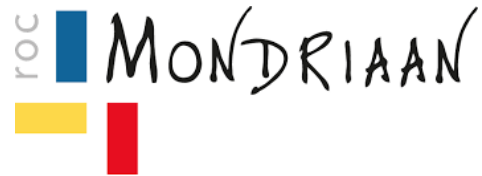




**Universiteit Utrecht**



## Jonge vluchtelingen in het Nederlandse onderwijs

Een kwalitatieve masterthesis over de bevorderende en belemmerende factoren van het ISK-  
traject van ROC Mondriaan

Lieke Blom (4015428)

**Universiteit Utrecht:** Faculteit Sociale Wetenschappen

**Master:** Youth, Education and Society

**Begeleider Universiteit Utrecht:** Dr. Marije Kesselring

**Tweede beoordelaar:** Dr. Eva van de Weijer-Bergsma

**Begeleider ROC Mondriaan:** Drs. Sabine Kunst

**Datum:** 23 juni 2017

### **Voorwoord**

Voor u ligt de studie ‘Jonge vluchtelingen in het Nederlandse onderwijs’. Deze scriptie is geschreven ter afronding van mijn master Youth, Education and Society aan de Universiteit van Utrecht. Het tweede semester van mijn master heb ik, in combinatie met een stage, deze studie mogen uitvoeren bij het ISK-traject van ROC Mondriaan in Den Haag. Mijn bewondering gaat uit naar mijn collega’s en de andere medewerkers van ROC Mondriaan die zich met hart en ziel inzetten voor het verzorgen en het verbeteren van het onderwijs en hen begeleiden naar een passende plek binnen het Nederlandse onderwijs en de Nederlandse samenleving.

Graag wil ik mijn dankbaarheid uiten aan Sabine Kunst en Gaby Bus van ROC Mondriaan, die mij de kans hebben gegeven om middels mijn stage en deze studie een steentje bij te dragen aan het onderwijs van jonge vluchtelingen. Daarnaast wil ik graag alle respondenten bedanken voor hun deelname aan deze studie. Verder wil ik mijn thesisbegeleidster Dr. Marije Kesselring bedanken. Haar begeleiding en inzichten brachten mij verder in het schrijven van deze scriptie. Tot slot wil ik graag mijn medestudenten, in het bijzonder Zoë en Anouk, bedanken voor de goede gesprekken en opbouwende feedback die zij mij geboden hebben.

Ik wens u veel leesplezier!

Lieke Blom - Utrecht, juni 2017

### Samenvatting

**Doel:** De laatste jaren is het aantal mensen dat in Nederland asiel aanvraagt toegenomen. Onder hen bevindt zich een significant aantal jonge vluchtelingen in de leeftijd van 16 tot en met 20 jaar. Vaak krijgen zij les op het voortgezet onderwijs, maar om hen een plek in het onderwijs te geven met een betere aansluiting op vervolgonderwijs is ROC Mondriaan in regio Haaglanden een nieuw internationale schakelklassen(ISK)-traject gestart. Het doel van deze studie is om inzicht te krijgen in belemmerende en bevorderende factoren van het ISK-traject voor verdere ontwikkeling van het traject. **Methode:** Met betrokken professionals (N=7) en leerlingen (N=8) zijn semi-gestructureerde interviews afgenomen om hun perspectief op de bevorderende en belemmerende factoren van het traject te bevragen. **Resultaten:** Zonder definitief te kunnen oordelen over de werking van het ISK-traject, laat deze studie zien dat de leerlingen positief zijn over de leraren, het schoolklimaat en de lessen in Nederlandse taal. Betrokken professionals ervaren als gevolg van de achtergrond van de leerlingen dat zij langer nodig hebben om op te starten. Daarnaast achten zij meer interactie met Nederlandstaligen, meer loopbaanoriëntatie en meer communicatie tussen de professionals nodig om tot een hoger taalniveau te komen. **Conclusie:** ROC Mondriaan kan de inzichten uit deze studie gebruiken om het ISK-traject te optimaliseren door te investeren in een positief schoolklimaat met ondersteunende relaties, doelgerichte interne communicatie en door een koppeling te maken in het programma met het toekomstperspectief van de leerlingen en de beroepspraktijk.

*Kernwoorden: Vluchtelingenonderwijs; ISK; mbo; jonge vluchtelingen; onderwijssucces*

### Abstract

**Aim.** The amount of people who applied for asylum in the Netherlands has shown an increase in the last few years. Amongst them is significant number of refugees between the age of 16 and 20 years. They often follow secondary education, but ROC Mondriaan in Haaglanden recently started a new ISK-project to provide a place with a better connection with further education. Commissioned by Mondriaan, the aim of this research is to gain insight in the facilitating and obstructing aspects of this project. **Method.** Semi-structured interviews were held with involved professionals (N=7) and students (N=8) to asked about their perspective on the facilitators and the barriers of this project. **Results.** Without being able to make a final judgement on the efficiency of the ISK-project, this study shows that students are positive about the teachers, school climate and the lessons in Dutch language. Involved professionals experience, as a result of the students' background, that students need more time to get started. In addition, involved professionals advise that more interaction with Dutch native speakers, more professional orientation and purposeful internal communication is necessary in order to achieve higher language levels. **Conclusion.** ROC Mondriaan can use the findings of this study to optimize the project by investing in a positive school climate with supporting relationships, a good internal communication and a link between the program and future job perspectives and practices of the students.

*Keywords: Refugee education; ISK; mbo; young refugees; education success*

### **Jonge vluchtelingen in het Nederlandse onderwijs**

De laatste jaren is het aantal mensen dat asiel aanvraagt in Europa en Nederland gestegen. Redenen hiervoor zijn onder andere de oorlog in Syrië en onrust in omliggende landen. In 2016 hebben 31.185 mensen asiel aangevraagd in Nederland, terwijl dit in 2013 nog 13.470 mensen waren. 2015 kende een piek met zelfs 56.940 mensen die asiel hebben aangevraagd (Centraal Bureau voor de Statistiek, z.j.). De Immigratie & Naturalisatiedienst (IND) behandelt alle asielaanvragen in Nederland. Vanaf het moment dat de aanvraag goedgekeurd is, krijgen asielzoekers een verblijfsvergunning en heten zij vluchtelingen of statushouders (Vluchtelingenwerk, 2017). Zij zullen dan verhuizen vanuit de opvang van Centraal Orgaan opvang Asielzoekers (COA) naar verschillende gemeenten.

Van de mensen die in 2015 en 2016 asiel hebben aangevraagd, waren er 5.530 tussen de 16 en 18 jaar (Centraal Bureau voor de Statistiek, z.j.). Deze jonge vluchtelingen hebben, net als alle andere kinderen in Nederland, recht op onderdak, begeleiding, gezondheidszorg en onderwijs (De Rijksoverheid, 2017). Asielzoekers en vluchtelingen onder de 18 jaar vallen op grond van internationale afspraken - Convention on the Rights of the Child (1989) - onder de leerplicht en bezitten daarmee het recht en de plicht om onderwijs te volgen. Dit onderwijs krijgt in Nederland meestal vorm in Internationale Schakelklassen (ISK) (LOWAN-Voortgezet Onderwijs, 2003). De voornaamste taak van de ISK is deze leerlingen doorschakelen naar het reguliere onderwijssysteem door de focus te leggen op het leren van de Nederlandse taal. De ISK bevinden zich voornamelijk in het primair (po) of voortgezet onderwijs (vo) en hebben een maximale duur van twee jaar vanaf de aankomstdatum in Nederland. De groep vluchtelingen boven 16 jaar stroomt vaak na de ISK direct door naar vervolgonderwijs - middelbaar beroepsonderwijs (mbo), hoger beroepsonderwijs (hbo) of voortgezet algemeen volwassenenonderwijs (vavo) - en niet meer naar het vo voor het behalen van een diploma. In 2006/2007 lag het percentage dat na het ISK- onderwijs direct doorstroomde naar het mbo-onderwijs op ongeveer 40% (van Hasselt & de Kruyf, 2009). Dit percentage heeft onder andere te maken met de leeftijd van de jongeren; zij behalen dan op een late leeftijd, rond de 20 jaar, een vo-diploma.

#### **ISK bij ROC Mondriaan**

Om de nieuwe lichter jonge vluchtelingen een geschikte plek in het onderwijs te geven met directe doorstroommogelijkheden naar een mbo-opleiding, is ROC Mondriaan sinds september 2016 de uitdaging aangegaan om een speciaal ISK-traject te realiseren. ROC Mondriaan is een regionaal opleidingscentrum in de regio Haaglanden met vestigingen in Den Haag, Delft, Leiden en Naaldwijk en telt ongeveer 18.000 studenten (ROC Mondriaan, z.j.). De zogenaamde 'Rutte-regeling' maakt het mogelijk om onderwijs van leerlingen in het vo uit te besteden aan een externe onderwijsinstelling

wanneer zij dreigen geen diploma (meer) te behalen in het vo. Daarnaast kunnen scholen deze maatregel inzetten om het onderwijs doelmatiger in te richten (Besluit samenwerking VO-BVO, 2005). Door deze regeling is de financiering van het ISK-traject te realiseren.

De ongeveer 50 jongeren (teldatum 1 februari 2017) die deelnemen aan dit traject, vestiging Leidschenveen, zijn voornamelijk jongens uit Eritrea (70%) en Syrië (23%) maar ook nieuwkomers uit andere landen (7%). De verwachting is dat het leerlingenaantal de komende tijd gaat stijgen. Een aanzienlijk deel van de leerlingen is alleenstaande minderjarige vreemdeling (AMV'er). Dit zijn jongeren onder de 18 jaar die zonder ouders of andere gezaghebbende personen naar Nederland zijn gekomen. AMV'ers krijgen door een rechter een voogd toegewezen en vallen tot hun 18<sup>e</sup> jaar onder de verantwoordelijkheid van het Nidos, de organisatie die in Nederland de voogdijtaak uitvoert voor AMV'ers. De leerlingen zijn ingedeeld in klassen op niveau en leerbaarheid en het belangrijkste aspect van het traject is het leren van de Nederlandse taal. Daarnaast krijgen de leerlingen les in Engels, wiskunde en vakken zoals burgerschapsvorming en studievaardigheden. Naast het reguliere onderwijsprogramma is er binnen het ISK-traject ook ruimte voor extra activiteiten. Deze extra activiteiten, bijvoorbeeld bezoeken aan de bibliotheek, hebben als voornaamste doel de participatie en integratie in de Nederlandse samenleving te bevorderen.

Ondanks dat de jongeren na afronding van het ISK-traject kunnen uitstromen naar verschillende vormen van vervolgonderwijs (mbo, hbo-schakeltraject, vavo) is de verwachting dat de meeste jongeren zullen uitstromen naar mbo-entree of mbo-niveau 2, omdat zij vaak toch niet voldoen aan de ingangseisen - een vo-diploma - van de hogere niveaus. Mbo-entree heeft geen ingangseisen en bereidt jongeren in een jaar voor op doorstroming naar een mbo-opleiding niveau 2 of naar de arbeidsmarkt. Mbo-niveau 2 is een basisberoepsopleiding en bereidt jongeren voor om uitvoerende werkzaamheden te doen (De Rijksoverheid, 2017). Afbeelding 1 geeft een compleet overzicht te vinden van het Nederlandse onderwijssysteem (bijlage A)(Leren en Werken, 2017).

Het ISK-traject van ROC Mondriaan is nog volop in ontwikkeling en deze studie heeft het doel inzicht te krijgen in de ervaringen, wensen en behoeftes van studenten en betrokken professionals. De volgende hoofdvraag is opgesteld; Wat is het perspectief van de leerlingen en de betrokken professionals op de bevorderende en belemmerende factoren van het ISK-traject van ROC Mondriaan? ROC Mondriaan kan de inzichten van deze studie vervolgens gebruiken om het traject te optimaliseren om zo passend onderwijs voor de ISK- leerlingen te realiseren.

### **Theoretisch kader**

In deze paragraaf wordt eerst ingegaan op risicofactoren en de veerkracht van de ISK-leerlingen om een beeld te krijgen van deze specifieke doelgroep. Ten tweede worden bevorderende

en belemmerende factoren ten aanzien van onderwijssucces besproken om dit vervolgens te plaatsen in de context van het landelijke beleid rondom ISK-onderwijs. Ten slotte volgt er een beschrijving van de huidige studie.

### **Risicofactoren leerlingen met een vluchtelingenachtergrond**

De ISK-leerlingen van het ROC Mondriaan hebben diverse achtergrondkenmerken, maar delen ook een aantal specifieke kenmerken die een rol kunnen spelen in de nieuwe onderwijssituatie in Nederland. Zo hebben de leerlingen in het land van herkomst of tijdens hun vlucht vaak traumatische gebeurtenissen meegemaakt zoals blootstelling aan oorlog, (seksueel) geweld en andere mensenrechtenschendingen (Pieloch, McCullough, & Marks, 2016). Uit onderzoek is gebleken dat jonge vluchtelingen extra stressgevoelig zijn en een verhoogde kans hebben op het ontwikkelen van emotionele- en gedragsproblemen, met name depressie, externaliserende problemen en posttraumatisch stress syndroom (PTSS). De kans op deze problemen is groter naarmate de jonge vluchtelingen meer traumatische gebeurtenissen hebben meegemaakt in hun leven (Derluyn, Mels, & Broekaert, 2008; Ellis, MacDonald, Lincoln, & Cabral, 2008; Fazel, Reed, Panter-Brick, & Stein, 2012). AMV'ers hebben een extra verhoogd risico op het ontwikkelen van emotionele- en gedragsproblemen. Met name internaliserende problemen, zoals depressie en PTSS, blijken bij deze specifieke groep jongeren veel voor te komen. Denkbare risicofactoren hiervoor zijn scheiding van de ouders, het ontbreken van ouderlijke steun en een hoger risico om terecht te komen in potentieel traumatische situaties (Derluyn et al., 2008; Fazel et al., 2012).

Enmaal aangekomen in Nederland zijn er vaak nog post-migratie stressoren aanwezig waar de vluchtelingen mee te maken krijgen, zoals verhuizingen, gemis van familie, spanning rondom de asielaanvraag of gezinshereniging, financiële problemen en problemen rondom huisvesting (Laban, Gernaat, Komproe, Van Der Tweel, & De Jong, 2005). Uit Nederlands onderzoek van Gerritsen en collega's (2005) over Afghaanse, Irakese en Somalische vluchtelingen is gebleken dat post-migratie stress geassocieerd wordt met PTSS, depressie- en angstsymptomen. AMV'ers ervaren extra post-migratie stress door aankomende veranderingen in huisvesting en financiële situatie die gepaard gaan met het bereiken van de meerderjarige leeftijd en zij vertonen dan ook meer depressieve symptomen (Derluyn & Broekaert, 2007). Discriminatie is een andere post-migratie stressor die in onderzoek naar voren komt. De discriminatie die jonge vluchtelingen in het gastland ervaren kan een grote rol spelen in hun welzijn en blijkt een sterke voorspeller van depressieve klachten te zijn (Fazel et al., 2012; Ellis et al., 2008). Deze discriminatie kan op verschillende fronten voorkomen: gebaseerd op ras of uiterlijk, vluchtelingenstatus of bekwaamheid met de nieuwe taal (Edge, Newbold, & McKeary, 2014; Sleijpen, Boeije, Kleber, & Mooren, 2015). Verder kunnen jonge vluchtelingen problemen ervaren rondom de vorming van een nieuwe identiteit. Doordat jonge vluchtelingen hun land hebben verlaten

zijn zij ‘hun plek’ in de wereld kwijt. Vervolgens zullen zij de ervaringen van hun thuisland een plaats moeten geven en een nieuwe plek vinden in de nieuwe samenleving (Strekalova & Hoot, 2008). Kortom, verschillende onderzoeken wijzen op meerdere risicofactoren van voor, tijdens en na de migratie die het welzijn van jonge vluchtelingen onder druk zetten.

### **School als facilitator van veerkracht**

Hoewel onderzoek zich vaak richt op de risicofactoren in het leven van jonge vluchtelingen, richt steeds meer onderzoek zich op de beschermende factoren die kunnen bijdragen aan een positieve ontwikkeling, zoals het hebben van hoop en een positieve kijk op het leven (Goodman, 2004; Pieloch et al., 2016; Ungar, 2013). In de literatuur worden beschermende factoren vaak gekoppeld aan het begrip veerkracht. Veerkracht houdt in dat mensen ondanks de aanwezigheid van risicofactoren, voor hun ontwikkeling toch positieve uitkomsten kunnen ervaren (Masten & Powell, 2003). Waar Masten en Powell (2003) veerkracht nog zien als een individuele eigenschap, legt Ungar (2013) de nadruk op de kwaliteit van de sociale en fysieke omgeving rondom mensen. Veerkracht is het resultaat van de capaciteit van mensen om hun weg te ‘navigeren’ naar voor hen bevorderende bronnen, evenzeer als een omgeving die toegang tot deze bronnen faciliteert en de bereidheid om deze bronnen te delen (Ungar, 2013). Een voorbeeld van een omgeving rondom jonge vluchtelingen die deze bronnen kan faciliteren is school. De school kan op verschillende manieren bijdragen aan de veerkracht van de leerlingen door het faciliteren van kennis, het versterken van een *sense of belonging* en het investeren in sociale relaties.

Allereerst laat onderzoek namelijk zien dat jonge vluchtelingen veel waarde blijken te hechten aan het naar school gaan omdat zij onderwijs zien als een bron van kennis, afleiding en een manier om weer controle over hun leven te krijgen (Pieloch et al., 2016; Sleijpen et al., 2015). Deze kennis, onder andere het spreken van de taal van het gastland, blijkt een centrale factor te zijn in het integratieproces en zo kan school een sleutel zijn naar een hogere sociaaleconomische status (Ager & Stranger, 2008; Sleijpen et al., 2015).

Ten tweede, kan school bijdragen aan de veerkracht van de jongeren door het versterken van een *sense of belonging* (Pieloch et al., 2016). Een *sense of belonging* is gedefinieerd als ‘de ervaring van persoonlijke betrokkenheid in een systeem of omgeving zodat de personen zichzelf als een integraal onderdeel van dat systeem of die omgeving voelen’ (p.172) (Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema, & Collier, 1992). In tegenstelling tot eerdergenoemde waargenomen discriminatie, is gebleken dat *sense of belonging* de kans op depressieve en angstsymptomen bij vluchtelingen verminderd (Kia-Keating & Ellis, 2007; Fazel et al., 2012). Onderzoek onder vluchtelingen laat zien aangegeven een kleine gebaar in de dagelijkse omgang, zoals vriendelijkheid, voor hen een invloedrijke factor is om zich veilig en gezeteld te voelen in de maatschappij (Ager & Stranger,

2008). Voor jonge vluchtelingen is school vaak een eerste stap om zich te settelen in de maatschappij.

Als laatste kan school een mogelijke schakel vormen voor jonge vluchtelingen ten aanzien van het aangaan van sociale relaties. Putnam (2000) deelt de relaties die mensen hebben op in twee vormen; *social bonds* en *social bridges*. Social bonds zijn de relaties met mensen die tot dezelfde ‘groep’ behoren zoals familie of religie, nationaliteit of etniciteit. Social bridges zijn juist relaties met mensen die tot een andere ‘groep’ behoren. Zowel social bonds als social bridges lijken een positieve rol te spelen in het leven van jonge vluchtelingen. Zo kan sociale steun van familie en lotgenoten bijdragen aan de veerkracht, net zoals behoud en verbondenheid met de cultuur en religie van het thuisland (Goodman, 2004; Pieloch et al., 2012). Voor jonge vluchtelingen bestaat een risico op isolatie wanneer zij alleen omringd worden door mensen met dezelfde culturele afkomst - social bonds - (Sleijpen et al., 2015). Jonge vluchtelingen hebben ook aansluiting nodig met peers van het gastland - social bridges - om nieuwe kennis en vaardigheden op te doen die zij nodig lijken te hebben voor het aanpassen aan de nieuwe situatie (Luster, Qin, Bates, Rana, & Lee, 2011; Sleijpen et al., 2015). School is een plek waar deze social bridges kunnen ontstaan omdat het mogelijkheden biedt voor vluchtelingen en Nederlanders om hun dagelijkse leven met elkaar te delen en zo wederzijds vertrouwen op te bouwen (Strang & Ager, 2010). Kortom, school kan op verschillende manier een bijdrage leveren aan de veerkracht van jonge vluchtelingen.

### **Educatieve veerkracht**

Een specifieke vorm van veerkracht is educatieve veerkracht; het hebben van succesvolle schooluitkomsten ondanks de confrontatie met tegenslagen in het leven (Rana et al., 2011). Uit onderzoek komt naar voren dat zowel (inter-)persoonlijke- als schoolfactoren kunnen bijdragen aan educatieve veerkracht (Rana et al., 2011).

Persoonlijk factoren die kunnen bijdragen aan de educatieve veerkracht van vluchtelingen zijn onder andere het hebben van een hoge motivatie en ambities. Daarnaast kan een positieve kijk op onderwijs bijdragen aan educatieve veerkracht, net zoals het beschikken over een *interne locus of control* - mate waarin iemand de oorzaken van gebeurtenissen die hem of haar overkomen binnen zichzelf plaatst -, zelfvertrouwen, autonomie en het respecteren van autoriteit (Rana et al., 2011; Pieloch et al., 2016). Verder kunnen positieve en ondersteunende school-gebonden relaties een positieve rol spelen bij de educatieve veerkracht door het bevorderen van motivatie en zelfdoeltreffendheid (Ingleby, & Watters, 2002; Kia-Keating & Ellis, 2007; Goodenow, 1993). Zo bevorderen leraren de educatieve veerkracht van leerlingen van etnische minderheden wanneer zij diversiteit in de klas respecteren (Rana et al., 2011).

Naast de (inter-)persoonlijke protectieve factoren zijn er ook schoolfactoren die een bijdrage kunnen leveren aan educatieve veerkracht. Factoren die een bijdrage kunnen leveren aan de



educatieve veerkracht van jonge vluchtelingen zijn: een passend curriculum, goede instructie praktijken en extra ondersteuningsmogelijkheden, het bieden van maatwerk en een goede intake waarin een streefdoel wordt bepaald (Bakx, Halewijn, Schilt, & Van Der Voort, 2011; Rana et al., 2011). Schakelklassen die volgens Hoogeveen (2014) goede resultaten boeken, richten de aandacht op uitbreiding van de woordenschat, mondelinge vaardigheden en begrijpend lezen. Een andere factor die in verband is gebracht met hogere educatieve veerkracht is een positief schoolklimaat (Ingleby & Watters, 2002). Een positief schoolklimaat wordt gedefinieerd als de kwaliteit en het karakter van het schoolleven. Het schoolklimaat wordt bepaald door de ervaringen van leerlingen en personeel en het reflecteert op de normen, waarden, doelen, relaties, leerpraktijken en organisatorische factoren van een school' (p. 180) (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009).

Naast factoren die bijdragen aan educatieve veerkracht zijn er ook factoren die potentieel een negatieve rol spelen. Rana en collega's (2011) hebben factoren onderzocht die een negatieve rol kunnen spelen op de schoolresultaten van jonge vluchtelingen. Zo zijn de ervaringen die de ISK-leerlingen hebben gehad met onderwijs in het land van herkomst vaak divers. Zij hebben soms een aantal jaren geen onderwijs gevolgd en hebben niet altijd ervaring met educatieve technologie, zoals computers. Tevens kunnen de nieuwe onderwijservaringen in zo'n mate verschillen van de ervaringen in het land van herkomst dat er culturele conflicten en misverstanden kunnen ontstaan. Verder krijgen leerlingen wellicht te maken met een verlies in educatieve status met betrekking tot prestatie- en toekomstmogelijkheden doordat zij in Nederland opnieuw beginnen in het onderwijssysteem en halen zij mogelijk niet het onderwijsniveau dat zij in het land van herkomst hadden (Looije, 2006). Daarnaast willen zij vaak graag succesvol zijn in het onderwijs en daarmee mogelijk de hoge verwachtingen van de familie waarmaken. Dit kan extra druk en angst om te falen veroorzaken (Sleijpen et al., 2015).

### **Belemmeringen ISK-onderwijs**

Het onderwijs voor nieuwkomers is nu zo ingericht dat de meeste leerlingen eerst les krijgen in aparte schakelklassen om vervolgens door te kunnen stromen naar regulier onderwijs. Daarbij zijn ISK-klassen vaak gevestigd binnen een aparte afdeling van de school of zelfs op een aparte locatie. Een mogelijk gevolg is dat er voor de ISK-leerlingen geringe participatiemogelijkheden met leerlingen van het reguliere onderwijs aanwezig zijn, wat de stap naar het reguliere onderwijs groot kan maken (Emmelot et al., 2001). Tevens draagt alledaagse interactie met Nederlandstalige leerlingen bij aan de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden. Onderzoek laat zien dat het huidige taalbeleid zich vaak nog baseert op een beperkende visie; 'eerst de taal' en daarna de rest. Hierdoor missen de leerlingen vaak betekenisvolle leer- en oefensituaties (Emmelot et al., 2001; Van Hasselt & De Kruijf, 2009). Zo biedt participatie in buitenschoolse activiteiten ISK-leerlingen een

betekenisvolle context met doelsituaties die de taalontwikkeling kan stimuleren. Wanneer leerlingen deelnemen aan zulke activiteiten, dan kunnen de leraren de inhoud van de les wijden aan doelsituaties, die de leerlingen vervolgens in de praktijk kunnen oefenen en zo de taal zich eigen maken (Emmelot et al., 2001). Ook kan participatie in buitenschoolse activiteiten bijdragen aan de ontwikkeling van een sense of belonging (De Wal Pastoor, 2017). Verder blijkt communicatie tussen de ISK-scholen en het regulier onderwijs over het niveau van de leerling niet eenvoudig, omdat de scholen veel verschillende toetsen, methodes, niveaubepalingen en ingangseisen gebruiken (Van Hasselt en de Kruyf, 2009).

Tevens blijkt uit onderzoek dat scholen moeite hebben om opgebouwde expertise en ervaring met ISK-onderwijs vast te houden of in korte tijd op te bouwen (Emmelot, Van Schooten, Timmerman, Verhallen, & Verhallen, 2001). Dit kan komen door een vaak laag en fluctuerend leerlingenaantal en een flexibele instroom waar scholen mee te maken hebben. Bij ISK-onderwijs zijn geen vaste instroommomenten en nieuwe leerlingen stromen op meerdere momenten tijdens het schooljaar in omdat zij leerplichtig zijn (Emmelot et al., 2001; Van Hasselt & De Kruyf, 2009). Klassen zijn vaak heterogeen en lesgeven aan een heterogene klas - qua taalniveau en leerbaarheid - kan veel differentiatiecapaciteiten van de leraren vereisen (Van Hasselt & De Kruyf, 2009). Om maatwerk te kunnen bieden, moeten leraren rekening houden met de verschillen tussen leerlingen op gebied van onderwijsachtergrond, leertempo, doelen en interesses en eerder verworven niveau van taalvaardigheid (Bakx et al., 2011).

Kortom, onderzoek laat zien dat jonge vluchtelingen te maken kunnen krijgen met diverse factoren (voor, tijdens en na de migratie) die rol kunnen spelen in hun ontwikkeling, zowel negatief als positief. School kan, als facilitator, op verschillende manieren mogelijk bijdragen aan de (educatieve) veerkracht van leerlingen, zo kan het bijvoorbeeld een plek zijn waar positieve sociale relaties ontstaan. Daarbij hebben ISK-scholen nog te maken met een extra uitdaging; leerlingen doorschakelen naar regulier onderwijs. Dit is gezien de uitgangspositie niet altijd even gemakkelijk.

### **Huidige studie**

In onderzoek naar de bevorderende en belemmerende factoren met betrekking tot de schooluitkomst van jonge vluchtelingen is relatief weinig aandacht voor het perspectief van zowel de jonge vluchtelingen zelf als de professionals die werkzaam zijn in het ISK onderwijs. Tevens ontbreekt specifieke kennis over de doelgroep - 16 jaar en ouder - in Nederland en de nieuwe situatie waarin het ISK-traject van ROC Mondriaan zich bevindt, namelijk binnen een mbo-instelling. Deze kennis is nodig om het ISK- traject van ROC Mondriaan te optimaliseren. Ook kan het bijdragen aan de kennisontwikkeling van de huidige lichte (Syrische en Eritrese) vluchtelingen. Om die redenen is de volgende hoofdvraag opgesteld; Wat is het perspectief van de leerlingen en de betrokken

professionals op bevorderende en belemmerende factoren van het ISK-traject van ROC Mondriaan? Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, zijn drie deelvragen geformuleerd;

- Wat zijn volgens de leerlingen en de betrokken professionals factoren die bijdragen aan het traject?
- Welke factoren hebben volgens de leerlingen en de betrokken professionals een belemmerende werking op het traject?
- Welke verschillen en overeenkomsten zijn er tussen het perspectief van de leerlingen en betrokken professionals?

## **Methode**

Huidig kwalitatief onderzoek focust op de ervaringen van betrokken professionals en leerlingen met betrekking tot de belemmerende en bevorderende factoren van het ISK-traject. Het perspectief van leerlingen (N=8) en betrokken professionals (N=7) is in deze studie bevestigd aan de hand van semi-gestructureerde interviews. Dit houdt in dat vooraf topics zijn bepaald, maar er tijdens de interviews ruimte was voor de respondent om eigen onderwerpen in te brengen (Boeije, 2010). Dit onderzoek typeert zich als een inventariserend evaluatieonderzoek, waarbij de focus ligt op de ervaringen en waardeoordelen van de respondent (Smaling, 2006).

## **Participanten**

De populatie bestond op het moment van de start van deze studie (teldatum 1 februari 2017) uit 53 ISK-leerlingen waaruit een doelgerichte steekproef geselecteerd is (Boeije, 2010). De respondenten zijn geworven door persoonlijke benadering in de school. De leerlingen zijn geselecteerd op basis van leeftijd, land van herkomst, leerbaarheid en gender. Twee leerlingen zijn onder de 18 jaar en AMV'er, drie leerlingen zijn ex-AMV'ers (nu boven de 18 jaar), twee leerlingen zijn met familie naar Nederland gekomen en een leerling zonder familie, maar was meerderjarig bij aankomst in Nederland dus geen AMV'er. Vier jongens komen uit Eritrea, drie uit Syrië en een Grieks/Poolse migrant. De betrokken professionals zijn geselecteerd op functie of positie. Zo hebben er vier leraren deelgenomen, de schoolmaatschappelijk werker (smw'er), de projectleider en een mentor van AMV'ers. Een uitgebreid overzicht van de kenmerken van de respondenten is te vinden in tabel 1 (bijlage B).

Om *informed consent* van de respondenten te verkrijgen zijn verschillende maatregelen getroffen. Twee benaderde leerlingen hebben aangegeven niet te willen deelnemen aan de studie. Ten eerste is vooraf het doel en de eventuele implicaties van de studie verteld. Ten tweede is bij de respondenten onder de 18 jaar telefonisch toestemming gevraagd aan de voogd. Ten derde is aangegeven hoe de interviews vertrouwelijk en anoniem behandeld zijn; alle informatie die direct

verwijst naar de respondenten is uit de transcripten verwijderd (Webster, Lewis, & Brown, 2014). Om herleidbaarheid te verminderen is daarom achtergrondinformatie van de betrokken professionals weggelaten in bijlage 2. Ten slotte hebben de respondenten de mogelijkheid gekregen om te kijken hoe de data verwerkt zijn voor de definitieve versie uitgebracht is. Citaten zijn voorgelegd aan de respondent 9 en zij heeft akkoord gegeven voor gebruik.

### **Procedure**

Als voorbereiding op de topiclijst van de interviews hebben er vrije observatie plaatsgevonden. Deze observaties vonden plaats binnen de ISK-traject van ROC Mondriaan. Zo is meegekeken in een aantal lessen, zijn vergaderingen bijgewoond en is in de pauzes geobserveerd om bestaande knelpunten bloot te leggen. Bij het maken van een afspraak voor het interview is de respondenten gevraagd of zij het interview op school of - in verband met waarborging anonimiteit - elders wilden houden. Alle respondenten gaven aan op school een prima plaats te vinden. Tijdens de interviews is gestreefd om een informele en natuurlijke setting te creëren en zo goed mogelijk de ervaringen van de leerlingen en betrokkenen uit te vragen (Boeije, 2010). Zo is voorafgaand aan de interviews tijd genomen voor informele interactie. De interviews met de betrokkenen duurden gemiddeld 60 minuten en de interviews met de leerlingen duurden gemiddeld 45 minuten.

### **Meetinstrument**

De topics van de interviews zijn vooraf vastgelegd en gebaseerd op thema's uit de literatuur en observaties. De volgende thema's staan in de topiclijst; leerlingfactoren (motivatie, toekomstbeeld, ervaringen met onderwijs), relaties (bonding en bridging, schoolfactoren (aparte ISK- locatie, programma) en gemeentelijk en landelijk beleid (wet en regelgeving). Een interview met een leraar (respondent 1) en een interview met een leerling (respondent 4) zijn gebruikt om de topiclijst te testen. Daaruit bleek dat het onderwerp communicatie en samenwerking binnen het team regelmatig aan bod kwam en dit is vervolgens als topic toegevoegd aan de definitieve topiclijst van de betrokken professionals (bijlage C en D). De topiclijsten van de betrokkenen en van de leerlingen zijn zoveel mogelijk gelijk gehouden. Echter, bij de betrokkenen zijn een aantal vragen toegevoegd of veranderd vanwege hun positie of deskundigheid als professional. Zo is bij de interviews van de betrokkenen extra ingegaan op de inhoud van het programma, methodiek en instructiepraktijken. Een punt van verzadiging is bereikt op de belangrijkste ontwerpen (Boeije, 2010). Bij zowel betrokken professionals als bij de leerlingen kwamen geen nieuwe verbeterpunten ten aanzien van het programma meer naar voren.

Om de betrouwbaarheid van deze studie te waarborgen zijn verschillende technieken gebruikt tijdens de interviews, zoals doorvragen en het vragen om concrete voorbeelden. Daarnaast zijn de verschillende perspectieven - triangulatie - van de leerlingen en de professionals gebruikt en

vergeleken om een completer beeld te verkrijgen (Lewis & Ritchie, 2013). De interne validiteit van deze studie is versterkt door de afname van semigestructureerde interview waardoor de respondenten de kans kregen om in hun ogen relevante informatie te delen. De externe validiteit is niet hoog, maar het doel van de studie is immers verdieping in de lokale context.

### **Data-analyse**

Alle interviews zijn – met toestemming van de participanten - opgenomen en verbatim uitgewerkt. Vervolgens zijn de data gecodeerd en geanalyseerd met behulp van het programma NVivo. De procedure van Boeije (2010) is gebruikt voor het coderen. Allereerst zijn tijdens de open codering relevante fragmenten van de data toegewezen aan een passende code. Dit proces is doorgegaan totdat verzadiging plaatsvond; dit wil zeggen dat geen nieuwe codes meer nodig waren om de fragmenten te coderen. Volgens zijn de codes bij axiaal codering nagekeken en is de code externe factoren veranderd naar gemeentelijk beleid. Daarna zijn de codes gestructureerd door categorieën te maken. In de laatste fase van de selectieve codering, is gezocht naar verbanden en verklaringen voor de verschillende resultaten.

## **Resultaten**

De deelvragen worden besproken aan de hand van de uitkomsten uit de interviews met de leerlingen (N = 8) en de betrokken professionals (N = 7). Om te beginnen worden bevorderende en positieve factoren van het traject die in de interviews naar voren kwamen besproken en vervolgens de belemmerende factoren en de factoren die volgens de respondenten nog verbeterd kunnen worden besproken.

### **Bevorderende factoren**

Bevorderende factoren die de leerlingen benoemden zijn motivatie, de band met de leraren, het programma en het schoolklimaat. Betrokken professionals uitten zich ook deels positief over deze factoren, maar keken daarnaast vooral naar verbeterpunten.

**Motivatie.** Leerlingen zeiden school vooral van belang te vinden voor het leren van de Nederlandse taal. Zij gebruikten vaak het woord ‘moeten’ om hun motivatie te omschrijven. Zij vonden dat ze de taal moeten leren nu zij in Nederland zijn en zij dachten dat ze de taal moeten beheersen als voorwaarde voor het vinden van een baan. De leerlingen gaven aan gemotiveerd te zijn en elke dag naar school te gaan. Een enkeling (respondent 11) gaf echter aan niet elke dag naar school te gaan;

*‘Ja ik ga niet elke dag, soms ga ik niet. Omdat ik voetbal ga spelen met mijn vrienden of ik ben een beetje moe en ga ik uitrusten’.*

Betrokkenen reageerden verschillend op de vraag of de leerlingen gemotiveerd waren. Over het algemeen gaven zij aan wel motivatie te zien bij de leerlingen, echter ervoeren zij ook bij een deel van de leerlingen een lage motivatie en stoorden zij zich aan het hoge verzuim. Zij gaven als mogelijke verklaring dat het voor de leerlingen te lang duurt voor het einddoel in zicht is en veronderstelden dat zij de motivatie van de leerlingen kunnen verhogen door het bieden van een concreet perspectief. Zo beargumenteerde de projectleider:

*‘Als je mensen het einddoel voor ogen geeft, dus niet alleen maar twee jaar lang die taalboeken voor hun neus. Wij zijn er nu al mee bezig, wij zijn er iedere week en iedere dag ben jij met het beroep bezig van wat je later wilt gaan doen.’*

**Band met de leraar.** Zowel leraren als de projectleider benoemden een positieve band die de leerling heeft met de leraar en andere professionals binnen de school, zoals de schoolmaatschappelijk werker, als een voorwaarde om tot leren te komen. Zij zagen het creëren van school als een veilige plek als een basistaak van school. Zo zei de projectleider (respondent 9):

*‘School moet een veilige plek zijn, in iedere vorm. Je moet daar jezelf kunnen zijn. Je moet je fysiek veilig, maar ook geestelijk veilig voelen. Je moet kunnen zeggen dat je je wel of niet goed voelt, je moet iemand hebben waar je naar toe kan als er iets is, je moet vertrouwen hebben en geboden kunnen krijgen van de docenten waar je les van krijgt.’*

Leraren zagen het als onderdeel van hun werk om een goede en positieve relatie op te bouwen met de leerlingen. Daarbij merkten zij op dat bij deze doelgroep extra geduld ten opzichte van Nederlandse leerlingen nodig is en het langer duurt voordat een vertrouwensband is opgebouwd. Dit had volgens de alle betrokkenen te maken met traumatische gebeurtenissen die de leerlingen meegemaakt hebben. Leraren benoemden twee manieren waarop zij een band met de leerlingen probeerden op te bouwen. Ze toonden betrokkenheid door bijvoorbeeld ruimte te bieden voor informele gesprekken. Daarnaast deelden zij zelf persoonlijke ervaringen zodat de leerlingen zich met hen konden identificeren.

Uit de interviews kwam naar voren dat de leerlingen positief zijn over de leraren. Ze gaven aan hen ‘goed’, ‘leuk’, ‘aardig’ en ‘behulpzaam’ te vinden. Bovendien hadden leerlingen het gevoel dat de leraren goed naar hen luisteren en dat de leraren hen respecteren. Zo zei een leerling (respondent 12):

*'Ik denk dat het goed ding is dat de leraren erg vriendelijk zijn tegen de studenten en dat zij begrijpen wat zij doormaken. Ik denk dat zij daarom veel respect krijgen van de leerlingen. [...] Zij [leraren] zien altijd verschillende mensen en hoe zij zijn.'*

Een andere leerling (respondent 7) omschreef de relatie met de leraar als volgt:

*'Soms als leerling en leraar en soms als een vriend. [...] Zij geven ons tijd om met ze te praten, dat is goed. Over alles, over school of over de boeken of over ons persoonlijke leven.'*

**Programma.** Leerlingen gaven aan tevreden te zijn over de Nederlandse les die zij binnen het ISK-traject aangeboden krijgen. Zij zien Nederlands als het belangrijkste en leukste vak en willen graag eerst Nederlands leren voordat zij andere vakken krijgen. Vrijwel alle leerlingen gaven daarbij aan dat de lessen het goede niveau hebben en niet te moeilijk of te makkelijk zijn en dat zij de leraar goed begrijpen. Daarbij vonden een aantal leerlingen dat er een goede afwisseling is tussen klassikale les en zelfstandig op de computer werken. Op andere vakken zoals Engels en rekenen reageerden de leerlingen daarentegen verschillend. Sommige leerlingen vonden de vakken te moeilijk en anderen te makkelijk en zelfs 'voor kinderen'. Daarbij gaf de meerderheid van de leerlingen aan deze vakken minder interessant te vinden en dat zij eerst de Nederlandse taal willen leren. Ook over de (sport)activiteiten dachten de leerlingen wisselend. De projectleider en een aantal leraren benadrukten daarbij dat de leerlingen een basis Nederlands nodig hebben voordat het zinvol is om het programma uit te breiden en dat het daarom passend is dat dit zo'n prominente plek heeft in het programma.

**Maatwerk.** Leraren spraken tijdens de interviews over manieren waarop zij maatwerk proberen te bieden aan de verschillende leerlingen in de klas. De meeste leraren vertelden dat zij de leerlingen in subgroepjes opdelen, rekening houdend met leertempo en huidige taalniveau. Sommige leraren gaven zelfs aan vaak een individuele aanpak per leerling te bedenken. Een leraar (respondent 8) zei het volgende daarover:

*Dus dan probeer ik steeds te bedenken hoe kan ik het doen. Voor mij is dat altijd heel erg een leidraad [...] dat je bij elk kind of bij elk mens op zoek moet gaan naar de gaatjes in het plafond.'*

**Schoolklimaat.** Betrokkenen gebruikten verschillende manieren om het schoolklimaat te omschrijven en gebruikten daarbij overwegend positieve woorden zoals 'fijn', 'rustig', 'ontspannen', 'kleinschalig' en 'persoonlijk'. Een leraar (respondent 1) omschreef het als volgt:

*‘Er is een soort sfeer, er is een soort beheer waardoor zij dat [zichzelf] kunnen zijn. Ik denk dat dat goed is. Een gevoel van veiligheid.’*

De antwoorden van de betrokkenen kwamen overeen met de antwoorden van de geïnterviewde leerlingen. Leerlingen gaven aan zich veilig te voelen binnen de school. Een leerling (respondent 10) zei bijvoorbeeld dat hij verlegen is en niet echt durft te praten met mensen, maar dat hij in de klas wel durft te praten. De meeste leerlingen gaven aan dat zij het fijn vinden dat het rustig in de klas is en dat er geen lawaai is. Zij verklaarden dit van belang te vinden om zich goed te kunnen concentreren en om de les te kunnen volgen. Een paar leerlingen gaven echter aan dat er te veel lawaai is in de klas om zich goed te kunnen concentreren. Twee leerlingen gaven aan dat er binnen de school te weinig regels zijn rondom het te laat komen en absentie en uitten dat ze dit vervelend en storend vinden. Zowel de betrokken professionals als de leerlingen beoordeelden de mix van Eritrese en Syrische leerlingen in de klassen niet als positief en niet als negatief ten aanzien van het schoolklimaat. Betrokkenen gaven aan zelden conflicten te ervaren tussen leerlingen. Echter, zowel betrokkenen als leerlingen erkenden, dat er duidelijk culturele verschillen zijn en gaven aan dat de twee groepen naast de ‘noodzakelijke’ communicatie in de klas weinig contact hebben met elkaar.

**Faciliteiten.** Over het algemeen zijn de leerlingen tevreden over de faciliteiten. Zij vinden het gebouw ‘schoon’ en ‘mooi’ en de kantine ‘gezellig’. Op de vraag of alle noodzakelijke faciliteiten voor het verzorgen van de lessen aanwezig waren, is verschillend gereageerd door de leraren. Waar een docent aangaf te beschikken over alle materialen die zij nodig heeft, gaven andere docenten aan niet altijd genoeg boeken, werkende computers of schrijfruimte (bord) te hebben.

### **Belemmerende factoren**

Naast bevorderende factoren komen uit de interviews ook belemmerende factoren naar voren. Deze factoren lijken zich op vijf niveaus voor te doen: het niveau van de leerling, het programma, communicatie en de interne communicatie en wet en regelgeving.

**Achtergrond leerlingen.** De betrokkenen noemden een aantal leerlingfactoren die volgens hen een optimaal leerproces belemmeren; een laag IQ, stress, meegemaakte traumatische gebeurtenissen en verschillen in cultuur en onderwijssysteem. De perspectieven van de betrokkenen over de mogelijke rol die trauma’s spelen bij het leerproces kwamen veelal overeen. Zij gaven aan dat niet alle leerlingen zo getraumatiseerd zijn dat ze de stoornis PTSS hebben, maar dat professionals desondanks vaak wel de negatieve werking van de meegemaakte gebeurtenissen opmerkten. Trauma’s en traumatische gebeurtenissen kunnen zorgen voor slaapproblemen bij leerlingen en de betrokkenen merkten dat er vaak van alles in het hoofd van de leerling omgaat, zoals dat ze familie missen of dat



ze stress hebben, waardoor zij zich slecht kunnen concentreren en de nieuwe stof niet kunnen opnemen. Ook de schoolmaatschappelijk werker merkte op dat er bij deze leerlingen meer psychische en emotionele problemen spelen dan bij reguliere mbo-leerlingen. Dat uit zich onder andere in ‘lege blikken’ in de klas. Daarnaast zijn verschillende suggesties gedaan over de manier waarop culturele verschillen en de onderwijservaringen van de leerlingen meespelen bij het leerproces in Nederland. Volgens de betrokken professionals zijn er meer overeenkomsten te vinden tussen het Syrische en Nederlandse onderwijssysteem dan het Eritrese en Nederlandse onderwijssysteem. Een leerkracht (respondent 1) gaf het volgende voorbeeld:

*‘Vanmorgen heb ik een taaloefening met ze gedaan waarbij ze in een soort tabel wat informatie over elkaar moesten schrijven. De Syrische jongens hadden het vrij snel door, al duurde het nog lang, maar de Eritrese jongens, ook de snelle, die qua taal al verder zijn, die begrepen niet hoe je die informatie in een tabel moest zetten. In Eritrea zijn, denk ik, veel minder tabellen. Dat was een enorme toestand om ze dat uit te leggen.’*

Zij merkten op dat daardoor de Syrische leerlingen gemakkelijker opstarten. De leraren beschreven daarbij ook een bepaalde ‘klik’ die leerlingen volgens hen moeten maken waarbij leerlingen actief en zelflerend zijn in plaats van passief en afwachtend. Zonder deze omslag verloopt het leerproces volgens de leraren langzaam en moeizaam. Een leraar (respondent 6) illustreerde:

*‘Ze zitten nu vaak als een soort koekoekje of spreuwenjong in het nest te wachten totdat jij er een worm in gooit, maar ze moeten zelf die worm gaan vangen.’*

Leraren gaven daarbij aan dat het maken van de omslag enige tijd duurt en dat het zowel hen als de leerlingen veel energie kost voordat de leerlingen de omslag kunnen maken. Een leraar (respondent 14) illustreerde dit door een leerling als voorbeeld te nemen:

*‘Die [leerling] heb ik ruim een jaar in de klas gehad, dat is een enorme harde werker, die enorm hard knokt voor zijn succes. En hij begreep niks, ik moest alles 25 keer uitleggen en ik merk nu, ongeveer na anderhalf jaar, gaat hij uit zichzelf dingen leren, gaat hij uit zichzelf dingen aanpakken.’*

Betrokkenen hebben vier redenen benoemd als oorzaak van de tijd en de hoeveelheid energie die het kost voordat leerlingen de omslag maken; culturele verschillen, onderwijservaringen, trauma’s en laag IQ. Ondanks dat leraren erkenden dat Syrische leerlingen deze omslag sneller maken en sneller de taal

oppakken, gaven leraren aan dat zij gedrag vertonen dat zij omschrijven als ‘machogedrag’ of het hebben van trots. Dit gedrag zorgt ervoor dat de leraren meer moeite hadden hen te motiveren om de stof te herhalen, dat zij eerder de schuld van falen buiten zichzelf leggen en dat zij geneigd zijn om eerder andere leerlingen uit te lachen in de klas.

**Interactie Nederlandstaligen.** Respondenten benoemden als knelpunt van het programma het gebrek aan interactie tussen de leerlingen en Nederlandstaligen. Ook alle leerlingen gaven aan vaker Nederlands te willen oefenen met Nederlandstalige mensen. Een leerling (respondent 4) illustreerde waarom dat zo relevant is:

*‘Met Nederlandse mensen leer ik de taal sneller. In Turkije zaten mijn broer en ik op een Syrische school. We kregen geen Turks, maar mijn broer sprak heel goed Turks omdat hij veel met Turkse mensen was. Hij heeft het niet op school geleerd, maar alleen door vrienden.’*

Daarbij gaven de betrokkenen wel een aantal voorwaarden aan om de interactie zinvol te laten zijn. Om te beginnen stellen zij voorop dat contact niet geheel vanzelf ontstaat tussen Nederlandstaligen en leerlingen en onderstrepen zij dat school dit contact moet stimuleren. Tevens benadrukte een aantal betrokkenen het belang om de contacten op te bouwen vanuit een veilige omgeving, omdat leerlingen anders wellicht ‘dichtklappen’. De leerlingen die voor een project naar de bibliotheek waren geweest om daar Nederlands te spreken met Nederlandse leeftijdsgenoten, reageerden daar positief op. Daarbij gaven sommige leerlingen aan in het begin het Nederlandse spreken wel moeilijk te vinden, maar dat het nu al beter ging. Daarbij vonden ze het ook jammer dat zij weinig interactie hebben met Nederlandse leerlingen in de school omdat zij op een aparte locatie zitten. Op de vraag of ze daarbij met dezelfde mensen willen oefenen of met verschillende mensen, antwoordde een leerling (respondent 12):

*‘Ik denk dat beiden goed is, maar soms als je elke keer verandert, mensen beginnen altijd met ‘wat is jouw naam?’ en jij weet die dingen. Dus moet je aan iets anders werken, zoals wat voor werk wil je of iets meer dan dat.’*

**Loopbaanoriëntatie.** Een tweede knelpunt van het programma volgens de betrokkenen, is dat er te weinig aandacht is voor het ontwikkelen van een toekomstbeeld door middel van loopbaanoriëntatie. Deze loopbaanoriëntatie is volgens hen op verschillende manieren te koppelen aan de interactie met Nederlandstaligen door bijvoorbeeld stage of praktijkuren. Daarmee kunnen volgens de respondenten meerdere doelen tegelijkertijd verwezenlijkt worden. Een betrokkene (respondent 3)

legde uit:

*‘En op die manier de jongens ook een x aantal uren stage te laten lopen in de week. Om niet alleen de Nederlandse taal beter te beheersen, maar ook een beter beeld te krijgen van wat ze willen in de toekomst en om daar alvast kennis mee te maken’.*

Leerlingen lijken de bevindingen van de betrokkenen, namelijk dat leerlingen nog geen duidelijk beeld hebben van wat zij kunnen en willen, grotendeels te bevestigen. De meerderheid van de leerlingen gaf aan wel ongeveer een beeld hebben van wat voor werk of beroep zij willen in de toekomst. Een enkeling had nog geen idee en sommigen gaven aan nog te twijfelen of benoemden iets vrij algemeen zoals ‘iets technisch’. De leerlingen gaven aan meer gefocust te zijn op het hier en nu het zo goed mogelijk presteren (op deze school) dan op de toekomst (het doorstromen naar regulier onderwijs en een toekomstige baan).

**Interne communicatie.** Tijdens de interviews spraken de betrokkenen regelmatig over de de rol die communicatie in het team en communicatie over de leerlingen speelt bij de schooluitkomsten. De betrokkenen gaven aan meer meer onderlinge communicatie nodig te hebben, en het liefst op een gestructureerde manier door bijvoorbeeld intervisie (systematische werkwijze om visies uit te wisselen), ter ondersteuning van hun eigen professionele ontwikkeling. Verschillende betrokkenen gaven daarbij aan dat dit nodig is om expertise op de bouwen en te groeien als leraar. Zo zei een leraar (respondent 6):

*‘Ik wil dat collega A bij mij in de les komt kijken. Ik wil ook dat collega B en C in de les gaan kijken. [...] Wat doet zij nou dat het heel goed gaat? En wat doe ik nou dat het heel slecht gaat?’ Zodat we van elkaar kunnen leren. En dan wordt je beter en anders niet, dan blijf je even goed. Want op een gegeven moment heb ik wel mijn trucjes bedacht. Dan ben ik uitgeleerd.’*

Ondanks dat een aantal leraren aangaf dit graag te willen, realiseerden zij zich ook dat dit moeilijk te organiseren is, onder andere doordat de leraren nu geen tussenuren (ruimte) in hun rooster hebben.

Daarnaast gaven de leraren aan dat ze graag leerlingbesprekingen willen houden. Het gaat hierbij niet alleen om gesprekken waar de problemen en persoonlijke omstandigheden van enkele leerlingen aan bod komen, maar ook om gesprekken over doelen en voortgang van alle leerlingen. Deze gesprekken zouden volgens de leraren als doel moeten hebben om een dossier of portfolio op te bouwen waarin de gekozen leerlijn, de resultaten en voortgang komen te staan. De mentor vertelde dat hij hier ook graag bij betrokken zou willen zijn en een rol zou kunnen spelen door extra informatie

over de leerlingen te verschaffen. Een leraar (respondent 14) illustreerde:

*‘Dan kan je ook kritischer naar jezelf kijken zodat je niet vrijblijvend bezig bent. Bij de intake stel je het einddoel vast en dan evalueer je regelmatig tijdens het proces. Op zich niet moeilijk, alleen je moet het wel consequent doen en volhouden’.*

**Gemeentelijk beleid.** Tevens benoemden de professionals een aantal wet- en regelgevingen als een belemmerende factor. Allereerst moet een aanzienlijk deel van de leerlingen, met name de leerlingen boven de 18 jaar, de reiskosten zelf betalen. Betrokkenen gaven aan dat dit te duur is voor hen en fietsen van erg ver en dat verklaart deels het hoge verzuim volgens hen. Ten tweede gaven de betrokkenen aan negatieve gevolgen te merken van de woonsituatie van ex-AMV’ers. Zij verklaarden dat zodra AMV’ers 18 jaar worden, zij zelfstandig gaan wonen op woonlocaties die erg geïsoleerd zijn van de samenleving, wat de mogelijkheid tot interactie met Nederlandstaligen, steun bij huiswerk en andere praktische zaken zoals post en administratie bemoeilijkt. Betrokken professionals zagen als gevolg hiervan het verzuim en te laat komen toenemen en tevens het mentale welzijn achteruit gaan. De leerlingen die op deze locaties woonden hebben zich ook negatief over de situatie geuit.

### Conclusie en discussie

Het doel van deze studie was om inzicht te krijgen in de bevorderende en belemmerende factoren van het ISK-traject, om zo bij te dragen aan verdere ontwikkeling van het onderwijs voor de doelgroep nieuwkomers in leeftijd van 16 tot en met 20 jaar. Aan de hand van semigestructureerde interviews is inzicht gekregen in het perspectief van de leerlingen en van de betrokken professionals.

De resultaten van deze studie hebben laten zien dat de leerlingen in het algemeen positief waren over het ISK-traject. Betrokken professionals uitten zich gematigd positief en benadrukten een aantal verbeterpunten die zij nodig achten in de komende periode om het traject te optimaliseren. In overeenstemming met bestaande literatuur laat deze studie zien dat de leerlingen waarde hechten aan naar school gaan en het spreken van de taal zien als een centrale factor in het integratieproces en voor het vinden van werk (Sleijpen et al., 2015; Ager & Strang, 2008). De Nederlandse lessen vonden zij daarbij leerzaam en leuk. De meerderheid van de leerlingen gaf aan eerst de taal te willen leren alvorens andere vakken te krijgen. Ook een aantal leraren gaven aan dat een basisniveau Nederlands gewenst is voordat andere vakken in het programma komen. Dit lijkt in tegenstelling tot het rapport van Emmelot et al. (2001) die de visie ‘eerst de taal’ beperkt vindt. Wel erkennen Emmelot en collega’s (2001), net als leerlingen en betrokken professionals, dat leerlingen praktijksituaties en interactie met Nederlandstaligen nodig hebben waarin zij taal kunnen oefenen. Verder spraken de

leerlingen hun waardering uit over de leraren en hun betrokkenheid. De school lijkt daarmee een plek waar de leerlingen sociale steun ontvangen en een plek die bijdraagt aan een sense of belonging (Sleijpen et al., 2015; Ager & Strang, 2008). Bovendien gaven de meeste leerlingen aan dat het rustig in de klas was, waardoor zij zich goed konden concentreren. Een paar leerlingen zeiden dat zij sommige regels betreft te laat komen en verzuim aangescherpt willen zien, omdat dit de lessen zou verstoren. Verder zijn een aantal factoren naar voren gekomen in deze studie die volgens de literatuur kunnen bijdragen aan de educatieve veerkracht van de leerlingen, namelijk: motivatie, positieve en ondersteunende schoolgebonden relaties en positief schoolklimaat, maatwerk en goede instructie praktijken (Rana et al., 2011; Pieloch et al., 2016; Ingleby & Watters, 2002; Bakx et al., 2011). Zonder definitief te kunnen oordelen over de precieze rol die de school speelt ten aanzien van educatieve veerkracht en sense of belonging van de jonge vluchtelingen, lijken huidige resultaten samen te duiden op eerste indicaties van een positief effect voor de jongeren.

De grootste belemmering die de leerlingen benoemden betreft het leerproces, was het gebrek aan interactie met Nederlandstaligen om de taal te oefenen (Emmelot et al., 2001). De betrokkenen beaamden dat het gebrek aan interactie een belemmerende werking heeft en belichtten bovendien meer knel- en verbeterpunten ten opzichte van het programma en de organisatie. De belemmeringen die uit deze studie naar voren zijn gekomen, komen veelal overeen met de literatuur. Zo benoemden de betrokken professionals de belemmerende werking van trauma's en traumatische gebeurtenissen en de geringe onderwijservaring in het land van herkomst op het leerproces (Rana et al. 2011). Alle betrokkenen gaven aan gevolgen te ondervinden die te maken hebben met de achtergrond van de individuele leerlingen. Zo belemmeren trauma's, stress, slaapproblemen, gebrek aan onderwijs en culturele verschillen van de leerlingen een optimaal leerproces doordat zij eerst een omslag moeten maken. Daarnaast achtten betrokkenen meer loopbaanoriëntatie en praktijken noodzakelijk in het programma om de leerlingen voor te bereiden om de toekomst. De resultaten suggereren ook dat school potentieel een verbindende factor kan zijn voor het vormen van social bridges tussen jonge vluchtelingen en Nederlanders om zo de integratie te stimuleren (Ager & Strang, 2008). Emmelot en collega's (2001) stelden dat ISK-scholen door de fluctuerende instroom van leerlingen moeite hebben met het opbouwen en behouden van expertise. De leraren hebben in de interviews de rol van goede interne communicatie belicht als een factor die volgens hen nodig is voor het opbouwen van expertise. Onderzoek laat zien dat leraren in scholen met een grote diversiteit aan leerlingen veel leren van samenwerking en observaties in elkaars klaslokalen, en door tijd te nemen om te reflecteren op en het verbeteren van praktijken (Severiens, 2014). Daarbij zijn ook positieve effecten gevonden voor de schoolleiding, niet alleen door de ontwikkeling van een leraar te promoten, maar ook door deel te nemen aan zulke activiteiten van de leraren (Robinson, 2007). Leraren gaven aan dat zij het als

belemmerend ervaren dat leerlingen niet voldoende besproken worden in teamverband. De besprekingen zouden volgens deze leraren moeten gaan over de leerlijn, voortgang, eventuele problemen, doorstroommogelijkheden en perspectief om zo doelgericht te kunnen werken.

De huidige studie kent een aantal beperkingen. Zo zijn, door de aard van deze studie, heel verschillende onderwerpen aan bod gekomen in de interviews waardoor op sommige punten eventueel diepgang miste. Verder is het van belang om het perspectief van de jongeren met voorzichtigheid te interpreteren, aangezien zij uit een cultuur komen waar zij wellicht niet gewend zijn om reflecterende vragen te beantwoorden. Zo leken enkele leerlingen zich ongemakkelijk te voelen bij vragen die over verbeter- of kritiekpunten gingen. Ook op de vraag wat de leerlingen zouden doen als zij de baas van de school zouden zijn had slechts een enkeling een antwoord. Dit in tegenstelling tot de betrokken professionals die diverse adviezen hadden voor de projectleider. Daarbij is het aannemelijk, gezien alle gebeurtenissen die de leerlingen meegemaakt hebben, dat basale zaken zoals veiligheid, onderwijs, en sociale steun voor hen voldoende zijn om tevreden te zijn op dit moment. Een andere beperking van deze studie is dat de taalbarrière de validiteit van de resultaten wellicht verminderd heeft (Van Nes, Abma, Jonsson, & Deeg, 2010). Daarnaast was de onderzoeker ten tijde van de afname van de interviews tevens stagiaire bij ROC Mondriaan. Het is denkbaar dat dit tot een hogere sociale wenselijkheid van de respondenten heeft geleid. Tot slot is het van belang de resultaten te bekijken in de context van alle ontwikkelingen die gaande zijn binnen het ISK-traject. De huidige studie geeft een beeld van hoe de situatie op dat moment was, en het is aannemelijk dat sinds de interviews al ontwikkelingen hebben plaatsgevonden binnen het ISK-traject. De huidige studie biedt echter wel aanknopingspunten voor de ontwikkeling van de praktijk en voor vervolgonderzoek.

### **Implicaties voor de praktijk en suggesties voor vervolgonderzoek**

Een implicatie van deze studie voor ROC Mondriaan is dat het koesteren van het schoolklimaat voorop moet blijven staan. Een prominente rol is hierin weggelegd voor de leraren, omdat zij bijdragen aan een positieve leraar/leerling-relatie en wellicht de sense of belonging, bijvoorbeeld doordat zij de betrokkenheid tonen die de leerlingen zo blijken te waarderen. Verder laat deze studie zien dat zowel de betrokkenen als de leerlingen interacties tussen de leerlingen en Nederlandstaligen - social bridges - missen. Bij het organiseren van zulke contacten zou het accent voornamelijk kunnen liggen op de combinatie met loopbaanoriëntatie, omdat dit niet alleen bijdraagt aan de taalontwikkeling van de leerlingen, maar ook aan de motivatie. Het is daarbij aan te raden om na te denken hoe deze interacties tot stand gebracht kunnen worden vanuit een veilige omgeving, omdat leerlingen aan gaven deze contacten in het begin spannend te vinden. Ook een aantal betrokken professionals benadrukten het belang van een veilig spreek-klimaat. Een andere implicatie heeft betrekking op de communicatie binnen het team. Leraren gaven, in overeenstemming met literatuur,

aan baat te hebben bij meer communicatie (Severiens, 2014). Zo wensen zij meer frequente communicatie over de leerlingen, enerzijds ter bevordering van de leerontwikkeling van de leerlingen, anderzijds ter ondersteuning van hun eigen professionele ontwikkeling. Er zijn verschillende mogelijkheden om de communicatie tussen leraren te stimuleren. Ten eerste door het vastleggen van vaste vergadermomenten zoals reguliere leerlingbesprekingen en casusoverleggen. Ten tweede door het stimuleren van professionele ontwikkeling door middel van: thematische overleggen, co-teaching, lesobservaties, video-interactiebegeleiding en intervisie (Bosdriesz, Evers, & Wienke, 2017)

Ter verbetering van het onderwijsprogramma, hadden de projectleider en een aantal leraren al duidelijke ideeën. Het programma kan volgens hen, en in navolging van het LOWAN-vo, het beste opgedeeld worden in twee fases (LOWAN- Voortgezet Onderwijs, z.j.). De eerste fase (het eerste jaar) staat vrijwel alleen maar in het teken van het leren van de Nederlandse taal. In de tweede fase (het tweede jaar) komen daarnaast ook andere vakken, praktijkuren, loopbaanoriëntatie en vaktaal aan bod. In het artikel van Alons (2017) worden vijf aanbevelingen benoemd voor goede loopbaanoriëntatie, om leerlingen voor te bereiden op de overgang van ISK naar mbo: kennis hebben van het Nederlandse onderwijssysteem en de bijbehorende eisen, zicht hebben op persoonlijke kwaliteiten, zicht hebben op de beroepen in Nederland, weten hoe je jezelf presenteert en ervaringen opdoen en het leren netwerken. Om deze aanbevelingen te implementeren kan ROC Mondriaan ervoor kiezen om de leerlingen in het tweede jaar al lessen of praktijkuren te laten volgen in hun gewenste vervolgopleiding. Een bijkomend voordeel is dat dit mogelijk bijdraagt aan de sense of belonging van de leerlingen, omdat zij zich al onderdeel gaan voelen van hun toekomstige omgeving en zo is de stap naar het reguliere vervolgonderwijs kleiner (Harterty et al., 1992; Ungar, 2013). Kortom, het implementeren van deze aanbevelingen zou meerdere bevorderende factoren ten goede komen.

Hoewel deze studie inzicht geeft in de belemmerende en bevorderende factoren van het ISK-traject van ROC Mondriaan, is aanvullend en verdiepend onderzoek nodig om uitspraken te doen over de lange termijn gevolgen van dit schakeltraject voor deze doelgroep. Vervolgonderzoek zou zich op twee punten moeten richten. Allereerst moet ROC Mondriaan samen met andere belanghebbenden, zoals gemeenten en andere scholen, monitoren of de leerlingen met succes hun vervolgopleiding afronden. Ten tweede kunnen zij de gevolgen voor het welzijn en de integratie van deze kwetsbare groep onderzoeken. Deze studie is uitgevoerd op één ISK, en hoewel het te verwachten is dat op andere soortgelijke trajecten soortgelijke resultaten naar voren zullen komen, is het interessant om te onderzoeken of dezelfde factoren daadwerkelijk gevonden worden of dat er ook nog andere factoren spelen. Tevens zou het interessant zijn om bij vervolgonderzoek te kijken naar de rol die de afwezigheid van ouders bij AMV'ers en ex-AMV'ers mogelijk speelt. Onderzoek laat namelijk zien

dat ouderbetrokkenheid en academische ondersteuning bijdragen aan het schoolsucces van leerlingen (Smit, Sluiter, & Driessen, 2006). Het is waardevol om in vervolgonderzoek te kijken hoe dit gebrek ondervangen kan worden. Omdat de behoeftes van AMV'ers vaak zo complex en divers zijn, kunnen de school en de leraren deze behoeftes vaak niet allemaal invullen (De Wal Pastoor, 2017). In Nederland zijn al enkele interventies ontwikkeld voor jonge vluchtelingen die werken met een maatjes-systeem, waar jonge vluchtelingen aan een leeftijdsgenoot worden gekoppeld. Ook binnen ROC Mondriaan bestaat al zo'n interventie, genaamd Plusmaatjes. ROC Mondriaan kan deze maatjes (vrijwilligers) gaan inzetten ter ondersteuning van de meest kwetsbare groep van het ISK-traject, namelijk de ex-AMV'ers.

Het ISK-traject zoals op ROC Mondriaan - waar onderwijs aan nieuwkomers plaatsvindt binnen een mbo-school - komt nog bijna niet voor in Nederland. Echter, aangezien de afgelopen vier maanden een verdubbeling in het leerlingenaantal heeft plaatsgevonden, lijkt de vraag naar zo'n traject groot te zijn. Het is voorstelbaar dat een soortgelijke vraag ook bestaat in andere regio's in Nederland. Het ISK-traject van ROC Mondriaan zou wellicht als voorbeeld kunnen dienen voor andere mbo-instellingen in Nederland. Zo kan goede anticipatie op bevorderende en belemmerende factoren mogelijk bijdragen aan een kwaliteitsimpuls van het ISK-onderwijs. Op deze manier kunnen jonge vluchtelingen en andere nieuwkomers vanaf 16 jaar het onderwijs volgen dat hen het beste op weg helpt naar een mooie toekomst in Nederland.



## Referenties

- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of refugee studies*, *21*, 166- 191. doi:10.1093/jrs/fen016
- Alons, L. (2017). Samen komen je verder. Doorstroom van internationale schakelklas naar mbo. *Les*, *201*, 34-27. Verkregen van <https://www.itta.uva.nl/publicaties/samen-kom-je-verder-149file:///C:/Windows/Temp/Samen%20kom%20je%20verder%20Lies%20Alons.pdf>
- Antonsich, M. (2010). Searching for belonging: An analytical framework. *Geography Compass*, *4*, 644-659. doi:10/1111/j.1749-8198.2009.00317.x
- Besluit samenwerking VO-BVE (2005). Verkregen van <http://wetten.overheid.nl/BWBR0019143/2016-08-01>
- Bakx, J., Halewijn, E., Schilt, T. van, & Voort, C. van der. (2011). Docentcompetenties, maatwerk, intake, taalcontact. *Les*, *173*, 22-25. Verkregen van [https://www.tijdschriftles.nl/scripts/shared/artikel\\_pdf.php?id=LE-29-173-9](https://www.tijdschriftles.nl/scripts/shared/artikel_pdf.php?id=LE-29-173-9)
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. London: Saga.
- Bosdriesz, M., Evers, M., & Wienke, D. (2017). *Beter omgaan met lastig gedrag in de klas. Gespreksmateriaal voor scholen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, *32*, 513-531. doi:10.1037/0003-066X.32.7.513
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (z.j.). Asielverzoeken en nareizigers; nationaliteit, geslacht en leeftijd. Geraadpleegd op 02 maart, 2017, van <http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=83102NED&D1=1,3&D2=0&D3=a&D4=0-3,11,16-17,23,37,1&D5=16,33,50,1&HD=170202-0936&HDR=G1,G2&STB=G3,T,G4>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teacher College Record*, *111*, 180-213. Verkregen van <https://schoolclimate.org/climate/documents/policy/School-Climate-Paper-TC-Record.pdf>
- Convention on the Rights of the Child (1989). Geraadpleegd op 23 mei, 2017, van [http://wetten.overheid.nl/BWBV0002508/2002-11-18#Verdrag\\_2](http://wetten.overheid.nl/BWBV0002508/2002-11-18#Verdrag_2)
- Derluyn, I., & Broekaert, E. (2007). Different perspectives on emotional and behavioural problem in unaccompanied refugee children and adolescents. *Ethnicity and Health*, *12*, 141-162. doi:10.1080/13557850601002296
- Derluyn, I., Mels, C., & Broekaert, E. (2008). Mental health problems in separated refugee adolescents. *Journal of Adolescent Health*, *44*, 291-297. doi:10.1016/j.jadohealth.2008.07.016
- Edge, S., Newbold, K. B., & McKeary, M. (2014). Exploring socio-cultural factors that mediate,

- facilitate, & constrain the health and empowerment of refugee youth. *Social Science & Medicine*, *117*, 34-41. doi:10.1016/j.socscimed.2014.07.025
- Ellis, H. B., 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. doi:10.1037/0022-006X.76.2.184
- Emmelot, Y., Van Schooten, E., Timmerman, Y., Verhallen, M., & Verhallen, S. (2001). Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen. Den Haag: WRR
- Fazel, M., Reed., R. V., Panter-Brick, P., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, *379*, 266-282. doi:10.1016/S01406736(11)60051-2.
- Gerritsen, A. A. M., Bramsen, I., Devillé, W., Willigen, L. H. M. van, Hovens, J. E., Ploeg, H. M. van der. (2006). Physical and mental health of Afghan, Iranian and Somali asylum seekers and refugees living in the Netherlands. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *41*, 18-26. doi:10.1007/s00127-055-0003-5.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, *30*, 79-90. Verkregen van [https://www.researchgate.net/profile/Carol\\_Goodenow/publication/229728279\\_The\\_Psychological\\_Sense\\_of\\_School\\_Membership\\_Among\\_Adolescents\\_Scale\\_Development\\_and\\_Educational\\_Correlates/links/557ada3408aef90db60dab18.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carol_Goodenow/publication/229728279_The_Psychological_Sense_of_School_Membership_Among_Adolescents_Scale_Development_and_Educational_Correlates/links/557ada3408aef90db60dab18.pdf)
- Goodman, J. (2004). Coping with trauma and hardship among unaccompanied refugee youths from Sudan. *Qualitative Health Research*, *14*, 1177-1196. doi:10.1177/1049732304265923
- Hagerty, B. M. K., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, *3*, 172-177. doi:10.1016/0883-9417(92)90028-H
- Hasselt, M. van, & Kruyf, D. de. (2009). Doorstroom ISK-VO. Inspirerende voorbeelden uit de praktijk. CED- groep. Verkregen van [https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2014/09/CEDgroep-Doorstroomonderzoek\\_ISK\\_VO.pdf](https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2014/09/CEDgroep-Doorstroomonderzoek_ISK_VO.pdf)
- Ingleby, D., & Watters, C. (2002). Refugee children at school: Good practices in mental health and social care. *Education and Health*, *20*, 43-45. doi:10.1097/01.nmd.0000188977.446571.1d
- Kia-Keating, M., & Ellis, H. B. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *12*, 29-43. doi:10.1177/1359104507071052
- Laban, C. J., Gernaat, H. B. P. E., Komproe, I. H., Tweel, I. van der, & Jong, J. T. V. M. de. (2005). Postmigration living problems and common psychiatric disorders in Iraqi asylum seekers in

- the Netherlands. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 193, 825-832. doi:10.1097/01.nmd.0000188977.44657.1d
- Leren en Werken. (2017). Schema Onderwijssysteem Nederland [Illustratie]. Geraadpleegd op 21 juni, 2017, van <https://www.lerenenwerken.nl/ik-ben-werkzoekende-werknemer-scholier/opleidingsniveau>
- Lewis, J., & Ritchie, J. (2013). Generalising from qualitative research. In Ritchie et al. (Eds.), *In qualitative research practice* (pp. 263-286). Londen: Saga.
- Looij, P. (2009) 'We leren het alleen uit boeken'. *Explorerend onderzoek naar de rol van het onderwijs aan jonge nieuwkomers bij hun integratie van het perspectief van docenten en leerlingen*. (Master's thesis). Verkregen van [https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2014/09/Scriptie\\_Petra\\_Looije.pdf](https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2014/09/Scriptie_Petra_Looije.pdf)
- LOWAN-Voortgezet Onderwijs (2003, 23 mei). Onderwijs aan asielzoekersleerlingen. Verkregen van <https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2014/09/Visie-op-Eerste-Opvangonderwijs.pdf>
- LOWAN-Voortgezet Onderwijs (z.j.). Doorstroom mbo. Geraadpleegd op 21 juni, 2017, van <https://www.lowan.nl/voortgezet-onderwijs/onderwijs/doorstroom/doorstroom-mbo/>
- Luster, T., Qin, D., Bates, L., Rana, M., & Lee, A. L. (2010). Successful adaptation among Sudanese unaccompanied minors: Perspectives of youth and foster parents. *Childhood*, 17, 197–211. doi:10.1177/0907568210365664
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238. doi:10.1037//0003-066X.56.3.227
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. In S. S. Luthar (Eds.), *Resilience and vulnerability; Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-28). New York, NY: Cambridge University Press.
- Nes, F. van, Abma, T., Jonsson H., Deeg, D. (2010). Language differences in qualitative research: Is meaning lost in translation? *European Journal of Ageing*, 4, 313-316. doi:10.1007/s10433-010-0168-y
- Oppedal, B., & Idsoe, T. (2015). The role of social support in the acculturation and mental health of unaccompanied minor asylum seekers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56, 203-211. doi:10.1111/sjop.12194
- Pieloch, K., Marks, A. K., & McCullough, M. B. (2016). Resilience of children with refugee statuses: A research review. *Canadian Psychology*, 57, 330-339. doi:10.1037/cap0000073
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: America's declining social capital*. New York, NY: Simon & Schuster.

- Rana, M., Qin, D. B., Bates, L., Luster, T., & Saltarelli, A. (2011). Factors related to educational resilience among Sudanese unaccompanied minors. *Teachers College Record*, *113*, 2080-2114. Verkregen van <http://www.andysaltarelli.com/wp-content/uploads/2014/02/Rana-Qin-Bates-Luster-Saltarelli-2011.pdf>
- Rijksoverheid. (z.j.) Alleenstaande minderjarige vluchtelingen (amv). Geraadpleegd op 02 maart, 2017, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/asielbeleid/inhoud/alleenstaande-minderjarige-vreemdelingen-amv>
- Rijksoverheid. (z.j.). Entreeopleiding in het mbo. Geraadpleegd op 18 maart, 2017, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/middelbaar-beroepsonderwijs/inhoud/opleidingen-niveaus-en-leerwegen-in-het-mbo/entreeopleiding-in-het-mbo>
- Robinson, V. M. J. (2007). School leadership and students' outcomes: Identifying what works and why. *Leading and Managing*, *41*, 2-28. Verkregen van <http://www.peersupport.edu.au/wp-content/uploads/2014/08/Student-leadership.pdf>
- ROC Mondriaan. (z.j.). Missie en Visie. Geraadpleegd op 16 juni, 2017, van <https://www.rocmondriaan.nl/missie-en-visie>
- Severiens, S. (2014). *Developing school capacity for diversity*. Brussel: Migration Policy Institute Europe and SIRIUS Policy Network on the education of children and youngsters with a migrant background.
- Sleijpen, M., Boeije, H. R., Kleber, R. J., & Mooren, T. (2015). Between power and powerlessness: A meta-ethnography of sources of resilience in young refugees. *Ethnicity & Health*, *21*, 158-180. doi:10.1080/13557858.2015.104494
- Smit, F., Sluiter, R., & Driessen, G. (2006). Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Strang, A., & Ager, A. (2010). Refugee integration: Emerging trends and remaining agendas. *Journal of Refugee Studies*, *23*, 589-607. doi:10.1093/jrs/feq046
- Strekalova, E., & Hoot, J. T. (2008). What is special about special needs of refugee children? Guidelines for teachers. *Multicultural Education*, 21-24. Verkregen van [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46549304/EJ822395.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1495790045&Signature=Ri7ILzDyMCFVs8crcQoX4lLeADg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DWhat\\_Is\\_Special\\_about\\_Special\\_Needs\\_of\\_R.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46549304/EJ822395.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1495790045&Signature=Ri7ILzDyMCFVs8crcQoX4lLeADg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DWhat_Is_Special_about_Special_Needs_of_R.pdf)
- Ungar, M. (2003). Qualitative Contributions to Resilience Research. *Qualitative Social Work*, *2*, 85-102. doi:10.1177/1473325003002001123.
- Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma, Violence, & Abuse*, *14*, 255-266.

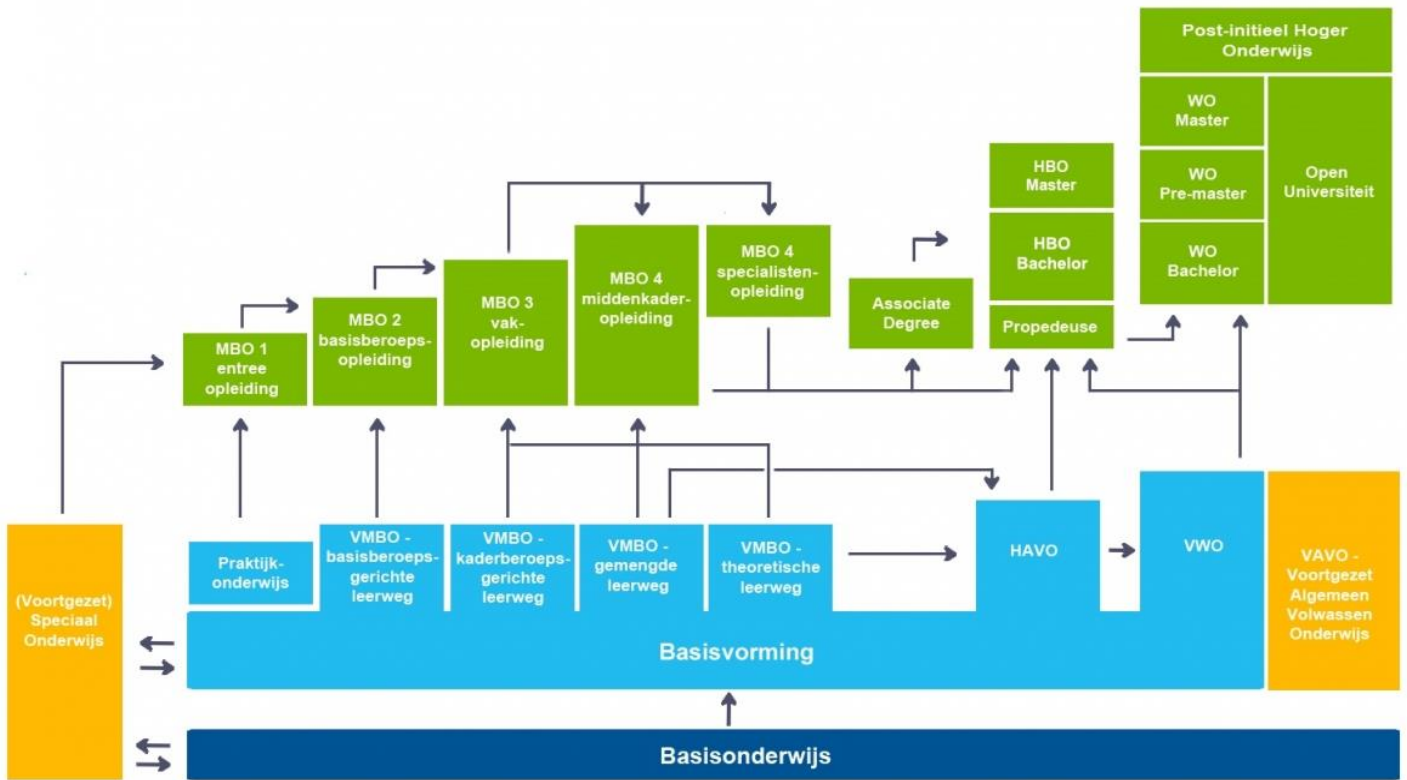
doi:10.1177/1524838013487805

Veltman, H. (2010). ISK en leeropbrengsten. Kadernotitie. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.  
Vluchtelingenwerk. (z.j.). Hoe zit dat nou? Feiten over vluchtelingen. Geraadpleegd op 02 maart,  
2017, van <https://www.vluchtelingenwerk.nl/feiten-cijfers/hoe-zit-het-nou-feiten-over-vluchtelingen>

Wal Pastoor, L. de (2017). Reconceptualising refugee education: Exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement. *Intercultural Education*, 28, 143-164. doi:10.1080/14675986.2017.1295572

Webster, S., Lewis, J., & Brown, A. (2013). Ethical considerations in qualitative research. In Ritchie et al. (Eds.), *In qualitative research practice* (pp. 77-110). Londen: Sage.

Bijlage A. Schema Onderwijssysteem Nederland



Programma Leren en Werken - Versie 3 - 9 maart 2017

Afbeelding 1 Schema Onderwijssysteem Nederland

Bijlage B. Relevante informatie respondenten

Tabel 1

*Relevante informatie respondenten*

Respondent	Functie	Geslacht, leeftijd	Afkomst	Leerbaarheid	Woonsituatie
1	Leraar	-	-	-	-
2	Schoolmaatschappelijk werker	-	-	-	-
3	Mentor AMV'ers*	-	-	-	Verzorgt de dagelijkse begeleiding vier ISK*-leerlingen (AMV'ers*)
4	Leerling	man, 19	Syrisch	Hoog	Woont met familie
5	Leerling	man, 18	Eritrees	Laag	Woont zelfstandig, ex-AMV'er*
6	Leraar	-	-	-	-
7	Leerling	man, 17	Eritrees	Hoog	Woont onder begeleiding, AMV'er*
8	Leraar	-	-	-	-
9	Projectleider	-	-	-	-
10	Leerling	man, 18	Eritrees	Middel	Woont zelfstandig, ex-AMV'er*
11	Leerling	man, 17	Eritrees	Middel	Woont onder begeleiding, AMV'er*
12	Leerling	Vrouw, 19	Grieks/Pools	Hoog	Woont met familie
13	Leerling	Man, 19	Syrisch	Hoog	Woont zelfstandig, vader wel in Nederland
14	Leraar	-	-	-	-
15	Leerling	Man, 18	Syrisch	Midden	Woont zelfstandig. ex-AMV'er*

Tabel 1 uitgebreid \*ISK: Internationale Schakelklas, \*AMV'er: Alleenstaande Minderjarige Vreemdeling.

Bijlage C. Topiclijst betrokken professionals

**Topic 1: Individuele factoren leerling**

- Welke individuele factoren zie jij terug bij succesvolle leerlingen in de klas?
- Welke individuele factoren merk jij dat leerlingen belemmeren om succesvol te zijn in de klas?
- Welke rol speelt de achtergrond van de leerlingen in de school uitkomsten? Cultuur/traumatische ervaringen?
- Hoe ga je als leraar daar mee om? Kun je een concreet voorbeeld geven?
- Zie je verandering in de tijd dat de leerlingen hier op school zitten? Hoe komt dat denk je? Welke factoren dragen daaraan bij?

**Topic 2. Relaties**

- Welke rol heeft de relatie tussen leraar en leerling op het schoolsucces? Is dat aanwezig in hier in de ISK?
- Hoe probeer jij als leraar een band op te bouwen met de leerlingen? Is dat anders voor deze leerlingen dan bij 'reguliere' leerlingen? Waarom? Kun je een concreet voorbeeld geven?
- Welke andere relaties en contacten hebben de leerlingen nodig om succesvol te kunnen zijn?
- Wie en hoe kan hieraan bijgedragen worden? (contact met Nederlanders) Zijn er nog voorwaardes waar die contacten aan moeten voldoen?

**Topic 3: Interne communicatie en communicatie over de leerling**

- Wat bevordert en belemmert jou om succesvol je werk uit te voeren? Kun je een concreet voorbeeld geven?
- Welke invloed heeft de aanwezig interne communicatie van het team op de mate waarin jij je werk kan uitvoeren? Zijn er ook gevolgen voor de leerlingen?
- Hoe ziet volgens je een goed team eruit? Is dat aanwezig hier? Wat ontbreekt er?
- Praat je op individueel niveau over leerlingen? Waarom is dat nodig?
- Is er genoeg expertise aanwezig in het team? Hoe zou je dit uitbreiden?

**Topic 4: Schoolfactoren**

- Denk je dat alle faciliteiten aanwezig zijn op deze locatie? Wat ontbreekt er?
- Wat vind je van de locatie?
- Kan je het schoolklimaat omschrijven? Hoe draagt dat denk je bij aan het leerproces?
- Wat vind je van het programma? Wat zou je veranderen? Waarom?
- 

**Topic 5: Landelijk en gemeentelijk beleid, wet en regelgeving**

- Wat vind je van het gemeentelijke beleid rondom deze doelgroep? Welke rol speelt dat binnen deze school? Hoe gaat de school er mee om denk je?
- En op landelijk niveau?
- Wat vind je ervan dat er nu ISK binnen het mbo-onderwijs plaatsvindt voor deze doelgroep?
- Hoe zie je de doorstroom van de leerlingen voor je naar het regulier onderwijs? Heb je hier vertrouwen in? Kan je dit toelichten?



**Afsluitende vragen**

- Als jij advies mocht geven aan deze school wat zou dat dan zijn?
- Nog een keer kort; wat zijn volgens jou succesvolle en minder succesvolle van dit traject?
- Heb je nog iets toe te voegen of wil je wat vragen?

Bijlage D. Topiclijst leerlingen

**Topic 1: Schoolfactoren**

- Wat vind je van de school?
- Voel je je thuis op school? Ben jij blij/trots dat je hier op school zit?
- Hoe zou je de sfeer van de school omschrijven?
- Wat vind je van het schoolgebouw? Wat vind je van de locatie?
- Wat vind je van het programma/de lessen? Hoe kunnen deze lessen beter, denk je?
- Zou je nog lessen toevoegen?
- Wat vind je het niveau van de lessen? Wat vind je van de materialen?
- Wat zou je veranderen aan de school?

**Topic 2: Relaties**

- Wat voor band/relatie heb jij met je leraar? Kan je de band omschrijven?
- Is een goede relatie met de leraar belangrijk voor jou? Steunen zij jou? Waaruit blijkt dat? Kun je een concreet voorbeeld geven?
- Wordt er naar jou geluisterd als je wat te zeggen hebt? Vinden ze jouw mening belangrijk?
- Kan je de band met je klasgenoten omschrijven? Helpen jullie elkaar? Hoe dan?
- Wat vind je ervan dat er bijna alleen maar Eritrese en Syrische jongens hier op school zitten? Wat zijn de gevolgen daarvan denk je?
- Welke andere mensen steunen jou?
- Hoe is het contact met Nederlandse mensen buiten school? En in jouw buurt?

**Topic 3: Individuele factoren**

- Wat wil jij graag bereiken in de toekomst? Heb je vertrouwen in jezelf dat dit gaat lukken?
- Weet je wat er nog is om dit te bereiken?
- Weet je al naar welke school je gaat naar het ISK-traject? Wat vind je daarvan? Ben je denk je goed voorbereid voor deze school?
- Vind je school belangrijk? Waarom?
- Wat heb je nodig om succesvol te zijn om school? Welke leerlingen zijn succesvol op school? Hoe gedragen zij zich/welke eigenschappen bezitten zij? Kun je een concreet voorbeeld geven?
- Wat maakt het moeilijk om succesvol te zijn? Wat stopt jou?

**Topic 4. Landelijk en gemeentelijk beleid, wet en regelgeving**

- Zijn er nog in je omgeving factoren die helpen met school? Of tegenhouden? Kun je een concreet voorbeeld geven?
- Hoe ga je altijd naar school? Wat vind je daarvan?
- Wat voor plek woon je? Wat voor invloed heeft dat denk je op jouw school?
- Denk je dat een schoolopleiding helpt met het vinden van een baan?
- Vind je dat de gemeente/Nederland jou goed helpt? Kan je dit toelichten?
-

**Afsluitende vragen**

- Nog een keer kort, waarom is dit een goede school?
- Als je de baas was van de school wat zou jij veranderen?
- Heb je nog vragen of wil je nog iets zeggen?