwkomers. Deze kennis is niet altijd paraat.

Specifieke groepen

Voor nieuwkomers die naar speciaal onderwijs gaan is een veelgenoemd knelpunt dat zij daar vaak ten onrechte zitten. Respondenten ervaren dat leerlingen vier tot zes jaar nodig hebben om op niveau te komen en bij een kleuter gaat het sneller dan bij een ouder kind. Vanaf 9 of 10 jaar wordt het een stuk moeilijker. Scholen werken met toetsen en IQ-tests waaraan leerlingen die de taal niet goed spreken eigenlijk niet goed mee kunnen doen. Het gevolg is dat ze te laag worden ingeschat en te laag uitstromen. Wat er volgens de respondenten moet gebeuren is dat reguliere scholen meer gaan vertrouwen op het advies van de taalschool die expertise heeft en het kind goed kent. Het advies wordt soms niet aangenomen, is de ervaring. Te lage plaatsing komt men veel tegen en vooral bij leerlingen die doorstromen vanuit de taalklas naar een reguliere school waar weinig nieuwkomersleerlingen zijn. Een taalachterstand wordt dan verward met een ontwikkelingsachterstand.

Bij AMV's die geplaatst zijn in pleeggezin of gezinshuis en bij gezinshereniging komt het geregeld voor dat kinderen al doorgestroomd zijn naar een reguliere school, gewend zijn op hun school en vrienden hebben gemaakt. Dan komen de ouders hier en moet het kind terug naar het AZC en naar de AZC-school. Kinderen vinden het heel vervelend dat ze alles wat ze hebben opgebouwd weer achter moeten laten en weer naar de AZC-school moeten. Ook is de woonsituatie op een AZC in grote groepen met volwassenen erbij, lang niet altijd veilig voor kinderen en dit heeft veel impact.

Bekostiging

Tot slot zijn er knelpunten genoemd in de bekostiging. In de nieuwe systematiek krijgt een school alleen financiering als een kind een Burgerservicenummer (BSN) heeft. Financiering moet er ook zijn voor leerlingen zonder BSN, vinden de experts. De experts merken nu al dat kinderen worden geweigerd. *“Je wilt liever binnen de wet functioneren maar dit is zo onrechtvaardig voor het kind”.*

De bekostiging moet per kwartaal en handmatig worden aangevraagd. Het aanvragen is bewerkelijk maar vereenvoudiging hiervan heeft ook weer nadelen. Als alles automatisch zou gaan, moeten gegevens goed in het systeem worden geregistreerd, wat niet altijd het geval is. Een voordeel van financiering per kwartaal aanvragen is wel dat het aansluit bij wat nodig is, omdat de ene leerling er langer over doet dan de ander. Ook wordt genoemd dat het prettig is dat de financieringsregeling nu tijdelijk is verruimd voor kinderen die twee, drie of vier jaar in Nederland zijn. Wel wordt genoemd dat dit niet als bijeffect moet hebben dat leerlingen langer in de taalklas blijven dan nodig is. Een tweede jaar als uitlooptermogelijkheid kan goed zijn, maar het heeft de voorkeur dat een leerling na het eerste jaar met regionale ondersteuning en ambulante begeleiders die leerkrachten ondersteunen, wordt opgevangen op een reguliere school.

Leerkrachten

Nieuwkomersonderwijs verbonden aan AZC's

Organisatie

Vanwege veelvuldige in- en uitstroom van leerlingen, per jaar, maar ook in bepaalde periodes, hebben de scholen te maken met grote wisselingen in het aantal groepen en het aantal leerlingen per groep en moeten ze voortdurend hun onderwijs daarop aanpassen. Ook hebben ze te maken met leerlingen die langere en kortere tijd op school verblijven, afhankelijk van de asielprocedures. Scholen moeten daar flexibel mee omgaan, maar hebben tegelijkertijd te maken met een lerarentekort.

Het gebrek aan voldoende klaslokalen is ook een gevolg van de toestroom van leerlingen. Met de groei van School B is bijvoorbeeld ruimtegebrek ontstaan op een locatie, waardoor één groep op een andere locatie is ondergebracht. School C werkt, ook door ruimtegebrek, noodgedwongen met wachtlijsten voor de allerjongste leerlingen.

De leerlingen hebben vanwege de grote in- en uitstroom veel te maken met steeds wisselende samenstelling van groepen, het komen en gaan van klasgenootjes, het steeds weer afscheid moeten nemen. Het vraagt veel veerkracht van de leerlingen om daarmee om te gaan. Bovendien hebben ze te maken met veel (gedwongen) verhuizingen en verkeren in voortdurende onzekerheid over hun verblijf in Nederland.

Als een van de grote knelpunten wordt een gebrek aan tijd genoemd: leerlingen hebben te weinig tijd om hun achterstand in te lopen en basisvaardigheden eigen te maken. Bovendien hebben alle leerlingen het een en ander meegemaakt. *"We vragen eigenlijk het onmogelijke van kinderen"*, aldus een van de respondenten. Niet alleen de leerlingen hebben meer tijd en ruimte nodig, dat geldt ook voor de begeleiding van de kinderen en de ondersteuning op reguliere scholen. Niet alleen op taalgebied, maar ook op sociaal-emotioneel gebied kunnen kinderen vastlopen op reguliere scholen.

Onderwijsaanbod

Zeker voor de oudere leerlingen in groep 5 tot en met 8 die voorheen geen onderwijs hebben gevolgd en al een hele inhaalslag in het nieuwkomersonderwijs hebben gemaakt, is het gat groot bij overgang naar reguliere scholen. Eén van de respondenten suggereert dat dat een verlenging van het nieuwkomersonderwijs (en dus later uitstromen) in combinatie met integratie in de reguliere school het voor deze leerlingen mogelijk zou maken om een verdere inhaalslag te maken. Een andere suggestie is om voor de oudere leerlingen een soort kopklas in te richten om hogere doorstroming naar het vo mogelijk te maken.

Samenwerking

Een groot knelpunt is de uitstroom naar reguliere scholen. Met name voor leerlingen met een zorgbehoefte is het moeilijk om een plek te vinden. Bijkomend probleem is dat ontvangende scholen niet gewend zijn aan in- en uitstroom gedurende het jaar. Over het algemeen worden leerlingen een jaar lager geplaatst, ook als zij volgens inschatting van de aanleverende school met wat extra ondersteuning met hun eigen leerjaar mee zouden kunnen. Ouders gaan dan soms een andere school zoeken voor hun kind, zij zien het als een vernedering als hun kind een niveau lager wordt gezet. De respondenten signaleren dat ontvangende scholen soms bang zijn voor de Cito-resultaten en ervaren zelfs dat scholen leerlingen weigeren op te nemen. Angst en onbekendheid spelen hier een rol.

De professionals geven aan dat het ingewikkelder is geworden om kinderen te plaatsen op reguliere scholen. Voorheen waren soms gemeentelijke afspraken met scholen die plekken hadden gereserveerd, die zijn er niet meer. Er zijn meer leerlingen waar een plekje voor moet worden gevonden, er is sprake van een lerarentekort en veel leraren hebben geen ervaring met het lesgeven aan een Nt2-leerling met een ander niveau binnen hun groep. Alle respondenten geven aan dat een flexibelere houding van de reguliere scholen goed zou zijn.

Ouderbetrokkenheid en thuissituatie

Een respondent noemt ouderbetrokkenheid ook als knelpunt. Het is lastig om de ouders op school te krijgen. Een andere respondent ervaart het als knelpunt dat bij de scholen die inmiddels veel ervaring en expertise hebben opgebouwd in het onderwijs aan kinderen in een AZC, die expertise weer verdwijnt als een AZC sluit.

Nieuwkomersonderwijs niet verbonden aan AZC's

Onderwijsaanbod

Knelpunten die genoemd worden zijn onderwijsinhoudelijk: er wordt een tekort aan passend lesmateriaal en toetsen voor de doelgroep ervaren. Daarnaast vraagt het veel van een leerkracht om zeer gemengde groepen leerlingen met zulke diverse achtergronden goed te bedienen. Leerkrachten moeten bedreven zijn in differentiëren. Dit geldt in het nieuwkomersonderwijs nog meer dan voor reguliere scholen. Tegelijkertijd heeft ook het nieuwkomersonderwijs te maken met een lerarentekort: er zijn niet altijd voldoende bekwame leerkrachten beschikbaar.

Bekostiging

Voor de leerlingen die buiten de huidige nieuwkomersdefinitie voor extra bekostiging vallen, bijvoorbeeld omdat ze een Nederlands paspoort hebben, krijgen scholen geen extra financiering van het Rijk. Hiervoor zijn scholen nu afhankelijk van het gemeentelijk beleid. Scholen zouden graag een structurelere financieringsregeling zien ook voor deze kinderen. Een schooldirecteur benoemt dat het soms ingewikkeld is om de bewijsvoering voor financiering goed helder te krijgen. Vroeger kon je kopietjes van paspoorten overleggen, maar vanwege de AVG-wet kan dat niet meer.

Samenwerking

Knelpunten die professionals op de nieuwkomersscholen noemen hebben soms te maken met de overgang en uitstroom naar een reguliere school. Professionals op één school vertellen dat het soms lastig is een school te vinden voor hun leerlingen. Reguliere scholen weten soms niet goed hoe ze nieuwkomersleerlingen moeten bedienen en noemen zich dan handelingsverlegen. Hoewel het vanwege zorgplicht eigenlijk niet mag, weigeren reguliere scholen soms toch leerlingen. Met name de leerlingen die een extra ondersteuningsbehoefte hebben, maar niet geschikt zijn voor het speciaal onderwijs, zijn lastig te plaatsen op scholen. Ten slotte lukt het niet altijd een warme

overdracht te organiseren tussen nieuwkomersschool en reguliere school, terwijl dit zeer belangrijk is voor een goede overstap naar een reguliere school.

Er wordt genoemd dat er op reguliere scholen niet altijd voldoende kennis en middelen aanwezig zijn om nieuwkomersleerlingen goed te bedienen. Daarnaast stromen niet alle leerlingen uit op een passend niveau. Met name oudere leerlingen hebben meer tijd nodig om hun taalvaardigheid naar een niveau te kunnen brengen dat ze mee kunnen doen op reguliere scholen. Oudere leerlingen die uitstromen naar het vo komen dan vaak terecht in praktijkrichtingen omdat ze qua Nederlandse taalvaardigheid nog niet in de hogere niveaus mee kunnen komen, terwijl ze cognitief gezien daartoe wel in staat zouden zijn.

Ouderbetrokkenheid en thuissituatie

Professionals noemen verder nog het organiseren van goede communicatie met ouders als een knelpunt.

Reguliere scholen

Knelpunten die door professionals op reguliere scholen soms meerdere malen genoemd worden, zijn:

Organisatie

- Het gebrek aan tijd en menskracht voor goede begeleiding van de kinderen.
- Het gebrek aan kennis en vaardigheden in het goed begeleiden van nieuwkomers in het schoolteam. Er is verdieping en extra professionalisering nodig, noemen diverse professionals. Ook de pabo's moeten hier een rol in spelen.
- Een school noemt dat ook in de reguliere klassen een steeds groter deel van de leerlingen niet het Nederlands als moedertaal spreekt. Daardoor kunnen leerlingen niet altijd goed van elkaar leren op het gebied van het Nederlands, en krijgen ze niet altijd hoogwaardige Nederlandstalige input.

Onderwijsaanbod

- Het gebrek aan goed materiaal voor de doelgroep, met name voor kinderen in de midden- en bovenbouw. Veel materiaal is te talig, ook bij vakken als rekenen.
- Het gebrek aan goede toetsen voor de doelgroep. Bijna alle toetsen zijn gericht op ééntalige Nederlandse kinderen, en niet op kinderen die Nederlands als tweede taal leren. De toetsen die er zijn, zijn verouderd.
- Het sociaal-emotionele aspect waar leerkrachten tegenaan lopen: leerlingen worstelen soms met zich niet goed kunnen uiten.
- Onvoldoende woordenschatkennis bij kinderen in de bovenbouw bemoeilijkt deelname aan de reguliere lessen.

Samenwerking

- Gebrek aan samenwerking op het gebied van nieuwkomersonderwijs in het samenwerkingsverband wordt door een docent genoemd. Deze docent werkt ook als nieuwkomersconsulent binnen de stichting en ijvert ervoor dat er binnen het samenwerkingsverband meer aandacht komt voor nieuwkomers. In het samenwerkingsverband waar haar school bij hoort, willen ze nieuwkomers niet als aparte doelgroep neerzetten. De docent vindt dat onrechtmatig: als een kind bijvoorbeeld dyslexie heeft zijn er ook extra mogelijkheden, protocollen en ondersteuning. Dat moet er voor nieuwkomers ook komen, vindt ze.

Ouderbetrokkenheid en thuissituatie

- Sommige leraren vinden de communicatie met sommige ouders moeizaam, als ze niet goed Engels of Nederlands spreken.

Speciaal onderwijs

Organisatie

In het speciaal onderwijs ervaren professionals diverse knelpunten met betrekking tot nieuwkomers en/of leerlingen met een andere moedertaal dan Nederlands. Bij de intake is het moeilijk om te bepalen wat het onderwijsniveau, het welzijn en de mate van verstandelijke beperking zijn van leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands. Er wordt een gebrek aan non-verbale testen ervaren en aan testen in andere talen dan het Nederlands.

Onderwijsaanbod

De professionals denken dat leerlingen met een andere moedertaal dan Nederlands baat hebben bij een methode en leerlijn die speciaal voor hen zijn ontwikkeld en aansluiten op hun behoeften. Deze methode en leerlijn zijn er nu niet en dat wordt door professionals als lastig ervaren en zet de kwaliteit van onderwijs aan deze leerlingen onder druk.

Specifieke groepen

Professionals ervaren dat veel nieuwkomersleerlingen emotionele baggage hebben die het leren in de weg staat. Nieuwkomersleerlingen die gevlucht zijn uit bijvoorbeeld oorlogsgebieden en begeleiding nodig hebben om die ervaringen te verwerken, kunnen pas bij therapie terecht als hun Nederlandse taalvaardigheid van een bepaald niveau is. Ook zijn er wachtlijsten van minimaal een jaar voor dit type zorg, die de school via externen organiseert en niet zelf in huis heeft. Professionals denken dat het het beste voor nieuwkomersleerlingen zou zijn als zij zo snel mogelijk in hun moedertaal of via non-verbale therapie ondersteund worden. Dat zou op school mogelijk moeten zijn, via een zorginstelling of via het AZC, al voordat leerlingen instromen in het speciaal onderwijs.

Samenwerking

De samenwerking met het AZC in de regio wordt door deze school als slecht ervaren. Een medewerker noemt dat ze overal achteraan moeten gaan en veel moeite moeten doen om informatie te krijgen. Er is geen samenwerking mogelijk om kinderen beter te begeleiden. De professionals hebben een negatief beeld van het AZC als verblijfplaats en noemen het traumatiserend voor kinderen om te moeten zien hoe gezinnen door de politie worden meegenomen. Het is een uitzetcentrum waar volgens professionals sommige gezinnen meer dan tien jaar verblijven. Een van de professionals noemt verscheidene voorbeelden van leerlingen die op het AZC verblijven of verbleven waarvan de ouders onthecht zijn en de kinderen ernstig probleemgedrag vertonen. De medewerker maakt zich zorgen om de toekomst van deze kinderen.

Ouderbetrokkenheid

Professionals hebben last van de gebrekkige communicatie met ouders die geen of weinig Nederlands spreken. Professionals zijn gewend om samen te werken met ouders, zij krijgen informatie over kinderen van ouders zodat zij beter weten wat een leerling kan, wil en nodig heeft. Zeker bij nieuwkomersleerlingen die traumatische ervaringen hebben gehad is dit van belang voor professionals, bijvoorbeeld zodat ze gedrag beter kunnen duiden. Communicatie met ouders die geen of weinig Nederlands spreken wordt door professionals ervaren als frustrerend. Wat zou helpen is het kunnen inzetten van een tolk, maar daarvoor heeft de school geen budget. Professionals prefereren iemand die fysiek langskomt omdat een gesprek via een onbekende aan de telefoon (tolkentelefoon) nog steeds lastig communiceert, met name omdat de gesprekken over gevoelige en moeilijke onderwerpen gaan zoals de mate van een beperking van een kind, passend vervolgonderwijs, gebeurtenissen die kinderen meemaken op een AZC of hebben meegemaakt in hun moederland.

5.4 Conclusies

Het onderwijsaanbod op nieuwkomersscholen in het po wordt gekenmerkt door Nederlands taalonderwijs met daarnaast aandacht voor sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en (Nederlands) burgerschap. Tijdens een intakegesprek worden de onderwijshistorie en de thuissituatie in kaart gebracht en het onderwijsniveau ingeschat. Er wordt gewerkt met kleine groepen van zo'n 15 leerlingen. In nieuwkomersscholen is ruimte voor de thuistalen van de leerlingen, op reguliere scholen is dit minder het geval. Leerlingen stromen meestal na een jaar door naar een reguliere school. De manier en intensiteit van overdracht naar een reguliere school verschillen per school. Op reguliere scholen krijgen nieuwkomers soms begeleiding, individueel of groepsgewijs. Er zijn geen verschillen tussen groepen nieuwkomers in de onderwijsbehoeften die zij hebben. Het belangrijkste onderscheid binnen de groep nieuwkomers is de leeftijd waarop een nieuwkomer start in het onderwijs en de onderwijshistorie. De behoeften van nieuwkomers zijn Nederlandse taalonderwijs, kansen krijgen, een veilige omgeving, gezien worden door een leerkracht en op basis daarvan onderwijs krijgen op maat.

Knelpunten zijn te vroege doorstroom naar een reguliere school, bijvoorbeeld omdat nieuwkomersscholen te weinig financiën hebben om leerlingen langer onderwijs te bieden. Een ander knelpunt is dat hun capaciteiten te laag worden ingeschat of dat de onderwijsvoorzieningen/-aanpassingen en de begeleiding op reguliere scholen onvoldoende zijn. Het onderwijsaanbod in nieuwkomersonderwijs is verbeterd, maar er is gebrek aan passende methoden en materialen. Voor scholen is het lastig om contact te onderhouden met ouders, vooral vanwege de taalbarrière. Dit geldt in het bijzonder voor het speciaal onderwijs waar educatief partnerschap belangrijker is dan op reguliere scholen. In het speciaal onderwijs zijn geen specifieke materialen voor nieuwkomersleerlingen en lange wachttijden voor therapieën zoals traumaverwerking. Therapie wordt alleen in het Nederlands aangeboden waardoor veel leerlingen (die bijvoorbeeld moeilijk leren) ervoor niet in aanmerking komen terwijl zij het wel nodig hebben. Tot slot is voor bepaalde groepen nieuwkomers, bijvoorbeeld met een Nederlands paspoort, formeel geen recht op bekostiging voor nieuwkomersonderwijs.

6 Regionale samenwerking bij onderwijs aan nieuwkomers in het po

Samenwerkingsverbanden voor passend onderwijs zijn niet altijd intensief betrokken bij het organiseren van onderwijs aan nieuwkomers en formeel hebben zij die taak ook niet. Toch vinden veel samenwerkingsverbanden dat zij daar juist wel de aangewezen partij voor zijn. Een gebrek aan expertise over nieuwkomers op reguliere scholen wordt door samenwerkingsverbanden genoemd als grootste knelpunt.

Dit hoofdstuk gaat na in hoeverre er in de verschillende regio's sprake is van regionale samenwerking bij het organiseren van onderwijs aan nieuwkomers in het po. De resultaten zijn gebaseerd op een enquête onder samenwerkingsverbanden passend onderwijs (40 respondenten, waarvan 33 met een volledig ingevulde vragenlijst; 46 procent respons) en interviews met experts en met professionals op diverse scholen.

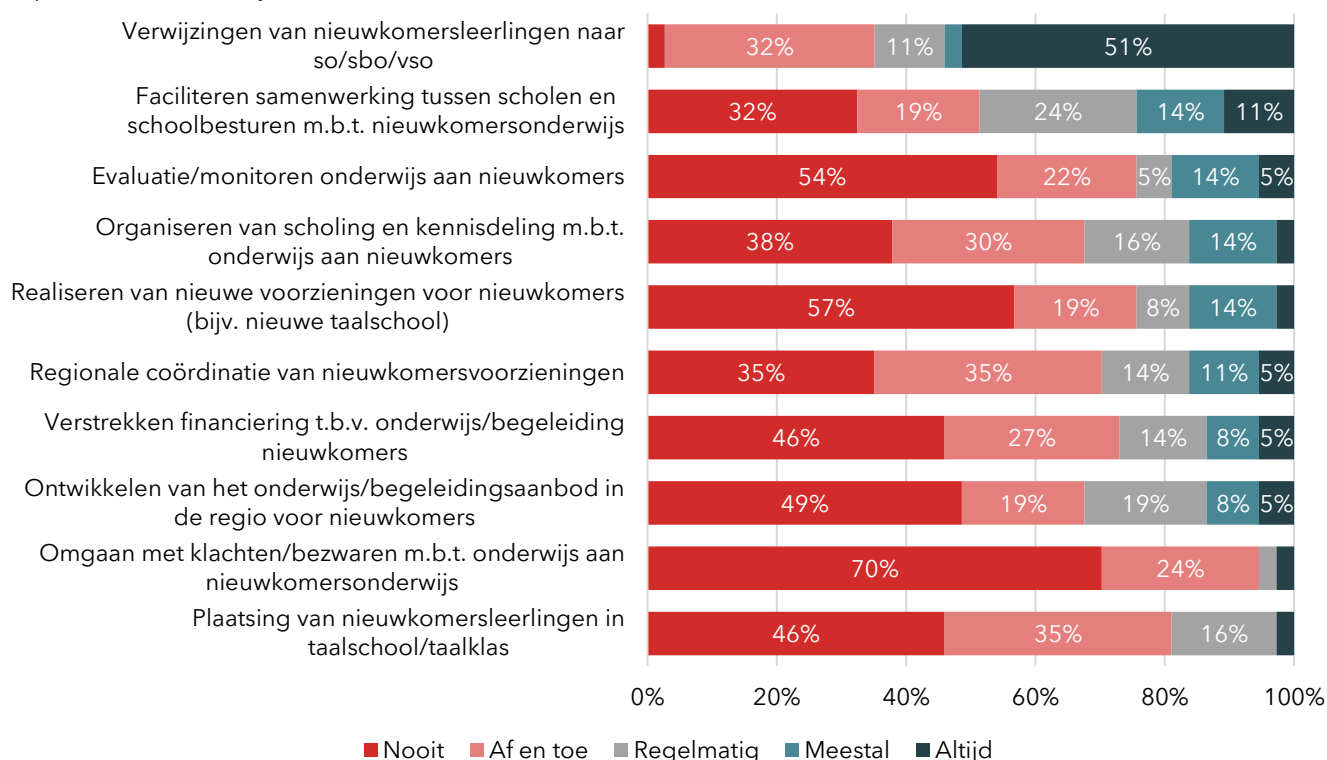
6.1 Betrokkenheid samenwerkingsverband passend onderwijs

De mate waarin samenwerkingsverbanden passend onderwijs betrokken zijn bij onderwijs aan nieuwkomers verschilt per regio. Het verschilt niet alleen per type activiteit die gerelateerd is aan nieuwkomers, maar ook in de mate waarin de scholen binnen het samenwerkingsverband te maken hebben met nieuwkomers. In de enquête wordt door 28 procent van de samenwerkingsverbanden genoemd dat scholen binnen het samenwerkingsverband veel te maken hebben met nieuwkomers. 68 procent van de respondenten classificeert dit als 'regelmatig' en 5 procent noemt dat scholen binnen het samenwerkingsverband 'bijna nooit' te maken hebben met nieuwkomers. Figuur 6.1 laat zien in welke mate samenwerkingsverbanden betrokken zijn bij verschillende activiteiten en afspraken rond nieuwkomersonderwijs in de regio. De meeste samenwerkingsverbanden vervullen een rol als het gaat om verwijzingen naar het so, sbo of vso. Dit ligt het dichtst bij de taak die samenwerkingsverbanden passend onderwijs hebben. De samenwerkingsverbanden zijn over het algemeen niet intensief betrokken bij de andere activiteiten. Een deel heeft betrokkenheid bij het faciliteren van samenwerking tussen scholen en schoolbesturen. Die faciliterende rol komt ook terug bij het evalueren/monitoren van het onderwijs aan nieuwkomers en bij het organiseren van scholing en kennisdeling op dat gebied. Samenwerkingsverbanden hebben nauwelijks een rol als het gaat om de inhoudelijke ontwikkeling van onderwijs aan nieuwkomers.

Een verklaring voor de soms beperkte betrokkenheid kan gevonden worden in het takenpakket van samenwerkingsverbanden passend onderwijs. Er zijn samenwerkingsverbanden die vinden dat nieuwkomers buiten hun verantwoordelijkheid vallen. Lastig hierbij is ook dat bij de letter van de wet een samenwerkingsverband niet eens mág ondersteunen als het gaat om cognitieve achterstanden zoals in taal. Voor meerdere geïnterviewde experts is dit een doorn in het oog: *"Dat moet echt aangepast worden zodat een samenwerkingsverband er voor elk kind is"*. Verdeling van middelen over scholen binnen samenwerkingsverbanden is ook verschillend en dat maakt het eveneens lastig. Sommige samenwerkingsverbanden verdelen alleen middelen, andere leveren ook ondersteuning.

Figuur 6.1 Samenwerkingsverbanden zijn bij veel activiteiten rond nieuwkomersonderwijs af en toe of nooit betrokken

Bij welke van de volgende activiteiten in uw regio is het samenwerkingsverband passend onderwijs betrokken?



Bron: Enquête samenwerkingsverbanden passend onderwijs, SEO Economisch Onderzoek/Kohnstamm Instituut (2022)

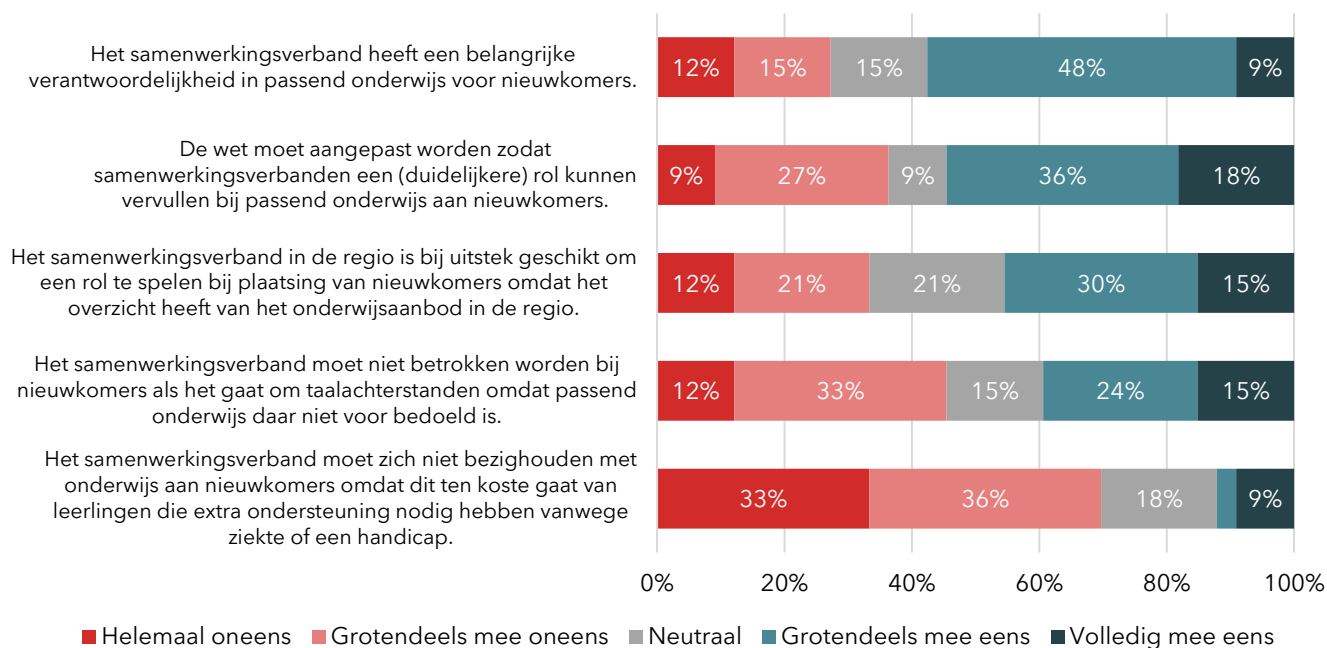
Een voordeel dat experts zien in regionale samenwerking, is dat expertise centraal geregeld kan worden en dit geldt ook voor de financiën om een taalschool op te zetten. Er is volgens de experts steeds meer aandacht voor regionale samenwerking. Soms is er goede regionale samenwerking en zijn er afspraken, bijvoorbeeld dat nieuwkomers naar een centrale taalklas gaan. De vraag is alleen welke rol de samenwerkingsverbanden hierin innemen.

De samenwerkingsverbanden hebben verschillende meningen over de rol die ze in zouden moeten nemen bij het onderwijs aan nieuwkomers (Figuur 6.2). Een groot deel erkent dat het samenwerkingsverband een belangrijke verantwoordelijkheid heeft om zich ook in te spannen om nieuwkomers op een passende school te plaatsen. Meer dan de helft van de respondenten vindt dat de wet aangepast zou moeten worden zodat de rol van samenwerkingsverbanden bij nieuwkomersonderwijs helder wordt. Toch is ook 36 procent het hiermee niet eens. Er is meer verdeeldheid bij de stelling dat het samenwerkingsverband bij uitstek de geschikte partij is in de regio bij de plaatsing van nieuwkomers in een taalschool of taalklas. 45 procent is het hiermee eens, 33 procent oneens. Die verdeeldheid komt ook terug bij de stelling dat samenwerkingsverbanden niet betrokken moeten worden bij nieuwkomers omdat passend onderwijs daar niet voor bedoeld is. De reden waarom samenwerkingsverbanden zich niet zo intensief met onderwijs aan nieuwkomers bemoeien, is niet omdat dit mogelijk ten koste zou gaan van andere leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben.

Samengevat kan geconcludeerd worden dat veel samenwerkingsverbanden passend onderwijs wel verantwoordelijkheid willen nemen, maar dat de huidige taakomschrijving en rolverdeling daar niet bij aansluiten. Veel samenwerkingsverbanden achten zichzelf wel in staat om een grotere rol te vervullen; 57 procent vindt dat er binnen het samenwerkingsverband veel expertise is over onderwijs aan nieuwkomers.

Figuur 6.2 Verdeeldheid over de verantwoordelijkheid van samenwerkingsverbanden

De rol van het samenwerkingsverband passend onderwijs bij nieuwkomersonderwijs



Bron: Enquête samenwerkingsverbanden passend onderwijs, SEO Economisch Onderzoek/Kohnstamm Instituut (2022)

6.2 Invulling van regionale samenwerking

Ondanks het beeld dat samenwerkingsverbanden passend onderwijs slechts beperkt actief zijn op het gebied van onderwijs aan nieuwkomers, zijn in de interviews ook voorbeelden genoemd waar dit anders is, zoals in Haarlem. Daar vindt goede afstemming plaats om nieuwkomers op een passende plek te krijgen en waar ook voorkomen wordt dat alle nieuwkomers op eenzelfde school terechtkomen. Ook zijn daar voldoende middelen om leerlingen zo nodig langer nieuwkomersonderwijs te geven. Tilburg werd daarnaast door experts genoemd als een van de beste voorbeelden: kleinschalig onderwijs met taalscholen op drie locaties. Kleinschaligheid creëert een veiligere leeromgeving voor leerlingen. Na doorstroom naar een reguliere school is er voor alle leerlingen in het samenwerkingsverband een 'taaltrap', voor leerkrachten is er een taaltuin met extra begeleiding. Er is een kopklas voor leerlingen die tussen wal en schip vallen (overgang po/vo) en regionale monitoring. Wel wordt opgemerkt dat dergelijke goede voorbeelden soms sterk afhankelijk zijn van directies die dit ondersteunen en dat het gevaar bestaat dat bij wisseling van directies de goede praktijken weer verdwijnen.

Uit de enquête blijkt, dat indien samenwerkingsverbanden passend onderwijs samenwerken met andere partijen in de regio (68 procent van de responderende samenwerkingsverbanden), dat dit het vaakst gebeurt met gemeenten

(89 procent), leerplichtambtenaren (85 procent) en jeugdhulp (67 procent). Samenwerking met het COA of een AZC komen minder vaak voor. Er is volgens 54 procent van de samenwerkingsverbanden sprake van regionaal overleg over nieuwkomers op regelmatige basis, meestal één keer per één of twee maanden. Aan dat overleg nemen doorgaans de gemeenten, schoolbesturen, po-scholen voor nieuwkomers en reguliere po-scholen deel.

Binnen het samenwerkingsverband passend onderwijs worden doorgaans wel afspraken gemaakt over het onderwijs aan nieuwkomers. Die hebben meestal betrekking op plaatsing, zoals Figuur 6.3 laat zien. Als een nieuwkomer zich eerst bij een reguliere school aanmeldt, dan zijn er vaak regionale afspraken om deze leerling naar een taalschool/-klas door te verwijzen, meestal ook zodat dit snel kan gebeuren. Ongeveer de helft van de samenwerkingsverbanden heeft afspraken gemaakt zodat nieuwkomers door kunnen stromen naar de scholen die goed toegerust zijn voor onderwijs aan nieuwkomers. Andere afspraken, zoals over moeilijk plaatsbare nieuwkomers of spreiding over verschillende scholen, komen in 30 tot 40 procent van de samenwerkingsverbanden passend onderwijs voor. In één op de vijf samenwerkingsverbanden is er sprake van regionale afspraken met betrekking tot een meerjarig begeleidingsaanbod.

Uit de open antwoorden blijkt dat als er afspraken worden gemaakt, dat ze doorgaans worden nageleefd. Echter is het soms lastig om de gemaakte afspraken na te leven door onder andere corona, de grote instroom van Oekraïense leerlingen en verouderde afspraken.

Figuur 6.3 Afspraken binnen de regio hebben met name betrekking op (een snelle) plaatsing van nieuwkomers

Welke van de volgende vormen van samenwerking en/of gemaakte afspraken zijn er binnen uw samenwerkingsverband passend onderwijs van toepassing?



Bron: Enquête samenwerkingsverbanden passend onderwijs, SEO Economisch Onderzoek/Kohnstamm Instituut (2022)

Bevindingen op AZC-scholen

Tijdens gesprekken met scholen met nieuwkomersvoorzieningen is de regionale samenwerking aan bod gekomen. De samenwerking is breder besproken dan alleen in het kader van samenwerkingsverbanden passend onderwijs. De scholen geven op verschillende manieren invulling aan de regionale samenwerking. Binnen de regio van School A is samen met LOWAN gezocht naar een betere regionale samenwerking en is een gezamenlijk traject ingezet met alle besturen in de regio. Zeven jaar geleden was sprake van een grote toestroom van nieuwkomers en zijn veel extra gebouwen neergezet en docenten geworven. Dat was tijdelijk, en met het vertrek van de asielzoekers kwamen de gebouwen weer leeg te staan en de docenten bleven over. Zij zijn toen ingezet als een soort vliegende brigade op scholen waar leerlingen uit de taalklassen naar uitstromen, om deze leerlingen gedurende een tot twee jaar twee keer per week individuele begeleiding te geven. Dat traject wordt nu voortgezet in de vorm van twee Nt2-ondersteuners die vanuit de stichting waar de school onder valt worden gedetacheerd naar het samenwerkingsverband en worden ingezet voor deze begeleiding. De leerlingen krijgen, afhankelijk van hun behoefte, extra ondersteuning. Door de verruiming van de definitie van nieuwkomer naar vijf jaar, kan dat voor de ene leerling kortdurend zijn, voor een andere leerling kan een aantal jaar nodig zijn. Naast de leerlingen worden ook de leerkrachten extra begeleid. Financieel wordt van alle scholen een kleine bijdrage gevraagd en daarmee hopen ze op een grotere betrokkenheid van alle scholen in het samenwerkingsverband bij de begeleiding van nieuwkomersleerlingen. Niet alle scholen participeren in deze regionale samenwerking: één van de scholen, die onder een ander bestuur valt (1-pitter), is wel betrokken, maar heeft een eigen taalklas en maakt geen gebruik van de voorzieningen van het samenwerkingsverband.

De taalscholen in de regio van School B hebben bijna allemaal een regiofunctie, maar dat is zonder bemoeienis van het samenwerkingsverband. Alle nieuwkomersscholen van de regio hebben veelvuldig overleg. De school vindt het goed georganiseerd in de regio, vanaf het jonge kind tot en met het vo, maar het zou wel beter zijn als het samenwerkingsverband daarin een rol zou hebben en er financiering zou zijn om bijvoorbeeld een onderwijsassistent in te zetten bij de ondersteuning van Nt2-leerlingen op reguliere scholen. Er zijn contacten met LOWAN en andere samenwerkingsverbanden om de regionale organisatie beter te organiseren.

In de regio van School C komt regionale samenwerking tussen gemeenten en besturen niet goed van de grond. Via LOWAN wordt wel expertise gedeeld, maar van het samenwerkingsverband is meer nodig, bijvoorbeeld in de vorm van een consultant of iemand die een rol zou kunnen spelen bij de plaatsing van kinderen.

Het samenwerkingsverband passend onderwijs van School D omvat de gemeente. Binnen het samenwerkingsverband is wel aandacht voor het jonge kind en andere onderwerpen zoals hoogbegaafdheid. Maar het gaat binnen het samenwerkingsverband niet om beleid voor nieuwkomersonderwijs of het plaatsen van kinderen. Binnen de gemeente verloopt de samenwerking niet goed, het ontbreekt aan deskundigheid en er is veel verloop bij de medewerkers. Voor de grotere regio buiten de gemeente, is contact met LOWAN en andere taalscholen. Zij hebben wel regionale kennisteams, waarin kennis wordt gedeeld, onder andere over didactiek. Het overleg heeft vanwege corona weinig plaatsgevonden het afgelopen jaar.

De ervaringen bij de type II en type III scholen waarmee is gesproken zijn ook wisselend. Eén school heeft te maken met twee regio's. In de directe omgeving van de school is het beleid dat alle nieuwkomers eerst naar deze taalschool gaan en pas daarna meedraaien op reguliere scholen. De taalschool is ook verbonden aan een andere regio. Daar is het beleid dat alleen de leerlingen uit de bovenbouw met beperkte scholingsachtergrond naar de taalschool gaan. Overige leerlingen stromen direct in een reguliere school in. De andere type II en type III scholen beschrijven dat er eerst beperkte samenwerking was, maar dat deze gaandeweg tot stand is gekomen. Er zijn regionale

afspraken gemaakt, dat nieuwkomers altijd eerst naar de nieuwkomersschool gaan. Reguliere scholen weten dit en wijzen ouders daarop.

Voorbeelden regionale samenwerking

In een bijeenkomst met vertegenwoordigers van vier samenwerkingsverbanden passend onderwijs zijn goede voorbeelden geïnventariseerd met betrekking tot onderwijs aan nieuwkomers en tevens wat nodig is om de regionale samenwerking wat dit betreft verder te verbeteren.

In een van de regio's is een structuur neergezet met een werkgroep en een stuurgroep en de ervaring is dat dit bevorderlijk is voor de continuïteit en voor behoud van expertise. Dit omdat er veel wisselingen zijn van personeel. Het initiatief is gestart vanwege de vele hulpvragen die er van scholen kwamen. Eerst zijn taalscholen met elkaar in contact gebracht die een werkgroep zijn begonnen waarin is nagedacht hoe de regionale samenwerking vorm kon krijgen. Beide scholen hebben zich verder ontwikkeld tot expertisecentrum. Vervolgens is een convenant gesloten dat door de schoolbesturen waar de twee taalscholen onder vallen is ondertekend en ook de gemeenten zijn betrokken en financieren mee. Deze partijen vormen gezamenlijk de stuurgroep. In de stuurgroep zijn beleid en kaders uitgewerkt over hoe allerlei problemen te ondervangen. Er is bijvoorbeeld een plaatsingsdocument gemaakt en 'moederscholen' (reguliere scholen waar nieuwkomers naar doorstromen) worden eerder betrokken.

Het accent van de samenwerking ligt op het vergroten van kennis bij leerkrachten op reguliere scholen maar ook op ondersteuning bieden aan leerlingen die de overstap maken van taalschool naar een reguliere school. Daarnaast is een animatiefilmpje gemaakt in verschillende talen om ouders te informeren over hoe alles werkt in het onderwijs van hun kind. Een van de grote uitdagingen is het vergroten van de handelingsbekwaamheid op reguliere scholen. Daarom worden activiteiten georganiseerd om expertise binnen de regio te vergroten en kennis te delen. Al ruim voor doorstroom wordt de moederschool zo veel mogelijk betrokken en na doorstroom wordt voorzien in standaard ondersteuning voor de leerkracht en voor de school. "We gooien jullie niet in het diepe". Hoe deze ondersteuning eruit ziet verschilt per plaats en het is ook afhankelijk van wat nodig is. In de ene plaats is er ondersteuning voor de leerkracht en voor de leerling en in de andere plaats is steeds meer een verschuiving naar meer ondersteuning van de leerkracht. Het is altijd maatwerk waarbij ook het lerarentekort een rol speelt.

In de werkgroep zitten op dit moment nog geen reguliere scholen. In de stuurgroep zitten wel schoolbesturen waar naast de taalschool ook reguliere scholen onder vallen. Een volgende stap is om de samenwerking te verbreden met ook andere schoolbesturen waar geen taalscholen onder vallen. De komst van Oekraïners lijkt deze stap urgenter te maken.

In een andere regio is eveneens een taalexpertisecentrum opgericht om samenwerking en expertise-uitwisseling te bevorderen. Gemeenten financieren mee. De samenwerking in deze regio is intensief en men weet de nieuwkomersscholen en de expertise goed te vinden. Er is ook regionaal IB-overleg waarbij casussen en plaatsingen van nieuwkomers worden besproken. Daarnaast is veel aandacht voor nazorg wanneer een leerling is doorgestroomd naar reguliere scholen. Er wordt driemaal een bezoek afgelegd door de Nt2-specialist over hoe de ondersteuning van de leerling verloopt en wat de school eventueel nodig heeft om dit goed te doen. De ervaring leert dat leerlingen in rekenen en technisch lezen vaak op het gewenste niveau functioneren maar niet in woordenschat en begrijpend lezen. Bij een bezoek van de Nt2-specialist wordt ook altijd gevraagd of de school bekend is met het meerjarig ondersteuningsplan dat in regionaal verband is gemaakt en wat ze daarmee doen. Verder leidt dit expertisecentrum leerkrachten op reguliere scholen op in drie jaar. De opleiding bestaat uit zeven modules met praktijkopdrachten en coaching op de werkplek. Onderwerpen zijn naast Nt2 onder andere traumasensitief en cultuursensitief werken. De eerste opleidingsronde heeft net plaatsgevonden waarbij 17

leerkrachten van 17 reguliere scholen de opleiding hebben gevolgd. Overigens konden ook andere functionarissen deelnemen, zoals logopedisten en schoolartsen. Er is zo veel belangstelling bij scholen voor dit traject dat besloten is om het volgend jaar tweemaal te laten plaatsvinden zodat een dubbel aantal leerkrachten opgeleid kan worden. Het idee is begonnen naar een inspirerend voorbeeld in Haarlem met het maatjestrject. Naast het opleidingstraject is het samenwerkingsverband nauwer gaan samenwerken met taalscholen over gemeentegrenzen heen. Het streven is om zo veel mogelijk besturen te betrekken.

In de twee hierboven beschreven regio's is er intensieve samenwerking waarbij ook de gemeente mee financiert. In de twee andere regio's is geen of minder financiering vanuit de gemeente en is de samenwerking in een beginfase of wordt eerdere samenwerking die een aantal jaren geleden verwaterde, weer op nieuwe wijze hervat.

In het samenwerkingsverband passend onderwijs waarbij samenwerking nog in de beginfase is, is er wel een internationale taalklas met experts maar wordt de expertise nog niet overgedragen naar reguliere scholen. Leerlingen mogen tien maanden onderwijs volgen in de internationale taalklas en daarna stromen ze door naar een reguliere school. Die beperking tot tien maanden heeft met financiering te maken. Kleine gemeenten hebben een heel beperkt budget. Een betrokkene bij dit samenwerkingsverband is nu recent in overleg met de gemeente en met schoolbesturen en zoekt naar manieren om leerlingen die zijn doorgestroomd te kunnen volgen. De indruk bestaat dat leerlingen die doorstromen naar sbo of so, vaak leerlingen zijn die eigenlijk nog niet klaar waren voor onderwijs op een reguliere school, maar dit is niet geheel zeker.

Het andere samenwerkingsverband had tot vier jaar geleden een taalschool in de regio waar alle nieuwkomers naartoe gingen. In deze taalschool was alle expertise aanwezig, totdat het bij schoolbesturen duidelijk werd dat alle financiële middelen naar die ene school gingen. Daar speelde ook nog mee dat het bestuur van de taalschool een bestuur was van openbare scholen, waar het leerlingaantal groeide terwijl de katholieke scholen met krimp te maken hadden. Besturen wilden zelf de beschikking hebben over de middelen en het onderwijs aan nieuwkomers zelf gaan regelen. Doordat scholen alles zelf gingen regelen is de regionale samenwerking verwaterd en is geen overzicht van hoe het onderwijs aan nieuwkomers is geregeld. Sommige gemeenten willen niet betrokken zijn, dit zijn vooral gemeenten waar weinig nieuwkomers zijn en waar populistische partijen hoog scoren.

Een belangrijk argument waar men wel gevoelig voor is zijn de kosten voor leerlingenvervoer. Als de taalontwikkeling niet goed gaat, en leerlingen in speciaal onderwijs terechtkomen, brengt dat hoge kosten mee voor leerlingenvervoer. Voor een kleine gemeente kan dit een miljoen per jaar aan vervoerskosten betekenen. Wethouders spreken het samenwerkingsverband daarop aan. "Er is altijd wel een wethouder die zegt: zorg dat ze niet naar het sbo gaan, weet je wel wat dat kost?". Een positieve bijkomstigheid van het uiteenvallen van de samenwerking is dat de expertise nu meer verspreid is en nieuwkomers dichterbij huis naar school kunnen. Soms zitten kinderen 's ochtends in de taalschool en 's middags in de moederschool. Voorheen was alle expertise geconcentreerd bij die ene taalschool en na doorstroom was er niets meer aan expertise.

Sinds kort is toch weer behoefte ontstaan om meer regionaal samen te werken. Er is een regionale educatieve agenda opgesteld met een gemeente en met het samenwerkingsverband passend onderwijs. Gemeenten hebben als speerpunt opgenomen om alle initiatieven van eerste opvang anderstaligen te inventariseren en te kijken of er gezamenlijk iets gedaan kan worden. De urgentie wordt blijkbaar wel gezien maar schoolbesturen reageren voornamelijk terughoudend. Dat zit hem vooral in de zeggenschap en financiële middelen. Schoolbesturen willen wel afspraken maken maar het liefst ieder bestuur voor zich op gemeentelijk niveau. En het is vooral preventief gericht om doorstroom naar sbo te voorkomen vanwege de hoge kosten voor leerlingenvervoer.

Wat is nodig voor verdere verbetering?

Kaders vanuit de overheid

Vanuit de overheid worden weinig visie en kaders meegegeven over welke rol samenwerkingsverbanden spelen en wat er wordt verwacht. Een van de deelnemers noemt een goed initiatief met taalscholen van het samenwerkingsverband dat gestart was in de regio. Zij zijn hiervoor op de vingers getikt en teruggefloten door de Inspectie van het Onderwijs. Er worden veel hulpvragen vanuit scholen gesteld aan het samenwerkingsverband. Waar ligt de verantwoordelijkheid? Bij wie kun je terecht als school? Samenwerkingsverbanden zijn bij gebrek aan kaders door de overheid deze zelf aan het stellen. Het zou helpen als de positie van samenwerkingsverbanden op allerlei aspecten wordt verhelderd zodat men weet wat de speelruimte is.

Verbreiding definitie naar ONT

Nieuwkomers zijn niet alleen kinderen van vluchtelingen maar ook van expats, die hun kind vaak niet in een taalklas of ISK willen hebben. In een van de regio's wordt gesproken van 'ONT-leerlingen; leerlingen met ondersteuningsbehoeften op Nederlandse taal. Dit is een veel bredere invulling waarbij het ook gaat om leerlingen uit gezinnen met een migratieachtergrond of leerlingen in Drenthe of Friesland die taalproblemen hebben vanwege een beperkte woordenschat. Ook TOS-leerlingen (leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis) behoren tot de doelgroep. "Als je de definitie verbreedt, dan kun je ook breder verantwoorden richting het samenwerkingsverband".

Financiering

Verschillen in wat er mogelijk is aan voorzieningen voor nieuwkomers worden ook bepaald door medefinanciering door gemeenten. Kleine gemeenten hebben daar minder mogelijkheden toe. Ook speelt mee hoeveel nieuwkomers er zijn in de regio, hoe gemeenten zich verhouden tot nieuwkomers, en of zij ervan overtuigd zijn dat extra financiering nodig is.

Visie op wat elk type kind nodig heeft

Niet alleen financiering is bepalend voor de mogelijkheden, alhoewel dat vaak wordt gezegd, het is vooral bepalend dat schoolbesturen een visie hebben. Het begint ermee dat er goed is nagedacht over wat elk type kind nodig heeft in de eerste fase en daarna. "Als schoolbesturen de handen ineenslaan dan kunnen ze zich richting de gemeente meer hardmaken voor extra financiering". Dit kan complex zijn in een regio omdat er soms veel 'eenpitters' zijn, enkele scholen waardoor er altijd uitzonderingen zijn. "Als je 19 eenlingen hebt in een regio dan is dat een uitdaging".

Eenduidigheid in regionale samenwerking

Tot slot is gesproken over twee verschillende vormen van regionale samenwerking. Enerzijds zijn er de samenwerkingsverbanden passend onderwijs. Daarnaast zijn er LOWAN-regio's. Zowel expertisecentra als schakelklassen kunnen zich aansluiten bij de regio's van LOWAN en meedoen aan regionale overlegmomenten, die zeer nuttig worden gevonden. Daar vindt uitwisseling van expertise plaats en worden bepaalde thema's die op dat moment belangrijk zijn besproken. Het zou mooi zijn als LOWAN zich via de samenwerkingsverbanden passend onderwijs zou organiseren. Dan is er meer eenduidigheid in regionale samenwerking en minder versnippering.

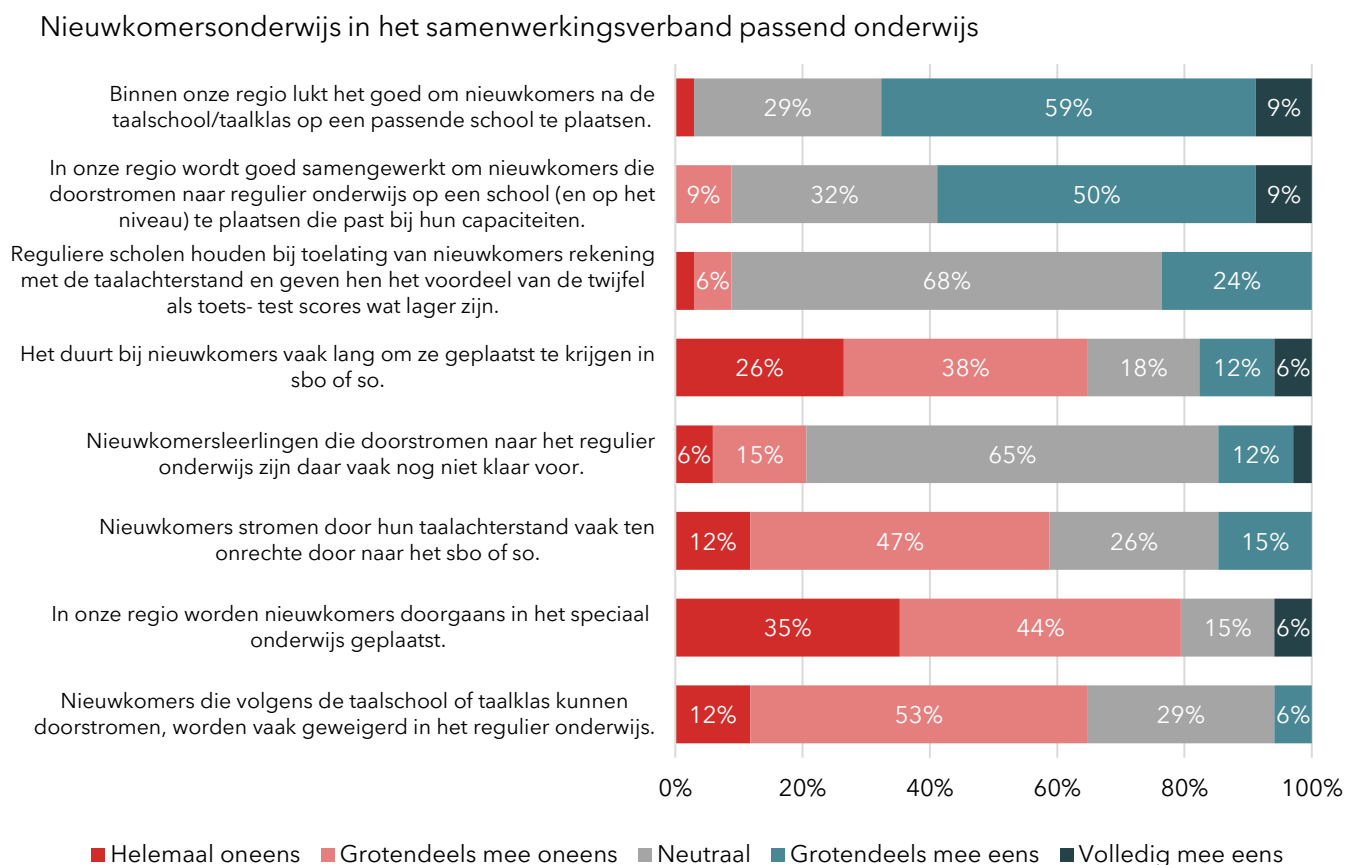
6.3 Ervaringen met regionale samenwerking

De samenwerkingsverbanden zijn gematigd tevreden over hoe de regionale samenwerking rond onderwijs aan nieuwkomers momenteel verloopt. Gemiddeld waarderen zij dit met een 6,8. Drie samenwerkingsverbanden scoren de samenwerking op 9 of hoger en vijf samenwerkingsverbanden waarderen het met een 5 of lager. De samenwerkingsverbanden zijn overwegend tevreden over de mate waarin het lukt om nieuwkomers op een passende plek te krijgen (Figuur 6.4). En ook bij de doorstroom naar een reguliere school vinden de meeste respondenten dat er goed wordt samengewerkt.

Uit de antwoorden op open vragen blijkt dat de samenwerkingsverbanden juist tevreden zijn dat de gemaakte afspraken door verschillende partijen nagekomen worden. Het gaat hierbij zowel over samenwerking tussen schoolbesturen als tussen schoolbesturen en gemeenten. Ook is een aantal samenwerkingsverbanden tevreden over de structuur die ze voor nieuwkomers hebben opgezet. Daarnaast wordt er een aantal punten genoemd die niet goed gaan in de regionale samenwerking. Ten eerste worden het lerarentekort en corona genoemd als oorzaken. Ook de uitstroom van nieuwkomersleerlingen naar een reguliere school wordt als problematisch benoemd. Hier is vaak te weinig aandacht voor. Ook wordt aangegeven dat diverse partijen (scholen en gemeenten) vaak niet beschikken over de juiste expertise voor het plaatsen van een kind.

De regelmatig gehoorde klacht dat reguliere scholen niet voldoende rekening houden met de taalachterstand van nieuwkomers en dat ze hen niet het voordeel van de twijfel geven bij toelating, wordt niet op grote schaal herkend door samenwerkingsverbanden. Een groot deel antwoordt op deze stelling 'neutraal' wat geïnterpreteerd kan worden als dat ze daar geen zicht op hebben. Het is volgens de meeste samenwerkingsverbanden niet zo dat nieuwkomers door hun taalachterstand vaak ten onrechte op het sbo of so geplaatst worden, een praktijk die in de interviews vaker genoemd werd. Het beeld van de meeste samenwerkingsverbanden is dat nieuwkomers al na korte tijd geplaatst worden op het sbo of so.

Figuur 6.4 Samenwerkingsverbanden zijn overwegend tevreden over de plaatsing van nieuwkomers in de regio



Bron: Enquête samenwerkingsverbanden passend onderwijs, SEO Economisch Onderzoek/Kohnstamm Instituut (2022)

Ook aan de geïnterviewden op de scholen is gevraagd hoe zij de samenwerking in de regio ervaren, zoals aan de type I scholen. Ze geven allemaal aan dat de regionale samenwerking niet optimaal verloopt, maar het is in de ene regio wel beter geregeld dan in de andere. Alle respondenten benoemen de ondersteunende rol die LOWAN hierbij speelt om de samenwerking te versterken en expertise te delen.

De regionale samenwerking bij de type II scholen functioneert grotendeels naar tevredenheid, maar de uitstroom en plaatsing binnen de regio zouden wel beter kunnen. Niet alle scholen voldoen aan hun schoolplicht, maar scholen kunnen niet worden gedwongen om een kind toe te laten, het samenwerkingsverband is daarin volgens de scholen handelingsverlegen. Op één school wordt de regionale samenwerking als beperkt ervaren en dat wordt gezien als een knelpunt. De school noemt dat nieuwkomersleerlingen soms geweigerd worden op reguliere scholen. Een gebrek aan afspraken en regelgeving worden hiervoor als mogelijke redenen genoemd. Op twee andere type II scholen wordt de regionale samenwerking als prettig ervaren. Een medewerker noemt dat het prettig is dat diverse organisaties (gemeente, schoolbesturen) goed te bereiken zijn en altijd bereid zijn mee te denken over dit thema.

Op de reguliere po-scholen wordt genoemd dat de samenwerking tussen de taalklassen en reguliere scholen nog beter zou kunnen. Scholen die leerlingen van een nieuwkomerslocatie binnenkrijgen hebben na afloop nog weinig contact, als ze er niet zelf achteraan gaan. Omgekeerd zeggen de scholen met een taalklas, dat als leerlingen uitstromen naar andere scholen in de regio, er vanuit de nieuwe school geen vragen over begeleiding komen. Dat

vinden de scholen met een taalklas jammer: ze zouden de scholen waarnaar kinderen uitstromen kunnen ondersteunen in de begeleiding van de kinderen. Door drukte komen ze er niet aan toe zelf initiatief te nemen tot contact. Als leerlingen doorstromen naar een reguliere klas in dezelfde school is overleg over de voortgang van de leerling veel eenvoudiger en gebeurt het ook gemakkelijker. Een docent van de scholengroep betreurt dat in de regio aparte taalklassen zijn wegbezuinigd. Het is veeleisend voor leerlingen en docenten om nieuwkomers direct op reguliere scholen op te vangen. De ondersteuning van onderwijsassistenten ervaart ze niet als toereikend.

In de enquête is aan samenwerkingsverbanden gevraagd welke factoren succes in de weg zitten als het gaat om het organiseren van onderwijs aan nieuwkomers ('knelpunten'; Figuur 6.5). De vaakst genoemde factor is een gebrek aan expertise op het gebied van nieuwkomers op reguliere scholen (66 procent). Meer dan de helft van de respondenten benoemt dat de financiering van scholen ontoereikend is voor een goede begeleiding. Personele wisselingen van leerkrachten en begeleiders in scholen zijn volgens 46 procent een knelpunt. Andere knelpunten die regelmatig genoemd worden, zijn een gebrek aan kennisoverdracht tussen nieuwkomersonderwijs en regulier onderwijs (37 procent), een gebrek aan voorzieningen voor nieuwkomers met een mentale beperking (31 procent) en een gebrek aan passende voorzieningen voor nieuwkomers in de regio (in het algemeen; 29 procent).

Figuur 6.5 Een gebrek aan expertise in het regulier onderwijs is het vaakst genoemde knelpunt

Welk van onderstaande factoren/gebeurtenissen ervaart u als knelpunt bij de regionale samenwerking met betrekking tot onderwijs aan nieuwkomers?



Bron: Enquête samenwerkingsverbanden passend onderwijs, SEO Economisch Onderzoek/Kohnstamm Instituut (2022)

6.4 Conclusie

Samenvattend kunnen we stellen dat de mate van regionale samenwerking en de wijze waarop dit plaatsvindt sterk verschilt. In de ene regio is sprake van samenwerking tussen de betrokken reguliere en nieuwkomersscholen en hun besturen, in andere regio's is dat veel minder, wat mede afhankelijk is van het aantal nieuwkomers in een bepaalde regio. Samenwerkingsverbanden passend onderwijs hebben bij uitstek een regionale functie, en zouden hierin een belangrijke rol kunnen hebben vanwege de expertise en het overzicht dat zij hebben op scholen in de regio, wordt opgemerkt. Maar uit de enquête blijkt dat de meningen daarover verschillen. De moeilijkheid is dat samenwerkingsverbanden deze taak niet hebben en formeel mogen zij hun middelen niet besteden aan ondersteuning op cognitief gebied. Een veel genoemde wens is dat de wet daarop aangepast wordt.

Er zijn ook goede voorbeelden van samenwerkingsverbanden besproken die beleid ontwikkelen, voorzieningen opzetten, nazorg ondersteuning bieden na doorstroom naar een reguliere school en scholing verzorgen en kennisdeling bevorderen. Daar waar gemeenten meefinancieren, is veel meer mogelijk is de ervaring. Opgemerkt wordt dat er vanuit de overheid weinig visie en kaders worden meegegeven over welke rol samenwerkingsverbanden spelen en wat er wordt verwacht. Het zou de samenwerkingsverbanden helpen als deze positie van samenwerkingsverbanden wordt verhelderd zodat duidelijk is wat de speelruimte is.

7 Onderwijs aan nieuwkomers in het vo en mbo

ISK's werken met uitstroomprofielen die nieuwkomers voorbereiden om hun volgende bestemming op een reguliere school. Ook bij nieuwkomers in de vo-leeftijd is de overgang naar reguliere scholen een belangrijk moment waar de nodige problemen ervaren worden.

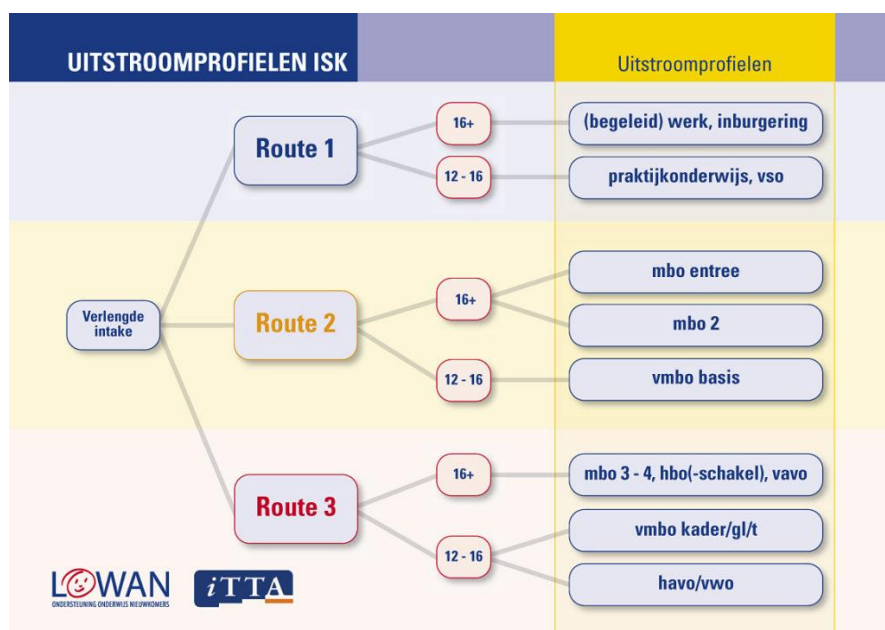
Dit hoofdstuk beschrijft de resultaten van de interviews bij reguliere scholen en ISK's. Achtereenvolgens komen telkens de experts, de ISK's en de reguliere scholen aan het woord over het onderwijsaanbod (paragraaf 7.1), de onderwijsbehoeften (paragraaf 7.2) en de knelpunten (paragraaf 7.3). De resultaten uit de gesprekken met leerlingen en ouders zijn omwille van de leesbaarheid verplaatst naar Bijlage A. Aan het onderzoek namen vier ISK's, een school voor praktijkonderwijs en een mbo-instelling deel.

7.1 Onderwijsaanbod

Experts

Er worden drie leerroutes onderscheiden zoals in onderstaande figuur weergegeven. Deze zijn ontwikkeld door LOWAN en ITTA.

Figuur 7.1 Leerroutes LOWAN en ITTA



Bron: LOWAN, ITTA (2022)

Of alle scholen werken volgens deze intakeprocedure en leerroutes, is onbekend. De indruk van de experts is wel dat ISK's doorgaans een intakegesprek voeren en dat het onderwijsaanbod al dan niet met de leerroutes verschillend wordt georganiseerd. Bij Route 1 is er vaak geen vak Engels, behalve als een leerling deze taal al redelijk beheerst, dan wordt dat onderhouden. Bij een Route 3 zit Engels er wel standaard in als vak en bij route 2 deels (standaard bij mbo niveau 2, maar niet bij entree-niveau en vmbo basisberoepsgerichte leerweg).

De opbouw van het onderwijs in een ISK is in twee fasen ingedeeld. In de beginfase ligt de nadruk op de taal leren en het niveau bepalen. De tweede fase wordt de schakelfase genoemd, gericht op doorstroom naar vervolgonderwijs of werk. Dit geldt voor alle drie de routes.

Organisatie en toegankelijkheid

Een ISK krijgt nieuwkomersbekostiging voor leerlingen die minderjarig zijn, die geen Nederlandse nationaliteit hebben en die minder dan twee jaar in Nederland zijn. Er zijn ISK's die ook leerlingen met een Nederlandse nationaliteit toelaten, zonder dat zij hiervoor deze bekostiging krijgen. Hier wordt verschillend mee omgegaan. Leerlingen die jonger dan 18 jaar zijn worden in principe altijd aangenomen in een ISK, maar er zijn ISK's die bij 17,5 jaar leerlingen al niet meer aannemen. Gelukkig komt het niet veel voor dat een 17-jarige wordt geweigerd.

Intake en groepssamenstelling

Bij aanvang in de ISK vindt een intakegesprek plaats met de leerling om de onderwijshistorie in kaart te brengen. In de eerste zes weken wordt door middel van observatie en toetsen bepaald welke leerroute het best gevolgd kan worden. Deze leerroutes zijn op centraal niveau geformuleerd als hulpmiddel voor ISK's om richting te geven aan het onderwijsaanbod. Het idee hierbij is dat na een (verlengde) intake, leerlingen aan een leerroute worden gekoppeld.

Hoe groepen worden samengesteld, is per ISK verschillend. Een grote ISK kan groepen samenstellen, bijvoorbeeld naar hoe lang een leerling in Nederland verblijft. Er wordt onderscheid gemaakt tussen een kleine ISK (tot 50 leerlingen), middelgrote ISK (50-100 leerlingen) en grote ISK (meer dan 100 leerlingen). Bij een groot aantal leerlingen is differentiëren naar niveau beter mogelijk. Bij alle ISK's groter dan 100 leerlingen kunnen ze redelijk werken volgens de routes. Bij minder dan 100 leerlingen is dit lastig.

Analfabeten worden meestal bij de laagste groep gezet. Met een goede docent kan dat werken. Bij Route 2 en 3 is er meer variatie in samenstelling van groepen. Vaak worden leerlingen bij elkaar genomen die naar een reguliere vo-school kunnen doorstromen, maar daar zijn allerlei varianten op. Het vraagt veel van docenten om met heterogeen samengestelde groepen te werken.

Nergens staat beschreven hoe groot een ISK-groep mag zijn. In de praktijk varieert de groepsgrootte, maar aangeraden wordt om bij analfabeten een groepsgrootte van 10 tot 12 te hanteren, bij moeilijk lerenden (Route 1) rond de 14, bij Route 2 ongeveer 16 en bij Route 3 meestal een groepsgrootte van ongeveer 18 leerlingen. Als er tussentijds veel instroom is, dan kunnen scholen niet direct met een nieuwe groep beginnen. Een nieuwe leerling begint niet altijd van nul af aan, dus vaak wordt bij bestaande groepen gekeken waar leerlingen het best passen en wat het kantelpunt is om een nieuwe groep te beginnen. De keuze heeft vaak met geld te maken. Met extra NPO-middelen zijn klassen nu kleiner, maar dit komt nu ook weer onder druk te staan door de grote nieuwe instroom.

Onderwijsdoelen en -aanbod

Een lesdag in een ISK volgt net als op reguliere scholen roosters met vakken. In een ISK hebben leerlingen niet de hele dag dezelfde docent maar er zijn wel minder docenten en dus minder docentwisselingen vergeleken met het

reguliere vo-scholen. Zo bestaat het vak Nt2 uit veel lessen en er zijn ten minste twee docenten die dat geven, soms ook wel verdeeld in Nt2 spreken, woordenschat en grammatica. Soms zijn er docenten van reguliere scholen die een vak geven in de ISK.

De vakken die worden gegeven zijn altijd Nt2-vakken, rekenen en wiskunde. Bijna altijd worden daarbij Engels en sport gegeven. Ook burgerschap of maatschappelijke vorming komen vaak voor, waarbij de nadruk ligt op kennismaking met Nederlandse cultuur, normen en waarden. Maar ook koken en techniek komen geregeld voor. Het hangt ook af van de locatie en of er alleen theorielokalen zijn. Het aandeel taal is heel groot, waarbij ook in rekenen/wiskunde en maatschappelijke oriëntatie veel taal zit. Alle inhoud gaat via taal. Van de 32 lesuren is vaak rond de 20 uur Nt2. Andere vakken zijn ook erg verweven met Nt2.

Er wordt veel met standaardmethoden gewerkt: Disk en Zebra plus. LOWAN heeft een startpakket gemaakt met een lessenplan voor nieuwkomers gedurende hun eerste 8 weken in de ISK. Er is steeds meer materiaal, maar niet specifiek voor ISK's, waardoor vaak gebruik wordt gemaakt van lesmateriaal voor volwassenen. Het probleem hierbij is dat de thema's niet goed aansluiten op de leeftijdsgroep. Ook mist er inhoud, zoals over het leren van schoolse vaardigheden.

Iedere leerling in een ISK heeft een individueel leerrouteplan, maar ook daar zijn grote verschillen per ISK. De ene school werkt met stappenplannen en scores terwijl de andere het meer klassikaal doet en op gezette tijden toetst. Vooral de Nt2-docenten en mentoren (vaak gecombineerd) houden goed in de gaten waar hiaten zijn en waar extra aandacht nodig is. Ook bij het werken met leerdoelen zijn er grote verschillen per ISK.

Programma's of materialen om het welbevinden van nieuwkomers in het vo te vergroten zijn er vrijwel niet, wordt opgemerkt. Scholen zoeken zelf naar bestaande materialen. Scholen passen materialen aan om ze toegankelijk te maken voor nieuwkomers. Er zijn wel goede ervaringen met peer support. Het Haarlemmermeerlyceum wordt in dit verband genoemd, waar 60 nieuwkomers deelnemen. Door de grote aantallen is het ook gemakkelijker om activiteiten, zoals bijeenkomsten, te organiseren. Bijeenkomsten met alle nieuwkomers van een school hebben als voordeel dat ze ook landgenoten tegenkomen. Op scholen met weinig nieuwkomers is het extra belangrijk dat er bij ieders achtergrond wordt stilgestaan en leerlingen gesprekken met elkaar voeren.

Toetsen

In een ISK worden vaak toetsen van Bureau ICE afgenomen (Jij!, voorheen TOA-toetsen). Het potentieel van een leerling is moeilijk te overzien, zo is de ervaring. Er is vaak twijfel over wat de beste keuze is, snelle doorstroom naar praktijkonderwijs of er langer over doen om een hoger niveau te bereiken.

Doorstroom, overdracht en nazorg

De overdracht tussen de ISK en regulier vo-scholen wordt als redelijk warm ervaren. Maar de ontvangende school begrijpt vaak niet goed waar extra aandacht voor zou moeten zijn. Naar het mbo is meestal geen warme overdracht vanuit de ISK. Voor leerlingen die naar entree-opleiding gaan is er meestal wel een warme overdracht. Voor nieuwkomers die eenmaal zijn doorgestroomd naar een reguliere school is het heel verschillend of er nog extra begeleiding of onderwijs is en zo ja, hoe dat vorm krijgt. Voor nieuwkomers gaat het budget in grote mate naar ISK's. De ISK's hebben een nieuwe opdracht gekregen: expertisedeling met reguliere scholen. Het streven is om zo veel mogelijk Nt2-expertise te delen, bijvoorbeeld in een Nt2-expertisecentrum, zodat er meer begeleiding gaat komen op reguliere scholen.

Rond de uitstroom vinden soms wat problemen plaats. Zo is het volgens experts nogal gemakkelijk om een leerling van 18 jaar uit te schrijven, ook voordat deze klaar is voor doorstroom naar een reguliere school. Soms zit er wel meer achter, zoals verzuim, demotivatie of een heel laag niveau waarbij geen goede vervolgstap wordt gezien. Bij een te laag niveau voor een entree-opleiding en als de leerling te oud is voor praktijkonderwijs (tot 16 jaar), dan wordt het moeilijk om een vervolgopleiding te vinden. Als een leerling geen werkvergunning heeft, is werken niet mogelijk. Een normale vo-school is niet toegerust voor toeleiding naar werk. Het zou volgens de experts goed zijn als scholen samenwerken met gemeenten en instanties die ervaring hebben met toeleiding naar begeleid werk, bijvoorbeeld om een stageplek te regelen.

Docenten en andere professionals ISK's

Organisatie en toegankelijkheid

De ISK's in dit onderzoek zijn een tussenvoorziening voor leerlingen tussen ongeveer 12 en 21 jaar, gericht op het leren van de Nederlandse taal. De ISK's in ons onderzoek hebben geen selectie, drempel of voorwaarden voor toelating en het gebeurt zelden dat een leerling wordt geweigerd. Als een leerling wordt geweigerd is dat omdat een leerling een duidelijke zorgbehoefte heeft en in overleg met het samenwerkingsverband in het speciaal onderwijs op een plek met passende ondersteuning wordt geplaatst.

Er wordt maatwerk geleverd op alle ISK's, wat betekent dat respondenten benadrukken dat iedere leerling aan de hand van een individuele leerbehoefte zo goed mogelijk wordt voorbereid op vervolgonderwijs of een (begeleid) werktraject. Als dat betekent dat een leerling langer dan twee jaar (periode van nieuwkomersbekostiging) op de ISK verblijft, dan zijn de scholen daarin flexibel. Leerlingen komen op een van de ISK's terecht als zij worden doorverwezen door het COA, een AZC, Vluchtelingenwerk, het Nidos, door reguliere scholen, door de leerplicht of de gemeente. Soms vinden ouders en leerlingen zelfstandig of met behulp van familie of kennissen hun weg naar de ISK.

Drie van de vier ISK's in dit onderzoek horen bij een reguliere school voor voortgezet of beroepsonderwijs. Eén van de ISK's heeft een samenwerking met een entree-opleiding. De entreeopleiding biedt samen met de ISK een tweejarige entree-opleiding aan met extra Nederlands taalonderwijs, speciaal voor nieuwkomers en leerlingen van de ISK. Een van de ISK's heeft sinds 2020 een eigen vmbo-groep waar leerlingen hun vmbo-diploma kunnen behalen. Deze ISK is onderdeel van een vo-school. De vmbo-groep is gevormd omdat de samenwerking met de reguliere school soms slecht verliep. Op de reguliere school werden leerlingen bijvoorbeeld (soms in de loop van het schooljaar) toch op basis-/kaderniveau geplaatst wanneer de ISK de theoretische leerweg adviseerde. De ISK houdt leerlingen nu langer op school en biedt de mogelijkheid voor leerlingen om hun vmbo-diploma te behalen. Hiervoor hebben ze een aparte klas, maar sommige vakken worden op de reguliere school gevolgd. Deze ISK heeft ook een nieuwe samenwerking met een mbo-school in de regio waar leerlingen duaal een entree-opleiding volgen met twee dagen in de week les op de ISK, twee dagen op het ROC en één dag stage.

Intake en groepssamenstelling

ISK's vormen gedifferentieerde groepen naar uitstroomniveau. Dat kan zijn een groep voor leerlingen waarvan wordt ingeschat, op basis van leeftijd en niveau, dat zij door kunnen stromen naar het praktijkonderwijs, een type vmbo, havo, vwo, vavo, mbo of soms een schakeltraject voor hbo of wo. De ISK's in dit onderzoek hebben aparte groepen voor leerlingen die nog niet kunnen lezen of schrijven in het Latijnse alfabet: alfabetiseringsgroepen. Meestal zijn deze groepen er op verschillende niveaus met snel, gemiddeld tot langzamer lerende leerlingen. In de alfabetiseringsgroepen zitten leerlingen die over het algemeen uitstromen naar de entree-opleiding of naar

begeleid werk. Dit zijn meestal leerwerkbedrijven die begeleid werken en/of inburgering aanbieden in samenwerking met beroepsopleidingen.

De ISK's in dit onderzoek hebben tussen de 12 en 17 leerlingen per klas. Op drie van de vier ISK's stromen leerlingen in vanaf 12 jaar en op één ISK vanaf 15 jaar. De meeste leerlingen zijn 17, 18 of 19 jaar. De klassen zijn over het algemeen ingedeeld met leerlingen tussen de 12 en de 15 jaar en tussen de 15 en de 18 jaar. Leerlingen mogen zich inschrijven tot hun 18^e verjaardag. De ISK's voeren een flexibel beleid en leerlingen mogen hun school afmaken ook al zijn ze de 18 al gepasseerd. Idealiter zijn de klassen niet groter dan 15 leerlingen. Gemiddeld duurt de ISK twee jaar, maar de duur varieert tussen een en drie jaar. Leerlingen in de alfabetiseringsgroepen hebben vaak drie jaar nodig. Leerlingen die in een uitstroomgroep richting het vo zitten, maar het toch niet halen, blijven soms vier jaar op de ISK omdat zij zich dan kunnen voorbereiden op het mbo. Sommige leerlingen verblijven korter dan een jaar op de ISK omdat ze snel richting een reguliere school kunnen gaan, omdat ze bijvoorbeeld al op een andere ISK hebben gezeten of snel leren.

Op alle ISK's in dit onderzoek vindt een intake plaats waarin leerlingen ten minste toetsen afnemen op het gebied van taal en rekenen om hun niveau te bepalen. Als leerlingen wiskunde of Engels kennen worden ze ook daarop getoetst. De intakes variëren van een dag tot een periode van drie weken waarbij leerlingen opdrachten maken en aan de hand van een checklist worden gescoord door docenten op onder andere gedrag en houding. Op alle ISK's in dit onderzoek kunnen leerlingen het hele jaar door instromen. Op een van de ISK's stroomt gemiddeld iedere week een nieuwe leerling in. Leerlingen kunnen ofwel het hele jaar door of op een aantal geplande momenten wisselen van groep als een andere groep beter past bij hun niveau of welzijn. Groepen worden samengesteld op basis van leersnelheid en startniveau, niet op basis van iemands verblijfsduur in Nederland. Er wordt zorgvuldig gekeken naar de samenstelling van groepen, in welke groep leerlingen het best bij elkaar passen op onder andere welzijn, houding, gedrag en achtergrond van leerlingen. Op de ISK's worden naast intake testen gesprekken gevoerd met ouders of verzorgers en leerlingen om de onderwijsachtergrond van leerlingen te bespreken. Die is belangrijk om leerlingen beter te kunnen plaatsen en begeleiden op niveau, houding, gedrag en welzijn. De mate van communicatie die mogelijk is tussen docenten, ouders en leerlingen, is afhankelijk van of leerlingen of ouders een beetje Engels spreken en of zij een (voor)opleiding hebben gehad. Een van de ISK's gebruikt regelmatig de tolktelefoon bij een intakegesprek.

Op een van de ISK's worden leerlingen de eerste drie weken gemonitord. Aan het einde van de intake volgt een teamoverleg van betrokken medewerkers die per leerling een profiel opstellen dat om de drie maanden wordt geëvalueerd en bijgesteld. Een profiel bestaat uit een gepersonaliseerd leertraject van een tot drie jaar, afhankelijk van het instapniveau. Speciale teams van docenten die als taak hebben om de profielen te monitoren gaan daarvoor in gesprek met docenten, de professionals verantwoordelijk voor de intake en het zorgteam (onder andere de ib'er) om vanuit verschillende perspectieven naar ieder kind en zijn/haar ontwikkeling te kijken.

Onderwijsdoelen en -aanbod

Op ISK's ligt de nadruk op Nederlandse taalverwerving: lezen, schrijven, luisteren en spreken. Daarnaast leren kinderen rekenen en, afhankelijk per ISK, vakken zoals tekenen, geschiedenis, Engels, ICT, sport, natuur, een creatief vak, burgerschap, maatschappijleer of koken. De leerlijnen op een ISK zijn afgestemd op individuele leerlingen en afhankelijk van hun leersnelheid doorlopen leerlingen bepaalde lesstof tot zij een passend uitstroomniveau bereikt hebben. Niveaus kunnen behoorlijk verschillen binnen een klas en docenten benadrukken dat ze zo veel mogelijk maatwerk leveren. De meeste ISK's werken met digitale taalprogramma's die gepersonaliseerd zijn zodat kinderen op hun eigen tempo kunnen werken. Ook gebruiken ISK's bepaalde referentieniveaus aan de hand waarvan lesstof

doorlopen wordt. Zo moet op een ISK eerst een bepaald niveau van Nederlands behaald worden voordat leerlingen Engels gaan leren.

Op drie van de ISK's in ons onderzoek hebben professionals eigen leerlijnen ontwikkeld die, benoemen ze, vergelijkbaar zijn met die van LOWAN. Op een van de ISK's is een verschil met de leerlijn van LOWAN dat de ISK in maanden telt in plaats van in jaren. Op de ISK's worden bestaande methoden gecombineerd met zelf ontwikkeld materiaal. Het is per docent afhankelijk welke methoden gebruikt worden en hoe intensief deze worden gebruikt. Waar mogelijk wordt lesstof thematisch aangeboden, geïntegreerd in verschillende vakken. Bijvoorbeeld wanneer het over persoonsgegevens gaat bij Nederlands, worden bij de ICT-les visitekaartjes ontworpen.

De ISK's in dit onderzoek benadrukken het belang van de voorbereiding op onderwijs op een reguliere school voor ISK-leerlingen. Op een ISK wordt daarvoor extra ingezet op loopbaanontwikkeling om de overstap naar een reguliere school te versoepelen. Samen met LOWAN is materiaal ontwikkeld dat leerlingen op de ISK helpt om beter inzicht te krijgen in hun schoolloopbaan en carrièremogelijkheden. Op een ander ISK zijn de leerroutes onlangs aangepast omdat bleek dat mbo-scholen leerlingen te vaak op een ander niveau indeelden of extra kennis en vaardigheden bij de intake vroegen, door bijvoorbeeld een bepaalde toets af te nemen. Een ander ISK maakt voor de soepele overstap naar het mbo gebruik van een portfolio dat leerlingen opbouwen. Leerlingen werken toe naar een assessment. Daarin bewijzen ze hun niveau van lezen, spreken, luisteren en schrijven in het Nederlands. Ook laten ze zien dat ze voldoen aan sociale en communicatieve vaardigheden die belangrijk zijn in het mbo, hbo of wo. Door middel van het portfolio worden leerlingen formatief getoetst, waardoor de ISK beter in staat is hun ontwikkeling in kaart te brengen. Dat wordt onder andere ingezet voor de doorstroom van leerlingen naar het vavo. Ongeveer 30 procent van het portfolio gaat expliciet over de Nederlandse taalvaardigheid.

Op alle ISK's in dit onderzoek wordt benadrukt dat leerlingen eigenaar zijn van hun eigen leerproces. Leerlingen kunnen onderwerpen aandragen die zij leuk vinden en inbrengen wat zij willen leren. Eén van de ISK's heeft maatwerkuren waarin leerlingen werken aan hetgeen dat zij uitdagend vinden en extra mee willen oefenen of een talent willen ontwikkelen, zoals muzikles. Dit gebeurt in samenwerking met ouders die maatwerklessen helpen faciliteren. Sommige maatwerklessen zijn door ouders of leerlingen zelf geïnitieerd. Op enkele ISK's worden periodiek ontwikkelgesprekken gevoerd met leerlingen. In deze gesprekken wordt ingegaan op leren reflecteren en het ontwikkelen van executieve vaardigheden. Voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen zet een van de ISK's extra in op sportlessen om samenwerken te stimuleren en 'krachtles' om te leren praten over wat je dwars zit.

Een van de ISK's heeft een vmbo-groep en daarmee volgen zij voornamelijk reguliere onderwijsmethoden. Vanaf het moment dat leerlingen Nederlands op het niveau A2 beheersen volgen leerlingen het reguliere programma Nederlands, biologie, Mens en Maatschappij, wiskunde en Engels. Leerlingen die basis- en kaderroutes volgen, krijgen praktijkvakken, ckv en maatschappijleer. De ISK zit in het proces van accreditatie zodat zij de leerlingen alle vakken tot en met het eindexamen zelf kunnen aanbieden. Op dit moment volgen de leerlingen een deel van de vakken op de vo-school waarvan de ISK onderdeel is.

Thuistalen

Het verschilt per docent hoe er op de ISK's wordt omgegaan met thuistalen. Er lijkt geen algemeen beleid te zijn. Docenten vinden het over het algemeen niet erg als leerlingen elkaar helpen in een andere taal dan het Nederlands, bijvoorbeeld om iets nog een keer uit te leggen. Een deel van de docenten vindt het bevorderend werken als leerlingen onderling met elkaar kunnen praten en elkaar kunnen helpen ook als dat niet in het Nederlands is. Sommige docenten wijzen erop dat het niet respectvol is als een kleine groep leerlingen te vaak in een taal spreekt

die de rest van de klas niet kan verstaan en waakt daarvoor. Docenten ervaren het met name bij de alfabetiseringsgroepen als bevorderend dat de thuistaal als steuntaal wordt gebruikt onderling zodat leerlingen elkaar kunnen helpen. Docenten proberen soms een vorm van controle te houden op wat er wordt gezegd door bijvoorbeeld te vragen of een leerling kan uitleggen wat die heeft verteld in de thuistaal.

Doorstroom, overdracht en nazorg

Twee ISK's hebben een sterke regiofunctie en werken met veel verschillende vo- en mbo-scholen samen. Eén van de ISK's is geen onderdeel van een vo-school. Professionals ervaren dat enerzijds als handicap omdat hun leerlingen niet gemakkelijk/toegankelijk kunnen meelopen in een reguliere school. Anderzijds wordt er goed samengewerkt met reguliere scholen en bestaat er een convenant tussen deze ISK en de vo- en mbo-scholen in de regio. Er is wekelijks contact met het samenwerkingsverband en reguliere vo-scholen nemen meestal het advies van de ISK over voor een bepaald niveau bij de overstap van een ISK-leerling naar een reguliere school. De toelating op het mbo is afhankelijk van de beoordeling door de mbo-school van het portfolio van leerlingen. De ISK heeft met een mbo-opleiding een samenwerking op dit gebied. Dit werkt bevorderend, denken de professionals, voor de kans om de entree-opleiding en inburgering, of de entree- en mbo-niveau 2-opleiding (zonder inburgering) goed af te ronden. De mbo-opleiding biedt bijvoorbeeld maatwerk voor nieuwkomersleerlingen en er zijn korte lijntjes tussen de opleiding en de ISK, professionals weten elkaar te vinden als ze vragen hebben. Het convenant biedt ook handvatten voor samenwerking op het gebied van stages bij reguliere vo-scholen. Leerlingen leren tijdens hun stage waaraan ze moeten werken om in te kunnen stromen op de vo-school. In het mbo geldt dat leerlingen meelopen met vakken om te ervaren wat bijvoorbeeld praktijkvakken zijn.

Twee ISK's in dit onderzoek benadrukken dat de samenwerking met reguliere scholen afhankelijk is per instelling. Met sommige instellingen zijn afspraken en is het helder wat een leerling moet kennen en kunnen per opleiding en niveau. Het advies van een ISK en het besluit tot toelating van het mbo sluiten dan meestal op elkaar aan. Met andere instellingen werkt het minder goed en merken ISK's dat mbo-opleidingen geneigd zijn nieuwkomersleerlingen altijd in te laten stromen op entree-niveau, ook als de ISK niveau 2, 3 of 4 adviseert. In sommige gevallen vraagt de ISK een passende toets af te nemen bij leerlingen om hun niveau beter zichtbaar te maken of gaat een medewerker van de ISK mee naar een toelatingsgesprek om de kansen van de leerlingen op toelating te vergroten.

Eén van de ISK's benoemt de goede samenwerking met de gemeente waarin zij gehuisvest zijn. Voor het vso en praktijkonderwijs werkt de ISK samen met de gemeente aan de hand van overstapcoaches. Die coaches begeleiden ISK-leerlingen tijdens en na hun overstap naar een reguliere school. Deze ISK wil soortgelijke coaches voor leerlingen die overstappen naar het mbo en voor leerlingen die vervolgens doorstromen van entree naar mbo-2 omdat die overstap voor (oud-)nieuwkomersleerlingen ook moeilijk kan verlopen.

Alle ISK's in dit onderzoek vervullen een expertisefunctie in de regio en geven advies aan reguliere scholen. Een ISK nodigt actief mbo-professionals uit om mee te kijken op en te komen leren van de ISK en om samen onderwijs op te zetten dat aansluit bij de uitdagingen waar nieuwkomers tegenaanlopen, zoals het vinden van stages en leerwerktrajecten. Een ander ISK noemt dat zij advies geven aan vo-scholen als deze vragen hebben over nieuwkomersleerlingen. Bepaalde groepen nieuwkomers zoals Zuid-Afrikanen of Russen, hebben soms de voorkeur voor reguliere scholen in plaats van de ISK en vo-scholen in de regio vragen de ISK dan om testen af te nemen om het onderwijsniveau van deze leerlingen beter te kunnen bepalen. Soms blijkt daaruit dat leerlingen toch beter op de ISK kunnen instromen. In sommige gevallen wordt dat advies opgevolgd. In andere gevallen adviseert de ISK de vo-school hoe ze de leerlingen beter kunnen ondersteunen.

Docenten reguliere scholen

Organisatie en toegankelijkheid

Op de school voor voortgezet praktijkonderwijs in dit onderzoek zitten leerlingen tussen 12 en 18 jaar oud. Het onderwijs duurt vier, vijf of zes jaar. Leerlingen lopen vanaf het eerste jaar stage. In jaar 1 gebeurt dat intern op school, in jaar 2 zijn er groepsstages, in jaar 3 lopen leerlingen een dag per week stage buiten school, in jaar 4 is dat twee dagen, in jaar 5 is dat drie dagen en in jaar 6 vier dagen. In jaar 4 krijgen leerlingen die minimaal 80 procent van hun examenportfolio hebben gehaald een diploma. Voor Nederlands moeten leerlingen daarvoor minimaal 58 procent behalen voor de onderdelen lezen, schrijven en luisteren. In jaar 5 en 6 kunnen leerlingen een entree-opleiding of mbo-niveau 2 opleiding volgen met minimaal een terugkomdag per week op de praktijkschool.

Een mbo-school, die mbo-opleidingen voor anderstaligen aanbiedt, heeft vanwege corona niet deel kunnen nemen aan interviews voor het onderzoek. Speciaal voor nieuwkomers biedt deze school opleidingen aan met extra Nederlands. Dit worden geïntegreerde trajecten voor anderstaligen genoemd. Tijdens deze opleidingen leren de studenten een vak in combinatie met de Nederlandse taal. Het zijn reguliere beroepsopleidingen en studenten lopen ook stage. Na het afronden van de opleiding kennen de studenten idealiter voldoende Nederlands om hun vak goed uit te voeren. De opleiding duurt maximaal een schooljaar. De opleiding is toegankelijk voor leerlingen vanaf taalniveau A1, die bij een leeftijd van 15 jaar of ouder in Nederland zijn komen wonen. Het is bedoeld voor leerlingen die al een beetje Nederlands kennen, bijvoorbeeld voor leerlingen die doorstromen vanuit een ISK. De opleiding is toegankelijk voor leerlingen tussen 16 en 65 jaar. Wanneer leerlingen jonger dan 30 jaar zijn kunnen ze studiefinanciering aanvragen. Een leerling met een mbo-diploma op niveau 2 of hoger hoeft geen inburgeringsexamen meer te doen. Het Nt2-gedeelte van de opleiding bevat een aantal kenmerken:

- Extra aandacht voor studievoordigheden in de Nederlandse situatie;
- Hulp bij het vinden van een stage- of werkplek;
- Extra begeleiding bij stages en werk, gericht op communicatie en omgaan met de Nederlandse conventies op de werkvloer;
- Een opleidingsadvies, een tussenrapportage en een eindrapportage met conclusies en adviezen.

De opleidingen kunnen parttime gevolgd worden als de leerling al werk heeft. Wanneer een leerling al delen van de opleiding heeft behaald kan de opleiding sneller doorlopen worden. Opleidingen die geïntegreerd met extra Nederlands gevolgd kunnen worden, zijn horeca, administratieve dienstverlening, detailhandel, (elektro/installatie)techniek, werktuigbouwkunde/metaal, houthandel, (uiterlijke) verzorging, welzijn, informatie en communicatietechnologie en assistent bouw en wonen.

Intake en groepssamenstelling

De school voor praktijkonderwijs heeft sinds drie jaar een Nt2-coördinator en sinds kort wordt extra Nederlands taalonderwijs gegeven in maatwerkuren. Deze uren staan bij iedere leerling op het rooster, twee blokken per week. Het ene blok is voor talentontwikkeling of iets leuks doen en het andere blok is voor verdieping of ondersteuning. Leerlingen die Nederlands niet als moedertaal spreken zijn ingedeeld in het Nt2-maatwerk. De school maakt geen onderscheid tussen leerlingen die instromen vanuit een ISK of die geboren zijn in Nederland. De maatwerkgroepen bestaan uit 12 tot 15 leerlingen, maar idealiter zijn de groepen kleiner, omdat het niveau binnen een groep erg verschilt. In de groepen zitten de leerjaren 1 tot en met 3 gemengd. De Nt2-les focust op schooltaal, stagetaal en vaktaalwoorden. De nadruk ligt op mondelinge taal. De school heeft materiaal ingekocht dat zo min mogelijk uit boeken werkt, bijvoorbeeld woordenkaartjes en spellen, omdat de doelgroep liever in praktijk leert. Ook gebruiken ze eigen ontwikkelde methoden gericht op gesprek, filmpjes en woordenschat.

Nieuwkomersleerlingen stromen in vanuit de ISK of vanuit de taalschool (po). De samenwerking met de ISK wordt ervaren als goed. De school ontvangt een uitgebreid dossier van de ISK en er is een warme overdracht waarbij ze meermaals per jaar contact hebben met een vaste contactpersoon van de ISK.

Onderwijsdoelen en -aanbod

De professionals in het praktijkonderwijs merken dat leerlingen uitvallen op stage of moeite hebben om een stage te vinden, wanneer hun Nederlandse taalvaardigheid beperkt is. Dit heeft negatieve gevolgen voor onder andere het zelfvertrouwen en het welzijn van de leerlingen. Op de school voor praktijkonderwijs wordt daarom gewerkt aan een integraal beleidsplan met aandacht voor Nederlands als tweede taal in alle lessen op school, in een aparte Nt2-les en door de professionele ontwikkeling van docenten op dit thema. De school experimenteert met aanbod voor deze leerlingen en is zoekende wat voor hun doelgroep het belangrijkste is.

De mbo-school in dit onderzoek heeft al meer ervaring met onderwijs aan anderstaligen dan de school voor praktijkonderwijs en heeft daarvoor een speciaal programma waarin nieuwkomers binnen twee jaar hun entree-diploma kunnen behalen: de Nt2-route. Op de Nt2-route stromen leerlingen in vanuit de ISK van dezelfde onderwijsinstelling of een andere ISK binnen de regio. De Nt2-route is speciaal voor nieuwkomersleerlingen die onvoldoende Nederlands beheersen om te starten met het entree-onderwijs op een reguliere school. Er zijn geen aparte klassen voor Nt2-leerlingen, de leerlingen zitten gemengd met reguliere leerlingen. In ons gesprek met de nieuwkomersleerling in het mbo vertelt de leerling wel dat hij/zij twee uur extra Nederlandse les krijgt per week. De Nt2-leerlingen volgen verder hetzelfde onderwijsprogramma als de reguliere leerlingen, maar kunnen daar langer over doen. Aandacht voor de Nederlandse taal is zo veel mogelijk in reguliere lessen geïntegreerd omdat, zo is de ervaring van docenten, de meeste leerlingen geen motivatie of tijd hebben voor een extra lesuur Nederlands op het rooster. Het onderwijsaanbod voor nieuwkomers is hetzelfde, volgens de docenten, behalve de interne stage waar leerlingen kennismaken met stagelopen. Bij de interne stage worden werksituaties geoefend. Er wordt samengewerkt met een erkend stagebedrijf. Activiteiten zijn onder andere koken voor buurtbewoners, wandelen met dementerende mensen en boodschappen doen voor bewoners van het verzorgingstehuis. Leerlingen werken aan individuele leerdoelen zoals een gesprek voeren. De groepen zijn klein en er zijn twee docenten per groep beschikbaar om zo veel mogelijk maatwerk te leveren. Leerlingen moeten ook een stage buiten school doen.

Bij de praktijkvakken (voor Nt2- en reguliere leerlingen) staan twee docenten voor een groep. Er kan daardoor beter gedifferentieerd worden. In de meeste vakken is een aanbod voor de gehele groep (klassikaal), behalve bij Nederlands en rekenen waar leerlingen op hun eigen tempo en niveau leerstof aangeboden krijgen. Leerlingen kunnen examen Nederlands doen op 1F, 2F of 3F niveau of op alle niveaus en het hoogste cijfer kiezen voor op hun diploma. Na de Nt2-entreeopleiding stromen sommige leerlingen uit naar werk of naar niveau 2- opleidingen werken en leren.

Doorstroom, overdracht en nazorg

Er zijn korte lijnen tussen docenten op de entree-opleiding en de ISK en een aantal entree-docenten heeft kennis van en ervaring met Nt2.

Thuistalen

Docenten van de school voor praktijkonderwijs hebben wisselende ervaringen met thuistalen van nieuwkomersleerlingen op school. In kleine groepen zoals bij de interne stage merken docenten dat leerlingen elkaar kunnen helpen als ze in hun thuistaal communiceren. Leerlingen voelen zich veilig als ze zowel in het Nederlands als in hun thuistaal kunnen communiceren. Een van de docenten die we spreken zou graag willen experimenteren in praktijklessen met het gebruik van tolken die samen met de docent lesgeven en in de thuistaal

leerlingen kan ondersteunen. Een andere docent ziet de meerwaarde van meertaligheid niet en vertelt dat in de technieksectie 'gehamerd' wordt op alleen Nederlands spreken, omdat leerlingen anders minder Nederlands leren. Het wordt in de sectie als lastig ervaren wanneer leerlingen de taal van herkomst spreken in de les. Wanneer een groepje leerlingen een andere taal dan Nederlands spreekt met elkaar dan kan dat door andere leerlingen verkeerd geïnterpreteerd worden, vertelt de docent.

7.2 Onderwijsbehoeften

Experts

Onderwijsbehoeften algemeen

Net als in het po, geldt ook voor het vo dat leerlingen bovenal behoefte hebben aan kwalitatief goed onderwijs. Eén van de experts noemt dat er vooral behoefte is aan heel goed onderwijs in plaats van overmatige aandacht voor nare ervaringen en wat er allemaal moeilijk is voor de leerling. *"Natuurlijk moet je daar oog voor hebben, maar je bewijst ze vooral een dienst door ze goed onderwijs te geven. Dat pampere is heel hardnekkig"*. De ervaring is dat veel ISK's ten onrechte bang zijn dat ze te veel vragen van leerlingen. Hogere verwachtingen hebben van leerlingen zou goed zijn. Wel is het hierbij belangrijk om positieve feedback te geven en dat fouten maken niet erg is. *"Steeds goed kijken wat er lukt en waar bijspijkeren nodig is, ook kritisch zijn op jezelf als docent"*.

Nederlandse taalverwerving

Het vergroten van de woordenschat is een belangrijke behoefte. Een ISK-leerling heeft een woordenschat van ongeveer 3.000 woorden terwijl een Nederlandse leerling gemiddeld een woordenschat van 15.000 woorden heeft.

Andere vakken

Ook studie- en loopbaankeuzebegeleiding is een belangrijke behoefte bij nieuwkomers. Hun netwerk is minder groot, leerlingen kennen weinig mensen met beroepen die hen kunnen helpen. En zij moeten meestal al snel een beroepskeuze maken omdat de meeste leerlingen naar de laagste onderwijsniveaus doorstromen of direct naar werk worden toegeleid. Er wordt vaak wel iets aan loopbaanoriëntatie gedaan op ISK's, en LOWAN heeft hier extra aandacht aan besteed, maar er is meer nodig. De ervaring is dat veel ouders naar Nederland komen zodat hun kinderen een beter leven krijgen. Ouders hebben hoge verwachtingen. De studie- en beroepskeuze is dan ook belangrijk en als het goed is betrekken scholen ouders daarbij al in een vroeg stadium. *"Je weet vanuit de leerroute waar je naar toewerkt. Dan zou het na twee jaar geen verrassing meer moeten zijn. Als het wel een verrassing is, dan heb je het niet goed gedaan als ISK"*. Het betrekken van ouders is tegelijkertijd ingewikkeld, vanwege de taalbarrière.

Sociaal-emotioneel

Ook op sociaal-emotioneel gebied hebben leerlingen behoefte aan extra ondersteuning. Er zijn goede ervaringen met maatjesprojecten waarbij leeftijdsgenoten een nieuwkomer begeleiden, zowel in de ISK-periode als daarna. Peer support zou de gewoonste zaak van de wereld moeten zijn om zo het contact met reguliere leerlingen te stimuleren, wordt opgemerkt. Jongeren zijn coöperatief van nature, dat kan veel meer ingezet worden. Eén van de experts die op een gegeven moment buddy van ISK-leerlingen werd, had zelf destijds als nieuwkomer geen buddy en heeft dit echt gemist. Zij werd nooit behoorlijk geïntroduceerd op het vwo, waardoor ze altijd een buitenstaander bleef en aansluiting bij klasgenoten nooit goed tot stand is gekomen.

Er is veel aandacht nodig voor kennismaking met elkaar. Zonder kennismakingsopdrachten krijg je geen cohesie en groepsbinding. Vaak doen Nt2-docenten dit omdat die de groep het meest zien. Daarnaast is er behoefte aan het verwerven van sociale vaardigheden, de geschreven en ongeschreven regels en burgerschap. De gewone omgang in de Nederlandse cultuur die voor een nieuwkomer helemaal niet normaal is. En in een latere fase zijn ook studievoordigheden belangrijk, afhankelijk van welke basis er al is.

Voor leerlingen die potentieel traumatische ervaringen hebben meegemaakt ziet men geen andere behoeften dan bij andere leerlingen. *“Mensen denken soms dat asielzoekers allemaal getraumatiseerd zijn en dat is niet zo. Het is een krachtige, flexibele groep met veel veerkracht”.*

Specifieke groepen (nieuwkomers)leerlingen

Voor (voormalig-) nieuwkomers die so/praktijkonderwijs volgen, geldt dat er behoefte is aan maatwerk en goed signaleren door de docent als een leerling niet op de goede plek zit. Nieuwkomers zitten volgens experts vaak ten onrechte in dit type onderwijs of op een te laag onderwijsniveau, dus zorgen voor goede plaatsing, maatwerk en signaleren zijn van belang. Eén van de experts, tevens ervaringsdeskundige, noemt dat enkele personen, zoals een begeleider van de opvangvoorziening, inzagen dat zij en haar broer meer in hun mars hadden. Zij hebben zich voor hen ingezet om te lage plaatsing, conform het advies van de ISK, te voorkomen. Ook benadrukt ze het belang van de eigen taal: *“Het is belangrijk dat je connectie houdt met je eigen taal en het helpt je bij het leren van de Nederlandse taal. Daar werd toen nog niet zo over gedacht”.* Als oplossing wordt het werken met uitstroomprofielen en individuele ontwikkelingsplannen genoemd. Hiermee is het beter mogelijk om bij te sturen zodat ook echt uitstroom op het beoogde niveau tot stand komt.

Daarnaast worden verschillen genoemd in ambitieniveau, waarbij meer maatwerk wenselijk zou zijn. Sommige leerlingen zijn heel prestatiegericht, doen het goed op school en willen veel leren, op een hoger niveau en ook Engels. Dit wordt veel gezien bij leerlingen uit Syrië. Ouders van deze leerlingen zijn vaak heel betrokken en bellen regelmatig vanuit vluchtelingenkampen buiten Nederland over het onderwijs van hun kind. Ook zijn er nieuwkomers die ongeletterd zijn, wat gevolgen heeft voor het leervermogen. Dit komt veel voor bij leerlingen uit Eritrea. Leerlingen zonder schoolervaring zijn meer gebaat bij praktisch gericht onderwijs. Hierbij is het ook van belang om leermiddelen te vinden die passen bij de leerling. *“Als een bepaald boek uit een methode niet werkt bij een leerling, dan niet hetzelfde boek gaan herhalen (wat wel voorkomt) maar iets anders bieden dat beter aansluit”.*

Er is een flinke instroom van Noord-Afrikaanse nieuwkomers. Ze hebben geen perspectief om in Nederland te blijven omdat dit als veilige landen gelden. Deze leerlingen hebben vaak al jaren op straat geleefd en drugsgebruik komt onder hen veel voor. Het is moeilijk om deze groep op school te krijgen en te motiveren. Voor deze groep sluit het huidige nieuwkomersonderwijs niet aan. Vakken als Engels en Frans zijn zinvoller dan Nederlands en burgerschap. Het zou beter zijn hen iets te bieden wat praktijkgericht is en waar ze iets aan hebben in het land van herkomst, waar ze weer naar terug zullen gaan. Er is een project in Den Helder in samenwerking met de gemeente waarbij nieuwkomers in drie maanden een certificaat halen over zonne-energie en waarbij een baan in het land van herkomst gegarandeerd is.

Veel voorkomende behoeften bij AMV's zijn beter leren slapen, beter omgaan met stress en meer contact krijgen met Nederlanders. De stress die zij ervaren heeft vaak met gezinshereniging te maken en de enorme druk die afwezige ouders en familieleden op leerlingen uitoefenen. *“Leerlingen voelen zich verantwoordelijk voor hun familie en de tijd dat ze met gezinshereniging bezig zijn hebben ze eigenlijk geen ruimte voor leren”.* Wat de school zou kunnen doen is als eerste stap het leren herkennen van signalen. Er zijn programma's om te leren ontspannen. In de ISK in Hoofddorp wordt gewerkt met 'Mindfit', een laagdrempelige soort psycho-educatie. Ook worden

mindfulness en meditatie her en der ingezet en zorgen voor een goede zorgstructuur als extra begeleiding nodig is. De onzekerheid over wel of niet mogen blijven heeft invloed op de motivatie. Voor scholen is dit ingewikkeld omdat je als school daarin niets te bieden hebt. Wel kan kritisch worden gekeken naar welke vakken zinvol zijn, zoals Engels, omdat je daar altijd iets aan hebt.

Tot slot is gevraagd of de respondenten nog andere doelgroepen zien voor nieuwkomersonderwijs dan die tot nu toe onder de bekostigingsregeling vallen. De volgende doelgroepen worden genoemd (deels overeenkomstig met het po):

- Kinderen met een Nederlands paspoort uit (voormalig) Caribisch Nederland, bijvoorbeeld van Curaçao en Aruba maar die geen Nederlands spreken;
- Kinderen van remigranten bijvoorbeeld uit Afghanistan of Turkije, waarbij de ouders terug zijn gekomen naar Nederland en een Nederlands paspoort hebben.

ISK's gaan hier verschillend mee om. Dat voor deze groepen geen bekostiging is voor nieuwkomersonderwijs kan ten koste gaan van de leerling die mogelijk niet wordt toegelaten of van de school die deze leerlingen wel toelaat maar de bijbehorende bekostiging niet ontvangt. ISK's die zich verantwoordelijk voelen om deze leerlingen wel nieuwkomersonderwijs te bieden, lopen soms grote bedragen mis.

Docenten

Docenten ISK's

Onderwijsbehoeften algemeen

De ISK's in ons onderzoek geven aan dat leerlingen hard werken en over het algemeen zeer gemotiveerd zijn. Professionals van ISK's herkennen een aantal specifieke onderwijsbehoeften bij nieuwkomersleerlingen. Professionals op de ISK's benoemen dat een veilige en stabiele schoolomgeving een voorwaarde is voor nieuwkomersleerlingen. Het leerklimaat voor nieuwkomers is van belang omdat leerlingen een hoop hebben meegemaakt en vaak veranderingen hebben ervaren. Leerlingen hebben behoefte aan een vertrouwensband met docenten en een *"warm bad"*. Kleinere klassen en mentoruren helpen en bieden individuele aandacht. Extra ondersteuning kan bij iedere leerling iets anders betekenen, want er is een diversiteit aan behoeften, zeggen professionals.

Nederlandse taalverwerving

Daarnaast hebben leerlingen op een ISK behoefte aan Nederlandse les. Het is van belang dat docenten geen moeilijke woorden of vaktaal gebruiken of zich daarvan bewust zijn. Leerlingen hebben ook meer tijd nodig dan niet-nieuwkomers voor andere vakken zoals wiskunde of geschiedenis. In aanloop naar het regulier vo merken docenten dat leerlingen examentraining nodig hebben omdat het begrijpen van de vraagstelling van examenvragen een apart soort vaardigheid vergt die nieuwkomers, ook al is hun Nederlands goed, vaak niet beheersen.

Andere vakken

Wat opvalt is dat bijna alle professionals van ISK's vertellen over de behoefte in begeleiding bij de overstap naar en periode op een reguliere school. Bijvoorbeeld in de vorm van terugkomdagen nadat leerlingen zijn doorgestroomd of extra begeleiding op reguliere scholen bij zelfstandig werken of bij het profielwerkstuk. Nieuwkomersleerlingen hebben blijvend extra aandacht en ondersteuning nodig op reguliere scholen bij de Nederlandse taal omdat hun woordenschat nog beperkt is en omdat ze moeite hebben met moeilijke woorden, vaktaal (jargon) en

schooltaalwoorden. Op reguliere scholen hebben (oud-)nieuwkomersleerlingen extra begeleiding nodig bij (het vinden van) een stage en bij het wennen aan de structuur op een mbo-school waarin er van leerlingen verwacht wordt dat zij studievastigheden bezitten en zelfstandig zaken regelen (bijvoorbeeld een docent mailen, studieboeken aanschaffen of hulp organiseren). Ook in het beroepsonderwijs is blijvend extra aandacht voor Nederlandse taal nodig.

Sociaal-emotioneel

Ter ondersteuning van sociaal-emotionele ontwikkeling en welbevinden bieden docenten extra aandacht. Voor sociaal welbevinden is structuur belangrijk, niet te veel veranderingen en het uitleggen en meenemen van leerlingen in het Nederlandse onderwijssysteem en de Nederlandse manieren van lesgeven en kijken naar de wereld. *“Leerlingen komen uit zo veel verschillende landen en moeten wennen aan het Nederlandse onderwijssysteem. Dat wij op een andere manier kijken en lesgeven. Samenwerkend leren bijvoorbeeld en dat niet alles wat de docent zegt de waarheid is, maar dat ze hun denkstappen moeten activeren, zelf initiatief nemen, en hoe leer je nou het best en wat past bij jou? Dat vinden veel leerlingen lastig omdat ze het niet kennen”*. Wat goed werkt, zeggen de respondenten van één van de ISK's, zijn peer-to-peer projecten waarbij leerlingen die nieuw zijn worden begeleid door oudere leerlingen, zowel op de ISK als op reguliere scholen.

Specifieke groepen (nieuwkomersleerlingen)

Op twee van de ISK's merken de professionals dat leerlingen die zonder ouders in Nederland wonen (AMV's) meer behoefte hebben aan ondersteuning dan andere nieuwkomers. De omvang van deze groep leerlingen wordt aanzienlijk genoemd. Docenten merken dat zij een toegankelijk eerste aanspreekpunt zijn voor deze leerlingen bijvoorbeeld om een tandarts te regelen of naar de huisarts gaan. De ervaring van respondenten is dat de kwaliteit en intensiteit van begeleiding van AMV's vanuit bijvoorbeeld het COA sterk verschilt. Dat heeft invloed op het welzijn van de leerlingen en sommige leerlingen komen niet of moeizaam tot leren. De ISK onderhoudt contact met de begeleiders van AMV's en ervaart dit als intensief en werkdrukverhogend. Respondenten merken dat begeleiding aan AMV's vaak te beperkt is. Ook ervaren ze lange wachtlijsten voor specialistische hulp voor leerlingen die dat nodig hebben. AMV-leerlingen hebben structuur nodig, regelmaat en dagbesteding, noemen professionals van een ISK. Voor hen is school vaak fijn met name als ze zich veilig voelen, kunnen samenwerken met verschillende leerlingen en succeservaringen opdoen. Wat hieraan bijdraagt zijn een goed pedagogisch klimaat en gemêleerde groepen leerlingen die elkaar ondersteunen, noemen de respondenten. Wat dit type leerling lastig vindt, vertellen docenten, is op tijd komen en afspraken goed doorgeven. Er wordt daarom op een van de ISK's veel ingezet op begeleiding door mentoren op school. Deze ISK heeft een dubbelmentoraat, zodat docenten met een collega samen mentorleerlingen monitoren en begeleiden en zodat leerlingen twee mentoren hebben waarbij ze terecht kunnen.

Een kleine groep leerlingen, niet per se de AMV-doelgroep, heeft te maken met veel verzuim en multiproblematiek waaronder dak- of thuisloosheid. Dit blijkt een lastige groep waarover weinig bekend is. De ISK's hebben geen grip op de problematiek van deze leerlingen en zien dat ook niet als hun taak. Docenten denken dat deze groep leerlingen al meerdere jaren in diverse landen in Europa hebben verbleven en met name gebaat zijn bij begeleiding van maatschappelijk werk, een stabiel ritme en het vervullen van primaire behoeften zoals huisvesting. Deze leerlingen blijven vaak niet in beeld in de ISK's.

De ISK's in dit onderzoek hebben zorgteams van waaruit aandacht wordt gegeven aan extra ondersteuning en traumasensitief lesgeven. Enkele respondenten vertellen traumasensitief les te geven, bijvoorbeeld door aandacht te hebben voor nieuwe kansen (het hoeft niet in één keer goed) en leerlingen de ruimte geven om elkaar te steunen. Leerlingen met extra zorgbehoeften worden bij de meeste ISK's ondersteund vanuit het zorgteam. Wanneer

gedacht wordt dat een leerling baat zou kunnen hebben bij speciaal onderwijs wordt het samenwerkingsverband van de regio ingeschakeld en overlegd over de meest passende plek. Respondenten van twee van de ISK's in dit onderzoek vertellen dat er weinig wordt doorgeplaatst naar speciaal onderwijs onder andere omdat scholen voor speciaal onderwijs niet de expertise hebben op het gebied van anderstaligen en daardoor ook die ondersteuning niet kunnen bieden (zie ook knelpunten). Op een van de ISK's vertellen professionals dat het voorkomt dat leerlingen uit het reguliere po of (s)bo worden aangemeld omdat hun Nederlandse taal onvoldoende ontwikkeld is. Als het een leerling betreft met speciale zorgbehoeften verwijst de ISK meestal door naar het vso. De toelating hiervoor is echter ingewikkeld, ervaren de professionals van de ISK, en lukt niet altijd (zie knelpunten).

Een van de ISK's ziet een groei in het aantal leerlingen dat niet of beperkt naar school is geweest in hun moederland. Deze groep heeft baat bij het aanleren van schoolse vaardigheden zoals wachten op je beurt en actief vragen stellen. Dit kost tijd en intensieve begeleiding. Op een van de ISK's vertellen professionals dat een vertrouwensband tussen leerling en docent gemiddeld nog belangrijker is voor leerlingen uit Eritrea dan bij andere leerlingen. Eritrese leerlingen hebben over het algemeen baat bij voorbeelden op het gebied van het delen van ervaringen, tonen van emoties, gevoelens uiten en open zijn.

Op alle ISK's in het onderzoek wordt genoemd dat de doelgroep zeer divers is. De groep Syrische en Eritrese vluchtelingen wordt overal genoemd en de ISK's noemen de groep remigranten/kinderen met een Nederlands paspoort uit bijvoorbeeld Suriname, Turkije en Marokko. Ook Zuid-Afrika wordt door alle ISK's genoemd. Een van de ISK's noemt specifiek leerlingen uit Azië die het Latijnse schrift niet machtig zijn, maar wel naar school zijn geweest en gefrustreerd raken door het moeten leren van een nieuw schrift. Deze leerlingen kunnen goed leren. Het opnieuw moeten leren van een schrift en taal gaat langzaam en dat frustreert hen. Bovendien zijn Aziatische leerlingen volgens ISK-professionals gemiddeld gewend minder actief en zelfstandig mee te mogen en moeten doen op school. Eén ISK heeft altijd te maken met de groep leerlingen afkomstig uit de noodopvang die steeds wisselt van afkomst. Twee van de ISK's groeien en voor alle ISK's geldt dat leerlingaantallen sterk fluctueren van jaar tot jaar.

Docenten reguliere scholen

Nederlandse taalverwerving

Docenten uit het praktijkonderwijs en het mbo in dit onderzoek merken allemaal dat nieuwkomersleerlingen behoefte hebben aan onderwijs met aandacht voor Nederlands als tweede taal. Docenten zien vooral in de praktijkvakken en stage dat leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands behoefte hebben aan enerzijds minder verbale manieren van leren en anderzijds onderwijs dat woordenschat en uitspraak (schooltaal, stagetaal en vaktaal) integreert in praktijklessen. Het helpt leerlingen als nieuwe woorden herhaald worden in verschillende contexten en vakken en als plaatjes, praktijk, lezen, luisteren, schrijven en spreken gecombineerd worden.

Docenten in het praktijkonderwijs merken dat het reguliere lesprogramma onvoldoende aansluit op de behoefte van leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands. Docenten noemen drie onderwerpen die aandacht behoeven, namelijk woordenschat, mondelinge taalvaardigheid (en uitspraak) en woordbegrip. Daarnaast benoemen docenten dat ze leerlingen willen leren *“zich te redden in de maatschappij”* bijvoorbeeld leren om hulp of uitleg te vragen.

Andere vakken

Docenten uit het mbo vertellen dat nieuwkomers blij zijn met de praktijkvakken die ze op het mbo kunnen volgen en plezier hebben in andere vakken dan Nederlands. Leerlingen hebben behoefte aan minder verbale vormen om

te laten zien wat ze kunnen. Een van de docenten vraagt nieuwkomersleerlingen vaker om iets voor te doen. De docenten merken dat leerlingen (soms al met een diploma behaald in hun moederland) moeite hebben om hun kennis en vaardigheden te verwoorden in het Nederlands. Het helpt als docenten tijdens praktijkvakken (denk aan koken of techniek) bij leerlingen checken en hen helpen te benoemen wat ze doen. Docenten focussen op het kennen en kunnen uitspreken van Nederlandse woorden van de instrumenten of gereedschappen die leerlingen gebruiken, want daarop worden leerlingen geëxamineerd.

7.3 Knelpunten

Experts

Organisatie

In Nederland stromen te veel leerlingen door naar praktijkonderwijs, vinden alle geïnterviewde experts. Veel van deze leerlingen stromen vervolgens door naar mbo niveau 2 waaruit af te leiden is dat de keuze voor praktijkonderwijs niet altijd goed was. Waardoor de lage plaatsing komt is niet geheel duidelijk. Genoemd wordt dat de capaciteit en het leerpotentieel van leerlingen slecht worden ingeschat en dat reguliere scholen te veel drempels opwerpen bij de toelating van leerlingen. Maar de indruk bestaat dat er vanuit de ISK's ook niet genoeg wordt gedaan om leerlingen op een hoger niveau te krijgen, omdat ze gewend zijn aan die lage doorstroom.

Er is nauwelijks aandacht voor anderstalige leerlingen in lerarenopleidingen waardoor leraren niet voorbereid zijn op deze doelgroep. Respondenten zouden het goed vinden als leraren daarin meer expertise krijgen, ook omdat dit niet alleen goed is voor nieuwkomers maar voor taalzwakkere leerlingen in het algemeen. Men ziet wel dat het steeds meer aandacht krijgt.

Regelmatig komt men onbegrip tegen over verzuim van leerlingen. Er wordt niet genoeg rekening gehouden met de omstandigheden van nieuwkomers. Gezinshereniging kan soms 1,5 jaar duren. Soms zitten ouders in kampen in Italië en Griekenland, en oefenen druk uit op hun kind: *"Doe je wel je best voor ons"*. Jongeren hebben daar geen invloed op en hebben veel last van stress, wat invloed heeft op het verzuim. Zij komen dan soms in een straftraject terecht, terwijl hulp bieden als een betere ingang wordt gezien om jongeren weer op school te krijgen.

Onderwijsaanbod

De ervaring is dat heel veel scholen werken met leerroutes en de uitstroomprofielen, wat op zich wordt toegejuicht, maar dat een deel daarvan niet bekend is met wat daaronder ligt. Een leerling die door wil stromen in het onderwijs heeft behoefte aan vakken zoals aardrijkskunde en biologie zodat het aansluit op vervolgonderwijs. Daar wordt door ISK's heel verschillend mee omgegaan en leerlijnen en streefdoelen zijn niet verplicht met als gevolg dat er vaak geen goede aansluiting is met het vervolg.

Het gebruik van IQ-tests bij schooladviezen en plaatsing wordt als een doorn in het oog gezien. *"We weten allemaal dat er geen cultuurvrije intelligentietests bestaan en nieuwkomers scoren bovengemiddeld laag. Jongeren komen daardoor te laag terecht"*. Er worden voorbeelden genoemd van jongeren die door angst en onzekerheid heel laag scoren terwijl ze een universitaire opleiding aankunnen. *"De score dragen ze hun hele schoolcarrière mee"*.

Er is op de ISK's weinig aanbod om het welbevinden van leerlingen te bevorderen. Op het regulier vo, vooral op havo en vwo, is er zo goed als niets voor nieuwkomers. Dit terwijl daar wel behoefte aan is gezien bovengenoemde problematiek. Leerlingen vinden de overgang van ISK naar een reguliere school moeilijk en voelen zich verloren.

Ze komen moeilijk in contact met Nederlanders. Ook in de lerarenopleiding zou meer aandacht moeten zijn voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en welbevinden. In het basisonderwijs is dat er veel meer.

Specifieke groepen

Er zijn geen specifieke knelpunten ervaren bij leerlingen die potentieel traumatische ervaringen hebben meegemaakt of voor jongens of meisjes. Wel zijn er knelpunten in het onderwijs aan AMV's. Er zijn hoge verwachtingen van ouders en verdere familie die ze niet altijd waar kunnen maken. Demotivatatie, eenzaamheid, depressie en verzuim komen veel voor. In geval van gezinshereniging hebben nieuwkomers het eerst moeilijk om de tijd te overbruggen tot de ouders in Nederland zijn en als de ouders hier komen is het ook weer moeilijk vanwege nieuwe verhoudingen, waarbij de ouders weer alles willen bepalen en de verworven vrijheden die leerlingen hadden, weer weg zijn. Daarnaast verwachten ouders dat leerlingen hun ouders helpen met wegwijs maken in Nederland, allerlei formulieren en aanvragen invullen. Leerlingen hebben het daar moeilijk mee.

Wat voorkomt bij AMV's is dat ze rond hun 18e het onderwijs verlaten omdat ze niet meer leerplichtig zijn. Woonbegeleiders van woongroepen zijn er niet altijd en de begeleiding is niet altijd goed. Deze jongeren hebben structuur nodig en hulp bij financiën. Zonder die structuur gaat het vaak mis, ze maken schulden en verlaten de school voortijdig. Dit wordt als een groot probleem gezien.

Als leerlingen ongedocumenteerd in Nederland verblijven en 18 jaar worden dan is er meestal niets meer mogelijk qua onderwijs of werk. Soms worden leerlingen zodra ze 18 jaar zijn van school gehaald en moeten ze plotseling een inburgeringstraject gaan doen. Dit terwijl de onderwijsloopbaan veel belangrijker is en de inburgering hen niets verder brengt. Ook is het moeilijk om een 18-jarige waarvan de verblijfsstatus onzeker is, toegelaten te krijgen op een mbo-opleiding. Voor deze groep is een groot probleem dat er eigenlijk geen goed onderwijs is.

Bekostiging

Voor de bekostiging is de aanvangsdatum waarop deze moet ingaan een discussiepunt. In de praktijk wordt de datum genomen dat een leerling in Nederland aankomt, maar dat is vaak eerder dan de datum dat de leerling feitelijk begint in de ISK. Hier kan soms veel tijd tussen zitten waardoor ISK's korter aanvullende bekostiging krijgen dan nodig.

Officieel horen nieuwkomers niet tot de opdracht van passend onderwijs en officieel mogen samenwerkingsverbanden passend onderwijs zich daarom niet bezighouden met nieuwkomers. Samenwerkingsverbanden doen soms veel voor nieuwkomers. Het zou in elk geval toegestaan moeten zijn voor samenwerkingsverbanden die dat willen, wordt opgemerkt. Een regio is een logische plek voor samenwerking. Het verschilt erg per samenwerkingsverband hoeveel financiële middelen een samenwerkingsverband heeft en hoe deze worden besteed.

Samenwerking

Ook na doorstroom is het belangrijk dat zo nodig extra begeleiding beschikbaar is. Dit is er niet altijd en zeker niet in het mbo. Docenten van reguliere scholen hebben te weinig Nt2-expertise en bewustzijn dat dit nodig is. Bij nieuwkomers is echt iets extra's nodig met taal, wordt opgemerkt. Ook taalbeleid is nodig en een bestuur en schoolleiding die hierop aansturen. Is het een zelfstandige actie van een enkeling of is het beleid van de school? Dat verschil is belangrijk. Er zijn wel goede voorbeelden zoals bij het Johan de Witt in Den Haag waar geëxperimenteerd wordt met het Nt2/EDUP-examen als alternatief voor het Centraal Examen Nederlands. Dit omdat nieuwkomers vaak goed zijn in andere vakken maar belemmerd worden door Nederlands om op hun niveau door te kunnen leren.

Het contact tussen jeugdbeschermers van Nidos en scholen is niet altijd goed en het belangrijkste knelpunt hierbij zijns het verwachtingspatroon en het onvoldoende elkaars terrein kennen. Een jeugdbeschermers heeft wel 50 jongeren onder zich en vervult niet de rol van vader of moeder van het kind, bijvoorbeeld om jongeren 's morgens uit bed te halen. Dit is uitbesteed aan andere contractpartners. Jeugdbeschermers zien jongeren minimaal eens per vier weken. Deze verkeerde verwachtingen leiden tot onnodige spanningen tussen scholen en jeugdbeschermers.

Ouderbetrokkenheid

Er is een taalbarrière in het contact met ouders en vaak zijn ouders überhaupt niet in beeld. In bepaalde culturen bemoei je je als ouders niet met het onderwijs. Ouders kunnen veel stress of problemen hebben waardoor hun hoofd er niet naar staat.

Docenten

Docenten en professionals ISK's

Organisatie

Professionals van meerdere ISK's in dit onderzoek vertellen dat het docententeam nogal kan wisselen op basis van de leerlingeninstroom en formatie per schooljaar. Op een van de ISK's in dit onderzoek vertellen professionals dat de kwaliteit van docenten wisselend is en dat dat bemoeilijkt wordt doordat er weinig vaste contracten kunnen worden gegeven. Dit staat de professionele ontwikkeling van het team en de onderwijskwaliteit in de weg, zeker omdat de ISK veel formatief toetst en de ontwikkeling van leerlingen in het geheel bekijkt, niet alleen op basis van toetsen. Als de ene docent de ontwikkeling van een leerling op manier A bekijkt en de andere docent op manier B, bemoeilijkt dat het volgen van de ontwikkeling van leerlingen en het uitdagen van leerlingen op een passend niveau.

Onderwijsaanbod

Een knelpunt dat door meerdere ISK-professionals wordt genoemd is de aansluiting van de leerlijn op het onderwijs op reguliere scholen, die is vaak onvoldoende. Professionals zien dat leerdoelen nog beter zouden moeten aansluiten op elkaar en dat de overstap naar een reguliere school gepaard moet gaan met intensievere begeleiding. Professionals van een van de ISK's in dit onderzoek vertellen dat de AVG in de weg staat van nazorg, omdat vervolgoopleidingen geen informatie over doorgestroomde leerlingen met de ISK mogen delen en de ISK daarom geen advies over individuele leerlingen kan geven.

Op meerdere ISK's in dit onderzoek vertellen professionals dat het onduidelijk en onoverzichtelijk is voor leerlingen en hun ouders welk beroep zij in Nederland kunnen doen. Het zou helpen als er meer begeleiding voor leerlingen en ouders komt. Op meerdere ISK's hebben professionals te maken met te hoge verwachtingen van ouders die niet overeenkomen met de praktijk waarin leerlingen zich begeven. Met name leerlingen die het Latijnse alfabet nog niet machtig zijn kunnen deze verwachtingen van ouders niet waarmaken.

Specifieke groepen

Wat opvalt is dat op alle ISK's wordt genoemd dat er een groep leerlingen tussen wal en schip valt. Het gaat om een groep leerlingen die extra moeite heeft met het leren van de Nederlandse taal door een laag IQ, gedragsproblemen of andere uitdagingen op het gebied van cognitieve en/of sociaal-emotionele ontwikkeling. De meeste ISK's in dit onderzoek geven bijvoorbeeld aan dat leerlingen die normaliter in Nederland naar het speciaal onderwijs zouden gaan, lastig (op de juiste plek) te plaatsen zijn. Er zijn beperkte mogelijkheden om leerlingen die geen Nederlands

spreeken te diagnosticeren en te begeleiden in het so. Deze leerlingen, noemen professionals, *“hebben onvoldoende in huis om door te stromen naar het mbo en zijn te oud om doorverwezen te worden naar speciaal onderwijs”*. De mogelijkheden voor deze doelgroep zijn zeer beperkt, zeggen diverse professionals. In sommige gevallen kunnen deze leerlingen goed werken en hebben zij al gewerkt in hun moederland. Wat hen zou helpen zijn onderwijstrajecten op maat of werken met begeleiding. Eén van de ISK's noemt dat dit vroeger gebeurde in het sociale werkplaats circuit.

Bekostiging

Bij de meeste ISK's is de groepsgrootte van de klassen afhankelijk van de financiering per jaar. De financiering is afhankelijk van het aantal leerlingen waarvoor de ISK nieuwkomersbekostiging krijgt. Dit geldt voor leerlingen die korter dan 2 jaar in Nederland zijn en niet de Nederlandse nationaliteit hebben. In de praktijk volgen ook leerlingen die daar niet aan voldoen onderwijs op de ISK, zoals kinderen van remigranten. Op een van de ISK's werd in schooljaar 2021-2022 26 procent van de instromende leerlingen niet aanvullend bekostigd en het jaar daarvoor gold dat voor bijna een derde waarvoor de ISK alleen basisbekostiging ontving. Op alle ISK's in dit onderzoek vertellen professionals dat de financiering meestal wel rondkomt, maar zodra het aandeel leerlingen waarvoor zij geen aanvullende financiering krijgen groeit, worden groepen groter en dit is nadelig voor de onderwijskwaliteit en de werkdruk.

Samenwerking

Op een van de ISK's noemen professionals dat leerlingen die cognitief snel zijn en doorstromen naar een reguliere vo-school, toch geregeld het mavo-, havo- of vwo-examen niet behalen omdat ze te weinig tekstbegrip hebben. Tekstbegrip is een struikelblok bij alle vakken en cruciaal bij het begrijpen van examenvragen. Deze leerlingen zouden extra Nederlandse les moeten krijgen op de reguliere vo-school of een terugkomdag moeten hebben op de ISK. Sommige van deze leerlingen, noemen professionals op een ISK, zouden het Centraal Examen, behalve het vak Nederlands, in het Engels moeten kunnen doen omdat het hen meer kansen biedt.

Professionals van een van de ISK's ervaren knelpunten voor leerlingen om door te stromen naar het hoger onderwijs. Er is in Nederland bijvoorbeeld maar een schakelprogramma voor nieuwkomersleerlingen om naar de universiteit te kunnen aan de VU in Amsterdam. Voor leerlingen die buiten die regio wonen is dit onbereikbaar. Dat is een gemiste kans volgens docenten.

Ouderbetrokkenheid en thuissituatie

Professionals van alle ISK's in dit onderzoek benoemen de lastige context waarin nieuwkomersleerlingen zitten. Bijvoorbeeld verhuisbewegingen waarmee gezinnen te maken krijgen en instabiele thuissituaties. Verzuim onder sommige leerlingen is hoog. Als leerlingen boven de 18 geen vaste verblijfsstatus hebben, worden leerlingen niet toegelaten tot het mbo en hebben ze geen recht op studiefinanciering.¹⁰ De talige communicatie naar leerlingen (en hun ouders) vanuit gemeenten kan voor veel problemen zorgen als nieuwkomers de communicatie niet begrijpen. Het geeft blijk van weinig ervaring met en verstand van de doelgroep, vinden docenten. Professionals op meerdere ISK's in dit onderzoek ervaren dat wachtlijsten bij zorginstellingen lang zijn en er gebrek aan steun voor leerlingen is van bijvoorbeeld de huisarts, maatschappelijk werk of mentoren toegewezen door AZC's. Leerlingen worden onvoldoende (op tijd) doorverwezen naar hulp bij traumaverwerking, ervaren professionals van ISK's.

¹⁰ Inspectie van het Onderwijs. (Geen datum). Mag een mbo-instelling iemand die geen verblijfsvergunning heeft inschrijven in de opleiding? Via: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijs-aan-nieuwkomers/vraag-en-antwoord/mag-een-mbo-instelling-iemand-die-geen-verblijfsvergunning-heeft-inschrijven-in-de-opleiding>

Docenten en professionals reguliere scholen

Organisatie

In het mbo vinden docenten het lastig dat de onderwijsbehoefte van een Nt2-leerling verschilt van die van snelle leerlingen die bijvoorbeeld uit havo-3 komen. Wat zou helpen is een aparte klas voor Nt2-leerlingen, hoewel een mix aan niveaus van leerlingen in de huidige groepen soms kan bijdragen aan de mate waarin leerlingen leren van elkaar.

Nt2-leerlingen vallen geregeld uit en docenten wijten dit aan de moeite die leerlingen hebben met Nederlands. Daarnaast volgen niet alle nieuwkomersleerlingen de Nt2-route terwijl meer leerlingen baat zouden kunnen hebben bij de verlengde entree-opleiding, denken docenten.

Docenten in het mbo en het praktijkonderwijs ervaren dat leerlingen moeilijk een stage kunnen vinden en moeilijk meekomen op hun stage. Stagebedrijven vinden een leerling bijvoorbeeld stil (*“hij zegt nooit iets”*) of leerlingen willen geen stagelopen op vrijdag of bepaalde werkzaamheden niet doen vanwege hun geloof. Docenten zeggen het lastig te vinden om hiermee om te gaan.

Een knelpunt dat professionals van reguliere scholen ervaren is de dalende motivatie van (oud-) nieuwkomersleerlingen. Nieuwkomersleerlingen komen gemotiveerd binnen, ervaren docenten, en moeten harder werken op school dan niet-nieuwkomersleerlingen. In het vo en mbo bevinden nieuwkomersleerlingen zich in een omgeving waarbij leren en vooral extra les niet hoog worden gewaardeerd door de gemiddelde leerling, zeggen docenten. In het mbo merken docenten dat leerlingen beïnvloed worden door niet-nieuwkomersleerlingen die minder gestructureerd te werk gaan dan hoe nieuwkomersleerlingen op de ISK gewend waren te werken. De docenten die we spreken hebben moeite met het overzicht houden tijdens praktijkvakken. Leerlingen verdwijnen bijvoorbeeld soms halverwege een les. Tijdens corona hebben de docenten halve klassen les moeten geven van ongeveer zeven leerlingen en dat hebben ze als prettig ervaren want docenten konden hierdoor beter signaleren wat leerlingen nodig hebben.

Onderwijsaanbod

Net als in het nieuwkomersonderwijs ervaren docenten op het mbo het als knelpunt dat nieuwkomersleerlingen niet goed weten welk beroep zij kunnen kiezen en wat dat beroep inhoudt. Het helpt als docenten de leerlingen hierop wijzen en hen hierbij begeleiden, denken docenten.

Ouderbetrokkenheid en thuissituatie

Docenten in het mbo merken dat veel nieuwkomersleerlingen werken naast hun studie en dat geld verdienen belangrijk is voor leerlingen, soms voor het helpen onderhouden van het gezin. Docenten denken dat leerlingen soms stage overslaan omdat ze moeten werken of te moe zijn van het werken bij hun bijbaan.

7.4 Conclusies

Voortgezet onderwijs voor nieuwkomersleerlingen (ISK's) is over het algemeen goed toegankelijk. Het precieze onderwijsaanbod verschilt per ISK, maar het aandeel Nederlandse taal in het onderwijsaanbod op ISK's is altijd groot. In een ISK is het onderwijs persoonlijker dan op reguliere scholen en meer gericht op sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen, met de nadruk op ondersteuning, maatwerk, rust en tijd. De overdracht tussen de ISK en reguliere vo-scholen verschilt ook per school maar wordt over het algemeen als redelijk warm ervaren.

De onderwijsbehoeften die nieuwkomers hebben zijn naast taalverwerking ook ondersteuning op sociaal-emotioneel gebied omdat ze problemen ervaren zoals stress, eenzaamheid en moeite met aansluiting vinden bij leeftijdsgenoten. Er zijn goede ervaringen met maatjesprojecten. Daarnaast hebben nieuwkomers behoefte aan studieloopbaanbegeleiding. Op reguliere scholen hebben leerlingen blijvende behoefte aan extra ondersteuning op taalgebied. Voor nieuwkomers die speciaal onderwijs/praktijkonderwijs volgen, geldt dat er behoefte is aan maatwerk en een goed inschattingsvermogen van de docent of een leerling op de goede plek zit. Het huidige nieuwkomersonderwijs sluit niet aan voor (Noord-Afrikaanse) nieuwkomers zonder perspectief om in Nederland te blijven. Zij hebben weinig aan Nederlands en burgerschap leren, maar zijn meer gebaat bij een korte praktisch gerichte opleiding. Behoeften van AMV's zijn volgens experts beter leren slapen, beter omgaan met stress en meer contact krijgen met Nederlanders.

Een belangrijk knelpunt is dat het leerpotentieel moeilijk is in te schatten waardoor leerlingen meestal laag in het regulier voortgezet onderwijs of in praktijkonderwijs terechtkomen. Rond de uitstroom naar een reguliere school vinden moeilijkheden plaats omdat er niet voor alle leerlingen een goed aanbod is. Bij te beperkte Nederlandse taalvaardigheid voor onderwijs op een reguliere school en als de leerling te oud is voor praktijkonderwijs (ouder dan 16 jaar), is het moeilijk om een vervolgtraject te vinden. Als een leerling geen werkvergunning heeft, is werken ook niet mogelijk. Onderwijsprofessionals zien dit type leerlingen tussen wal en schip vallen. Op reguliere scholen is er een te beperkt aanbod van extra ondersteuning op Nederlandse taalvaardigheid voor nieuwkomers. Ook kennis en ervaring van docenten op het gebied van Nt2 ontbreken vaak. Het samenwerkingsverband passend onderwijs is formeel geen voorziening om nieuwkomers een passende plek te geven, net als in het po. Als laatste is de bekostiging van leerlingen die formeel niet als nieuwkomer worden gezien een knelpunt, bijvoorbeeld omdat ze een Nederland paspoort hebben.

8 Doorstroom vanuit nieuwkomersvoorzieningen

Relatief veel nieuwkomers starten op een reguliere po- of vo-school. Ongeveer 65 procent van de nieuwkomers die start op een type I of type II school, stroomt binnen drie jaar door naar een reguliere po- of vo-school. De snelheid van doorstroom is beperkt afhankelijk van het migratiemotief bij nieuwkomers.

Om de doorstroom van nieuwkomers in kaart te brengen is van alle nieuwkomers zonder de Nederlandse nationaliteit die in het schooljaar 2017-2018 voor het eerst voorkwamen in de onderwijsregistraties, gekeken wat hun vervolgbestemming was en hoelang het duurde voordat ze vertrokken naar een andere school of een ander type school. Daarbij is drie schooljaren verder gekeken.

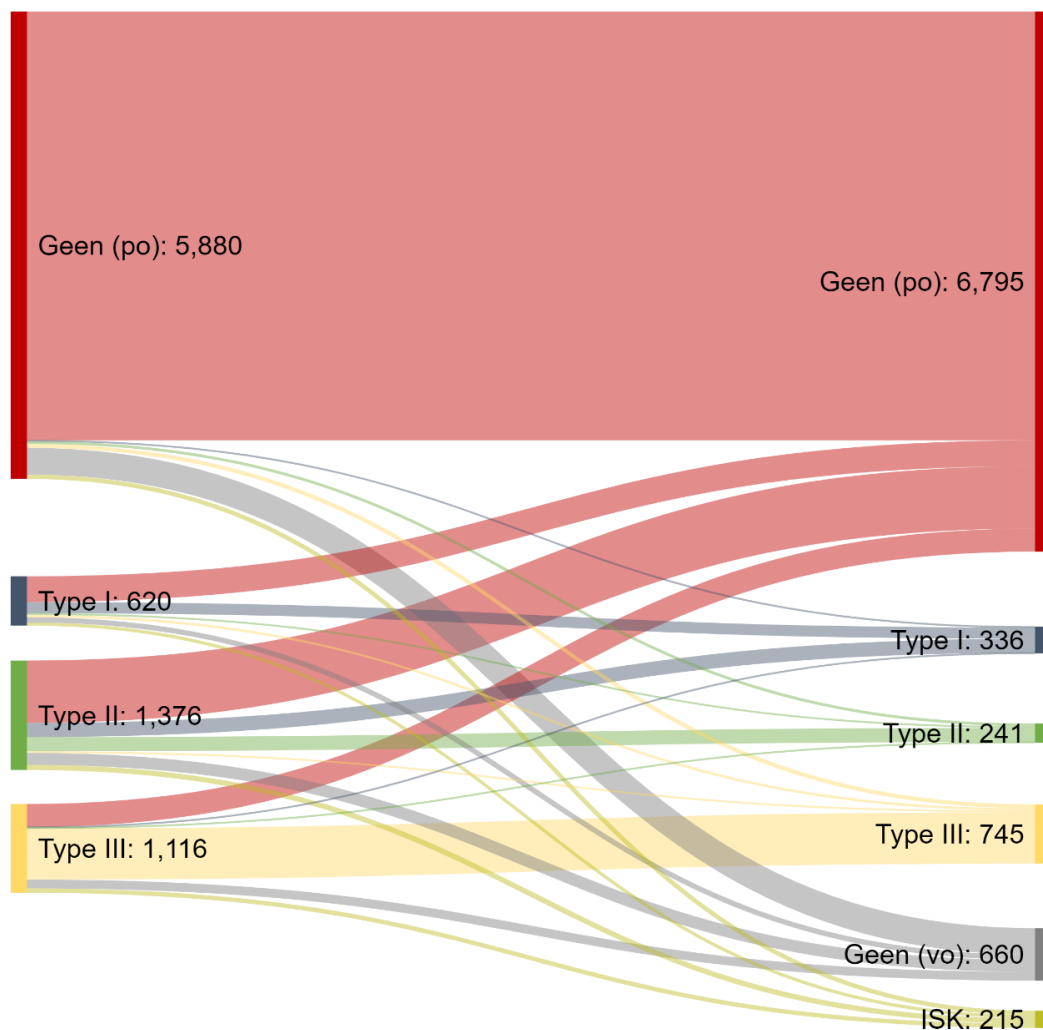
De percentages van de leerlingen in verschillende typen scholen wijken af van de percentages uit hoofdstuk 3. Daar zijn de volgende verklaringen voor:

- Dit hoofdstuk kijkt naar de eerste school waar leerlingen zijn ingeschreven die in 2017-2018 voor het eerst voorkwamen in de onderwijsregistraties. Hoofdstuk 3 kijkt naar de school van inschrijving op 1 oktober 2020 van leerlingen die op grond van hun verblijfsduur en nationaliteit op dát moment als nieuwkomer worden aangemerkt. Dit hoeft niet hun eerste school van inschrijving te zijn;
- De definitie van nieuwkomers is in dit hoofdstuk anders: waar in Hoofdstuk 3 een maximale netto verblijfsduur van drie jaar wordt aangehouden, kijken we in dit hoofdstuk naar nieuwkomers met een maximale netto verblijfsduur van zeven jaar.

8.1 Doorstroom van nieuwkomers in het po

Een groot deel van de nieuwkomers zonder Nederlandse nationaliteit dat start in het po, start op een reguliere school (65 procent; Figuur 8.1 en Tabel 8.1). Figuur 8.1 toont de vervolgbestemming (binnen drie schooljaren) van nieuwkomers zonder Nederlandse nationaliteit die begonnen zijn in verschillende type scholen. De stromen laten zien dat nieuwkomers die op een reguliere school in het po beginnen, bijna nooit doorstromen naar een nieuwkomersvoorziening. Van nieuwkomers die in type I en type II scholen beginnen, stroomt een aanzienlijk deel door naar een po-school zonder nieuwkomersvoorziening. Tabel 8.1 laat zien dat dit binnen drie schooljaren respectievelijk 52 procent en 57 procent van de nieuwkomers betreft. Een kleiner deel gaat naar een vo-school zonder nieuwkomersvoorziening en er blijft nog ongeveer 3 procent over dat ofwel binnen de drie schooljaren blijft op de type I, type II of type III school, ofwel in die periode doorstroomt naar een ISK-klas.

Figuur 8.1 Nieuwkomers zonder Nederlandse nationaliteit stromen vooral door naar reguliere po-scholen



Noot: Op basis van de schoolvestigingen (BRIN-6 niveau) waar nieuwkomers staan ingeschreven

Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

Tabel 8.1 Een groot deel van de nieuwkomers zonder Nederlandse nationaliteit die in 2017-2018 voor het eerst in de onderwijsregistraties voorkwamen, begint op een reguliere school

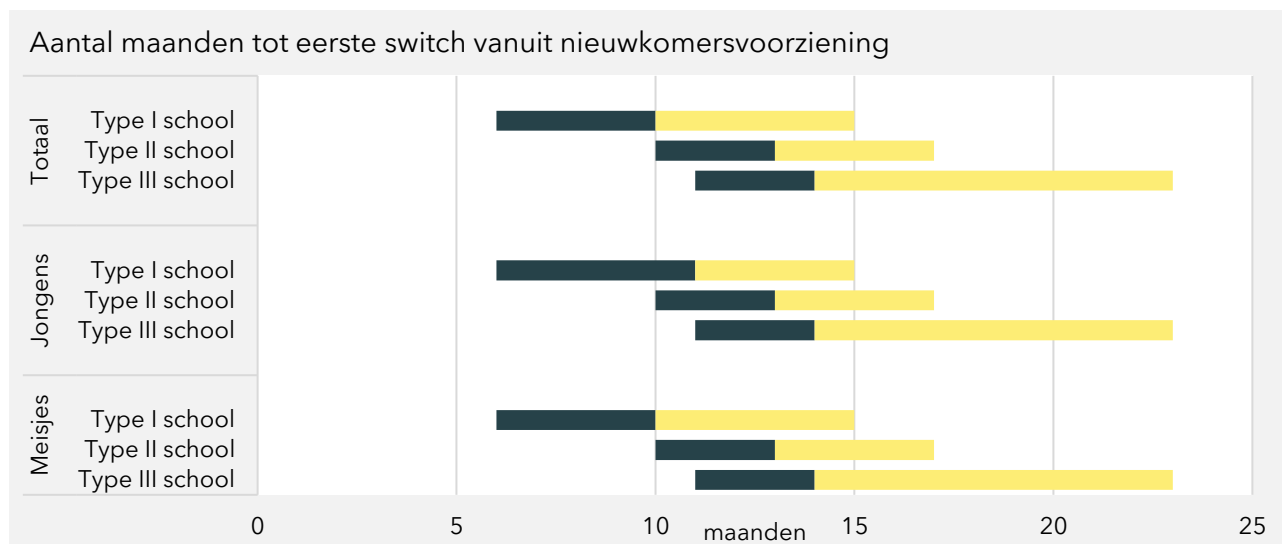
	start	naar:				
		Geen nieuwkomers-voorziening po	Type I school of Type II school	Type III school	Geen nieuwkomers-voorziening vo	ISK vo
Geen nieuwkomers-voorziening po	65%	92%	1%	1%	6%	1%
Type I school	7%	52%	26%	3%	10%	6%
Type II school	15%	57%	26%	1%	11%	5%
Type III school	12%	26%	1%	58%	10%	5%
Totaal	100%					

Noot: Op basis van de schoolvestigingen (BRIN-6 niveau) waar nieuwkomers staan ingeschreven

Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

Nieuwkomers die in 2017-2018 startten op een type I school en daarna binnen drie jaar doorstroomden, deden daar doorgaans tien maanden over (Figuur 8.2). De doorstroom vanuit een type II school gebeurde gemiddeld later: doorgaans na 13 maanden. Bij nieuwkomers die startten op een type III school duurde de periode tot de eerste switch gemiddeld nog wat langer (14 maanden). Een aanzienlijk groep leerlingen blijft lang op deze scholen zitten. Dit is ook mogelijk, omdat deze scholen naast nieuwkomersonderwijs ook onderwijs voor reguliere leerlingen aanbieden. Verder zien we nauwelijks verschil tussen de doorstroom van jongens en meisjes.

Figuur 8.2 Doorstroom vanuit een type I school (AZC) gaat doorgaans sneller dan vanuit een type II school



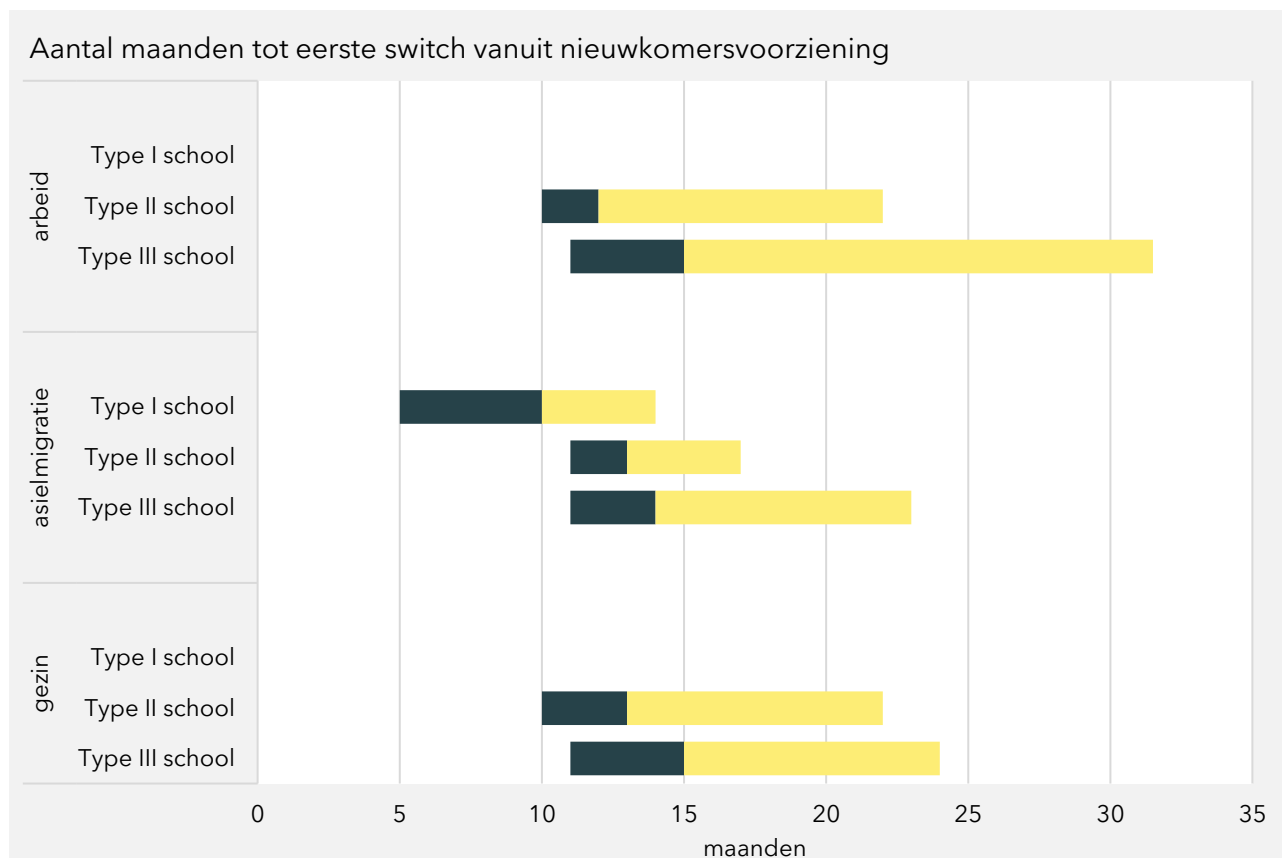
Noot: Op basis van de schoolvestigingen (BRIN-6 niveau) waar nieuwkomers staan ingeschreven. Figuur geeft P25-mediaan (donkere balk) en mediaan-P75 (gele balk) van de verdeling

Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

Figuur 8.3 laat zien dat er niet zoveel verschil is tussen de nieuwkomers met verschillende migratiemotieven in de termijn waarop men doorstroomt vanuit type II en type III scholen naar een andere school. De meeste asielmigranten zitten een jaar tot anderhalf jaar op een type II school voordat ze doorstromen naar een andere school. Bij de andere

migratiemotieven kan dat langer duren. Nieuwkomers die op grond van arbeidsmigratie (binnen EU) op een type III school zijn gestart, stromen doorgaans later door dan de nieuwkomers met andere migratiemotieven. Asielmigranten op een type I school stromen ongeveer even snel door als de totale groep nieuwkomers (zoals weergegeven in Figuur 8.2).

Figuur 8.3 Doorstroom vanuit een type II school verschilt weinig per migratiemotief van nieuwkomers



Noot: Op basis van de schoolvestigingen (BRIN-6 niveau) waar nieuwkomers staan ingeschreven. Figuur geeft P25-mediaan (donkere balk) en mediaan-P75 (gele balk) van de verdeling. Verdelingen op basis van een laag aantal waarnemingen zijn leeggelaten.

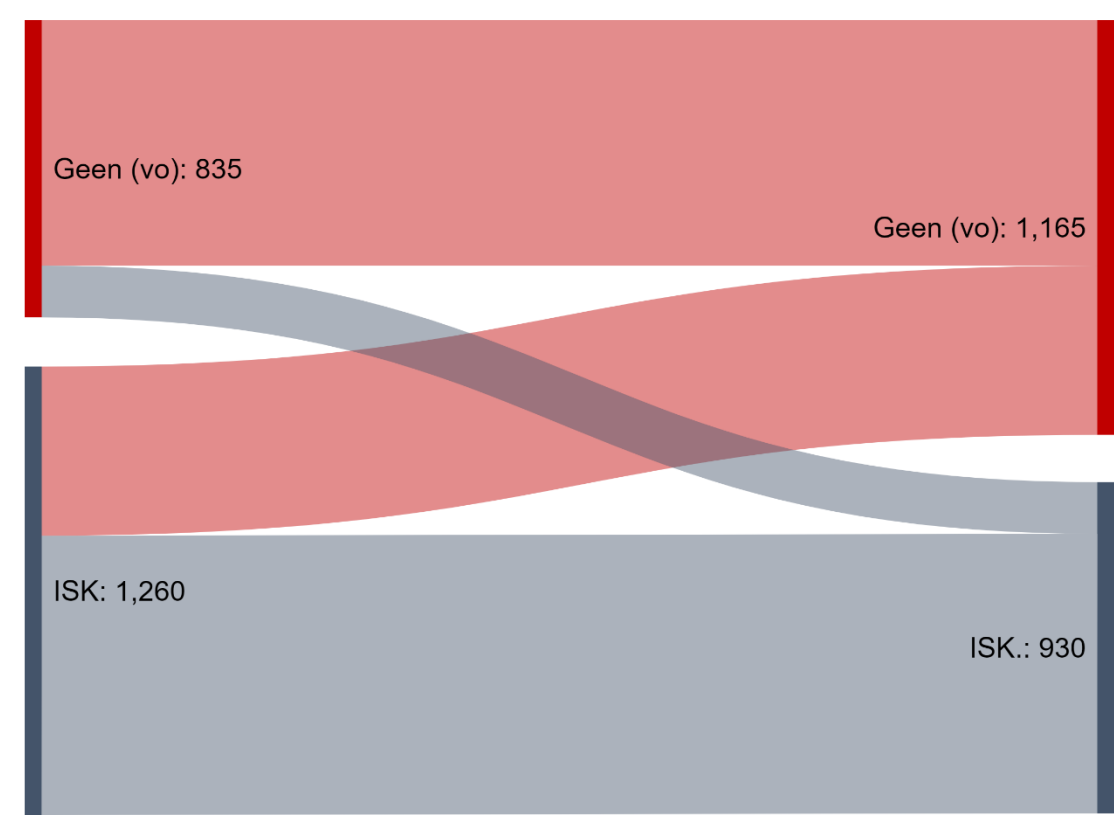
Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

8.2 Doorstroom van nieuwkomers in het vo

Nieuwkomers zonder de Nederlandse nationaliteit die starten in het vo, doen dat overwegend op een school met een ISK (Figuur 8.4 en Tabel 8.2). Toch is de groep die op een reguliere vo-school start met 40 procent ook behoorlijk groot.¹¹ Binnen drie jaar is 38 procent van de nieuwkomers die begon op een school met een ISK vertrokken naar een school zonder ISK. De overige 62 procent zit nog steeds op een school met een ISK. Vanuit de groep die start op een reguliere vo-school stroomt 17 procent binnen drie jaar naar een school met een ISK.

¹¹ Zie voetnoot 8.

Figuur 8.4 Nieuwkomers zonder de Nederlandse nationaliteit die op het vo beginnen, wisselen regelmatig tussen scholen



Noot: Op basis van de schoolvestigingen (BRIN-6 niveau) waar nieuwkomers staan ingeschreven
Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

Tabel 8.2 Meer dan een derde van de nieuwkomers die op een school met een ISK begint, wisselt binnen drie jaar naar een school zonder ISK

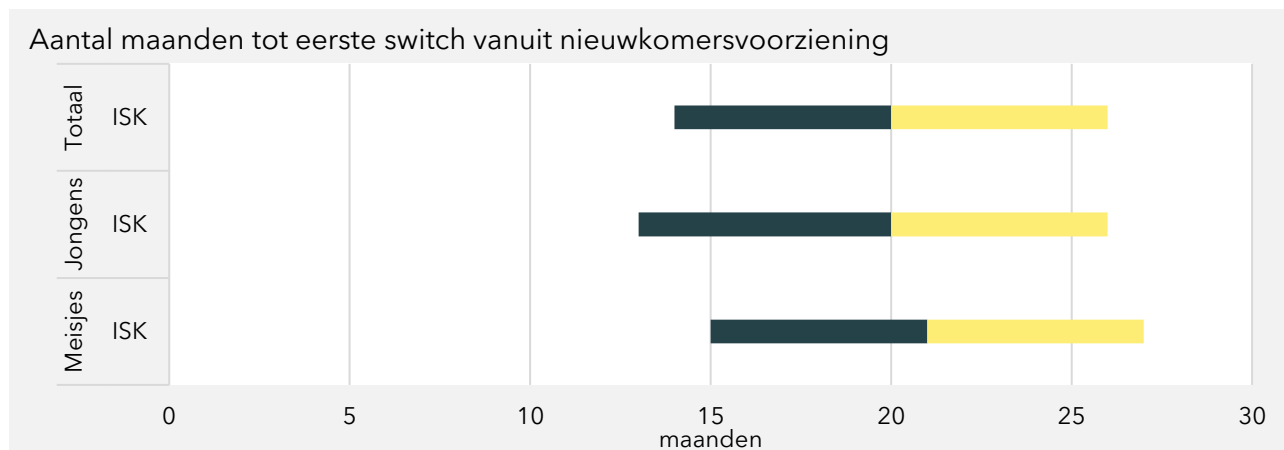
	start	naar:	
		Geen nieuwkomers-voorziening vo	ISK
Geen nieuwkomersvoorziening vo	40%	83%	17%
ISK	60%	38%	62%
Totaal	100%		

Noot: Op basis van de schoolvestigingen (BRIN-6 niveau) waar nieuwkomers staan ingeschreven
Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

Van de nieuwkomers die binnen drie jaar geswitcht zijn van een school met een ISK naar een andere school, is de duur tot de switch vergeleken. Uit Figuur 8.5 blijkt dat de mediane duur op 20 maanden ligt. De meeste nieuwkomers switchen tussen de 14 en 26 maanden. Verder is te zien dat jongens iets eerder switchen dan meisjes,

maar de verschillen zijn niet groot. De meeste jongens switchen na 13 tot 26 maanden, voor meisjes is dat na 15 tot 27 maanden.

Figuur 8.5 Nieuwkomers die op een school met een ISK startten en binnen drie jaar doorstroomden naar een andere school, deden dat doorgaans na 20 maanden

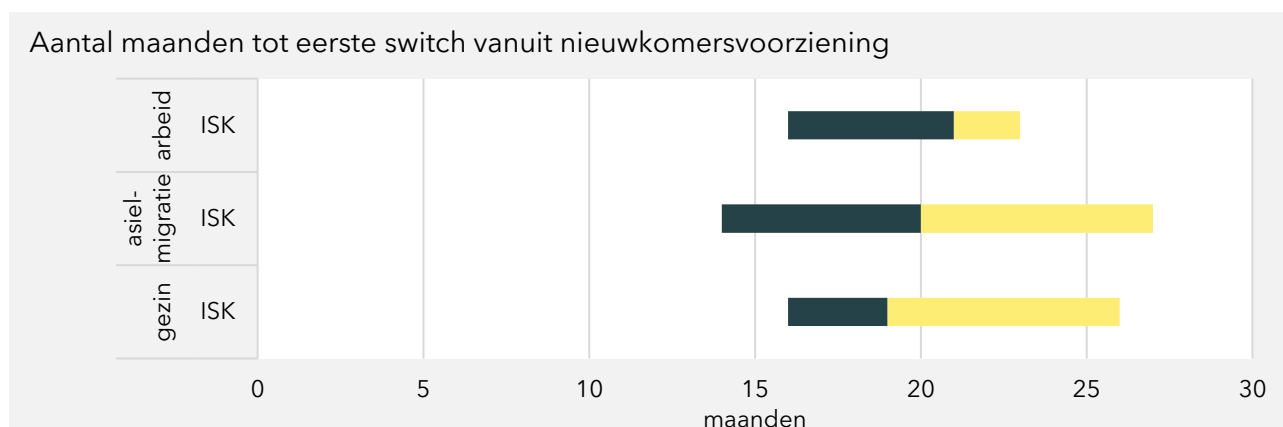


Noot: Op basis van de schoolvestigingen (BRIN-6 niveau) waar nieuwkomers staan ingeschreven. Figuur geeft P25-mediaan (donkere balk) en mediaan-P75 (gele balk) van de verdeling

Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

Er zijn enkele verschillen tussen nieuwkomers met verschillende migratiemotieven in de doorstroom vanuit een school met een ISK-klas (Figuur 8.6). Nieuwkomers die op grond van gezinsmigratie naar Nederland kwamen hebben een mediane switchduur van 19 maanden, lager dan bij de nieuwkomers met de migratiemotieven arbeid- en asielmigratie. Nieuwkomers die op grond van arbeidsmigratie naar Nederland zijn gekomen hebben een hogere mediane duur (21 maanden), maar driekwart doet er korter dan 26 maanden over. Dat is in vergelijking met de andere migratiemotieven juist laag. Bij asielmigratie is de spreiding het grootst.

Figuur 8.6 De doorstroom vanuit een ISK-school naar een andere vo-school is niet systematisch afhankelijk van het migratiemotief van nieuwkomers



Noot: Op basis van de schoolvestigingen (BRIN-6 niveau) waar nieuwkomers staan ingeschreven. Figuur geeft P25-mediaan (donkere balk) en mediaan-P75 (gele balk) van de verdeling. Bij de categorie Kennismigratie is de mediaan gelijk aan P75, waardoor de gele balk wegvalt.

Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek / Kohnstamm Instituut (2022)

8.3 Conclusies

65 procent van de nieuwkomers zonder Nederlandse nationaliteit dat start in het po, start op een reguliere school. Van nieuwkomers die in type I en type II scholen beginnen, stroomt meer dan de helft binnen drie jaar door naar een po-school zonder nieuwkomersvoorziening. Ongeveer 3 procent blijft binnen de drie schooljaren op een nieuwkomersvoorziening, dat wil zeggen een type I, type II of type III school, of stroomt door naar een ISK-klas. Nieuwkomers die in 2017-2018 startten op een type I school en daarna binnen drie jaar doorstroomden, deden daar doorgaans tien maanden over. Bij type II en type III scholen is dat respectievelijk 13 en 14 maanden. Er is niet zoveel verschil tussen jongens en meisjes, en tussen de verschillende migratiemotieven wat betreft de doorstroomduur.

Nieuwkomers zonder de Nederlandse nationaliteit die starten in het vo, doen dat overwegend (60 procent) op een school met een ISK. Binnen drie jaar is 38 procent van die nieuwkomers die begonnen zijn op een school met een ISK vertrokken naar een school zonder ISK. Vanuit de groep die start op een reguliere vo-school stroomt 17 procent binnen drie jaar naar een school met een ISK. De duur van de switch van ISK naar een reguliere vo-school is doorgaans 20 maanden. De meeste nieuwkomers switchen tussen de 14 en 26 maanden. Er is geen verschil tussen jongens en meisjes. Naar migratiemotief zijn er enkele, maar geen grote verschillen.

Referenties

- Appel, R. & Kuiken, F. (2006) Nederlands als tweede taal. Geschiedenis van een jong vakgebied. In J. Coenen & M. Hoefnagel (red.) Symposium NT2 revisited. 25 jaar Nederlands als tweede taal: de stand van zaken. Cd-rom. Amsterdam: WAP.
- Azouagh, S. (2017). Schoolloopbanen nieuwkomers. Onderzoeksrapport. Een verkennend onderzoek naar de schoolloopbaan van nieuwkomers. Inspectie van het Onderwijs; Ministerie van OCW. Utrecht: Expertisegroep Nieuwkomers Primair Onderwijs.
- Elliott, D. E., Bjelajac, P., Fallot, R. D., Markoff, L. S., & Reed, B. G. (2005). Trauma-informed or trauma-denied: Principle and implementation of trauma-informed services for women. *Journal of Community Psychology*, 33(4), 461-477.
- Ellis, B.H., MacDonald, H.Z., Lincoln, A.K. & Cabral, H.J. (2008). Mental Health of Somali adolescent refugees: The role of trauma, stress, and perceived discrimination. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76, 184-193.
- Emmelot, Y. (1996). De effectiviteit van de opvang van zij-instromers in het basisonderwijs. Een onderzoek naar de centrale en gecombineerde opvang. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Grahman, H.R., Minhas, R.S., Paxton, G. Learning Problems in Children of Refugee Background: A Systematic Review. *Pediatrics* 2016; 137 (6): e20153994.
- Harris, M., & Fallot, R. (Eds.). (2001). New directions for mental health services: Using trauma theory to design service systems. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Honsinger, C. & Brown, M.H. (2019). Preparing Trauma-Sensitive Teachers: Strategies for Teacher Educators. Inspectie van het Onderwijs (2018). De Staat van het Onderwijs 2016/2017. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Inspectie van het Onderwijs (2022). De Staat van het Onderwijs. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kaplan I., Stolk Y., Valibhoy M., Tucker A., Baker, J. (2016) Cognitive assessment of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition. *Transcult Psychiatry*. 2016;53(1): 81-109
- Kattenberg, M.A.C., Gerritsen, S. & Kuijpers, S. (2018). Does age at arrival matter for refugees? Evidence from siblings. Den Haag: CPB.
- Krijnen, E. & Kuiken, F. (2014). Opvang van leerlingen met onvoldoende kennis van het Nederlands in het onderwijs in Almere. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Loewen, S. (2003). Second language concerns for refugee children. In *Educational interventions for refugee children* (pp. 49-66). Routledge.
- Mendenhall & Barlett (2018). Academic and Extracurricular Support for Refugee Students in de US: Lessons Learned, *Theory into Practice*, 57:2, 109-118.
- OECD (2019). Policy approaches to integration of newly arrived immigrant children in schools: The case of the Netherlands. OECD Education Working Papers No. 206. Paris: OECD.
- Onderwijsraad (2017). Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pichon, E. le, Erning, R. van, & Baauw, S. (2016). Edina. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Scheerens, J. & Bosker, R., (1997). The foundations of educational effectiveness. New York: Pergamom.
- Walker, J. & Zuberi, D. (2020). *Springer*, vol. 21(2), pages 397-411.

Bijlage A Leerlingen en ouders over het nieuwkomersonderwijs

Onderwijs aan nieuwkomers in het po

De leerlingen zijn over het geheel genomen heel positief over hun onderwijs op de nieuwkomersscholen. Ze noemen dat ze veel leren, dat het belangrijk is om goed Nederlands te leren en dat school daarbij helpt, en dat de leerkrachten lief zijn en het gezellig is met de andere kinderen.

Ze zijn blij met de leerkrachten, de aandacht voor taal en de goede sfeer in de klas. Wel benoemen ze lesstof die ze missen in het onderwijs. Meerdere kinderen zouden naast het Nederlands ook Engels willen leren, omdat Engels een belangrijke taal is. Daarnaast zijn er kinderen die naast taal meer aandacht willen voor andere vakken, zoals rekenen, topografie en tekenen. Een jongen vertelt dat hij meer zou willen sporten op school. Gevraagd naar wat kinderen doen als ze bepaalde lesstof moeilijk vinden, antwoorden ze bijna allemaal dat ze het eerst zelf proberen of een klasgenootje om hulp vragen, en daarna de leerkracht erbij roepen. Leerlingen in het nieuwkomersonderwijs noemen weinig knelpunten. Een meisje dat de jongste van haar niveaugroep is, zou graag meer kinderen van haar leeftijd in de klas willen. Andere kinderen op een school vertellen dat er soms kinderen in de klas zitten die veel ruzie maken en daarmee de sfeer verpesten. Deze kinderen zijn nu van school en het probleem speelt nu niet meer.

Een ouder geeft aan dat haar kinderen graag naar de nieuwkomersschool gaan. Ze merkt dat de docenten de lesstof goed aanpassen op het niveau van haar dochters. Daarbij is er extra hulp met de inhoud die haar kinderen moeilijk vinden. Ze is tevreden over het contact met de school en de leerkrachten. Volgens de ouder is het leren van de Nederlandse taal de belangrijkste behoefte van haar kinderen, samen met het verwerven van kennis over de Nederlandse cultuur, zoals feestdagen en gebruiken. Daarnaast zou het voor de kinderen leuk zijn om soms activiteiten buiten de school te doen, maar door corona was dat weinig mogelijk.

Deze ouder noemt weinig knelpunten. Ze hoort van haar dochters dat veel kinderen op school soms in hun eigen taal praten. Dat vindt zij niet ideaal omdat de school juist bedoeld is om Nederlands te leren. Daarnaast mist ze activiteiten voor haar kinderen buiten de school, zoals uitstapjes.

Op een school met voltijdstaalklassen zijn de ouders zeer tevreden over het contact met de docenten van de taalklassen. Ze maken zich wat zorgen over de overstap van hun kinderen naar de reguliere groepen: daar zijn klassen groter en is er mogelijk minder aandacht voor hun kinderen. Ze hopen dat ze met de nieuwe leerkrachten net zo goed contact zullen hebben maar zijn daar niet zeker van.

Leerlingen over nieuwkomersonderwijs verbonden aan AZC's

De leerlingen van school A die we spraken hebben allemaal op meerdere AZC's verbleven, variërend van twee tot wel zeven verschillende AZC's. Na aankomst in Nederland zijn ze via het aanmeldcentrum Ter Apel, waar ze niet allemaal naar school gingen, verhuisd naar andere AZC's, waar ze vervolgens voor korte of langere tijd verbleven en ook steeds voor kortere of langere tijd naar de school verbonden aan het betreffende AZC gingen. Eén van de leerlingen zit nog maar net een week op deze school, de andere leerlingen twee, vier en zeven jaar.

Alle leerlingen van school A spreken met hun ouders Arabisch, een enkeling spreekt met zijn/haar vader Engels, een ander spreekt met zijn/haar moeder behalve Arabisch ook Nederlands. De leerlingen spreken veelal met zusjes en/of broertjes thuis ook Nederlands. *“Wanneer we ruzie hebben dan gaan we schelden in het Arabisch, want in het Nederlands zijn geen scheldwoorden”*. Deze leerlingen identificeren zich voornamelijk met Arabisch als hun eerste taal, maar het loopt wel door elkaar met andere talen. Van de leerlingen van school D zitten drie leerlingen één jaar op de school, één leerling is nog maar net op school en woont op het AZC in de gemeente. Van deze leerlingen spreken twee leerlingen thuis Arabisch, één leerling Portugees en één leerling Spaans.

De leerlingen gaan in het algemeen graag naar school en vinden het heel goed gaan. Het is leuk om op school te leren, te spelen, te gymmen en ook wel te rekenen. Niet alle vakken vinden ze even leuk. Favoriet zijn buitenspelen, voetballen, gym en knutselen. Ze vinden vooral taal en lezen wel heel belangrijk en schrijven ook, maar grammatica en toetsen vinden ze niet zo leuk. Eén van de leerlingen van school A, die nog maar kort op school zit, vond haar vorige school veel leuker, daar had ze een veel grotere klas en heel veel vrienden. De leerlingen hebben buiten de lessen ook leuke dingen als een schoolreisje, pyjamadag en kerstviering. Jammer genoeg gingen veel dingen vanwege de lockdown in het afgelopen jaar niet door.

Als leerlingen iets moeilijk vinden of niet begrijpen vragen ze de juf of meester om hulp. En ze kunnen ook bij elkaar terecht, onder andere als leerlingen dezelfde taal spreken, zodat ze elkaar bijvoorbeeld in het Spaans of Arabisch iets uit kunnen leggen bij rekenen. Leerlingen mogen ook altijd hun eigen taal spreken, tenzij ze een bepaalde les hebben. Op school D kunnen leerlingen ook terecht bij de ‘juf van de gang’, onderwijsassistenten die de leerlingen veel helpen. Eén van de leerlingen van school A vraagt niet veel, maar zoekt iets liever zelf op, *“want als ik het ga vragen denkt de juf dat ik niet oplet...”* Volgens de leerlingen doen de juffen en meesters alles wel goed, ze geven goed les, ze helpen goed, leggen goed uit, vooral met taal en lezen. Eén van de leerlingen benadrukt dat het wel heel belangrijk is dat de groepsleerkracht goed verstaanbaar is. Zij heeft een juf gehad met een hele lage stem, die heel snel sprak, waardoor zij haar niet goed kon verstaan.

Desgevraagd hebben de leerlingen wel wensen wat beter zou kunnen op school, zoals: langer pauze en langer buitenspelen, meer gym, betere doeltjes en een hoger hek om het schoolplein, omdat de bal steeds in de sloot belandt. Of overblijven en spelletjes doen in plaats van tussen de middag thuis eten.

Leerlingen en ouders over regulier scholen

De leerlingen die onderwijs volgen op reguliere scholen zijn over het algemeen positief over hun school, hun leerkrachten, de sfeer op school en de lesstof. Als ze iets moeilijk vinden vragen ze vaak hun leerkracht om hulp. Bijna leerlingen zeggen dat hun leerkracht goed kan uitleggen. Google Translate wordt ook genoemd als hulpmiddel. Kinderen in taalklassen benadrukken dat Nederlands en rekenen heel belangrijke vakken zijn om mee te kunnen komen op reguliere scholen. Leerlingen die vanuit een taalschool instroomden op een andere school vertellen dat het spannend was om in te stromen omdat ze in het begin nog geen vrienden hadden, maar dat ze die nu wel hebben. Een leerling vertelt dat hij moest wennen omdat op de taalschool veel kinderen zaten die zijn moedertaal begrepen maar op de reguliere school er niemand is die zijn taal spreekt. Gevraagd naar of ze nog iets missen in het onderwijsaanbod antwoordt een aantal leerlingen dat ze graag ook Engels zouden willen leren, en ook andere talen. Twee leerlingen benoemen dat ze graag zouden willen leren schrijven en hun woordenschat vergroten in hun moedertaal. Een aantal kinderen heeft behoefte aan sportlessen, bijvoorbeeld zwemmen. Een kind noemt dat ze graag scheikunde op school zou leren en meer topografie.

Ook ouders zijn over het geheel genomen positief over de scholen van hun kinderen. Het merendeel van de kinderen van de geraadpleegde ouders vindt het leuk om naar school te gaan. Ouders vinden dat hun kinderen veel leren en vinden de aandacht in de scholen voor de Nederlandse taal belangrijk. De Nederlandse taal is het belangrijkste voor een kind om te leren als het net in Nederland is, vinden ouders. Een andere ouder noemt dat het prettig is dat de school hun religieuze (islamitische) tradities respecteert. Dat is voor hem zeer belangrijk in het onderwijs en het contact met de school. Verder geven meerdere ouders aan dat het voor de kinderen heel spannend was in het begin om in Nederland naar school te gaan, maar dat nadat de kinderen gewend waren het veel beter ging.

De afgelopen tijd is de situatie door corona wel lastig geweest: online onderwijs was moeilijk voor hun kinderen en kwam minder goed van de grond, noemt een aantal ouders. Een ouder zegt dat in Nederland het onderwijs meer gebruik maakt van digitale middelen dan het onderwijs in haar thuisland en dat dat was wennen voor haar kinderen. Het merendeel van de ouders is tevreden over het contact met de school en de leerkrachten, maar ook enkele ouders die daar tevreden over zijn, zouden toch graag regelmatig inhoudelijke informatie willen over de schoolse voortgang van hun kind, bijvoorbeeld eens in de twee weken. Een moeder beschrijft dat ze meer concrete informatie nodig heeft om haar kind te helpen op school. Als er door corona bijvoorbeeld geen fysieke lessen zijn, moet haar kind gebruikmaken van de online lesomgeving. De docent stuurt haar dan wel de handleiding voor die omgeving, maar die is in het Nederlands, dus het lukt haar toch niet om te helpen. Op deze school beamen ook andere ouders dat het fijn zou zijn om meer informatie krijgen. Toen hun kinderen in quarantaine zaten kregen ze geen uitleg over hoe hun kind kon deelnemen aan het onlineonderwijs.

Onderwijs aan nieuwkomers in het vo en mbo

Leerlingen en ouders ISK's

De meeste leerlingen in het nieuwkomersonderwijs vinden het leuk om naar school te gaan. Een paar leerlingen vinden dat het onderwijs te langzaam gaat en willen meer leren. In één van de ISK's noemen de leerlingen dat zij graag Engels zouden leren omdat ze denken dat dat belangrijk gaat zijn voor het vinden van een baan. In een ander ISK denken leerlingen dat Engels, naast Nederlands en wiskunde, het meest nuttig is. Leerlingen vinden veel vakken belangrijk en Nederlands wordt in alle focusgroepen genoemd als nuttig en leuk. Ook vakken zoals koken, economie, creatieve vakken, sport en techniek vinden leerlingen leuk en nuttig. In twee ISK's in dit onderzoek hebben leerlingen meer behoefte aan variatie in werkvormen. Ze vinden het saai om alleen uit het boek te werken of alleen digitale oefeningen te doen. Van de leerlingen die we spreken weet een aantal al wat ze gaan doen na de ISK. Een leerling wil op mbo-niveau starten met een opleiding tot automonteur, een andere leerling wil een opleiding op niveau 2 in de kinderopvang, gezondheidszorg of tandartsassistent gaan doen. Andere leerlingen noemen dat ze naar het mbo willen respectievelijk richting economie, ICT, dierenarts, ambulancewerk, landmacht, kapper, kinderopvang en de zorg. Alle leerlingen die we spraken zijn lovend over hun docenten. Ze noemen dat docenten goed uitleggen, geduldig zijn, luisteren, goed helpen, lief zijn en duidelijk praten met makkelijke woorden zodat leerlingen hen goed begrijpen. Een enkele leerling vindt een aantal docenten te streng, bijvoorbeeld als ze te laat komen.

Een paar leerlingen noemen dat zij het in het begin spannend vonden om naar school te gaan in Nederland, maar dat ze zich snel op hun gemak voelden. In twee ISK's vinden leerlingen sommige leerlingen in de klas vervelend omdat ze ruzie maken of vervelende woorden zeggen in hun moedertaal die de docent niet kan verstaan. Ze vinden dat de docent deze leerlingen er voldoende op aanspreekt, maar het blijft vervelend vinden ze. Ongeveer de helft van de leerlingen die we spraken zeggen vrienden te hebben in de klas en de helft zegt voornamelijk vrienden te

hebben buiten school. De meeste leerlingen hebben het gevoel dat ze bij iemand op school terecht kunnen als het niet goed met hen gaat zoals een mentor, een schoolpsycholoog, vertrouwenspersoon of een favoriete docent. Een aantal leerlingen benoemt dat wanneer ze problemen hebben, ze het zelf oplossen, dat is hoe ze geleerd hebben om moeilijkheden aan te pakken van huis uit. Leerlingen van twee ISK's ervaren problemen met huisvesting, moeilijke post van de overheid of een 'vol hoofd'. Leerlingen noemen dat ze zich niet kunnen concentreren als ze problemen hebben of veel aan hun hoofd hebben, en dat ze daardoor moeilijker leren. De leerlingen die we spraken zijn verdeeld over het gebruik van thuistalen op school. Ongeveer de helft van de leerlingen heeft het liefst dat alle leerlingen Nederlands spreken zodat ze zo veel mogelijk Nederlands spreken en horen. De andere helft vindt het prettig om elkaar te kunnen helpen in hun thuistaal. Sommige leerlingen mogen alleen Nederlands praten op school en bij andere leerlingen vinden docenten het wel goed als ze elkaar helpen in hun thuistaal.

De ouders vertellen dat de ISK veel ruimte biedt aan leerlingen om in te brengen wat en hoe zij willen leren. Ouders en leerlingen ervaren dit als prettig. Ze mogen met ideeën komen voor bijvoorbeeld muziekles, extra taal- of rekenles of drama. Er is hiervoor een maatwerkuur (niet verplicht) wat leerlingen zelf mogen invullen met docenten of ouders. Ouders krijgen ook ruimte om activiteiten voor leerlingen te organiseren. Zo geven verschillende ouders rekenles in het Arabisch en Farsi. Ouders vinden het fijn dat leerlingen hun eigen niveau volgen, ze noemen dat leerlingen eigen verantwoordelijkheid krijgen hoe snel zij willen leren en er is voldoende materiaal voor leerlingen die op een hoger niveau willen werken. Ouders en hun kinderen zijn tevreden over de onderwijskwaliteit en de sfeer op school. Een aantal van de kinderen van de ouders in ons onderzoek is al doorgestroomd naar de vavo en een mavo-havoklas. Ouders noemen dat de meeste kinderen doorstromen naar het praktijkonderwijs of mbo. Ze weten dat er eenjarige schakeltrajecten zijn waarmee leerlingen kunnen schakelen naar het hbo of naar de universiteit. De ouders in ons onderzoek merken dat leerlingen pas als zij naar een reguliere vo-school of mbo gaan vinden dat zij in Nederland op school zitten. Leerlingen ervaren de ISK als heel fijn, maar niet vergelijkbaar met 'de echte' Nederlandse school.

De ISK werkt nauw samen met ouders en de deelnemende ouders ervaren dat de school hun vragen en initiatieven serieus neemt. Zij zijn betrokken bij een ouderorganisatie die ouders van ISK-leerlingen ondersteunt bij betrokkenheid bij het onderwijs van hun kind. Ze waren onzeker omdat hun kinderen sneller Nederlands leerden dan zij en zij moeite hadden om informatie te krijgen over het Nederlandse onderwijs en minder dan hun kinderen begrepen hoe het gaat op school. De ouderorganisatie helpt ouders hierbij zodat zij hun behoeften leren verwoorden en samen zoeken naar een oplossing, zoals gebruik leren maken van Google Translate of een tolk regelen. Succeservaringen verhogen het zelfvertrouwen van ouders, zeggen de respondenten. Hoewel deze ISK ouders serieus neemt, zijn er verbeterpunten volgens ouders. Samenwerking met ouders zou nog meer bevorderd moeten worden waarbij ouders gezien moeten worden als partner. Het gaat erom dat ouders betrokken zijn bij hun kind, zegt een respondent, en niet om de relatie tussen de ouder en school. Als grootste knelpunt noemen de ouders dat de overstap naar een reguliere school groot is. In de ISK is er ruimte voor ideeën en creativiteit van leerlingen en docenten passen hun onderwijs aan op behoeften van leerlingen. Op reguliere scholen moeten leerlingen zich aanpassen aan de school. Een van de ouders vertelt dat het voor haar kinderen voelde alsof zij weer van voor af aan moesten beginnen op het vo.

Leerlingen en ouders reguliere scholen

De leerlingen die onderwijs volgen op reguliere scholen zijn tevreden over hun onderwijs. Zij volgen allemaal extra Nederlandse les en vinden dit over het algemeen nuttig. Een van de vo-leerlingen vindt het saai en de docent te streng, wanneer je niet snel of niet precies genoeg leest, zegt de leerling, dan moet je langer blijven nadat de andere leerlingen al naar huis zijn. Een andere leerling vindt de les fijn omdat de docent de leerling helpt beter Nederlands te leren. De reguliere Nederlandse les vinden de leerlingen leuker. Dit geldt ook voor de praktijkvakken zoals gym,

koken, techniek, atelier en zorg. Het vak detail vinden de leerlingen minder leuk; omdat ze weinig doen. De leerling in het mbo vindt de Nederlandse les prettig en wil graag beter leren schrijven, dus richt zich met name daarop. Er is niets dat leerlingen expliciet missen in hun onderwijs. De leerling in het mbo merkt op dat er diversiteit is in wat leerlingen lastig vinden aan Nederlands en in de Nederlandse les kunnen zij oefenen met lees-, luister-, schrijf- en spreekopdrachten. Leerlingen op reguliere scholen weten dat ze hulp kunnen vragen als ze ergens niet uitkomen. Ze zijn tevreden over hulp die ze krijgen en docenten helpen hen graag, zeggen leerlingen. Leerlingen noemen hun mentor of een specifieke leraar bij wie ze zich prettig voelen. Daarover zegt een leerling dat de leraar gelijkwaardig met leerlingen omgaat. Leerlingen benoemen dat ze de meeste vakken goed te doen vinden en als ze iets niet snappen dan legt de docent het uit. De leerling op het mbo ervaart de sfeer als fijn en de leerling heeft goed contact met docenten en met de conciërge. Deze leerling vertelt geen behoefte te hebben aan het spreken van een andere taal dan Nederlands. Sommige klasgenoten praten in hun thuistaal, daar heeft de leerling geen last van want leerlingen doen dat om elkaar te helpen.

Bijlage B Respondenten interviews

Tabel B.1 Participanten nieuwkomersscholen verbonden aan AZC's

	School A	School B	School C	School D
Onderwijsprofessionals	3 medewerkers van de school in online groepsgesprek: Directeur (voormalig leerkracht, coördinator bovenbouw en leerkracht taalklas); IB-er (met ervaring in het regulier en speciaal basisonderwijs) en IB-er, tevens Nt2 ondersteuner vanuit het samenwerkingsverband	4 medewerkers van de school in online groepsgesprek: Directeur IB-er, groepsleerkracht groep 3/4 en onderwijsassistent	1 medewerker in onlinegesprek: Schooldirecteur, (voormalig groepsleerkracht en IB-er)	1 medewerker in onlinegesprek: schooldirecteur
Leerlingen	4 leerlingen in groepsgesprek op locatie 2 jongens en 2 meisjes, afkomstig uit Egypte, Libië, Saoedi-Arabië en Palestina			4 leerlingen in online groepsgesprek 2 jongens en 2 meisjes, afkomstig uit Egypte, Portugal, Syrië en Dominicaanse Republiek

Tabel B.2 Participanten nieuwkomersscholen po

	School X	School Y	School Z
Professionals	3 medewerkers van de school in online groepsgesprek: 1 ambulant begeleider voor het VO 1 ambulant begeleider voor het po, tevens ib'er en leerkracht 1 ambulant begeleider po	3 medewerkers van de school Online groepsgesprek met: 1 ib'er 1 leerkracht groep Online individueel gesprek met 1 leerkracht bovenbouw	3 medewerkers Individueel online gesprek met directeur Online groepsgesprek met: 1 leerkracht-ondersteuner 1 groepsleerkracht/ nazorg-coördinator
Leerlingen	4 leerlingen in individuele onlinegesprekken 2 jongens en 2 meisjes, afkomstig uit Zuid-Afrika, Somalië en Italië	3 leerlingen in online groepsgesprek 1 jongen en 2 meisjes, afkomstig uit Polen en Hongarije	5 leerlingen in groepsgesprek op locatie, meisjes, afkomstig uit Roemenië, Bulgarije, Hong Kong, Spanje en Rusland
Ouders	Geen ouders.	1 ouder afkomstig uit Hongarije in onlinegesprek	Geen ouders

Tabel B.3 Participanten reguliere basisscholen

	Scholengroep K	School L	School M	School N	School O
Professionals	5 medewerkers, in online groepsgesprek en drie individuele gesprekken: 2 onderwijs-assistenten 3 leerkrachten	3 medewerkers in online groepsgesprek: 1 leraarondersteuner kleuters 1 leerkracht taalklas 1 leerkracht middenbouw	3 medewerkers in online groepsgesprek: 1 ib'er 1 onderbouw-coördinator en leerkracht groep 1-2 1 leerkracht-ondersteuner en docent taalklas	5 medewerkers in online groepsgesprek: 1 ib'er 4 leerkrachten	3 medewerkers in hybride gesprek: 1 leerkracht nieuwkomersklas bovenbouw 1 leerkracht nieuwkomersklas middenbouw en trajectbegeleider 1 leerkracht reguliere groep bovenbouw
Leerlingen	4 leerlingen, per twee gesproken in onlinegesprek, afkomstig uit Eritrea, Kenya en Syrië	8 leerlingen, per vier in onlinegroepsgesprekken, afkomstig uit Syrië, Polen, Eritrea, en Kameroen	2 leerlingen in online groepsgesprek, afkomstig uit Sri Lanka en Suriname	3 leerlingen in online groepsgesprek, afkomstig uit Pakistan, Suriname, Ghana.	4 leerlingen in groepsgesprek op locatie, uit Gambia, Marokko, Jemen en Zuid-Afrika
Ouders	2 ouders in online groepsgesprek, afkomstig uit Kenya en Syrië	-	-	3 ouders in online groepsgesprek, afkomstig uit Suriname, Ghana en Dominicaanse Republiek	4 ouders, één groepsgesprek en één individueel gesprek op locatie. Ouders afkomstig uit Ethiopië, Jemen, Syrië en Zuid-Afrika

Tabel B.4 Participanten speciaal basisonderwijs

	School P
Professionals	4 professionals 1 logopedist en 2 docenten in een groepsgesprek op locatie 1 intern begeleider in een individueel interview op locatie

Tabel B.5 Participanten ISK's

	School G	School H	School I	School J
Professionals	3 medewerkers van de school in online groeps gesprek: 1 docent en trainer traumasensitief lesgeven 2 docenten	6 medewerkers van de school gesproken in twee online groeps gesprekken: 1 directeur 1 zorgcoördinator en docent 1 orthopedagoog 1 docent en verantwoordelijk voor de intake 2 docenten	6 medewerkers van de school in online groeps gesprek: 1 teamleider ISK en vmbo 1 leerlingencoördinator + intaker, vertrouwenspersoon en schoolopleider 1 intaker + docent alfagroepen 1 zorgcoördinator 1 onderwijscoördinator en mentor van 4 mavoklas, die dit jaar voor het eerst examen gaat doen 1 Coach passend onderwijs + docent en mentor 3 basiskaderklas	5 medewerkers van de school in twee online groeps gesprekken: 1 docent 1 decaan 1 zorgcoördinator 1 beleidsmedewerker 1 schoolleider en docent
Leerlingen	10 Leerlingen: 4 leerlingen van de alfagroep van de ISK en 6 leerlingen uit uitstroomgroep mbo afkomstig uit Syrië (3), Eritrea (2), Irak	4 leerlingen online groeps gesprek 2 meisjes en 2 jongens afkomstig uit Syrië, Turkije (2) en Marokko	Geen	6 leerlingen online groeps gesprek 5 jongens en 1 meisje afkomstig uit de Verenigde Arabische Emiraten, Turkije, Polen, Spanje (2) en Colombia
Ouders	Geen	2 ouders in online gesprek afkomstig uit Palestina en Marokko	Geen	Geen

Tabel B.6 Participanten regulier vo/mbo

	School U mbo entree-onderwijs	School V praktijkonderwijs
Professionals	2 docenten in online groeps gesprek	2 medewerkers van de school op locatie groeps gesprek 1 Nt2 coördinator en docent Nederlands onderbouw 1 docent Nederlands bovenbouw en bouwcoördinator
Leerlingen	1 leerling, 17 jaar, op locatie gesproken met een Syrische achtergrond	3 leerlingen groeps gesprek op locatie 3 jongens afkomstig uit Syrië (2), Gambia



“De wetenschap dat het goed is.”

SEO Economisch Onderzoek doet onafhankelijk toegepast onderzoek in opdracht van overheid en bedrijfsleven. Ons onderzoek helpt onze opdrachtgevers bij het nemen van beslissingen. SEO Economisch Onderzoek is gelieerd aan de Universiteit van Amsterdam. Dat geeft ons zicht op de nieuwste wetenschappelijke methoden. We hebben geen winstoogmerk en investeren continu in het intellectueel kapitaal van de medewerkers via promotietrajecten, het uitbrengen van wetenschappelijke publicaties, kennisnetwerken en congresbezoek.

SEO-rapport 2022-56
ISBN 978-90-5220-192-4

Informatie & Disclaimer

SEO Economisch Onderzoek heeft op de verkregen informatie en data geen onderzoek uitgevoerd dat het karakter draagt van een accountantscontrole of due diligence. SEO is niet verantwoordelijk voor fouten of omissies in de verkregen informatie en data.

Copyright © 2022 SEO Amsterdam.

Alle rechten voorbehouden. Het is geoorloofd gegevens uit dit magazine te gebruiken in artikelen, onderzoeken en collegesyllabi, mits daarbij de bron duidelijk en nauwkeurig wordt vermeld. Gegevens uit dit rapport mogen niet voor commerciële doeleinden gebruikt worden zonder voorafgaande toestemming van de auteur(s). Toestemming kan worden verkregen via secretariaat@seo.nl.

Roetersstraat 29
1018 WB, Amsterdam

+31 20 525 1630
secretariaat@seo.nl
www.seo.nl