

Passend onderwijs aan nieuwkomers

Praktijkonderzoek naar een procedure voor verlengde intake in de ISK

Dit onderzoek is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO)

Projectnummer: 405-16-507

dr. Femke Scheltinga
drs. Lies Alons
drs. Myrthe Wildeboer

m.m.v. dr. Sible Andringa



Inhoudsopgave

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	2
Samenvatting.....	3
1. Achtergrond en kader.....	4
2. Uitvoer van het project	8
Deelnemende scholen	8
Startbijeenkomsten	9
Werkwijze Verlengde intake.....	9
Leerroutes en doorstroom.....	14
Planning van activiteiten en verzamelen van gegevens.....	15
3. Bevindingen.....	16
Leerlingengroep.....	16
Observatie van leergedrag	16
Observatie van instructiegevoeligheid	17
Relatie tussen leergedrag en instructiegevoeligheid.....	18
Leergedrag, instructiegevoeligheid en leerroute.....	18
4. Discussie en conclusie	21
Referenties	23
Bijlagen	24

Samenvatting

Nieuwkomers in de leeftijd vanaf 12 jaar krijgen onderwijs in de Internationale Schakelklas (ISK) voordat zij doorstromen naar het regulier onderwijs. Op basis van aanmeldingsgegevens wordt bepaald in welk onderwijstraject een leerling terechtkomt en welk doorstroomniveau wordt nagestreefd. Een ISK hanteert hiervoor eigen intakeprocedures. Over het algemeen wordt gebruikgemaakt van gegevens over de (schoolse) voorgeschiedenis van een leerling en worden er intake-toetsen afgenomen. Op basis van de gegevens wordt bepaald in welk onderwijstraject de leerling past. Met deze intakeprocedure wordt echter geen rekening gehouden met de instructiegevoeligheid van de leerlingen.

Om een beter beeld van de leerling te vormen is in dit project met vijf ISK's een verlengde intakeprocedure ontwikkeld en toegepast. In plaats van een korte intake beoordeelden docenten gedurende zes weken het leergedrag en de instructiegevoeligheid van leerlingen aan de hand van systematische observaties. Bestaande lijsten uit eerder, internationaal onderzoek zijn aangepast voor deze doelgroep. Docenten registreerden of een leerling voldoende had aan 'basisinstructie' of een beetje of veel extra instructie en ondersteuning nodig had. Bovendien keken docenten naar aspecten als concentratie, geheugen, zelfregulatie, zelfvertrouwen, motivatie en schoolse vaardigheden. In het onderzoek vulden ze de formulieren veelvuldig in. Op basis van deze informatie en het intakegesprek werd een inschatting gemaakt van het onderwijsaanbod dat een leerling nodig had.

Docenten oordeelden over het algemeen dat de procedure goed uitvoerbaar is. Het gebruik van observatieformulieren dwingt docenten om systematisch naar het leergedrag van leerlingen te kijken. Docenten merkten op zij dit dikwijls onbewust doen, maar dat zij zich nu meer bewust op deze aspecten van leergedrag en instructie richtten. De verschillende aspecten zijn over het algemeen goed te scoren, al zijn er ook aspecten die pas na een aantal weken duidelijk zijn. Dat geldt bijvoorbeeld voor aspecten van motivatie, zelfregulatie en schoolse vaardigheden. Docenten observeren verschillen tussen leerlingen en zien ook verschillend gedrag in diverse lessituaties. De observaties kunnen in het team besproken worden bij leerlingbesprekingen. Zo kan er een goed beeld worden gevormd van de leerlingen.

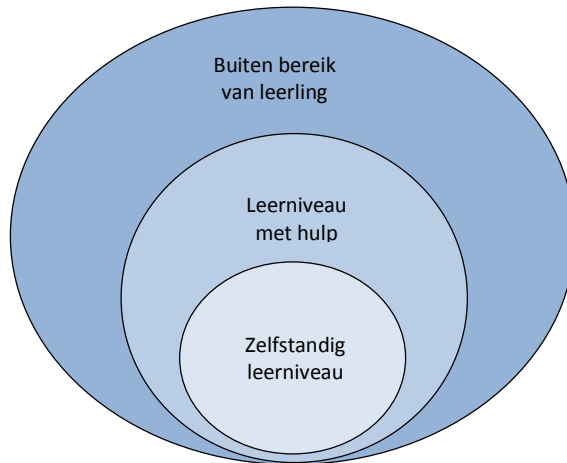
De verschillen in geobserveerd leergedrag en instructiegevoeligheid aan het begin van het schooljaar hangen samen met verschillen in toetsscores lezen en luisteren aan het einde van het schooljaar. De inschatting van het onderwijstraject waarin een leerling past kan gedurende het jaar en ook later in de ISK nog veranderen. Docenten kunnen op basis van systematische observaties een beter beeld krijgen van wat een leerling nodig heeft aan ondersteuning, instructie en onderwijsaanbod, maar het onderwijsniveau is na de verlengde intake geen vaststaand gegeven.

1. Achtergrond en kader

In Nederland komen nieuwkomers met leerplicht in de leeftijd van 12-18 jaar terecht in de Internationale Schakelklas (ISK). Zij volgen daar onderwijs gedurende 2 jaar voordat zij doorstromen naar het regulier onderwijs. In de ISK wordt een inschatting gemaakt van het onderwijsniveau dat voor de leerling haalbaar is. Bij aanvang, tijdens een intakegesprek wordt het startniveau van een leerling bepaald. ISK's volgen hierin eigen procedures, maar over het algemeen wordt het startniveau bepaald aan de hand van gegevens over de (schoolse) voorgeschiedenis van een leerling en uitkomsten op non-verbale intelligentietests worden soms in de loop van de ISK gebruikt (Wolfgram, 2009). Ook kunnen ISK's gebruikmaken van tests om de taalvaardigheid in het Nederlands (spreken, luisteren en lezen) en rekenvaardigheid in kaart te brengen. Op basis van al deze gegevens wordt vastgesteld in welk onderwijstraject een leerling het beste past, maar de vraag is of leerlingen volgens deze procedure in het juiste onderwijstraject worden geplaatst.

Zo is bekend dat het gebruik van non-verbale intelligentietests of delen ervan niet altijd een goede voorspeller zijn van toekomstige vorderingen en ze leiden dikwijls tot onder- of overschatting (Laing & Kamhi, 2003; Veltman, 2010; Wolfgram, 2009). Hierbij speelt een rol dat culturele achtergrond de prestaties op non-verbale intelligentietests beïnvloedt (Caffrey et al., 2006). Hoewel intelligentie dikwijls een belangrijke rol speelt bij het bepalen van het onderwijsniveau, is men het erover eens dat de vaardigheid om de Nederlandse taal te leren minstens zo belangrijk is om mee te nemen in het oordeel. Met een toetspakket dat voor de eerste opvang van anderstaligen (ICE) is ontwikkeld, kunnen docenten in kaart brengen in hoeverre leerlingen beschikken over (deel)vaardigheden, zoals luisteren, spreken en lezen van de Nederlandse taal. Deze tests bieden echter geen informatie over het leerproces, het leerpotentieel en de instructiegevoeligheid. Er wordt niet zozeer rekening gehouden met de mogelijkheden van een leerling. Formatieve toetsvormen zijn erop gericht hier wel zicht op te krijgen.

Formatieve krijgen steeds meer aandacht bij tweedetaalverwerving (NT2), als middel om zicht te krijgen op hoeveel een tweedetaalverwerver kán leren (Kozulin, 2011). Er wordt gekeken hoe de leerling profiteert van instructie (Linan-Thompson, 2010). De nadruk ligt dan dus niet zozeer op het vaststellen van wat de leerling op een bepaald moment kan of weet, maar op de mogelijkheden van de leerling. Er wordt uitgegaan van de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978): het geeft zicht op welke prestatie de leerling zelf en met behulp van anderen kan leveren (zie figuur 1). De docent probeert het onderwijs steeds zo goed mogelijk op het niveau van de leerling af te stemmen. De leerling leert als het onderwijsaanbod net iets boven het niveau is dat hij beheerst. Dit niveau kan de leerling aan met instructie en ondersteuning van de docent. Het aanbod moet dus steeds nèt iets boven het niveau van de leerling liggen. En interactie is daarbij van groot belang want een tweede taal maakt een leerling zich eigen door de aan te leren taal te horen (taalaanbod) en te gebruiken (interactie) en feedback te krijgen. Dat gebeurt deels spontaan, in het dagelijks leven: door het kijken van een film, te praten met leeftijdsgenoten of door boodschappen te doen in de supermarkt pikt een NT2-leerder nieuwe woorden en zinsconstructies op. En in de klas vindt het leren met (gedeeltelijke) sturing van de docent plaats. In alle situaties is een passend taalaanbod (in de zone van naaste ontwikkeling) daarbij essentieel.



Figuur 1. Schematische voorstelling van de Zone van Naaste Ontwikkeling

Dat betekent ook dat het onderwijsaanbod doelgericht is: de docent werkt systematisch en stapsgewijs toe naar leerdoelen die door de leerling behaald moeten worden. Bijvoorbeeld: het doel van een les kan zijn ‘de leerling begrijpt 5 woorden uit de les ‘het weer’’ of meer algemeen ‘de leerling kan zichzelf voorstellen aan de docent en aan andere leerlingen (A1)’. De docent stuurt de leerling als het ware naar het leerdoel met passende instructie, ondersteunende en uitdagende activiteiten en oefeningen. Dat sturen gebeurt in interactie met de leerling: de docent geeft uitleg, kijkt en luistert naar de reactie van de leerling, geeft feedback, reageert, stelt vragen of geeft aanwijzingen. Met andere woorden: met passende interactie ‘stuurt’ de docent het leerproces. De docent ondersteunt de leerling bij het leren.

Passende interactie betekent dat de docent goed moet kijken naar wat de leerling aan sturing nodig heeft. De ene leerling kan bijvoorbeeld na de eerste uitleg een opdracht uitvoeren of na introductie van een nieuw woord dat woord zonder veel hulp in een andere context herkennen en (later) gebruiken. Er zijn ook leerlingen die meer sturing nodig hebben. Zij hebben extra herhaling van de uitleg nodig, meer structuur of directe en expliciete aanwijzingen. Het varieert dus per leerling welke interactie passend is om een leerling een stap verder te brengen. Poehner (2010) noemt deze manier van lesgeven *dialogisch*. De docent zorgt in de interactie met de leerling voor *mediated learning experiences* oftewel *gemedieerde leerervaringen* (Feuerstein et al., 1988). De docent stelt zich op als ‘mediator’ om het leerproces te beïnvloeden. De mediatie door de docent is niet gestandaardiseerd in vast omschreven stappen, maar gebeurt in interactie met de leerling. Poehner et al. (2011) suggereren dat deze vorm meer in het onderwijs zou moeten plaatsvinden.

Het verschil in sturing dat de docent per leerling moet geven is een indicatie van de *instructiegevoeligheid* van de leerling. Met andere woorden: de wijze en mate van respons op de instructie van de docent zegt iets over *hoe gevoelig* een leerling is voor de instructie. De ene leerling bereikt zijn doel na een standaardinstructie zonder veel een-op-een ondersteuning, de ander heeft baat bij ondersteuning in kleine groepen en directe, expliciete instructie in kleine(re) stappen. Bij de ene leerling moet de docent dus meer moeite doen. De mate van

instructiegevoeligheid hangt bovendien samen met andere factoren van *leergedrag*, zoals werkhouding, schoolse vaardigheden en cognitieve factoren als geheugen en concentratie. Veel van deze factoren zijn uit het gedrag van een leerling tijdens de les door de docent af te leiden. De instructiegevoeligheid en het leergedrag zeggen samen iets over het *leerpotentieel* van de leerling: observaties van het gemak waarmee een leerling de lesstof oppikt en de manier waarop hij leert, zeggen iets over de leermogelijkheden van de leerling. Dit hebben we als belangrijk uitgangspunt genomen voor een nieuwe intakeprocedure: een verlengde intake waarin docenten een periode systematisch observeren om een beter beeld van de leerling te krijgen. In de verlengde intake wordt uitgegaan van de principes van *formatief* evalueren: in de les wordt gekeken hoe de leerling leert en hoe het leerproces beïnvloed kan worden door het geven van instructie en feedback.

Docent-leerling interactie: inkijkje in de les

De docent geeft de instructie bij een opdracht uit het boek. De voorbeeldopgave heeft ze op het bord gezet, de opdracht voorgedaan en ze geeft nu nog een keer de instructie: “*Lees de woorden. Eén woord is niet goed. Streep het woord dat er niet bij hoort door.*” De woorden uit de opdracht zijn eerder in een TPR-les aan bod geweest. Bij de opdracht staan foto’s.

De leerlingen gaan zelfstandig aan de slag. De docent controleert of iedereen de opdracht begrijpt en weet wat hij moet doen. Sanjiv zet een streep door twee woorden, hij begrijpt de opdracht niet. De docent doet de eerste opgave voor. Ze leest de woorden hardop: “*Kijk: de school – het schoolplein – de jas – het lokaal. Kijk naar foto’s.*” De docent wijst naar de plaatjes: “*Het schoolplein hoort bij de school. Het lokaal is in de school. Hoort de jas bij de school? Nee, de jas hoort niet bij de school.*” De docent streept de jas door. “

De docent doet nog een opgave samen. “*Lees de woorden. Welke foto hoort erbij?*” Sanjiv wijst de foto’s aan, als de docent het woord hardop voorleest. “*De conciërge, de tafel, de stoel, de lamp.*” Sanjiv weet welk woord bij welke foto hoort. De docent vraagt nu: “*Welk woord hoort er niet bij?*” De docent wacht, laat een stilte vallen. Sanjiv twijfelt en wijst vragend de conciërge aan. De docent legt uit dat conciërge er inderdaad niet bij hoort. Sanjiv lijkt de opdracht nu te begrijpen. De docent blijft in de buurt voor eventuele ondersteuning.

Voor de uitwerking van de verlengde intake is gebruikgemaakt van het kader voor *mediated learning* zoals dat door Lidz (1993) geschetst is. Dit is in observatielijsten verwerkt. Ukrainetz et al. (2000) toetsten of het observeren van de mate van benodigde mediatie bij jonge anderstalige jonge leerlingen bruikbare informatie kan opleveren. Met de *Learning Strategies Checklist* (Peña, 1993) werd geobserveerd hoe leerlingen op punten als aandacht, motivatie, zelfregulatie, toepassing van het geleerde en plannen scoorden. Daarnaast werd gescoord de *response to mediation checklist* (Lidz, 1991). Ukrainetz et al (2010) concludeerden dat het goed mogelijk was om de observatielijsten het leerpotentieel van de leerlingen vast te stellen. Kapantzoglou et al. (2010) trokken dezelfde conclusie. De lijsten zijn kort en eenvoudig te hanteren in de les.

In dit project zijn vertalingen van deze vragenlijsten gehanteerd. Aan de hand van zelfreflectie (van de docent) en observatie (van de leerling) beoordeelt de docent welk effect de instructie en ondersteuning heeft. Wat is de leerlingreactie op instructie (begrip)? Hoeveel inspanning moet de docent doen om de lesstof over te brengen? De docent beoordeelt in interactie met de leerling welke hulp de leerling nodig heeft om een stapje verder te komen en de lesdoelen te behalen. Daarnaast beoordeelt de docent leerstrategieën zoals aandacht, zelfregulatie, toepassing van het geleerde. Alle informatie samen wordt gebruikt om het leerpotentieel van leerlingen in te schatten.

In het project is nagegaan of docenten aan de hand van verschillende observatielijsten meer grip krijgen op de leermogelijkheden van de leerlingen.

In het project beogen we de volgende vragen te beantwoorden:

- Biedt de verlengde intake aanvulling op de gebruikelijke toetsing extra informatie die helpt bij plaatsing in en leerroute en leerlijn?
- Hoe beoordelen docenten de praktische uitvoerbaarheid van de verlengde intake met formatieve toetsing?
- Hoe ervaren docenten de afstemming van het onderwijsaanbod op leerlingbehoeften na plaatsing op basis van de verlengde intake?

2. Uitvoer van het project

Het project is in nauwe samenwerking met vijf ISK's uitgevoerd. De werkwijze van de verlengde intake is in een trainingsbijeenkomst op school aan de docenten toegelicht. Daarbij zijn steeds afspraken gemaakt over hoe de werkwijze binnen hun klas kan worden toegepast.

Deelnemende scholen

In eerste instantie namen zes scholen deel. Een school zag gedurende het project af van deelname vanwege organisatorische wijzigingen. Twee ISK's zijn gevestigd in het noorden (Groningen en Delfzijl), een in het zuiden (Middelburg) en twee in het westen (Rotterdam en Amsterdam) van Nederland. Hieronder worden de deelnemende ISK's kort geportretteerd.

School A

De ISK van school A maakt deel uit van een reguliere school voor voortgezet onderwijs in Amsterdam. Sinds 1987 wordt hier Nt2-onderwijs gegeven aan nieuwkomers. De ISK besteedt veel aandacht aan de ontwikkeling van de individuele leerling: iedere leerling is anders en heeft zijn eigen talenten en mogelijkheden. Naast het vak Nederlands wordt er ook lesgegeven in wereldoriëntatie, rekenen, Engels, beeldende vorming en sport. Met behulp van de TOA-toetsen Lezen en Luisteren (Bureau ICE), methodegebonden toetsen en rapportvergaderingen wordt de ontwikkeling van een leerling gevolgd. Na de ISK kan de leerling doorstromen naar alle niveaus binnen het voortgezet onderwijs: praktijkonderwijs, vmbo basis/ kader/ mavo, havo en vwo. Het is ook mogelijk om na een aantal jaren in de ISK verder te gaan op het ROC (beroepsonderwijs). Reden voor deelname aan het onderzoek was om nog beter en passender onderwijs aan jonge nieuwkomers te kunnen bieden.

School B

Op de ISK-afdeling van school B in Rotterdam wordt lesgegeven op mavo/havo- of havo/vwo-niveau. De ISK maakt deel uit van een reguliere school voor voortgezet onderwijs. De verschillende klassen zijn ingedeeld op leeftijd en op taalniveau. De ISK-leerlingen worden met vakken als Engels, wiskunde, aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, muziek, beeldende vorming, drama en sport voorbereid op instroom in 2^e klas mavo/ havo/ vwo, 3^e klas mavo of 4^e klas havo/ vwo. Bepaalde klassen volgen ook nog de vakken economie, natuurkunde en scheikunde. Met behulp van het cijfersysteem in Magister, de intakegegevens, diagnostische toetsen en de TOA-toets Lezen wordt de ontwikkeling van een leerling gevolgd. ISK-docenten wilden graag, door mee te doen aan dit onderzoek, nieuwe manieren ontdekken om de leerlingen te kunnen monitoren en toetsen.

School C

De ISK is een onderdeel van een Samenwerkingsverband Passend Voortgezet Onderwijs met een regionale functie. De locatie van deze ISK maakt geen deel uit van de scholen voor regulier onderwijs. Het onderwijsprogramma op deze ISK bestaat voornamelijk uit lessen Nederlands

(NT2), maar ook andere vakken, zoals rekenen/wiskunde, Engels, ICT, maatschappelijke oriëntatie, CKV en gymnastiek staan op het programma. De voortgang van leerlingen wordt bepaald door te kijken naar de betrokkenheid van leerlingen in de les, resultaten van methodegebonden toetsen en de resultaten van TOA-toetsen Lezen, Luisteren, Schrijven, Spreken en Gesprekken. Docenten van deze ISK waren op zoek naar concrete handvatten en een duidelijk observatie-instrument waarmee ze een zo goed mogelijk beeld van een leerling kunnen krijgen gedurende de verlengde intake.

School D

De ISK maakt deel uit van een reguliere school voor voortgezet onderwijs. De ISK-afdeling is gesitueerd in hetzelfde gebouw in een zijvleugel. Op de ISK-afdeling wordt, naast Nederlands, ook lesgegeven in techniek, rekenen/wiskunde, muziek en gymnastiek. De ontwikkeling van leerlingen wordt gevolgd via gegevens van de intake, het volgsysteem van de methode Disk en de resultaten van de TOA-toetsen Lezen, Luisteren en Schrijven. Door middel van deelname aan het onderzoek wilden de ISK-docenten meer handvatten en ideeën krijgen om het onderwijs aan nieuwkomers te optimaliseren.

School E

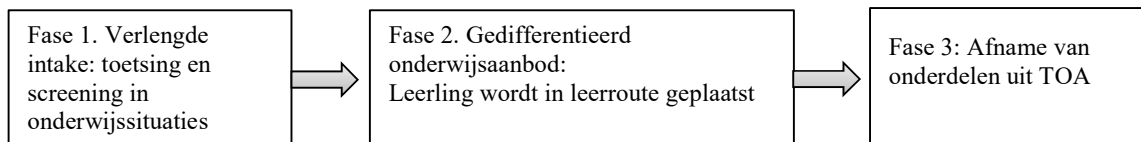
Deze ISK maakt deel uit van een school voor voortgezet onderwijs die op andere locaties is gevestigd. Het onderwijs van de ISK richt zich met name op het verwerven van de Nederlandse taal en op inburgering in Nederland. De leerlingen volgen daarnaast de volgende vakken: rekenen/wiskunde, Engels, biologie, lichamelijke ontwikkeling, beeldende vorming en drama. Om te zorgen dat de leerlingen op de juiste plek zitten, wordt de ontwikkeling via Magister, methodegebonden toetsen en de TOA-toetsen Lezen, Luisteren en Schrijven gevolgd. Met hun deelname hoopten de docenten meer inspiratie op te doen en meer handvatten en duidelijke richtlijnen te krijgen waar je als docent altijd op terug kan vallen.

Startbijeenkomsten

Per ISK werd een werkbijeenkomst georganiseerd, waarin de achtergrond van het onderzoek, de werkwijze en de planning werd toegelicht. De werkbijeenkomsten waren ook een moment voor docenten om individuele vragen te stellen. Gemiddeld duurden de werkbijeenkomsten twee uur.

Werkwijze Verlengde intake

Docenten hebben van nieuwe groepen leerlingen in de leeftijd van 12-18 jaar intakegegevens verzameld. Het ging deels om gegevens die docenten al gewend waren om te verzamelen bij de intake. Daarnaast hebben zij in een periode van 6 weken gebruikgemaakt van verschillende observatielijsten. Aan het einde van het schooljaar zijn toetsgegevens verzameld en zijn docenten gevraagd naar hun ervaringen.



Figuur 2. Schematische weergave van de onderzoeksopzet

Instrumenten voor verlengde intake

Tijdens de verlengde intake worden op verschillende momenten en op verschillende manieren gegevens over de leerling in de schoolcontext verzameld. Voor het onderzoek zijn verschillende formulieren voor registratie en observatie gehanteerd.

Registratie van beginsituatie (zie bijlage 1)

De gegevens bij de beginsituatie zijn van alle leerlingen verzameld. Hiervoor was een formulier beschikbaar, maar scholen konden ook van hun eigen registratiesysteem gebruikmaken. Het gaat om gegevens zoals leeftijd, land van herkomst, et cetera. Ter illustratie zijn verschillende (fictieve) voorbeelden van beginsituaties gegeven.

Schetsen van beginsituaties

Esra is een meisje van 15 jaar. Ze komt uit Irak. Ze heeft daar op de basisschool gezeten en een jaar een vorm van voortgezet onderwijs gevolgd. Ze kan lezen in het Arabische schrift en wil ook graag Nederlands leren. Ze kent het Latijnse schrift niet volledig, maar ze kent wel wat Engelse liedjes. Ze houdt ervan deze liedjes te zingen. Van haar favoriete liedjes kan ze ook soms vaak voorkomende woorden uit de titel schrijven, zoals bijvoorbeeld *love*. Ze kan goed tekenen en is dol op mode. Ze wil later graag in een winkel werken en 'iets met mode doen'

Aanya is een meisje van 17 jaar. Ze komt oorspronkelijk uit Mogadishu, de hoofdstad van Somalië. Ze heeft daar tot haar 12^{de} basisonderwijs gevolgd en toen een jaar op een speciale meisjesschool (ontwikkelingswerk). Ayaan is met haar oudere broer naar Kenya gevlucht. Ze heeft daar in een groot vluchtelingenkamp gewoond met andere landgenoten. In het kamp werd ook onderwijs geboden. De voertaal was Engels. Ze is nu sinds een aantal maanden in Nederland. Ze heeft de laatste jaren hard gewerkt op school omdat ze na het voortgezet onderwijs een opleiding tot verpleegster had willen volgen. In Kenya heeft ze ook al ervaring opgedaan in de verpleegzorg. Ze maakt makkelijk contact met anderen, zowel met leeftijdsgenoten als met volwassenen.

Sanjiv is een jongen van ruim 17 jaar. Hij komt uit een kleine stad in Oost-India. Hij heeft tot zijn 12de jaar onderwijs gevolgd. Hij is de oudste jongen van het gezin, en na het overlijden van zijn vader is hij gaan werken. Hij heeft als manusje van alles bij verschillende kleine bedrijven zoals winkels etc. gewerkt. De laatste twee jaar heeft hij afwisselend in een voedsel fabriek gewerkt. Sanjiv heeft onderwijs gevolgd in Hindi. Hij spreekt een beperkt aantal Engelse woorden maar kan deze woorden niet lezen en schrijven. Hij is zonder familie naar Nederland gekomen. Hij wil graag zo snel mogelijk werken, in een fabriek of bij een bedrijf om bijvoorbeeld te laden en lossen. Eigenlijk is er heel veel dat hij leuk zou vinden om te doen.

Hamid is een jongen van 14 jaar. Hij komt uit Syrië. Tot en met zijn 11de jaar heeft hij basisonderwijs kunnen volgen maar als gevolg van het conflict in Syrië heeft hij de afgelopen twee jaar weinig formeel onderwijs op een school gevolgd. Hij wilde de beta-opleiding, een stroming binnen het voortgezet onderwijs in Syrië, gaan volgen. Zijn vader heeft geprobeerd het onderwijs zelf thuis voort te zetten aan de hand van schoolboeken. Zo is Hamid gewend om zelfstandig te werken. Hamid spreekt een beetje Engels en hij kan ook wat woorden in het Engels lezen en schrijven. Hij gaat graag naar school en droomt er van om ingenieur te worden, net als zijn vader. Hij vindt de Nederlandse school leuk en heeft al snel vriendschap met twee leeftijdsgenoten gesloten.

Zelfreflectie docent (zie bijlage 2)

Met de zelfreflectielijst kan de docent nagaan welke en de hoeveelheid instructie en ondersteuning in een les wordt geboden om het leerproces in interactie met de leerling te sturen. Docenten werd gevraagd te reflecteren op de wijze waarop ze zorgen voor een veilig en rijk leerklimaat, doelgerichtheid, taalgebruik betekenisvol onderwijs, ruimte voor interactie, feedback en evaluatie, uitbreiding en aanpassingen in het onderwijsaanbod. Dit formulier diende niet als 'meetinstrument' omdat het een zelfreflectie betrof. De zelfreflectielijst was een hulpmiddel voor de docenten bij het vormgeven van het onderwijs.

Observatie van instructiegevoeligheid leerling (zie bijlage 3)

Op de lijst observatie van instructiegevoeligheid noteerden de docenten gedurende de verlengde intake aan het einde van de les per leerling hoeveel hulp en instructie er nodig was om het leerdoel

van de les met de leerling te bereiken. Bij het bepalen van de basisinstructie gaat de docent uit van wat voor het merendeel van de leerlingen in de groep te volgen is. Vanzelfsprekend verandert dit in de loop van de tijd. Bij de start, als leerlingen niet of nauwelijks Nederlands spreken, zal de instructie zeer eenvoudig zijn met veel non-verbale aanwijzingen en gebruik van bijvoorbeeld TPR. Gaandeweg, als leerlingen het Nederlands beter gaan beheersen, kan de instructie met meer woorden en zinsconstructies worden uitgebreid. Bij de instructie en in het onderwijsaanbod sluit de docent dus aan bij het niveau van de *gemiddelde* leerling. Voor sommige leerlingen is dat wellicht nog iets te hoog gegrepen. Door alert te zijn op de mate van responsiviteit van de leerling past de docent de instructie aan. Met andere woorden: de docent let op de reacties en de vooruitgang van de leerlingen:

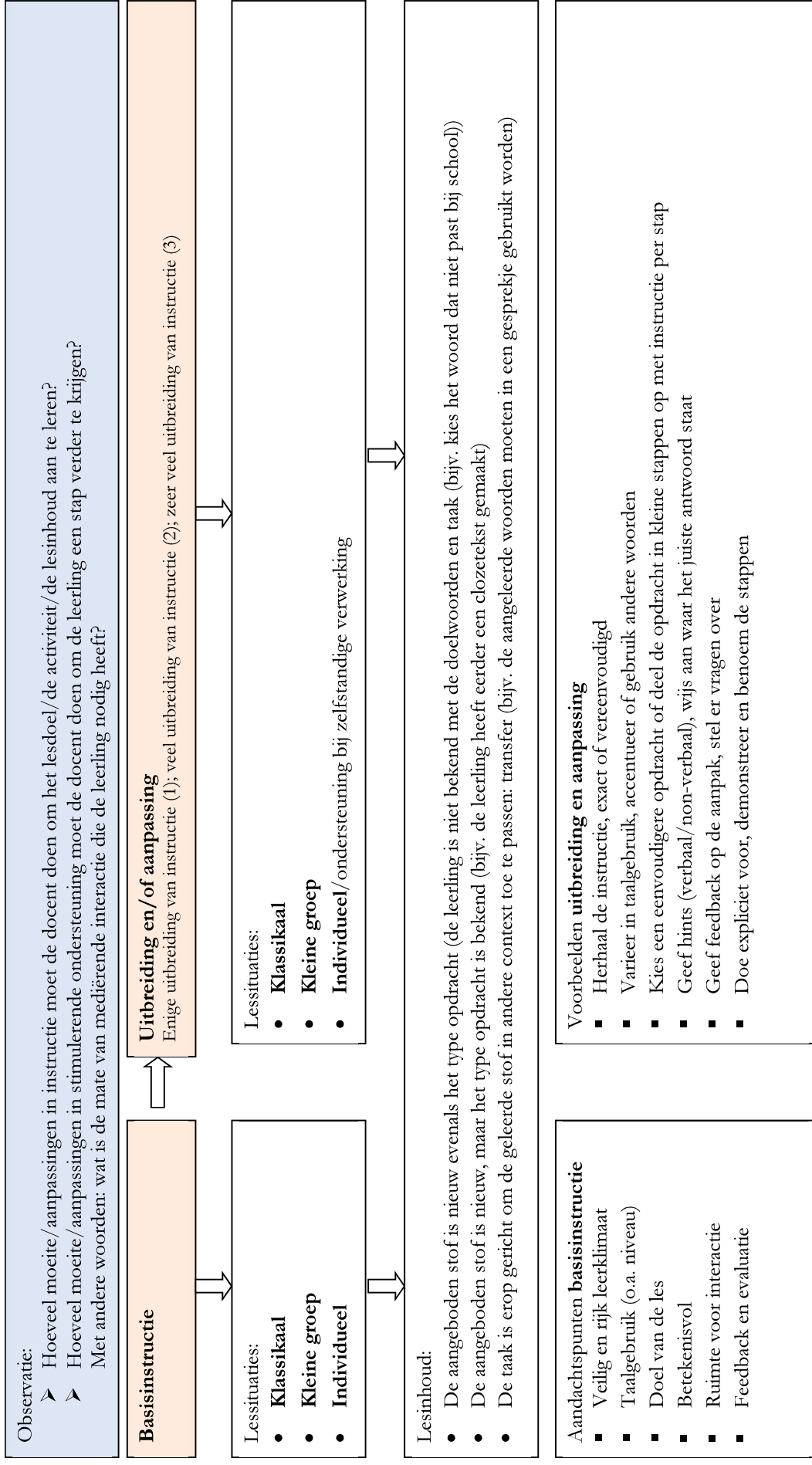
- Is de leerling na (basis)instructie in staat een opdracht uit te voeren?
- Doet de leerling actief mee in de klas of haakt hij af?
- Zijn de voorwaarden (de moeilijkheidsgraad van de opdracht, de plek in de klas) om te leren passend voor de leerling?

De instructie moet eventueel worden uitgebreid, bijvoorbeeld door extra herhalingen en het geven van hints en aanwijzingen.

Gradaties van instructie en responsiviteit

Basisinstructie	Dit is de basisinstructie die door de gemiddelde leerling te volgen is.
Uitbreiding van instructie	Voor sommige leerlingen is intensivering van de instructie nodig. Dat betekent: meer instructie of begeleiding van de docent. De leerling kan na de algemene instructie de opdracht niet uitvoeren of de leerling is niet in staat om eerdere ervaringen in een nieuwe taak toe te passen.

Per leerling scoorde de docent op een schaal van 0 tot 3 of de leerling voldoende had aan de basisinstructie (0) of dat er enige of zeer veel uitbreiding van instructie nodig was (1 tot 3) zoals bijvoorbeeld herhaling van de instructie, aanpassingen in het aanbod, meer expliciete instructie.



Observatie van leergedrag (zie bijlage 4)

Op deze observatielijst konden de docenten vastleggen welk (leer)gedrag een leerling in verschillende onderwijssituaties laat zien, in interactie met de docent en het leerstofaanbod. Het gaat erom een algemeen beeld te vormen van de mogelijkheden van de leerlingen, waarbij er onderscheid wordt gemaakt in werkhouding, cognitieve, sociaal-emotionele en schoolse vaardigheden. Op de lijst is per vaardigheid een aantal observatiepunten genoemd, die betrekking hebben op vaardigheden en factoren die het leerproces beïnvloeden. De observatiepunten kunnen in principe onafhankelijk van het taalniveau gescoord worden, binnen de context van NT2-verwerving bij het vak Nederlands en bij de andere vakken. Per observatiepunt kunnen docenten scoren in hoeverre dit van toepassing is:

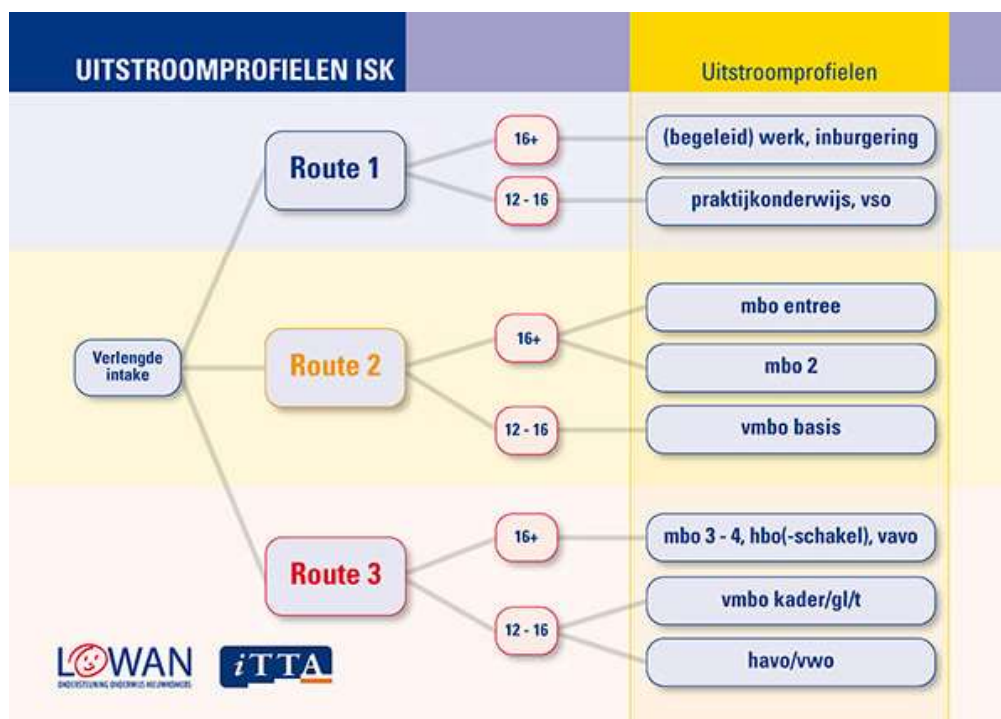
- + de leerling laat de vaardigheid *over het algemeen* zien
- +/- de leerling laat de vaardigheid *soms* zien, de leerling beheerst de vaardigheid *min of meer*
- de leerling beheerst de vaardigheid *niet*
- ? het is (nog) onvoldoende duidelijk in hoeverre de leerling de vaardigheid beheerst: aanvullende observatie in onderwijssituaties is nodig

Om de scoring voor docenten te vergemakkelijken worden de punten toegelicht met voorbeelden van wat je kunt zien bij de leerling en wat je kunt doen als docent om het leergedrag te stimuleren. Er is ruimte om aandachtspunten te noteren. In welke (les)situaties/bij welke taken en inhouds spelen sterktes/zwaktes een rol? Hoe kan het leerproces van de leerling gestimuleerd worden? Bij welke ondersteuning heeft de leerling het meeste baat? Bijvoorbeeld: een leerling kan meer profiteren van de algemene instructie doordat de docent de instructie in kleine stappen met veel visuele ondersteuning aanbiedt. Of: een leerling kan zich beter concentreren als hij bij een moeilijke taak in een rustige ruimte mag gaan werken. Het is dus van belang dat de docent nagaat of bepaald gedrag aanwezig is en in welke onderwijssituatie. Zo worden ook voorbeelden verzameld over hoe het onderwijsaanbod het best op de onderwijsbehoeften van de leerling kan worden afgestemd. Er wordt dus niet alleen gekeken naar aanwezig gedrag, maar ook naar de groei die een leerling doormaakt en hoe dit gestimuleerd kan worden. Dit formulier is één keer per week in de periode van de verlengde intake ingevuld.

Leerroutes en doorstroom

Na de (verlengde) intake moet er voor elke leerling bepaald worden in welke uitstroomgroep hij/zij ingedeeld wordt. Het onderwijsaanbod moet worden afgestemd op de leerlingen zodat leerlingen op het juiste niveau doorstromen naar het reguliere onderwijs. Niet elke ISK hanteert dezelfde indeling van uitstroomgroepen. In 2016 hebben LOWAN en het ITTA in opdracht van OCW leerlijnen ontwikkeld om toe te werken naar meer standaardisering van het onderwijsaanbod aan nieuwkomers te standaardiseren. Zij hebben in totaal drie routes onderscheiden. Om ISK-docenten inzicht te geven in wat er nodig is om het gewenste eindniveau te halen, zijn er per leerlijn voorbeelden van onderwijsprogramma's, lessentabellen, lesinkijkjes en beschrijvingen van de didactische aanpak beschikbaar. Enkele ISK's volgen deze leerlijnen, andere ISK's hanteren een eigen indeling, bijvoorbeeld een snel, gemiddeld en langzaam traject.

Leerroutes en uitstroomprofielen



Figuur 3. Schematische weergave van leerroutes en doorstroomprofiel. Bron: www.lowan.nl

Planning van activiteiten en verzamelen van gegevens

De docenten beschikten over een map met de formulieren, voorbeelden en richtlijnen voor de docent om het taalaanbod af te stemmen op de beginnende NT2-leerder (een spreekkaart, zie bijlage 5). Zodra docenten een intakegroep compleet hadden startten zij met de verlengde intake. Aan de hand van de observatieformulieren zijn gegevens verzameld. Hiermee is gestart aan het begin van het schooljaar of zodra er een intakegroep compleet was. Dat betekent dat ook later in het jaar docenten met nieuwe intakegroepen te maken konden krijgen. Dit is gebruikelijk in het ISK-onderwijs: de instroom is niet gebonden aan schooljaren. Er is tussentijds contact geweest met de onderzoekers die ook in de klas kwamen observeren. Aan het einde van het schooljaar zijn de toetsgegevens verzameld. De toetsen werden in de weken voor de zomervakantie afgenomen.

3. Bevindingen

In dit hoofdstuk beschrijven we de informatie die via docenten en de observatieformulieren is verkregen. De resultaten worden eerst per instrument gepresenteerd en vervolgens wordt de samenhang beschreven.

Leerlingengroep

Er zijn in totaal van 203 leerlingen gegevens verzameld, maar de gegevens waren niet altijd compleet. Leerlingen stroomden al voor het einde van het schooljaar uit, verhuisden gedurende het schooljaar wat kenmerkend is voor deze doelgroep of het uitstroomniveau was (nog) niet nader gespecificeerd dan 16+. Dit was het geval bij 67 leerlingen. Bij het beschrijven van de bevindingen zijn alleen die leerlingen geselecteerd van wie het uitstroomniveau en/of toetsscores zijn gerapporteerd door de school. In totaal zijn van 109 leerlingen gegevens in de analyses gebruikt. Het gaat om 65 jongens en 44 meisjes. Van 6 leerlingen (3 jongens en 3 meisjes) is de geboortedatum niet bekend of niet gerapporteerd. Bij de jongens varieert de leeftijd van 136 tot 223 maanden met een gemiddelde van 173 maanden. Bij de meisjes varieert de leeftijd van 127 tot 214 maanden met een gemiddelde van 168 maanden. Van 76 leerlingen is de moedertaal gerapporteerd. Het gaat om een diverse groep met 27 verschillende talen, waarbij Arabisch bij 21 leerlingen als de moedertaal wordt aangeduid.

Observatie van leergedrag

Het observatieformulier voor leergedrag bestaat uit verschillende observatiepunten per vaardigheid. In het kader van het onderzoek is aan docenten gevraagd gedurende de verlengde intake een keer per week het leergedrag van de leerlingen te scoren. Docenten merken op dat de meeste punten goed te observeren zijn. Het wekelijks invullen van het formulier is tijdrovend en levert per week weinig nieuwe informatie omdat niet alle punten op korte termijn veranderbaar zijn binnen de verlengde intake. Er worden geen veranderingen geobserveerd in leergedrag als de observatiepunten kort op elkaar, hier wekelijks, volgen. Er is voorgesteld om het formulier aan het begin in te vullen om aandachtspunten bij de leerlingen in kaart te brengen en aan het eind van de verlengde intake. Het systematisch observeren kan ertoe leiden dat de docent het oordeel over een leerling bijstelt. Bovendien wordt opgemerkt dat de observaties tot discussie kunnen leiden tussen docenten onderling. Docenten kunnen een verschillend beeld van een leerling hebben en een leerling kan in verschillende situaties een ander beeld laten zien. Het formulier biedt een kader voor teambesprekingen en geeft handreikingen voor het vormgeven van het onderwijs. Docenten merken dan ook op dat het formulier niet alleen geschikt is voor de periode van de verlengde intake, maar ook daarna in het onderwijs gebruikt kan worden.

Van 17 leerlingen van de 109 leerlingen is niet het gedetailleerde formulier per punt binnen elk aspect ingevuld, maar is er per week een globaal oordeel gegeven. Van de overige leerlingen zijn

alle observatiepunten per aspect beoordeeld. Het totaal aantal observaties is 383 waarbij het aantal observaties per leerling varieert van 1 tot 6 keer door een docent.

Uit de data blijkt dat een aantal punten moeilijk te scoren is. Daarbij hebben de docenten relatief vaak gescoord dat (nog) onvoldoende duidelijk is in hoeverre de leerling het leergedrag beheerst en dat aanvullende observatie in onderwijssituaties nodig is. Docenten geven aan het moeilijk te vinden om te scoren in hoeverre leerlingen een duidelijk doel voor de toekomst hebben (motivatie). In 60% (n=229) van de 383 observaties geven docenten aan dat dit (nog) onvoldoende duidelijk is. Ook is het moeilijk te scoren of leerlingen goed in staat zijn grafieken en tabellen te 'lezen' (schoolse vaardigheden). In 60% (n=230) van de 383 observaties geven docenten aan dat dit (nog) onvoldoende duidelijk is. Docenten vinden het ook relatief moeilijk om in de verlengde intake te scoren of een leerling beschikt over een goed visueel geheugen. In 135 (n=35%) van de 383 observaties geven docenten aan dat dit (nog) onvoldoende duidelijk is. Dit geldt ook in enige mate voor de observatie of een leerling het leerproces of een taak kan plannen en monitoren. In 20% (n=76) van de 383 observaties geven docenten aan dat dit (nog) onvoldoende duidelijk is. Voor al deze punten geldt dat ze aan het begin van de verlengde intake relatief lastig te scoren zijn, maar bij de 5^{de} of 6^{de} observatie (week) kan de docent dit voor de meeste leerlingen beoordelen.

Op twee scholen zijn dezelfde leerlingen door twee docenten beoordeeld. Om de overeenstemming in oordelen te bepalen in Cohen's Kappa berekend. De overeenstemming tussen docenten op de ene school was .69 (Cohen's Kappa) en op de andere school .54. Hierbij moet worden opgemerkt dat docenten andere lessen geven en de leerlingen in verschillende situaties hebben beoordeeld.

Observatie van instructiegevoeligheid

Docenten is gevraagd drie keer per week bij verschillende lessen te registreren in hoeverre een leerling instructie nodig heeft om de opdracht uit te voeren. Dit kan variëren van basisinstructie tot een beetje tot veel uitbreiding van de instructie. Docenten merken op dat de systematische observatie kan helpen om anders naar de les te kijken en naar de leerlingen. Een docent zegt bijvoorbeeld zich nu meer bewust te zijn van welke leerlingen aanvullende instructie nodig hebben alvorens zelfstandig aan de slag te moeten gaan. In plaats van af te wachten, kan de docent nu sneller differentiatie toepassen. Ook biedt het ondersteuning bij het inrichten van klassenmanagement. Het helpt docenten te bepalen bij welke onderdelen een leerling extra aandacht nodig heeft. Sommige docenten zeggen dit eigenlijk al wel te doen, maar misschien minder bewust. Men verschilt van mening of dit ook geregistreerd moet worden op een formulier. Het is een manier van kijken en denken. Maar er wordt ook genoemd dat juist het registreren voor systematiek kan zorgen. Ook kunnen deze observaties nu besproken worden in het team.

Uiteraard kan het zijn dat de benodigde instructie samenhangt met het lesonderdeel, de activiteit en de taakeisen. Als de leerling bekend is met activiteiten en opdrachten, heeft de leerling naar alle waarschijnlijkheid minder instructie nodig. Er is niet systematisch genoteerd in welke lessen en bij

welke activiteiten of oefeningen de docenten observeerden. Ook is niet gevraagd te noteren of het om nieuwe of al bekende opdrachten of lesstof ging. Hoewel docenten aangeven dat de benodigde instructie kan wisselen per lessituatie en lesgebied, kunnen we dit niet inventariseren aan de hand van verzamelde gegevens. Opgemerkt moet worden dat de observatie altijd wordt gedaan in relatie tot het gemiddelde niveau van de groep waarop de docenten het lesaanbod afstemt. Het gaat dus om een onderlinge vergelijking tussen leerlingen in een klas die hetzelfde onderwijs in de intakeklas volgen.

Relatie tussen leergedrag en instructiegevoeligheid

Docenten observeren verschillen tussen leerlingen op de aspecten van leergedrag. Per leerling is het gemiddelde per geobserveerd aspect berekend. De aspecten hangen onderling samen zwak tot matig samen variërend van .36 tot .78. De relatie tussen het aspect 'omgang' en de overige aspecten is over het algemeen niet sterk. De mate van instructiegevoeligheid hangt matig samen met aspecten van leergedrag. De samenhang is het sterkst voor de aspecten geheugen, zelfstandigheid en schoolse vaardigheden.

Tabel 1. Overzicht van gemiddelden en correlaties leergedrag

Leergedrag	M (SD)	Samenhang (correlaties)							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1. concentratie	1.53 (.56)	-							
2. geheugen	1.56 (.61)	.61	-						
3. zelfregulatie	1.49 (.49)	.74	.71	-					
4. zelfvertrouwen	1.64 (.59)	.47	.69	.62	-				
5. omgang	1.33 (.41)	.49	.55	.51	.64	-			
6. zelfstandigheid	1.52 (.51)	.61	.74	.72	.72	.63	-		
7. motivatie	1.29 (.43)	.56	.49	.62	.56	.36	.64	-	
8. schoolse vaardigheden	1.40 (.56)	.65	.78	.76	.71	.49	.75	.63	-
9. instructiegevoeligheid	.79 (.73)	.52	.66	.60	.61	.45	.67	.44	.67

NB. Alle correlatiecoëfficiënten (Pearson) zijn significant.

Leergedrag, instructiegevoeligheid en leerroute

Aan het einde van het schooljaar zijn de uitstroomprofielen van de leerlingen geïnventariseerd. Deze kunnen naar leerroute worden gecategoriseerd. Nog niet alle scholen werken met de leerroutes of was de verwachte uitstroombestemming nog niet bekend. Er is gekeken in hoeverre de leerlingen uit de verschillende leerroutes van elkaar verschillen.

Uit een vergelijking tussen de leerlingen in de drie leerroutes blijkt dat er verschillen tussen de leerlingen bestaan in geobserveerd leergedrag. Een lage score betekent dat de leerling goed scoort op het observatiepunt. Opgemerkt moet worden dat de groepen in grootte verschillen en het aantal leerlingen in leerroute 1 en 2 klein is. Uit de gemiddelden blijkt dat de leerlingen in leerroute 1 en

2 niet verschillen. De docenten hebben deze leerlingen vergelijkbaar gescoord in de verlengde intake. Leerlingen in leerroute 2 worden op de punten zelfvertrouwen, omgang en motivatie lager beoordeeld dan leerlingen in leerroute 3, maar dit geldt op deze punten niet voor leerlingen in leerroute 1. Op alle aspecten van leergedrag worden de leerlingen in leerroute 2 lager dan de leerlingen in leerroute 3 gescoord. Ook op instructiegevoeligheid behalen de leerlingen uit leerroute 3 al in de verlengde intake een betere score. Zij hebben bij de start in de ISK al minder aanvullende instructie en ondersteuning nodig om de lessen te kunnen volgen.

Aan het einde van het schooljaar zijn toetsen voor Luisteren en Lezen op verschillende scholen afgenomen. De toetsen zijn niet aan alle leerlingen voorgelegd dus er is naar de scores van een deel van de leerlingen gekeken. De toetsscores van de leerlingen in leerroute 1 zijn aan het einde van het jaar lager dan die van leerlingen uit leerroute 2 en leerroute 3. De scores van leerlingen in leerroute 2 en leerroute 3 verschillen eveneens, maar het verschil was niet significant. De groepen verschillen in grootte en het gaat om kleine groepen in leerroute 1 en leerroute 2.

Tabel 2. Overzicht van gemiddelden leergedrag, instructiegevoeligheid en toetsen per leerroute

	Leerroute					
	Leerroute 1		Leerroute 2		Leerroute 3	
	N= 12		N=14		N=61	
Leergedrag	M	sd	M	sd	M	sd
1. concentratie	1.76	(.52) ^a	2.07	(.74) ^a	1.36	(.42)
2. geheugen	2.15	(.62) ^a	2.00	(.82) ^a	1.35	(.45)
3. zelfregulatie	1.78	(.52) ^a	1.89	(.58) ^a	1.33	(.35)
4. zelfvertrouwen	1.92	(.54)	2.05	(.68) ^a	1.53	(.55)
5. omgang	1.52	(.42)	1.65	(.57) ^a	1.27	(.38)
6. zelfstandigheid	2.04	(.37) ^a	1.98	(.51) ^a	1.36	(.42)
7. motivatie	1.29	(.34)	1.59	(.45) ^a	1.21	(.36)
8. schoolse vaardigheden	1.79	(.47) ^a	1.77	(.83) ^a	1.31	(.29)
Instructiegevoeligheid						
Mate van benodigde instructie	1.67	(.74) ^a	1.09	(.86) ^a	.46	(.53)
Ontwikkelscores TOA						
Lezen	N=8		N=12		N=47	
	14.50 ^{ab}	(10.68)	44.08	(11.39)	53.77	(17.20)
Luisteren	N=8		N=9		N=37	
	21.00 ^{ab}	(10.85)	47.67	(15.46)	60.97	(18.39)

NB. Leerroute 1 = proo, begeleid werk/inburgering; leerroute 2=mbo entree, mbo2, vmbo basis; leerroute 3=mbo3-4, hbo (-schakel), vavo, havo/vwo; ^a = er bestaat een significant verschil met de score uit leerroute 3; ^b= er bestaat een significant verschil met de score uit leerroute 2.

Op een aantal scholen is bij de intake ook een taalleerbaarheidstoets afgenomen. Deze toets geeft een indicatie of een leerling een langzame, gemiddelde of snelle taalleerder is. Om te bepalen in hoeverre de scores uit de verlengde intake samenhangen met scores en niveau aan het einde van

het schooljaar zijn correlaties berekend. Dit moet met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd gezien beperkte beschikbare gegevens.

Er blijkt zwakke samenhang te zijn tussen de score op de taalleerbaarheidstoets en de plaatsing in de leerroute aan het einde van het schooljaar. Leerlingen die bij aanvang ingeschat worden als ‘langzame’ (n=4) of ‘gemiddelde’ taalleerder (n=5) zijn aan het einde van het schooljaar in leerroute 3 geplaatst. De plaatsing van leerlingen in een leerroute aan het begin van het schooljaar wordt slechts in een aantal gevallen aan het einde van het jaar gewijzigd. Uit de beschikbare gegevens is af te leiden dat 3 leerlingen aan het einde van het schooljaar in één leerroute hoger worden geplaatst. Voor 6 leerlingen geldt dat zij een niveau zakken.

Er is een samenhang tussen de taalleerbaarheidstoets, leergedrag en instructiegevoeligheid. Ook hangen deze variabelen matig samen met de plaatsing in de leerroute en toetsscores.

	1	2	3	4	5
1. taalleerbaarheid	—				
2. leerroute einde schooljaar	.37 N=24	—			
3. toetsscore Lezen	.74* N=12	.54* N=67	—		
4. toetsscore Luisteren	.25 N=13	.60* N=73	.74* N=67	—	
5. instructiegevoeligheid	-.63* N=26	-.55* N=86	-.67* N=86	-.50* N=73	—
6. leergedrag	-.60* N=24	-.60* N=81	-.52* N=84	-.40* N=71	.65* N=102

NB. De scores voor taalleerbaarheid en leerroute zijn op ordinaal niveau: Spearman Rho is berekend; * = $p < .01$.

4. Discussie en conclusie

Dit project heeft een procedure voor verlengde intake in de ISK opgeleverd die ondersteuning biedt bij het afstemmen van het onderwijsaanbod aan nieuwkomers in de leeftijd van 12 tot 18. Docenten hebben onderzocht hoe observaties kunnen bijdragen aan beeldvorming van de leerling. Hoe beoordelen docenten de praktische uitvoerbaarheid van de verlengde intake met formatieve toetsing? Biedt de verlengde intake aanvulling op de gebruikelijke toetsing extra informatie die helpt bij plaatsing in een leerroute en leerlijn? En hoe ervaren docenten de afstemming van het onderwijsaanbod op leerlingbehoeften na plaatsing op basis van de verlengde intake?

Met de observatie-instrumenten kunnen docenten eenvoudig relevante kenmerken registreren. Deze kenmerken kunnen een rol spelen bij het afstemmen van het onderwijs en het bepalen van een passende leerroute en het uitstroomprofiel. De observaties kunnen ook bijdragen aan het vormgeven van het onderwijs. Het geeft informatie over wat een leerling nodig heeft en of bepaald leergedrag gestimuleerd of ondersteund moet worden. De instrumenten zijn ingezet bij de verlengde intake maar kunnen ook een hulpmiddel zijn om later te evalueren wat de leerling nodig heeft. Docenten zijn over het algemeen van mening dat de instrumenten gemakkelijk te hanteren zijn. Dit komt overeen met de ervaringen van docenten in het onderzoek van Ukrainetz et al. (2000) waarbij observatielijsten ingezet werden taalleerders in de kleuterleeftijd. De frequentie waarmee het leergedrag wordt geobserveerd zou echter niet wekelijks hoeven, omdat veranderingen niet zo snel plaatsvinden. Ook kost het invullen van dit formulier per leerling tijd. De instructiegevoeligheid is snel te scoren en kan bij verschillende lessen en lessituaties. Het observeren van de instructiegevoeligheid is iets wat docenten vaak al wel doen, maar niet altijd bewust, systematisch en doelgericht.

Ook in leerlingbesprekingen met het onderwijzend team of bij de overdracht naar een andere school kan de informatie helpen om een goed beeld van de leerling te krijgen. De observatieformulieren bieden een gezamenlijk referentiekader voor de docenten om met elkaar over een leerling te spreken in dezelfde taal. Per aspect staat omschreven welke punten geobserveerd kunnen worden. Op deze manier wordt duidelijk waar docenten op letten en hoe ze een leerling beoordelen. De registratie maakt het mogelijk om het beeld van een leerling binnen het team te delen. Een leerling laat in verschillende lessen, bijvoorbeeld bij rekenen versus Nederlandse les, soms een ander beeld zien. Dit is informatie die gebruikt kan worden om het onderwijs goed af te stemmen.

Docenten blijken goed in staat om aan de hand van de formulieren verschillen tussen leerlingen te observeren, zowel in aspecten van leergedrag als in instructiegevoeligheid. Docenten maken vooral onderscheid tussen de leerlingen die uitstromen naar het hoogste niveau. Verschillen tussen leerlingen op het niveau van leerroute 1 en 2 zijn minder duidelijk geobserveerd. Deze groepen leerlingen zijn niet duidelijk te onderscheiden op aspecten van leergedrag. Leerlingen in leerroute 2 worden op een aantal punten minder goed beoordeeld. Het gaat dan vooral om de punten die minder direct een directe relatie met het leren en de instructie te maken hebben zoals zelfvertrouwen, omgang en motivatie. Aan het plaatsen van een leerling in een leerroute draagt

waarschijnlijk diverse informatie bij. Docenten oordeelden dat de informatie uit de observaties bruikbaar is, maar dat voortgang op toetsen ook in het oordeel meegenomen wordt.

Op een aantal ISK's werd er gewerkt met intakeklassen waarna leerlingen doorstroomden naar een andere groep met een andere docent. Intakedocenten maakten gebruik van de observatieformulieren. De onderzoeksopzet maakte het echter niet mogelijk om te evalueren of leerlingen beter geplaatst waren na de intake. Het was moeilijk voor docenten om te beoordelen of afstemming van het onderwijsaanbod nu beter verliep. Er is geen directe vergelijking met een controlegroep gemaakt en veranderingen in het onderwijsaanbod zijn niet geregistreerd. De wijze van beeldvorming van de leerling heeft echter mogelijk wel bijgedragen aan aanpassingen in het onderwijsaanbod. In vervolgonderzoek zou het docentengedrag ook meegenomen moeten worden.

Hoewel er aandacht is besteed aan de mogelijke interactie van de docent met de leerling om het leergedrag van de leerling te stimuleren zijn hierover in het onderzoek geen gegevens verzameld. Docenten is gevraagd de lessituaties kort te beschrijven en te reflecteren op de les, maar dit is onvoldoende systematisch gebeurd om er uitspraken over te doen. Docenten vulden een zelfreflectielijst in, maar deze konden niet gekoppeld worden aan de leerlingobservaties. Bovendien oordeelden de docenten overwegend positief op hun les en was er weinig variatie. Deze informatie is buiten beschouwing gelaten. In een volgend project of in professionaliseringtrajecten zou hier meer aandacht aan kunnen worden besteed.

Scholen met een ISK kunnen erg van elkaar verschillen. Zij hanteren een eigen werkwijze en anders dan het regulier onderwijs wordt niet altijd met standaard registratiesystemen gewerkt. De informatie die verzameld wordt aan het begin, bij de intake, kan per ISK verschillen. Ook de toetsen die gebruikt worden en/of de toetsmomenten komen niet altijd overeen. Bovendien krijgen ISK's dikwijls met veranderingen te maken. De instroom van nieuwe leerlingen kan ineens heel groot zijn of juist stagneren. Al deze factoren hebben het verzamelen van gegevens bemoeilijkt. Zodra ISK's meer gestandaardiseerd gaan werken zullen vergelijkingen en evaluaties vergemakkelijkt worden. Het hanteren van een gezamenlijk referentiekader zal hieraan bijdragen. Ook de overdracht van leerlingen naar andere scholen, ISK of vervolgonderwijs, heeft baat bij toetsings- en beoordelingsprocedures die door ISK's gedeeld worden.

Referenties

- Feuerstein, R., Rand, Y., Rynders, J.E. (1988). *Don't accept me as I am. Helping retarded performers excel*. New York: Plenum.
- Kapantzoglou, M., Restrepo, M.A., & Thompson, M.S. (2010). Dynamic assessment of word learning skills: Identifying language impairment in bilingual children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 1, 81-96.
- Lidz, C.S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York: Guilford.
- Peña, E. (1993). *Dynamic assessments: a nonbiased approach for assessing the language of young children*. Unpublished doctoral dissertation. Austin, TX: Temple University.
- Poehner, M.E., & Lantolf, J.P. (2010). Vygotsky's teaching-assessment dialectic and L2 education: the case for dynamic assessment. *Mind, culture and activity*, 17, 312-330.
- Poehner, M.E. & Compernelle, R.A. (2011). Frames of interaction in dynamic Assessment: developmental diagnoses of second language learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (2), 183-198.
- Wolfgram, P. (2009). Het voorspellen van de leerbaarheid van nieuwkomers van 11,5 tot 16 jaar. Rapportage. Rotterdam: CED-groep.

Bijlagen

Bijlage 1:	Formulier beginsituatie
Bijlage 2:	Zelfreflectie
Bijlage 3:	Formulier Instructiegevoeligheid
Bijlage 4:	Formulier Leergedrag
Bijlage 5:	Spreekkaart

BIJLAGE 1

LEERLINGPROFIEL Lijst 1. Vaststellen beginsituatie

Datum:		Naam leerling:	
Voorgeschiedenis	Naam docent:	Omschrijving	Aandachtspunt(en) voor onderwijs
Leef tijd			
Vooropleiding			
Moedertaal			
Verblijfsduur Nederland			
Woon-/thuisituatie			
Lichamelijke/zintuiglijke bijzonderheden			
Psychische belemmeringen			
IQ <i>Let op: globale indicatie, geen 'harde maatstaf': normen ontbreken</i>			
Basisvaardigheden: taal en rekenen			
Alfabetisering			
Kennis van het Nederlands			
Meertaligheid			
Rekenen			

Toelichting

LEERLINGPROFIEL Lijst 1. Vaststellen beginsituatie			
Voor geschiedenis	Aspecten voor registratie	Aandachtspunten bij intake	Aandachtspunten voor onderwijs
Leef tijd	12-16 jaar 16+	Er wordt in de leerlijnen en leer routes een onderscheid gemaakt tussen twee leeftijdsgroepen. Leef tijd hangt ook deels samen met onder wijservaring en leer baarheid.	Sluit zoveel mogelijk aan bij voorkennis, bekende concepten en belevingswereld om Nederlands aan te leren.
Vooropleiding	- Jaren van onder wijservaring - Periode van schooluitval als gevolg van situatie in land van herkomst etc. - Laatst genoten onderwijsniveau (in eigen land) - Beschikbare informatie over inhoud en kwaliteit van gevolgd schoolstelsel	- Waaruit bestond het onderwijs wat betreft het niveau van de leerinhoud, lesmaterialen en leermiddelen? - Wat waren pedagogisch-didactische kenmerken van het onderwijs in eigen land (o.a. omgaan met regels, omgang met de docent)? Welke informatie kan de leerling/verzorger hierover geven of wat is hierover bekend in Nederland? - Wat was het (reële) beroepsperspectief in het land van herkomst?	Sluit zoveel mogelijk aan bij voorkennis, bekende concepten en belevingswereld om Nederlands aan te leren.
Moedertaal	De moedertaal van de leerling	- Welke kenmerken van de moedertaal beïnvloeden het leren van het Nederlands mogelijk? Denk hierbij onder andere aan klanken die wel/niet in de moedertaal voorkomen. - Heeft de leerling eerder ook in deze taal onderwijs gehad of werd er in een andere taal les gegeven? - Is er een inschatting te maken van de mate waarin de moedertaal en/of schooltaal beheerst wordt? (op basis van vragen aan ouders etc.)	- Benut eventuele overeenkomsten tussen de talen. - Ga na of de leerling het begrip/concept in de eigen taal wel kent. - Laat een leerling met dezelfde moedertaal hulp bieden (bijv. door vertalen).
Verblijfsduur Nederland	Heeft kennisgemaakt met Nederlandse gebruiken/omgangsregels/etc.	- In hoeverre is de leerling al bekend/gewend? - Hoe gaat de leerling om met schoolregels en routines?	- Zorg voor duidelijke afspraken, maak regels zichtbaar in de klas. - Maak het dagrooster visueel duidelijk.

Toelichting

LEERLINGPROFIEL Lijst 1. Vaststellen beginsituatie			
Voorgeschiedenis	Aspecten voor registratie	Aandachtspunten bij intake	Aandachtspunten voor onderwijs
Woon-/thuis situatie	- Nederlandssprekend of internationaal - Ondersteuning ouders - Opleiding ouders/thuisomgeving - Broers/zussen in schoolgaande leeftijd	- Wat is de woon-/thuis situatie van de leerling? - Wat kunnen daarin stimulerende dan wel belemmerende factoren zijn?	- Stimuleer contact met Nederlands buiten schooltijd (doe suggesties voor activiteiten in de buurt etc.) - Laat ouders klas bezoeken, etc. - Benut omgeving van broers/zussen door ze samen te laten werken, voor afstemming te zorgen
Lichamelijke/zintuiglijke bijzonderheden	- Gehoor - Visus - Lichamelijke beperking	- Heeft de leerling fysieke beperkingen die de leerling in het onderwijs belemmeren? - Welke maatregelen kunnen worden genomen om hiermee om te gaan?	- Verken de mogelijkheden van technische hulpmiddelen - Let op de plek in het klaslokaal, houd rekening met licht(inval)en/of achtergrondgeluid - Zorg voor rustige werkplek indien nodig, in bepaalde leersituaties. - Vergroten van teksten
Psychische belemmeringen	- Traumatische ervaringen - Zelfbeeld en eigenwaarde	- Is bekend wat de leerling heeft meegemaakt? - Wat zijn mogelijk moeilijke situaties voor de leerling?	- Besteed aandacht aan een positief en veilig leerklimaat. - Geef positieve feedback, beloon gewenst (leer)gedrag.
IQ	IQ als globale indicatie	Houd hierbij in gedachten: IQ geldt niet als 'harde' maatstaf: de toetsen zijn niet voor nieuwkomers genormeerd, toetsscores kunnen door andere factoren dan IQ bepaald worden zoals (on)bekendheid met taaktype. Herhaald toetsen van IQ is niet zinvol. Kijk of een leerling beter wordt met vergelijkbare (mits zinvolle) taken in onderwijs.	

Toelichting

LEERLINGPROFIEL Lijst 1. Vaststellen beginsituatie			
Basisvaardigheden	Aspecten voor registratie	Aandachtspunten bij intake	Aandachtspunten voor onderwijs
Alfabetisering	- Is gealfabetiseerd in eigen taal - Is bekend met alfabetisch schrift, kan schrijven en/of lezen	- In welk schriftstelsysteem heeft de leerling leren lezen/schrijven? - Heeft de leerling in een alfabetisch schrift, waarin er een relatie tussen een enkele klank en een letter is, leren lezen/schrijven? - In Nederland wordt het Latijns schrift gebruikt: is de leerling hiermee bekend? - Welke klank koppelt de leerling aan een letter?	- Zorg steeds voor koppeling tussen gesproken en geschreven taal - Zorg voor afbeeldingen met geschreven woorden erbij in de klas - Wijst de letters, lettergrepen of woorddelen aan tijdens uitspraak
Kennis van het Nederlands	- Kan de klanken in Nederlandse woorden herkennen/onderscheiden - Kan de klanken in Nederlandse woorden uitspreken - Kent al een aantal woorden	- Is de leerling bekend met het Nederlandse klanksysteem, d.w.z. bijvoorbeeld: kent/hoort hij het verschil tussen ei en ui, onderscheidt hij onbeklemtoonde lettergrepen? - Heeft de leerling al enige kennis van het Nederlands, gesproken dan wel geschreven? - Op welke wijze heeft de leerling zich die kennis eigen heeft gemaakt (zelfstandig of door les/cursus)?	- Spreek verstaanbaar, let op onbeklemtoonde lettergrepen en moeilijke klanken - Visualiseer woordstructuren op verschillende manieren (onderstrepen, klappen, etc.) - Benut aanwezige taalkennis (bijv. woorden).
Meertaligheid	Beheerst naast moedertaal andere taal/talen	- Met welke andere talen is de leerling bekend, gesproken, geschreven of beide? - Is er een inschatting te maken van de mate waarin de leerling de eigen/andere taal beheerst?	Benut eventuele overeenkomsten tussen de talen.
Rekenen	- Is bekend met de betekenis van getallen en getalsrelaties - Beschikt over rekenvaardigheden - Is bekend met de Arabische notatie van getallen (1, 2, ...)	- Met welke cijfernotatie is de leerling bekend? - In hoeverre beschikt de leerling over rekenvaardigheden? - Is de leerling bekend met rekenkundige symbolen? - Kan de leerling rekenkundige handelingen uitvoeren zoals optellen, aftrekken, delen?	- Schrijf cijfers op, maak gebruik van materialen - Besteed aandacht aan rekenkundige begrippen en visualiseer dit (meer, groter dan...)

BIJLAGE 2

1. Veilig en rijk leerklimaat			Voorbeelden
a.	Ik heb kennis van de achtergrond van mijn leerlingen.	Ja	Nee
			- Ik ben bekend met de redenen voor de komst naar Nederland. - Ik geef tijd om te wennen aan de Nederlandse onderwijssituatie. - Ik houd rekening met culturele verschillen bij praten over onderwerpen. - Als ik een beurt geef, dan houd ik rekening met (on)zekerheid van leerlingen (bijv. alleen voorbereid of met gebruik spiekbrief).
b.	Ik zorg voor duidelijke structuur en afspraken.	Ja	Nee
			- Ik maak duidelijke afspraken over kiezen van een plaats in de klas, aanspreekvormen, omgangsvormen. - Ik maak zichtbaar hoe een schooldag is opgebouwd.
c.	Ik zorg voor veel taalaanbod – gesproken en geschreven.	Ja	Nee
			- Ik verwoord zelf mijn handelingen. - Ik besteed veel tijd aan nieuwe woorden en laat deze op verschillende momenten terugkomen in de les. - In het lokaal en op school is veel geschreven taal aanwezig (woordkaarten, posters, kranten, magazines, etc.).
d.	Ik varieer in type activiteiten en oefeningen.	Ja	Nee
			Ik varieer in activiteiten en oefeningen die gericht zijn op receptieve of productieve kennis, luisteren en spreken, zelfstandig of in samenwerking.
2. Doelgericht			
a.	Ik maak het lesdoel zichtbaar voor de leerlingen.	Ja	Nee
			- Ik schrijf de doelen per les duidelijk op, eventueel ondersteund met pictogrammen. - Ik gebruik het Raamwerk NT2 om concrete doelen op te stellen. - Ik bespreek de doelen en maak duidelijk op welk onderdeel de leerlingen feedback krijgen.
b.	Ik controleer of alle onderdelen uit de opdracht aansluiten bij het doel en niveau van de leerlingen.	Ja	Nee
			- Ik laat onderdelen uit een oefening weg als deze nog te moeilijk zijn voor leerlingen. - Ik laat onderdelen weg als deze niet aansluiten bij het doel van de les (bijv. een spreekopdracht als het doel receptief is). - Ik besteed extra instructietijd aan nieuwe werkvormen of type oefeningen.
3. Taalgebruik <i>TIP: zie ook spreekkaart</i>			
a.	Ik spreek begrijpelijke taal voor de leerlingen.	Ja	Nee
			- Ik pas mijn instructie aan, aan het taalniveau van de leerling. - Ik let op mijn spreektempo, herhalingen, woordgebruik, lengte en complexiteit van zinnen. - Ik taalgebruik op het gewenste taalniveau (A1) in taalleersituaties (zone van naaste ontwikkeling).
b.	Ik ondersteun mijn taalgebruik met mimiek en lichaamstaal.	Ja	Nee
			Ik zorg voor uitbeeldingen die mijn instructie ondersteunen (aanwijzen, voordoen)
c.	Ik ondersteun mijn taalgebruik visueel met plaatjes, foto's, pictogrammen, etc.	Ja	Nee
			- Ik ondersteun mijn instructie met concreet materiaal, foto's of afbeeldingen passend bij het thema. - Ik zorg ervoor dat de afbeeldingen die ik gebruik eenduidig zijn.
Betekenisvol			
1.	Ik sluit aan bij de alledaagse	Ja	Nee
			Ik sluit met onderwerpen aan bij de interesses van de leerlingen.

belevingswereld van mijn leerlingen.			- Ik sluit aan bij alledaagse situaties van de leerlingen en stimuleer hen de taal dan te gebruiken. - Ik vraag leerlingen naar hun ervaringen of laat leerlingen met elkaar uitwisselen.
2. Ik zorg voor een gemeenschappelijk referentiekader.	Ja	Nee	- Ik laat een filmfragment en/of fotoverhaal zien. - Ik breng mijn eigen ervaringen in.
3. Ik koppel nieuwe begrippen aan achtergrondkennis en eerdere lesstof.	Ja	Nee	- Ik bedenk met leerlingen wat zij al over een onderwerp weten (kan ook met afbeeldingen). - Ik maak gebruik van een woordweb of een ander schema. - Ik herhaal woorden en begrippen die eerder aan bod kwamen en koppel ze aan nieuwe woorden.
Ruimte voor interactie			
1. Ik zorg ervoor dat leerlingen vragen kunnen stellen.	Ja	Nee	- Ik geef na instructie de leerlingen ruimte om vragen te stellen. - Ik laat leerlingen samenwerken en laat hen elkaar vragen stellen. - Ik loop rond tijdens het uitvoeren van opdrachten en controleer of de opdracht duidelijk is.
2. Ik laat leerlingen samenwerken.	Ja	Nee	Ik maak gebruik van coöperatieve werkvormen (interviewopdrachten, check in duo's, denken-delen-uitwisselen, etc.)
3. Ik laat stiltes vallen.	Ja	Nee	- Ik geef leerlingen voldoende tijd en ruimte om na te denken over een antwoord. - Ik geef leerlingen voldoende tijd en ruimte om te reageren op een taalkuiting van mij of een medeleerling. - Ik ben niet steeds zelf aan het woord.
4. Ik stel verschillende soorten vragen aan de leerlingen.	Ja	Nee	- Ik stel open en gesloten vragen, afhankelijk van het taalniveau van de leerling. - Ik stel vragen die een reactie uitlokken. - Ik help de leerling bij het formuleren van een antwoord a.d.h.v. doorvragen.
Feedback en evaluatie			
1. Ik geef feedback op de taal van de leerlingen.	Ja	Nee	- Ik geef positieve feedback: ik bevestig positief, non-verbaal of verbaal. - Ik geef feedback die past bij het taalniveau van de leerling. - Ik maak een keuze uit het type feedback: corrigeren van vorm of inhoud. - Ik vraag de leerling om verheldering van het antwoord. - Ik geef feedback door het antwoord te herformuleren of door het antwoord verbeterd te herhalen.
2. Ik bespreek de opdracht na met de leerling.	Ja	Nee	- Ik vraag hoe de leerling de opdracht vond. - Ik vraag hoe de leerling de opdracht maakte (de leerling kan het laten zien). - Ik geef aan dat de opdracht nog niet helemaal juist is en de leerling kijkt er nog eens naar. - Ik leg uit waarom een antwoord goed of fout is.
Uitbreiding en aanpassing			
1. Ik herhaal de instructie.	Ja	Nee	- Ik herhaal de (klassikale) instructie in exact dezelfde stappen en woorden. - Ik herhaal de (klassikale) instructie in eenvoudiger woorden, met gebruik van een steuntaal, etc.

2. Ik geef extra aanwijzingen en hints.	Ja	Nee	- Ik wijs aan waar de leerling het juiste antwoord kan vinden. - Ik geef een hint (Kijk naar het plaatje, je schrijft het als ...) - Ik doe een opgave voor (op het bord) en vertel wat ik doe (de stappen). - Ik geef aanvullende uitleg bij woorden in de opdracht. - Ik geef extra visuele hulp (plaatjes, foto's, etc.).
3. Ik stel aanvullende vragen.	Ja	Nee	- Ik stel vragen over de stappen die de leerling moet zetten (<i>Wat doe je eerst? Waar staat....?</i>). - Ik stel controlevragen om na te gaan of de leerling het snapt (<i>Dus wat doe je nu?</i>). - Ik stel aanvullende verhelderende vragen (<i>Waarom...? Wat is ...?</i>).
4. Ik doe aanpassingen.	Ja	Nee	- Ik pas de opdracht aan: ik vereenvoudig of deel de opdracht op in deelstappen met instructie per stap. - Ik geef aanvullende instructie bij deelaspecten van de opdracht (herhaling van eerdere uitleg bij woorden, etc.). - Ik maak de opdracht visueel: stappenplan, schema, etc. - Ik zorg voor extra verwerkingstijd. - Ik zorg voor meer herhaling: de leerling oefent vake met vergelijkbare opdrachten.

BIJLAGE 3

BIJLAGE 2B. OBSERVATIELIJST VOOR INSTRUCTIEGEVOELIGHEID LEERLING							DATUM:	
Toelichting: 0 = basisinstructie			1 = enige uitbreiding van instructie		2 = veel uitbreiding van instructie		3 = zeer veel uitbreiding	
Leerlingnaam	Lessituatie en lesinhoud	Mediatie door docent	Evaluatie			Opmerkingen		
1.		Ik heb veel moeite moeten doen (herhaling, aanpassingen, explicieter, etc.)	0	1	2	3		
2.		Ik heb veel moeite moeten doen (herhaling, aanpassingen, explicieter, etc.)	0	1	2	3		
3.		Ik heb veel moeite moeten doen (herhaling, aanpassingen, explicieter, etc.)	0	1	2	3		
4.		Ik heb veel moeite moeten doen (herhaling, aanpassingen, explicieter, etc.)	0	1	2	3		
5.		Ik heb veel moeite moeten doen (herhaling, aanpassingen, explicieter, etc.)	0	1	2	3		
6.		Ik heb veel moeite moeten doen (herhaling, aanpassingen, explicieter, etc.)	0	1	2	3		
7.		Ik heb veel moeite moeten doen (herhaling, aanpassingen, explicieter, etc.)	0	1	2	3		
8.		Ik heb veel moeite moeten doen (herhaling, aanpassingen, explicieter, etc.)	0	1	2	3		
9.		Ik heb veel moeite moeten doen (herhaling, aanpassingen, explicieter, etc.)	0	1	2	3		
10.		Ik heb veel moeite moeten doen (herhaling, aanpassingen, explicieter, etc.)	0	1	2	3		
11.		Ik heb veel moeite moeten doen (herhaling, aanpassingen, explicieter, etc.)	0	1	2	3		
12.		Ik heb veel moeite moeten doen (herhaling, aanpassingen, explicieter, etc.)	0	1	2	3		
13.		Ik heb veel moeite moeten doen (herhaling, aanpassingen, explicieter, etc.)	0	1	2	3		

BIJLAGE 4

LEERLINGPROFIEL bijlage 3 Observatieformulier

LEERLINGPROFIEL bijlage 3 Observatieformulier							
Datum:		Naam docent:		Naam Leerling:		Lessituatie:	
Deelaspecten		Observatiepunten		Evaluatie		Toelichting	
Cognitieve vaardigheden	Concentratie en aandacht	■ Richt aandacht met (minimum aan) aanwijzingen ■ Houdt aandacht vast bij het uitvoeren van taak ■ Toont selectieve aandacht bij uitvoeren van taak	+	+/-	-	?	
	Geheugen	■ Nieuwe kennis en informatie bekijft na minimum aan herhaling ■ Heeft een goed verbaal geheugen ■ Heeft een goed visueel geheugen	+	+/-	-	?	
	Zelfregulatie, plannen, monitoring	■ Werkt naar einddoel toe/werkt doelgericht ■ Controleert eigen werk ■ Werkt nauwkeurig ■ Kan leerproces (of taak) plannen en monitoren ■ Reageert op/maakt gebruik van feedback	+	+/-	-	?	
	Zelfvertrouwen	■ Heeft zelfvertrouwen bij schooltaken en in lessituaties ■ Komt voor zichzelf en eigen oordeel op	+	+/-	-	?	
	Omgang	■ Neemt (verbaal/non-verbaal) initiatief tot contact met leeftijdsgenoten ■ Kan zich verbaal/non-verbaal uiten ■ Kan samenwerken met docent en medeleerlingen	+	+/-	-	?	
Verhouding	Zelfstandigheid	■ Vraagt om hulp wanneer nodig ■ Kan met minimum aan structuur/ondersteuning opdrachten uitvoeren ■ Kan oefeningen van een zelfde type zelfstandig maken	+	+/-	-	?	
	Motivatie	■ Houdt vol bij moeilijke taken ■ Gaat graag naar school ■ Is alleen met vermelden van reden afwezig van school ■ Heeft een wens of doel voor toekomst	+	+/-	-	?	
Scholse vaardigheden	Instructiegevoeligheid	■ Profiteert van algemene instructie	+	+/-	-	?	
	Transfer en generalisatie	■ Past geleerde (instructie) toe binnen de opdracht ■ Past geleerde toe in nieuwe opdracht/andere situatie	+	+/-	-	?	
	Leer/werktempo	■ Kan lesstof verwerken (voltooiën) binnen gestelde lestijd of lesperiode ■ Verwerft nieuwe kennis binnen tijd van lesprogramma (lessenreeks)	+	+/-	-	?	
	Studievaardigheden	■ Kan gebruikmaken van hulpmiddelen (woordenboeken, internet, etc.) ■ Kan grafieken, schema's, tabellen en kaarten 'lezen'	+	+/-	-	?	
				+	+/-	-	?

LEERLINGPROFIEL bijlage 3 Samenvattend beeld uit observaties					
Naam leerling:		Naam docent:		Datum:	
Aspect		Globale totaalscore	Aandachtspunt(en)		
Cognitieve vaardigheden	Concentratie en aandacht	+	+/-	-	?
	Geheugen	+	+/-	-	?
	Zelfregulatie, planning, monitoring	+	+/-	-	?
Sociaal-emotioneel	Zelfvertrouwen	+	+/-	-	?
	Omgang	+	+/-	-	?
Werk-houding	Zelfstandigheid	+	+/-	-	?
	Motivatie	+	+/-	-	?
Leervaarigheden (algemeen)	Instructiegevoeligheid	+	+/-	-	?
	Transfer en generalisatie	+	+/-	-	?
	Leer/werktempo	+	+/-	-	?
	Studievaardigheden	+	+/-	-	?

Toelichting LEERLINGPROFIEL bijlage 3 Observatieformulier

Cognitieve vaardigheden	Aspecten voor observatie	In het onderwijs is te zien:	De docent kan gedrag mogelijk stimuleren/ondersteunen o.a. door:
Concentratie en aandacht	▪ Richt aandacht met (minimum aan) aanwijzingen ▪ Houdt aandacht vast bij uitvoeren van taak ▪ Toont selectieve aandacht bij uitvoeren van taak	- De leerling kan zijn aandacht uit zichzelf richten op het uitvoeren van een taak. Hij heeft weinig aansporing, aanwijzingen en sturing nodig. - De leerling houdt aandacht vast tijdens het uitvoeren van de taak (volgehouden aandacht). Hij is niet snel afgeleid. - De leerling is in staat zich op de kern van de opdracht te richten (selectieve aandacht). Hij laat zich niet afleiden door niet-relevante informatie (leuke plaatjes, informatie die niet nodig is voor opdracht).	- Houd rekening met plek in klas (indien nodig: rustig, prikkelarm). - Deel opdracht op in kleine stappen. - Markeer de kernwoorden, stappen etc. in de opdracht. - Bied een stappenplan met visuele ondersteuning. - Zorg voor opdrachten die in de zone van naaste ontwikkeling liggen, d.w.z. voldoende uitdagend en prikkelend maar te volbrengen. - Zorg voor korte, duidelijke en overzichtelijke instructie. - Bied opdrachten en materialen aan die afwisselend zijn. - Bied opdrachten één voor één aan.
Geheugen	▪ Nieuwe kennis en informatie blijft na minimum aan herhaling ▪ Heeft een goed verbaal geheugen ▪ Heeft een goed visueel geheugen	- De leerling heeft minimale of standaard/gemiddelde hoeveelheid herhaling nodig om nieuwe woorden, kennis etc. op te pikken. - De leerling kan (nieuwe) woorden nazeggen (woorden waarvan de klanken bekend zijn). - De leerling leert snel met visuele ondersteuning om iets aan te leren en te onthouden.	- Benut sterktes en zwaktes in verbaal/visueel geheugen. - Bied auditieve/visuele ondersteuning. - Houd rekening met instructie (kort, helder, visuele ondersteuning). - Laat de leerling een leerdossier (bijv. woorden etc.) bijhouden zodat herhaling mogelijk is. - Maak gebruik van oefensoftware.

Toelichting LEERLINGPROFIEL bijlage 3 Observatieformulier (vervolg)

Cognitieve vaardigheden	Aspecten voor observatie	In het onderwijs is te zien:	De docent kan gedrag mogelijk stimuleren/ondersteunen o.a. door:
Zelfregulatie, plannen, monitoring	▪ Werkt naar einddoel toe/werkt doelgericht ▪ Controleert eigen werk ▪ Werkt nauwkeurig ▪ Kan leerproces (of taak) plannen en monitoren ▪ Reageert op/maakt gebruik van feedback	- De leerling bepaalt wat de bedoeling is voordat hij met de taak begint (start niet zomaar aan opdracht maar weet wat de bedoeling is). - De leerling is in staat (evt. met hulp/feedback) om eigen werk te corrigeren, zowel na als tijdens het uitvoeren van de taak. - De leerling kan de opdracht maken zonder directe sturing van de docent (extra stappenplan, schema's, etc.). - De leerling verbetert zijn werkwijze zelfstandig als hij hints, tips en feedback krijgt.	- Maak doel van opdracht (visueel) duidelijk. - Laat de leerling gebruikmaken van 'spiekbrieven/schriften of nakijkformulieren (bijv. rubrics). - Geef tijd en ruimte aan de leerling om zichzelf te corrigeren. - Laat de leerling werken met vertaalprogramma's op internet. - Zorg voor helder (visueel) stappenplan (hoe, wat, wanneer). - Herinner de leerling aan taken die (eerst) moeten worden gedaan of afgemaakt. - Ondersteun bij leren plannen zodat leerlingen zichzelf gaan instrueren. - Beperk feedback tot een duidelijk en relevant aspect. - Geef feedback op verschillende manieren: van hint (wijzend, kijk hier eens naar) tot directe aanwijzing (het goede antwoord is...). - Geef feedback gericht op het leerproces.

Toelichting LEERLINGPROFIEL bijlage 3 Observatieformulier (vervolg)

Sociaal-emotionele vaardigheden	Aspecten voor observatie	In het onderwijs is te zien:	De docent kan gedrag mogelijk stimuleren/ondersteunen o.a. door:
Zelfvertrouwen	▪ Heeft zelfvertrouwen bij schooltaken en lessituaties ▪ Komt voor zichzelf/eigen oordeel op ▪ Heeft vertrouwen in de docent (ervaart veiligheid)	- De leerling begint met vertrouwen aan een (nieuwe) taak hij vermijdt de taak niet, gaat aan de slag. - De leerling durft zich te uiten, durft antwoord te geven, durft te reageren (verbaal/non-verbaal).	- Zorg voor positieve feedback, complimenteer (zowel verbaal als non-verbaal). - Zorg voor voldoende succeservaringen (80%) door opdrachten die goed te maken zijn, afgestemd op de leerling, opbouwend van eenvoudig naar moeilijker. - Laat de leerling 'tutor' zijn van een leerling die nieuw in de klas is. - Maak kleine stappen in leervorderingen zichtbaar (bijv. in grafiek, aantal woorden dat gekend wordt, etc.). - Creëer situaties waarin de sterke kanten naar boven komen. - Focus op mogelijkheden en positieve aspecten van de leerling. - Laat de leerling weten wanneer hij een beurt kan verwachten, zorg voor voorspelbaarheid.
Omgang	▪ Neemt initiatief voor contact met leeftijdsgenoten ▪ Kan zich verbaal/non-verbaal uiten/kenbaar maken ▪ Kan samenwerken met docent en medeleerlingen	- De leerling zoekt non-verbaal/verbaal contact met leeftijdsgenoten in bijv. de pauze. - De leerling heeft aansluiting bij leeftijdsgenoten en leert in samenwerking. Hij zondert zich niet af maar zoekt contact. - De leerling non-verbaal/verbaal kenbaar/duidelijk maken wat hij bedoelt.	- Zorg voor laagdrempelige, coöperatieve vormen of leeractiviteiten die samenwerking stimuleren. - Zorg voor duidelijke omgangsregels (foto's in de klas). - Laat (een) andere leerling(en) bij een opdracht helpen (evt. in gedeelde eigen taal).

Toelichting LEERLINGPROFIEL bijlage 3 Observatieformulier (vervolg)

Werkhouding	Aspecten voor registratie/observatie	In het onderwijs is te zien:	De docent kan gedrag mogelijk stimuleren/ondersteunen o.a. door:
Zelfstandigheid	- Vraagt om hulp, alleen wanneer nodig - Kan met minimum aan structuur/ondersteuning opdrachten uitvoeren - Kan oefeningen van een zelfde type zelfstandig maken	- De leerling beoordeelt of hij de taak zelf of met hulp kan uitvoeren. Hij vraagt niet altijd direct hulp maar pas als hij er niet uitkomt. - De leerling kan overweg met 'open' opdrachten of opdrachten zonder duidelijke structuur (bijv. in vorm van stappenplan/schema). - De leerling kan zelfstandig werken met voor hem bekende taken. - De leerling herkent opdrachttypes/vormen van vragen en kan die zelfstandig oplossen.	- Stimuleer de leerling gebruik te maken van ezelsbruggetjes, spiekbriefjes etc. - Stimuleer de leerling om eerst zelf de opdracht proberen te maken. - Maak afspraken over het moment waarop vragen gesteld kunnen worden (bijv. stoplicht, vast moment tijdens de les). - Loop een vaste route door de klas. - Stimuleer samenwerking met andere leerlingen. - Zorg ervoor dat de leerling weet waar hij materialen en hulpmiddelen kan vinden.
Motivatie	- Houdt vol bij moeilijke taken - Gaat graag naar school - Is aanwezig op school/is alleen met vermelden van reden afwezig - Heeft een wens of doel voor toekomst	- De leerling toont doorzettingsvermogen bij taken die moeilijk zijn: hij laat zich niet uit het veld slaan. - De leerling komt op tijd op school, toont plezier, toont zich op zijn gemak. - De leerling is aanwezig indien mogelijk. - De leerling weet waarom hij naar school gaat (vindt opleiding belangrijk, heeft idee van wat hij wil worden, et cetera).	- Sluit aan bij de voorkennis en interesses van de leerling. - Ga uit van hoge, maar realistische en relevante verwachtingen. - Betrek zo mogelijk de woon/thuissituatie. - Zorg voor positieve feedback gericht op de inzet van de leerling. - Bied taken aan die snel/op korte termijn voor succeservaringen zorgen. - Maak leervorderingen voor leerling (visueel) inzichtelijk. - Koppel leren aan concrete situaties en taken. - Stimuleer samenwerking, peer-tutoring et cetera. - Geef de leerling verantwoordelijkheid voor (gewaardeerde) activiteiten.

Toelichting LEERLINGPROFIEL bijlage 3 Observatieformulier (vervolg)

Algemene schoolse vaardigheden	Aspecten voor registratie/observatie	In het onderwijs is te zien:	De docent kan gedrag mogelijk stimuleren/ondersteunen o.a. door:
Instructiegevoeligheid	▪ Weet na de instructie wat hij/zij moet doen ▪ Houdt aandacht vast gedurende de instructie	- De leerling is in staat om een taak uit te voeren na algemene instructie. - De leerling is in staat om op te letten tijdens de instructie en raakt niet (snel) afgeleid.	- Varieer in instructie: direct (zeggen hoe) tot hints (aanwijzingen geven). Registreer wat werkt. - Benut sterktes (bijv. visueel ingesteld, goede samenwerking et cetera).
Transfer en generalisatie	▪ Past geleerde (instructie) toe binnen de opdracht ▪ Past geleerde toe bij nieuwe opdracht/in andere situatie	- De leerling past na instructie regels/informatie toe bij het uitvoeren van een opdracht. (of: heeft behoefte aan intensivering van instructie (kleinere stappen, verlengde instructie, meer herhaling). - De leerling doet wat tijdens de instructie aan bod is gekomen. - De leerling kan de regel/informatie ook in een andere opdracht/lessituatie/context toepassen.	- Houd rekening met taakaanbod: soortgelijk of anders. - Varieer in opdrachten maar zorg voor herhaling of overlap in taakeisen/taakkenmerken (bijv. zelfde structuur, vergelijkbare instructiewoorden, et cetera).
Leer/werktempo	▪ Kan lesstof verwerken binnen gestelde lestijd of lesperiode ▪ Verwerft nieuwe kennis/informatie binnen tijd van lesprogramma (lessenreeks)	- De leerling krijgt de opdrachten binnen het lesprogramma af (in tegenstelling tot: heeft extra tijd en instructie nodig). - De leerling verwerft nieuwe kennis binnen de geplande lessen van het lesprogramma (in tegenstelling tot: heeft meer herhaling en aanbod nodig).	- Zorg voor extra verwerkingstijd en oefentijd. - Baken tijd voor opdrachten duidelijk af, maak duidelijke afspraken. - Deel de opdrachten op in kleine deeltaken. - Bied opdrachten aan die overzichtelijk en op korte termijn haalbaar zijn. - Geef extra tijd voor het verwerken van instructie of het maken van bepaalde stof. - Bekijk wat studiemogelijkheden in woonsituatie zijn. - Benut motivatie, sluit aan bij interesse.

Toelichting LEERLINGPROFIEL bijlage 3 Observatieformulier (vervolg)

Algemene schoolse vaardigheden	Aspecten voor registratie/observatie	In het onderwijs is te zien:	De docent kan gedrag mogelijk stimuleren/ondersteunen o.a. door:
Studievaardigheden	▪ Kan gebruikmaken van hulpmiddelen als woordenboeken, internet en naslagwerken/informatiebronnen ▪ Kan grafieken, schema's, tabellen en kaarten 'lezen'	- De leerling beschikt over vaardigheden die hem helpen om informatie te verzamelen. - De leerling kan uit zichzelf grafieken, tabellen en kaarten lezen in lesboeken en alledaags leven (en soortgelijke informatie: tijdschema's, reisplanners, et cetera).	- Zorg voor een model en gebruik zelf soms een woordenboek of website. - Laat leerlingen samen gebruik maken van hulpmiddelen bij het uitvoeren van opdrachten. - Vereenvoudig de grafieken, schema's, tabellen en kaarten door ze concreet en visueel te maken.

Spreekkaart: praten met beginnende taalleerders

Houd de volgende richtlijnen voor je taalgebruik aan:

Woordgebruik en zinsbouw

- Gebruik eenvoudige taal en korte zinnen.
- Gebruik concrete, alledaagse en hoogfrequente woorden. Vermijd idioom en uitdrukkingen.
- Houd de zinnen grammaticaal eenvoudig. Vermijd lange zinnen met onderschikkende bijzinnen. Je kunt voor coherentie zorgen door gebruik van het basisvoegwoord 'en'.
- Zorg er altijd voor dat de zinnen grammaticaal juist zijn. Ga niet krom praten, maar leg meer accent op de woorden die belangrijk zijn.

Tempo en articulatie

- Spreek in een langzaam tempo, maar niet té langzaam. Let op de luisteraars.
- Las pauzes van een seconde in na elke zin: de luisteraar heeft zo tijd op de woorden te verwerken en over de betekenis na te denken.
- Articuleer duidelijk, maar zorg ervoor dat het natuurlijk blijft klinken.

Hulp

- Pas je taalgebruik aan de leerling aan door langzaam en duidelijk te spreken. Ga niet harder praten: dat helpt de leerling niet voor het begrip.
- Leg nadruk op woorden die belangrijk zijn in de zin (Kun je een voorbeeld geven? Kun je vertellen hoe je hebt gezocht?).
- Laat regelmatig pauzes vallen tussen zinnen. Kijk goed naar de leerlingen: kunnen ze het volgen?
- Als de leerling de instructie of vraag niet begrijpt, herhaal dan de instructie of vraag. Probeer de vraag in andere woorden te herhalen.
- Bied ondersteuning door het taalgebruik te koppelen aan concrete, visuele materialen (afbeeldingen, plaatjes).
- Bied ondersteuning bij gesproken instructie door de belangrijkste woorden ook op het bord te schrijven.