REGIOPLAN

Kwaliteitsonderzoek oudkomerstrajecten 2005-2006

- eindrapport -

Drs. M. Brink
Drs. E. Tromp
Dr. J.F.I. Klaver

Amsterdam, mei 2007
Regioplan publicatienr. 1359

Regioplan Beleidsonderzoek
Nieuwezijds Voorburgwal 35
1012 RD Amsterdam
Tel.: +31 (0)20 - 5315315
Fax : +31 (0)20 - 6265199

Onderzoek, uitgevoerd door Regioplan Beleidsonderzoek in opdracht van Jeugd, Onderwijs en Samenleving/ Gemeente Rotterdam.

INHOUDSOPGAVE

1 **Inleiding** **1**
- 1.1 Achtergrond en aanleiding 1
- 1.2 Probleemstelling en onderzoeksvragen 2
- 1.3 Opzet onderzoek en gehanteerde onderzoekmethoden 2
- 1.4 Leeswijzer 5

2 **Een beleidsmatig en inhoudelijk kader** **7**
- 2.1 Inleiding 7
- 2.2 Taaltrajecten voor gealfabetiseerden en niet-gealfabetiseerden 7
- 2.3 Van Deltaplan tot Meedoen door taal: het NT2-beleid in Rotterdam 11
- 2.4 Het bestek 13

3 **Organisatie** **15**
- 3.1 Inleiding 15
- 3.2 Organiseren van de instroom 15
- 3.3 Samenstelling groepen en groepsomvang 20
- 3.4 Leslocaties 23
- 3.5 Samenwerking en randvoorwaarden 25
- 3.6 Samenvatting en leerpunten 28

4 **Inhoud lesprogramma** **33**
- 4.1 Inleiding 33
- 4.2 Inrichting van de cursus 33
- 4.3 Verhouding NT2 en andere cursusonderdelen 35
- 4.4 Gebruikte lesmethoden 37
- 4.5 Buitenschoolse opdrachten en maatschappelijke stage 38
- 4.6 Gebruik van ICT 42
- 4.7 Leerpunten 44

5 **Inzet docenten en begeleiding cursisten** **47**
- 5.1 Inleiding 47
- 5.2 Inzet en kwaliteitswaarborgen docenten 47
- 5.3 Begeleiding cursisten 50
- 5.4 Oordeel cursisten over docenten en begeleiding 52
- 5.5 Leerpunten 53

6 **Resultaten** **55**
6.1 Inleiding 55
6.2 Achtergrondkenmerken van de deelnemers 55
6.3 Uitval 57
6.4 De toetsresultaten 60
6.5 Duale uitstroom 66
6.5 Kwalitatieve resultaten 67
6.6 Conclusies 68

7 **Conclusies** **71**
7.1 Inleiding 71
7.2 De inrichting van de cursus 71
7.3 De behaalde resultaten 75
7.4 Slotbeschouwing 77

Literatuur 79

Bijlagen 81
Bijlage 1 81
Bijlage 2 83

1 INLEIDING

1.1 Achtergrond en aanleiding

Een vijftal onderwijsaanbieders hebben voor de gemeente Rotterdam onderwijstrajecten voor oudkomers verzorgd. Het gaat hierbij om trajecten voor allochtone opvoeders tot 57,5 jaar met een taalniveau lager dan niveau 2. Zij hebben de zorg voor kinderen onder de achttien jaar en zijn niet direct gericht op de arbeidsmarkt. Zowel niet-gealfabetiseerde als gealfabetiseerde oudkomers hebben een traject aangeboden gekregen. De onderwijsaanbieders zijn het Albeda College, Zadkine, Bureau Medelanders, Fourstar/Ooverbruggen en Kaleos Educatie.

De trajecten hebben vanaf de (na)zomer van 2005 tot uiterlijk 31 december 2006 gelopen. De doelstelling van de trajecten is een verhoging van de taalvaardigheid met ten minste één niveau. Dit geldt voor alle vijf de vaardigheden (luisteren, gesprekken voeren, spreken, lezen en schrijven). Daarnaast moeten de deelnemers aan het einde van het traject een aantoonbaar duaal resultaat behalen. Onder een duaal resultaat wordt de uitstroom naar vervolgonderwijs, werk, vrijwilligerswerk of participatie op school of in de wijk verstaan.

Naar aanleiding van een uitgebracht advies door de visitatiecommissie[1] heeft de gemeente Rotterdam aan Regioplan Beleidsonderzoek opdracht gegeven de onderhavige oudkomerstrajecten te monitoren. De monitor geeft onder meer inzicht in de mate waarin de trajecten voldoen aan de geformuleerde aandachtspunten van de commissie. Het gaat om de volgende punten die aandacht behoeven bij de uitvoering van inburgeringstrajecten:

- de kwaliteit van de toetsing;
- de heterogeniteit van de groepen naar opleidingsniveau, taalvaardigheid en leervermogen;
- de visie van onderwijsaanbieders omtrent het gebruik van verschillende methoden;
- de kwaliteit van de docenten.

Naast deze punten is er in de monitor aandacht voor de opzet, de inhoud, het verloop en de behaalde resultaten van de trajecten. Het onderhavige rapport behelst de eindmeting van de monitor. De inhoud stelt de dienst Jeugd, Onderwijs en Samenleving (JOS) in staat het college van B&W en de gemeenteraad te informeren over de kwaliteit van de oudkomerstrajecten.

[1] Naar aanleiding van de motie Kriens is in juni 2004 een visitatiecommissie ingesteld naar de kwaliteit van de inburgeringstrajecten in Rotterdam. De commissie kreeg de opdracht onderzoek te doen naar de kwaliteit van het inburgeringstrajecten voor oudkomers. Op basis van dat onderzoek, uitgevoerd in de periode juni-december 2004, heeft de commissie advies uitgebracht en een aantal aandachtspunten voor verbetering geformuleerd.

1.2 Probleemstelling en onderzoeksvragen

De eindmeting van het kwaliteitsonderzoek oudkomerstrajecten presenteert het eindresultaat van de trajecten. De belangrijkste vragen zijn daarbij of en hoe de trajectplannen van de onderwijsaanbieders in de praktijk zijn gebracht, welke knelpunten en succesfactoren zich daarbij hebben voorgedaan en wat de uiteindelijke resultaten van de trajecten zijn. Hierbij wordt steeds gelet op mogelijke verschillen tussen de aanbieders en tussen de groepen voor niet-gealfabetiseerden en gealfabetiseerden.
In het onderzoek zijn de volgende thema's aan bod gekomen:

- de werving en selectie van de deelnemers;
- de organisatie van de lessen (de lestijden, de leslocaties, de samenstelling van de groepen en de organisatie van kinderopvang);
- de inhoud van de lesprogramma's en de gebruikte lesmethoden;
- de inzet van docenten en de begeleiding van cursisten;
- de eindresultaten van de oudkomerstrajecten met betrekking tot instroom, uitval, verzuim, duale uitstroom en de Nederlandse taalvaardigheid.

1.3 Opzet onderzoek en gehanteerde onderzoekmethoden

Het kwaliteitsonderzoek oudkomerstrajecten 2005-2006 omvatte drie meet-momenten, te weten:

- de eerste meting ten tijde van de werving en selectie van cursisten in het najaar van 2005;
- de tussenmeting in het voorjaar van 2006. De werving en selectie is op dat moment nagenoeg afgerond en de trajecten zijn van start gegaan;
- de eindmeting waarvan de dataverzameling heeft plaats gevonden in de laatste maand van 2006 en de eerste maand van 2007.

De eerste meting
Bij de eerste meting is onderzocht hoe de oudkomerstrajecten tot stand zijn gekomen. De doelgroep en de opzet van de trajecten zijn in kaart gebracht evenals het verloop en de (voorlopige) resultaten van de werving.
De dataverzameling bestond uit twee onderdelen, te weten:

- een analyse van de offertes van de aanbieders en van de onderwijs-overeenkomsten van de gemeente per aanbieder;
- uitgebreide telefonische interviews met de vijf onderwijsaanbieders over hun onderwijsaanbod (organisatie en inhoud cursussen) in aanvulling op de analyse van de projectplannen;

Deze fase had vooral het karakter van een planevaluatie.

De tussenmeting
De tussenmeting had het doel het verloop van de trajecten te volgen. Het betrof hier een procesevaluatie. Ook de dataverzameling van de tussenmeting bestond uit twee onderdelen:

- een analyse van de deelnemersgegevens van de vijf aanbieders op basis van de monitor oudkomers en enkele aanvullende gegevens;
- uitgebreide face-to-face-interviews met de vijf aanbieders.

Analyse deelnemersgegevens (monitor oudkomers 2005)
In de tussentijdse meting is met behulp van de monitorgegevens vooral inzicht verkregen in de instroom van de cursisten in de trajecten, hun achtergrondkenmerken (zoals etniciteit, geslacht en leeftijd) en hun startniveau aan de hand van de vijf vaardigheden. Daarnaast zijn gegevens verzameld over de locaties waar de cursussen worden gegeven (zoals een basisschool, moskee of zelforganisatie). Resultaten in termen van taalbeheersing en duale uitstroom konden in deze fase van de uitvoering nog niet worden opgetekend.

Face-to-face-interviews met de aanbieders van de cursussen
Met de vijf aanbieders zijn in het voorjaar van 2006 uitgebreide interviews gehouden. Er is in deze gesprekken vooral gevraagd naar de organisatie en inhoud van de lesprogramma's in de praktijk, naar de inzet van docenten en de begeleiding van cursisten. Daarnaast zijn ervaren knelpunten en oplossingen geïnventariseerd. In de interviews is steeds aandacht besteed aan verschillen tussen de trajecten voor niet-gealfabetiseerden en gealfabetiseerden.

De eindmeting
In deze eindmeting is de balans van de oudkomerstrajecten opgemaakt (effectmeting). Het belangrijkste doel van deze meting is de eindresultaten in beeld te brengen en waar mogelijk te verklaren. Ook wordt de tevredenheid van de betrokken partijen belicht. Het gaat daarbij om de gemeente Rotterdam, de vijf onderwijsaanbieders maar vooral om de waardering voor de trajecten van de cursisten zelf. In de eindmeting zijn de volgende methoden van onderzoek gebruikt:

- een analyse van de deelnemersgegevens van de vijf aanbieders op basis van de monitor oudkomers en aanvullende gegevens;
- uitgebreide face-to-face-interviews met de aanbieders;
- groepsgesprekken met cursisten;
- een gesprek met een betrokken beleidsambtenaar van de gemeente, dienst JOS.

Analyse deelnemersgegevens (monitor oudkomers 2006)
De deelnemersgegevens uit de monitor oudkomers vormen de basis waarop in kwantitatieve termen antwoord wordt gegeven op de vraag naar de resultaten van de trajecten. Het gaat daarbij vooral om de duale uitstroom (uitstroom naar (vervolg)onderwijs, vrijwilligerswerk, regulier werk, ouder-participatie op school, actieve participatie in wijk of buurt) en om behaalde NT2-resultaten. Door resultaten van de intaketoets bij aanvang van de trajecten te vergelijken met de resultaten van de eindtoets, kan de progressie in taalvaardigheid worden bepaald. Daarnaast zijn gegevens opgevraagd met betrekking tot de deelname aan maatschappelijke stages.

Op basis van de gegevens is een beschrijvende analyse gemaakt van de gerealiseerde resultaten. Tevens is gekeken welke factoren (individuele en groepskenmerken) van invloed zijn op de behaalde resultaten.

Gesprekken met de onderwijsaanbieders
In uitgebreide open interviews met de vijf onderwijsaanbieders is hen gevraagd te reflecteren op de werving van de cursisten, op de organisatie en het verloop van de trajecten, op de kwaliteit van de ingezette docenten en op de behaalde resultaten. Er is daarbij steeds gevraagd naar knelpunten en succesfactoren en naar leerpunten voor de toekomst.

Groepsgesprekken met cursisten
Om de waardering voor de trajecten van de cursisten zelf in beeld te brengen zijn met veertien cursusgroepen groepsgesprekken gevoerd. De gesprekken zijn aan het einde van de trajecten gevoerd toen de meeste cursisten zich redelijk konden uitdrukken in het Nederlands. Bij alle onderwijsaanbieders zijn met twee tot drie groepen gesprekken gevoerd. Het gaat zowel om groepen voor niet-gealfabetisserde cursisten als om groepen voor gealfabetiseerde cursisten. De gesprekken zijn gevoerd op verschillende leslocaties. Zo zijn bij de groepsgesprekken vijf basisscholen betrokken, twee vrouwenhuizen, twee zelforganisaties, twee buurthuizen, twee eigen locaties van de aanbieders en één (Kaapverdiaanse) kerk.
In de gesprekken is de deelnemers gevraagd naar:

- hun motivatie voor deelname aan het traject en de wijze waarop zij bij het traject zijn gekomen;
- hun waardering voor de groepssamenstelling naar etniciteit, maar ook naar taalniveau en leervermogen;
- hun waardering voor de leslocaties;
- hun waardering voor de inhoud van de lesprogramma's (inclusief computergebruik, buitenschoolse opdrachten en stages);
- hun waardering voor de kwaliteit van de docenten en de ontvangen begeleiding;
- hetgeen zij van de trajecten hebben geleerd en hun verwachtingen voor de toekomst.

Reflecterend gesprek met de dienst JOS
Met een beleidsmedewerker van de dienst JOS is, tot slot, een interview afgenomen. Informatie over de belangrijkste aspecten van de oudkomerstrajecten, verkregen uit de interviews met aanbieders en de groepsgesprekken met deelnemers, zijn ter reflectie aan de beleidsmede-werker voorgelegd. Daarbij is speciale aandacht besteed aan knelpunten, succesfactoren en leerpunten voor de toekomst.

1.4 Leeswijzer

In dit rapport wordt de informatie die in de verschillende fases van het onderzoek is verzameld (en waarover soms al in deelrapportages is gerapporteerd), gepresenteerd. Daarbij is de structuur aangehouden van de tussenrapportage. Deze tussenrapportage is aangevuld en geactualiseerd met behulp van de gegevens die gedurende de eindmeting zijn verzameld. Bij de kwalitatieve beoordeling van de trajecten wordt vooral gebruikgemaakt van de interviews met de aanbieders en de gesprekken met de deelnemers. De kwantitatieve beoordeling van de resultaten is gebaseerd op de analyse van de deelnemersgegevens uit de monitor oudkomers.

Dit eindrapport is als volgt opgebouwd. Hoofdstuk 2 gaat kort in op het inhoudelijke en beleidsmatige kader waarbinnen de oudkomerstrajecten in Rotterdam tot stand zijn gekomen. In hoofdstuk 3 wordt de praktische organisatie van de oudkomerstrajecten beschreven. In dit hoofdstuk staat onder meer de organisatie van de instroom en de samenstelling van de groepen en de groepsomvang centraal. Ook worden de leslocaties beschreven, evenals de randvoorwaarden waar de trajecten aan moeten voldoen om succesvol te kunnen verlopen. Hoofdstuk 4 gaat in op de inhoud van de lesprogramma's. Aan de orde komt onder meer de gebruikte lesmethoden, maar ook de verschillende lesonderdelen en de verhouding daartussen. De inzet van docenten en de begeleiding van de cursisten staat in hoofdstuk 5 centraal. Er wordt beschreven aan welke kwaliteitseisen de docenten moeten voldoen en hoe die kwaliteiten worden gewaarborgd. Hoofdstuk 6 biedt kwantitatieve gegevens over de behaalde resultaten van de trajecten. Het hoofdstuk geeft informatie over de instroom van cursisten en over het vóórkomen van verzuim en uitval. Daarnaast is in dit hoofdstuk vooral aandacht voor behaalde resultaten, zowel in termen van duale uitstroom als in termen van behaalde NT2-niveaus. Het rapport sluit af met een conclusie (hoofdstuk 7).

2 EEN BELEIDSMATIG EN INHOUDELIJK KADER

2.1 Inleiding

Voordat we nader ingaan op de oudkomerstrajecten 2005-2006 in Rotterdam, schetsen we eerst de kaders waarbinnen de ontwikkeling van de taaltrajecten heeft plaatsgevonden. We geven daarbij een kort overzicht van de ontwikkelingen in het taalonderwijs aan anderstaligen in Nederland, zowel aan gealfabetiseerden en niet-gealfabetiseerden (paragraaf 2.2). Vervolgens beschrijven we de belangrijkste beleidsontwikkelingen in Rotterdam ten aanzien van inburgering en NT2-onderwijs (paragraaf 2.3). We besluiten met de voorwaarden die de gemeente Rotterdam heeft gesteld aan de oudkomerstrajecten 2005-2006.[1]

2.2 Taaltrajecten voor gealfabetiseerden en niet-gealfabetiseerden

Het vakgebied Nederlands als tweede taal voor volwassenen heeft in de afgelopen dertig jaar een enorme ontwikkeling doorgemaakt. Met de komst van de gastarbeiders in de jaren zestig kwamen ook de eerste lessen Nederlands van de grond. De lessen werden over het algemeen gegeven door vrijwilligers en waren bedoeld voor buitenlandse werknemers bij bedrijven. Er was nauwelijks leermateriaal voorhanden.

Pas in de jaren tachtig kwamen er steeds meer activiteiten en leermiddelen, mede door de groei van het aantal vluchtelingen dat taalonderwijs wilde volgen. Vanuit de landelijke en gemeentelijke overheden werden er financiële middelen beschikbaar gesteld. Midden jaren tachtig werd het NT2-onderwijs voor laagopgeleiden gebundeld binnen de Basiseducatie (het vormingsonderwijs). Hogeropgeleiden konden terecht bij het vavo (voortgezet algemeen volwassenen onderwijs). In de jaren negentig werden deze beide vormen samengevoegd in de afdelingen educatie van de Regionale Opleidingscentra (ROC's). Hierbij was sprake van een steeds verdere centralisering en professionalisering van het NT2-onderwijs.

Hoewel het aantal deelnemers aan NT2-onderwijs steeds verder toenam, vond er slechts in beperkte mate deskundigheidsontwikkeling en didactiekontwikkeling plaats (Emmelot e.a., 2001). Met name trajecten voor laagopgeleiden duurden soms vele jaren, zonder dat zicht was op het

[1] Aanbestedingsprocedure 2005-2006, taalvaardigheid, opvoedingsondersteuning en participatie.

rendement.[2] Uit het beperkte onderzoek dat er beschikbaar is, blijkt dat het onderwijs in de klassen vooral gericht was op het uitvoeren van oefeningen die door het lesmateriaal werden aangeboden. Deze oefeningen sloten doorgaans beperkt aan bij de wensen en behoeften van de deelnemers. Echte taalontwikkelende activiteiten, zoals een snelle en vroege woordenschatontwikkeling[3], de ontwikkeling van interactieve vaardigheden en uitspraakontwikkeling, kwamen naar verhouding weinig voor. Ook was er te weinig aandacht voor vaardigheidsontwikkeling. Er was onvoldoende aandacht voor het steeds verder verbeteren van de taal door middel van veel lezen en veel spreken, de zogenaamde kwantitatieve kant van taalgebruik. Alleen door het steeds opnieuw doen en lezen, wordt de vaardigheid vergroot.

NT2 en inburgering

Begin jaren negentig ging de overheid steeds meer de kaders stellen voor het NT2-onderwijs. Nieuwe migranten moesten de Nederlandse taal leren, zodra zij zich vestigden in Nederland. Zij kregen prioriteit boven de migranten die al langer in Nederland waren, de zogenaamde oudkomers. Naast de aandacht voor NT2 kwam er ook steeds meer aandacht voor de zogenaamde maatschappelijke redzaamheid: anderstaligen moesten inburgeren. Het aanbieden van NT2 was niet langer voldoende: de deelnemers moesten ook informatie krijgen over de Nederlandse samenleving, zodat ze makkelijker zouden kunnen participeren en integreren.

In 2000 kwam echter de groep oudkomers opnieuw in beeld. Het bleek dat er nog grote groepen oudkomers waren die de Nederlandse taal onvoldoende machtig waren om goed te functioneren in de Nederlandse maatschappij.[4] De WRR publiceerde een werkdocument waarin werd teruggekeken op de ontwikkelingen binnen NT2.[5] Daarin kwam een aantal kritiekpunten op het bestaande NT2-onderwijs naar voren:

- Het idee bestond dat de toename van taalvaardigheid zich recht evenredig verhoudt tot het aantal gevolgde taallesuren. In de praktijk blijkt dat slechts voor een deel van de cursisten te kloppen.
- De grote nadruk op het leren op school. De overtuiging was dat vooral een taalcursus zorgt voor de toename van taalvaardigheid. Buitenschoolse

[2] Er zijn weinig taalverwervings- en didactische onderzoeken of effectstudies in de volwasseneneducatie. Het betreft met name beschrijvende studies (Emmelot e.a., 2001).

[3] Uit een studie van Huizinga en Kalsbeek (1996) blijkt dat er nauwelijks aandacht was voor het systematisch werken aan de woordenschatuitbreiding van de deelnemers. Daarentegen werd een derde of meer van de onderwijstijd gebruikt aan het hapsnap uitleggen van betekenissen van woorden die 'voorbij kwamen'. Onderzoek heeft echter laten zien dat de woordenschatuitbreiding bepaalde patronen moet volgen om veel resultaat te kunnen hebben. In de onderwijspraktijk gebeurde daar weinig mee.

[4] In 2001 verscheen het SCP-rapport *Oudkomers in beeld,* waarin werd geschat dat er bijna 450.000 oudkomers onvoldoende de taal beheersen om in voldoende mate te kunnen participeren in de Nederlandse maatschappij.

[5] Y. Emmelot e.a. *Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen*. WRR-werkdocument 124.

contacten blijken echter minstens zoveel bij te dragen (Perdue, 1993). Cursisten met veel contacten buiten school blijken meer rendement uit de cursussen te halen (van Schooten e. a., 1995). We gaan hier in de volgende paragraaf uitgebreider op in.

- Er werd vanuit gegaan dat een behoorlijke basistaalvaardigheid nodig is voordat met vervolgstappen begonnen kan worden. In de praktijk weet eigenlijk niemand hoeveel kennis nodig is.
- Het uitgangspunt was dat een algemene taalcursus voldoende taalvaardigheid oplevert om in allerlei verschillende situaties aan de taaleisen te voldoen. Het is echter de vraag of dit in de praktijk zo is.

Sinds 2001 is de visie op NT2-onderwijs verder ontwikkeld, rekening houdend met bovenstaande kritiekpunten. In de ontwikkeling van de trajecten voor oudkomers is gekozen voor een andere aanpak. Er is meer oog gekomen voor de context waarin iemand taal leert en voor buitenschoolse leren. De opdracht vanuit het rijk aan de gemeenten was om zogenaamde duale trajecten te ontwikkelen voor laagopgeleide oudkomers waarin rekening wordt gehouden met de wijze waarop de deelnemers zullen participeren in de Nederlandse samenleving. Niet langer wordt ervan uitgegaan dat eerst een bepaald taalniveau gehaald moet worden, voordat aan andere vaardigheden en kennis kan worden gewerkt.
Voor werkloze anderstaligen worden trajecten opgezet waarin zowel aan de taalvaardigheid wordt gewerkt als aan vaardigheden die nodig zijn op de arbeidsmarkt. De onderwerpen die in de Nederlandse les worden behandeld, hebben te maken met werken en de arbeidsmarkt. Oudkomers die in de eerste plaats de zorg voor een gezin hebben, krijgen daarentegen een traject aangeboden dat zowel betrekking heeft op taal leren als op onderwerpen en activiteiten die te maken hebben met het opvoeden van kinderen. De taal wordt dus geleerd binnen een context die past bij het dagelijkse bestaan van de cursist.

Buitenschools leren

Er is dus ook twijfel aan het uitgangspunt dat Nederlands vooral geleerd kan worden in de schoolklas. De taal kan op verschillende manieren worden geleerd: in de schoolklas, in zelfstudiecentra met multimediale voorzieningen, maar ook buiten de school in het dagelijkse leven. Uit internationale studies blijkt dat taalcontact op een positieve wijze samenhangt met vaardigheid in de tweede taal (Appel, 1997). Sommige onderzoekers durven zelfs te stellen dat taalonderwijs weinig bijdraagt aan tweede taalverwerving. Wat geleerd wordt, zakt vaak weer weg.[6] Cursisten zouden meer profiteren van alledaagse contacten (Perdue, 1993, deel. I en II). Wanneer er sprake is van een grote afstand tot de doeltaalgemeenschap en er dus weinig taalcontact is, treedt er

[6] Uit een studie die Regioplan heeft uitgevoerd in Tilburg, bleken verschillende cursisten aan taaltrajecten al eerder niveau 2 te hebben gehaald. Uit de toetsresultaten bleek dat zij inmiddels weer waren teruggezakt naar een lager niveau (Brink en Klaver, 2005). Dit geldt ook voor niet-gealfabetiseerden. Een deel van de cursisten die een alfabetiseringscursus volgt, kan na een jaar de facto niet meer lezen (Kurvers, 1990).

nauwelijks taalverwerving op. Taalonderwijs kan dat maar in beperkte mate compenseren.
Hoewel niet alle taalwetenschappers bovenstaande bevindingen onderschrijven en daardoor verschillend denken over het belang van contact met de doeltaalgemeenschap, is er wel steeds meer aandacht gekomen voor buitenschools leren (Appel, 1997). Met name voor lageropgeleiden wordt nu steeds meer aandacht besteed aan het leren van Nederlands op een wijze die aansluit bij de belevingswereld, met veel aandacht voor buitenschools leren. Buitenschools leren is hierbij een verzamelnaam voor allerlei activiteiten die anderstalige cursisten buiten school uitvoeren, vooral om de mogelijkheden voor natuurlijk taalcontact te vergroten. Buitenschoolse opdrachten kunnen bestaan uit excursies of individuele opdrachten om informatie te verzamelen. Om echt effect te hebben, moeten de opdrachten aansluiten bij de persoonlijke informatie- of communicatieve behoefte van de cursisten (Emmelot e.a., 2001).
Een specifieke vorm van buitenschools leren is de taalstage. Een taalstage is een periode die cursisten buiten de school doorbrengen, op de werkvloer of bij een instelling, waarbij zij ervaring opdoen met het gebruiken van taal in een natuurlijke omgeving. Taalstages kunnen verschillen in intensiteit, bijvoorbeeld een snuffelstage van een dag of een intensieve stage van enkele werken. Voor het welslagen van een stage is het van belang dat er begeleiding op de werkvloer is en dat er een werkplan voor de deelnemer is (Emmelot, 2001).

In de inburgeringstrajecten is steeds meer aandacht voor buitenschoolse activiteiten die aansluiten bij de leefwereld van de deelnemers. Een knelpunt hierbij is echter vaak de tijd die beschikbaar is voor dit soort activiteiten en de wijze waarop de opdrachten worden betrokken in de lessen.

Anderstalige niet-gealfabetiseerden
Een aparte groep binnen de anderstaligen vormen de anderstalige niet-gealfabetiseerden. Zij moeten niet alleen Nederlands leren, maar ook leren lezen en schrijven. Tot het eind van de jaren tachtig was er nauwelijks specifieke aandacht voor deze groep. Niet-gealfabetiseerde cursisten werden opgevangen in niet-intensieve cursussen (twee tot vijf uur per week) met een lage frequentie en onderwijskundig gezien slechte randvoorwaarden (Kurvers, 1990). Pas recentelijk krijgen niet-gealfabetiseerden meer intensieve trajecten aangeboden. Kurvers constateert dat niet-gealfabetiseerden in een intensief traject aanzienlijk meer leren dan in een niet-intensief traject, ook bij een gelijk aantal uren. Hierbij moet echter wel worden aangetekend dat er grote verschillen tussen cursisten zijn. Sommigen hebben nooit de kans gehad om te leren, maar hebben wel de capaciteiten daarvoor, anderen hebben veel meer moeite met leren.

Het grootste deel van de niet-Nederlandstalige niet-gealfabetiseerden is in het land van herkomst helemaal niet of hooguit enkele jaren naar school geweest. Zij verschillen hierin van autochtone niet-gealfabetiseerden. De laatste groep heeft vaak negatieve ervaringen met onderwijs. Het onderwijs aan

anderstalige niet-gealfabetiseerden vraagt daarom om een andere aanpak. Zo moet er meer aandacht zijn voor het aanleren van schoolse vaardigheden. Een complicerende factor bij het lees- en schrijfonderwijs aan anderstalige niet-gealfabetiseerden is dat de instructietaal Nederlands is. In het onderwijs aan anderstalige niet-gealfabetiseerden wordt dan ook in eerste instantie geconcentreerd op het aanleren van mondelinge vaardigheden en daarna pas op lezen en schrijven. Er is dan ook vaak een lang traject nodig. Bovendien vraagt het onderwijs aan anderstalige niet-gealfabetiseerden om gespecialiseerde docenten (Emmelot e.a. 2001).

2.3 Van Deltaplan tot Meedoen door taal: het NT2-beleid in Rotterdam

Rotterdam is een van de gemeenten met het grootste aantal oudkomers. De bevolking kenmerkt zich door een grote etnische diversiteit. Bijna de helft van de 600.000 inwoners is van allochtone afkomst, waarbij het overgrote deel uit niet-westerse allochtonen bestaat.[7] Het gaat om migranten van onder meer Surinaamse, Antilliaanse, Marokkaanse en Turkse afkomst die zich vanaf de jaren vijftig in de havenstad hebben gevestigd. Het merendeel van hen heeft nooit de kans gehad om de Nederlandse taal en maatschappij te leren kennen. In verscheidene Rotterdamse nota's en studies wordt erop gewezen dat door de grote aantallen nieuwe Nederlanders de sociale samenhang in Rotterdam onder druk is komen te staan.[8] De taal, cultuur en normen en waardenpatronen van de verschillende bevolkingsgroepen in Rotterdam sluiten niet op elkaar aan. Daarnaast blijkt dat een aanzienlijk deel van de niet-westerse migranten een achterstand heeft met betrekking tot participatie in de samenleving. Dit geldt niet alleen voor deelname aan het onderwijs en op de arbeidsmarkt, maar ook voor de participatie in de eigen straat en buurt of op de school van de kinderen.

De eerste inburgeringscursussen

Vanaf medio 2000 zet de gemeente Rotterdam dan ook actief in om de problemen in de stad rond sociale samenhang en participatie het hoofd te bieden. Dit beleid is gestart aan het eind van de jaren negentig van de vorige eeuw. Met de landelijke Wet inburgering nieuwkomers (1998) werd de verplichte inburgering voor nieuwkomers geregeld, terwijl vanaf 1999 de eerste zogenaamde oudkomersregeling van kracht werd. Oudkomers waren vanuit de landelijke overheid echter niet verplicht om in te burgeren. Deze verplichting is pas van start gegaan bij de invoering van de nieuwe Wet inburgering in januari 2007. Een belangrijk knelpunt bij de trajecten voor de

[7] *Aanbestedingsprocedure 2005-2006. Taalvaardigheid, opvoedingsondersteuning en participatie.* (2005). Gemeente Rotterdam.

[8] Zoals bijvoorbeeld: *Samen leven in Rotterdam. Deltaplan Inburgering: op weg naar actief burgerschap.* (2002). Gemeente Rotterdam; *Rotterdam zet door, op weg naar een stad in balans.* (2003). Gemeente Rotterdam.

oudkomers was dat de vraag groter was dan het aanbod aan trajecten, waardoor wachtlijsten ontstonden. Daarnaast waren deze 'oude' trajecten te veel gericht op alleen taalwerving en was er weinig aandacht voor de maatschappelijk participatie en kennis van de Nederlandse samenleving.

Collegeperiode 2002-2006

Tussen 2002 en 2006 was inburgering één van de vijf Rotterdamse collegeprioriteiten. De rode draad van het vorige collegeprogramma[9] met betrekking tot inburgering is het terugvinden van de sociale binding in de samenleving. Het Deltaplan Inburgering (door de gemeente gepresenteerd in december 2002) is een van de belangrijkste instrumenten om de sociale binding te realiseren.

Het Deltaplan Inburgering voorziet in het vernieuwen en organiseren van effectievere inburgeringscursussen voor nieuwkomers en oudkomers. De gemeente wil met het plan het rendement van inburgeringscursussen die tot dan toe zijn gegeven, verbeteren en de problemen rond het bestaande aanbod opheffen. Met betrekking tot de oudkomers beoogt het Deltaplan Inburgering ongeveer 60.000 mensen voor een cursus te benaderen. Het gaat om 20.000 werkzoekenden en 40.000 ouders/opvoeders van schoolgaande kinderen. Dit betreft 5.600 trajecten per jaar. De dienst SoZaWe en de DSO (de huidige dienst JOS) zijn verantwoordelijk voor de uitvoering.

Met het aanbieden van trajecten wil de gemeente bereiken dat iedereen actief deel gaat nemen aan de Rotterdamse samenleving. Gezien het belang hiervan voor zowel de sociale samenhang in Rotterdam als voor de individuele burger zijn de trajecten minder vrijblijvend dan tot dan toe. 'Melden is meedoen' is het motto. Om het uiteindelijke doel (participatie) te concretiseren, moeten maatschappelijke stages en maatschappelijke activiteiten een wezenlijk onderdeel gaan uitmaken van de trajecten. Daarmee gaan de trajecten verder dan alleen het volgen van NT2-les. Door het betrekken van stages bij de trajecten maakt de gemeente duidelijk dat ook de maatschappij (bijvoorbeeld maatschappelijke instellingen, bedrijven, verenigingen, deelgemeenten) een verantwoordelijkheid heeft om de integratie en participatie van allochtonen te bevorderen. In het kader van het Deltaplan Inburgering heeft de DSO in maart 2005 een aanbestedingsprocedure opgesteld voor de oudkomerstrajecten 2005-2006. Het gaat om trajecten voor de doelgroep ouders/-opvoeders van schoolgaande kinderen. Het doel is 2.450 oudkomers uit die doelgroep te bereiken. Deze trajecten vormen het onderwerp van deze studie.

Collegeperiode 2006-2010

De koers die tussen 2002-2006 in Rotterdam is ingeslagen ten aanzien van het inburgeringsbeleid, wordt in de huidige collegeperiode voortgezet. Verschillende nieuwe peilers vormen daarbij de basis: de invoering van de landelijke Wet inburgering (januari 2007), en het Nationaal Actieplan Taal Totaal van de commissie PaVEM (advies uitgebracht eind 2004) met de

[9] *Het nieuwe elan van Rotterdam …en zo gaan we dat doen*. (september 2002). Gemeente Rotterdam.

Rotterdamse vertaling in het actieprogramma ‘Meer dan taal alleen’. Het actieprogramma zet sterk in op allochtone opvoeders en vrouwen. Bij ‘Meer dan taal alleen!’ wordt het leren van de Nederlandse taal gecombineerd met opvoedingsondersteuning, het bevorderen van ouderbetrokkenheid bij het onderwijs, vrijwilligersparticipatie, maatschappelijke stages en zo mogelijk met werkervaring. De concretisering van het actieprogramma is de pilot ‘Inburgering voor vrouwen = meer dan taal alleen’, die in het najaar van 2006 is gestart. Inmiddels heeft het College het nieuwe actieplan ‘Stadsburgerschap in actie’ ontwikkeld. Om als volwaardig burger deel te kunnen nemen aan de Rotterdamse maatschappij is taal onontbeerlijk. Het eerste actiepunt is dan ook Nederlands leren. De gemeente zet in op 20.000 taal- en inburgeringstrajecten met voorrang voor opvoeders, met name laaggeletterden. De gemeente is zich ervan bewust dat taal geen doel is maar middel. Dat heeft zich vertaald in het programma ‘Meedoen door taal’, waarin de taalcursus gekoppeld is aan de stimulering van een activiteit, bijvoorbeeld deelnemen aan een stage.

2.4 Het bestek

Zoals uit het voorgaande blijkt, volgt de gemeente Rotterdam de ontwikkelingen in het onderwijs aan anderstaligen en heeft ze deze in het beleid opgenomen. De constateringen die zijn opgenomen in paragraaf 1.3, zoals

- Het aansluiten bij leefomgeving van de cursisten;
- Aandacht voor de maatschappelijke participatie van de deelnemers;
- Het stimuleren van het gebruik van Nederlands in buitenschoolse situaties;
- Het bevorderen van intensieve trajecten;
- het bieden van een duaal leertraject,

zijn vertaald naar concrete eisen in het bestek voor de aanbesteding van de inburgeringstrajecten oudkomers 2005-2006. De trajecten moeten namelijk aan de volgende kenmerken voldoen:

- De Nederlandse taal wordt gecombineerd met leren in de praktijk (stages, opvoedingsondersteuning, gebruik van ICT).
- Maatschappelijke stage/taalstages bij een Rotterdamse onderneming, school of instelling zijn een verplicht onderdeel. De maatschappelijke stage dient 24 dagdelen te beslaan.
- Om de participatie van de deelnemers te bevorderen en het behaalde taalniveau te behouden, moeten de aanbieders zorgen voor uitstroom naar een maatschappelijke activiteit, zoals bijvoorbeeld werk, scholing, vrijwilligerswerk of participatie op de basisschool.
- De trajecten zijn zo intensief mogelijk, tenminste drie maal drie uur per week. De minimale trajectduur bedraagt 300 uur.

Daarnaast heeft de gemeente nog de specifieke eis gesteld dat er aandacht moet worden besteed aan omgangsvormen, normen en waarden,

geschiedenis en staatsinrichting, zodat de deelnemers meer kennis hebben over de maatschappij waarvan zij deel uit maken. De gemeente heeft daartoe een speciale module laten ontwikkelen.
Verder wil de gemeente de laagdrempeligheid van de cursussen bevorderen door ze te laten organiseren in de buurt van de deelnemers. Dat houdt bijvoorbeeld in dat voor opvoeders met kinderen in de basisschoolleeftijd de lessen plaatsvinden op de school van de kinderen. Ook is er aandacht voor de resultaten. Er dienen meetbare resultaten te worden behaald: een verhoging van één niveau op alle NT2-vaardigheden en participatie in de Nederlandse samenleving.

De gemeente vraagt de aanbieders verder nog nadrukkelijk rekening te houden met de aandachtspunten die de visitatiecommissie naar voren heeft gebracht in haar advies (zie hoofdstuk 1). Het gaat hierbij om:

- De kwaliteit van de toetsing;
- Het omgaan met de heterogeniteit van de groepen naar opleidingsniveau, taalvaardigheid en leervermogen;
- Visie op het gebruik van verschillende methoden;
- De kwaliteit van de docenten.

In volgende hoofdstukken wordt gekeken hoe de trajecten vorm hebben gekregen en in hoeverre rekening is gehouden met de eisen van de gemeente.

3 ORGANISATIE

3.1 Inleiding

In de aanbestedingsprocedure voor de oudkomerstrajecten geeft de gemeente Rotterdam richtlijnen voor de opzet en organisatie van de trajecten. Zo dienen de aanbieders aandacht te besteden aan de werving, selectie en toetsing van de deelnemers. De te selecteren doelgroep is daarbij nauw omschreven. Ook moeten de aanbieders inzichtelijk maken op welke wijze zij samen willen werken met Rotterdamse maatschappelijke organisaties ten behoeve van de trajecten en hoe kinderopvang, als belangrijke randvoorwaarde, georganiseerd gaat worden. In dit hoofdstuk wordt bezien hoe de vijf onderwijsaanbieders invulling hebben gegeven aan de door de gemeente Rotterdam geformuleerde richtlijnen. In paragraaf 3.2 staat daarbij de organisatie van de instroom van cursisten in de trajecten centraal. We beschrijven hoe de werving en selectie heeft plaatsgevonden en hoe de cursisten zijn getoetst. In paragraaf 3.3 wordt de samenstelling en de grootte van de groepen in beeld gebracht, terwijl in paragraaf 3.4 de leslocaties worden beschreven. Paragraaf 3.5 gaat in op de samenwerkingsverbanden van de aanbieders en op de randvoorwaarden voor de trajecten. Het hoofdstuk sluit af met leerpunten voor de toekomst.

3.2 Organiseren van de instroom

Werving en selectie

De onderwijsaanbieders van de oudkomerstrajecten hebben vanaf september 2005 tot en met de eerste maand van 2006 deelnemers voor de oudkomers-trajecten geworven. In eerste instantie mochten deelnemers tot 15 december 2005 instromen. Vanwege de tijd die aanvankelijk nodig bleek om de werving goed op gang te krijgen, is deze termijn in afspraak met de gemeente opgerekt. Bovendien mochten de aanbieders door de grote belangstelling onder de doelgroep extra cursisten werven. In tabel 3.1 staan de aantallen cursisten die uiteindelijk per aanbieder zijn geworven. Zadkine heeft het grootste aantal trajecten, Bureau Medelanders het kleinste aantal.

Tabel 3.1 Aantal aanbestede trajecten versus in de monitor opgenomen trajecten naar doelgroep en aanbieder[1]

Aanbieder	Aanbesteed niet-gealfabeti-seerd	Gestart niet-gealfabeti-seerd	Aanbesteed gealfabeti-seerd	Gestart gealfabeti-seerd
Zadkine	110	112	725	633
Albeda College[2]	75	94	535	467
Kaleos Educatie	60	35	250	258
Fourstar/Ooverbruggen	80	69	465	440
Bureau Medelanders	75	33	75	101
Totaal	400	343	2050	1899

Bij de werving en selectie hebben de verschillende aanbieders vergelijkbare kanalen gebruikt. Enerzijds is geworven via netwerken van basisscholen, zelforganisaties, moskeeën en andere religieuze instellingen zoals een Kaapverdiaanse kerk en Antilliaanse geloofsgemeenschap, maatschappelijke organisaties, en vrouwenhuizen. Op die wijze is de achterban van de organisaties aangesproken die vervolgens als groep geworven kon worden. Anderzijds verliep de werving op individueel niveau: via mond-tot-mond-reclame, flyeren op strategische plaatsen en door het inzetten van intermediairs zijn individuele cursisten geworven.
De werving van cursisten via (basis)scholen, zelforganisaties en moskeeën verliep over het algemeen het meest succesvol, doordat direct kon worden geworven onder de achterban van deze organisaties. De ROC's beschikten bij aanvang al over contacten met basisscholen. Voor hen verliep de werving van opvoeders daarom vanaf het begin goed. De andere aanbieders hebben daarentegen vooral ervaring met oudkomers die een re-integratietraject volgen en moesten hun netwerk daarom eerst uitbreiden naar basisscholen en andere organisaties waar opvoeders te vinden zijn.
Bij de werving via organisaties zijn in de eerste plaats de besturen van organisaties actief benaderd en voorgelicht over de trajecten. Als de besturen overtuigd en enthousiast raakten, werd de achterban benaderd en geïnformeerd. Uiteindelijk startten de lessen op de locaties van werving. Dat betekent dat de trajecten van de ROC's vooral op (basis)scholen en hun eigen wijklocaties zijn verzorgd, terwijl de andere onderwijsaanbieders meer gebruik hebben gemaakt van zelf- en religieuze organisaties en in mindere mate van (basis)scholen.

[1] Het aantal trajecten in deze tabel verschilt van het aantal gestarte trajecten volgens het tussenverslag van Regioplan (Tromp, e.a.). Bij de monitor van maart 2006 waren nog niet alle deelnemers geaccordeerd. De gemeente Rotterdam heeft twee tellijsten bijgehouden volgens de richtlijnen van het ministerie: een monitor met deelnemers en een monitor met twijfelgevallen. In de tussenrapportage zijn deze lijsten samengevoegd. Een deel van de twijfelgevallen is echter niet geaccordeerd. Deze deelnemers zitten niet meer in de eindmonitor. Hierdoor verschillen de totalen tussen het tussenverslag en het eindverslag.

[2] In de gegevens van de eindmonitor zoals door Albeda College aan Regioplan aangeleverd, zitten twee deelnemers meer dan het aantal dat uit de oudkomersmiddelen wordt gefinancierd.

Mond-tot-mondreclame heeft, toen de werving eenmaal goed op gang was, een belangrijke rol gespeeld. Het gaat zowel om 'reclame' die zelforganisaties en moskeeën maakten voor de trajecten bij andere organisaties als om mond-tot-mondreclame van pas geworven cursisten. De positieve geluiden leidden ertoe dat nieuwe locaties of nieuwe (groepen) mensen ook aan de trajecten wilden deelnemen.

Een extra kanaal van werving betrof de werving van cursisten door twee onafhankelijke partijen. Het ging om de 'Taalwinkel' in deelgemeente Rotterdam Noord en om het project 'Doorstroom Delfshaven' in de deelgemeente Delfshaven. Via deze beide partijen zijn ongeveer 900 mensen doorgestroomd naar de verschillende onderwijsaanbieders (waarbij Kaleos Educatie alleen met Doorstroom Delfshaven samenwerkte). Doorstroom Delfshaven leidt oudkomers toe naar werk-, scholings- of inburgeringstrajecten binnen de deelgemeente, waaronder ook de onderhavige oukomerstrajecten. De Taalwinkel doet meer. Deze instelling neemt het hele proces van werving, voorschatten en toetsing op zich. Vervolgens wordt de cursist naar de meest passende onderwijsaanbieder doorgeleid. Bij de oudkomerstrajecten 2005-2006 kregen de betreffende aanbieders een kant en klaar dossier in handen waarvoor werd betaald.

Tot slot heeft de dienst SoZaWe in ieder geval bij één van de aanbieders cliënten doorgestuurd naar een cursus: een teken dat de trajecten goed bekend raakten bij de dienst.

Concurrentie tussen de onderwijsaanbieders
Terugblikkend op de werving noemen de aanbieders een aantal knelpunten. De concurrentie, 'het vissen uit dezelfde vijver', wordt daarbij het vaakst genoemd. Dit speelde vooral in het begin van de wervingsperiode toen netwerken nog moesten worden opgebouwd en uitgebreid. De aanbieders voelden de tijdsdruk van de (beperkte) wervingsperiode. Het gevolg daarvan was dat onvoldoende werd gelet op selectiecriteria van cursisten en dat meerdere aanbieders dezelfde locaties of deelnemers benaderden. Dit leverde onduidelijke situaties op voor zowel de aanbieders, als voor de locaties en de cursisten. Zo is het bijvoorbeeld incidenteel voorgekomen dat cursisten dubbel stonden ingeschreven. In dergelijke situaties werd in overleg tussen de aanbieders en de gemeente en in onderling overleg tussen de aanbieders naar een oplossing gezocht. De cursisten werden zo goed mogelijk verdeeld tussen de aanbieders waarbij de wens van de cursist een belangrijke rol speelde.

Alle aanbieders geven daarnaast aan dat de aanvankelijk haastige werving van invloed bleek op de uitval van cursisten vlak na de start van een traject.[3] Daarbij komt dat de doelgroep nieuw was voor Fourstar/Ooverbruggen. De uitval is relatief groot. In de haast van de werving was het de cursisten die uitvielen niet goed duidelijk geworden waarvoor zij zich eigenlijk hadden aangemeld en welke inspanning de cursus van hen zou vergen. Een aantal van deze mensen is vervolgens niet gestart. Bij Kaleos betreft het een kwart van de aangemelde deelnemers. Bij de andere deelnemers is dit percentage niet precies bekend, maar ook daar was sprake van een grote uitval aan het begin.

Nagenoeg alle aanbieders geven expliciet aan dat zij in het vervolg meer zullen doen aan selectie aan de poort. Het gaat daarbij om motivatie en (leer)houding. Maar ook het thuisfront moet meer bij de werving worden betrokken zodat een deelnemer zich uiteindelijk gesteund voelt door haar of zijn gezin. Kaleos Educatie spreekt in dit verband over een 'kick-off' voor de hele familie. De aanbieders zijn het er over eens dat de selectie- en werving zorgvuldig moeten geschieden om vroegtijdige uitval te voorkomen en aan de slag te kunnen met een groep gemotiveerde deelnemers.

De instroom van uitkeringsgerechtigden
Voorts bleek dat, vanwege de relatief korte tijd waarin de aanbieders de deelnemers moesten werven, de goedkeuring van SoZaWe voor de instroom van uitkeringsgerechtigde oudkomers soms een knelpunt vormde. Zonder goedkeuring van SoZaWe konden deze potentiële deelnemers officieel niet starten. Dit was vooral vanwege de tijdsdruk voor het werven van deelnemers soms lastig. Fourstar/Ooverbruggen en het Albeda College hebben deze groep mensen, waarvoor definitieve goedkeuring voor deelname enige tijd onzeker is gebleven, toch in laten stromen in een traject. Ook Kaleos Educatie en Zadkine hebben in sommige gevallen cursisten laten starten voor wie nog geen akkoord was gegeven door SoZaWe. Deze aanbieders namen daarmee een risico. Dit risico is goed gecommuniceerd met de betrokken deelnemers. Uiteindelijk heeft een deel van deze cursisten geen toestemming gekregen om de cursus te volgen.

Oordeel cursisten
Uit de gesprekken met de deelnemers blijkt dat een groot deel van hen voor het eerst taalles volgt of bij een eerder gevolgde cursus vroegtijdig is uitgevallen. Het volgen van een cursus was bijvoorbeeld te zwaar in combinatie met werken of met de zorg voor het gezin. Dat de onderhavige trajecten zijn toegespitst op opvoedingsondersteuning en participatie heeft dan ook een grote meerwaarde. Ook het feit dat de leslocaties op loopafstand van huis zijn

[3] De regeling inburgering oudkomers G30 2005 is gedateerd van 30 mei 2005. Pas toen was er duidelijkheid over de financiële middelen. Daarna is gestart met de aanbesteding. De werving kon toen pas in september beginnen. De deelnemers moesten voor 31 december een leerovereenkomst hebben getekend, zodat de deadline 15 december 2005 was. Dit betekende een zeer korte wervingsperiode voor de aanbieders, met een relatief grote uitval vlak na de start.

en de lessen onder schooltijd van de kinderen vallen, betekent voor de cursisten een grote meerwaarde. Het maakt het mogelijk een traject te volgen.

Samenvattend kan worden gesteld dat door de gerichte wervingsacties van de aanbieders en door de positieve ervaringen van de organisaties en cursisten (mond-tot-mondreclame) de netwerken van de aanbieders zich al vrij snel na aanvang van de werving uitbreidden. De vraag naar de trajecten bleek groot en de organisaties en cursisten wisten de aanbieders na verloop van tijd zelf te vinden. Een positief gevolg hiervan was dat de aanvankelijke concurrentie tussen de aanbieders afnam.

Toetsing

Tijdens de intake hebben alle aanbieders gebruikgemaakt van een voorschatter. De voorschatter geeft een eerste indicatie van het niveau van de potentiële deelnemer. Dit is voor de aanbieders van belang. Op basis van de voorschatter kunnen zij bijvoorbeeld een planning maken over de in te zetten intaketoets (de toets voor niet-gealfabetiseerden is veel uitgebreider en kost meer tijd dan de toets voor gealfabetiseerden). In de regel zijn de voorgeschreven toetsen afgenomen nadat deelname aan een traject was geaccordeerd door de gemeente en na eventuele goedkeuring door SoZaWe. Alle aanbieders hebben de door de gemeente voorgeschreven toetsen gebruikt (de intaketoets NT2 voor de gealfabetiseerden en de intaketoets Alfabetisering NT2 voor de niet-gealfabetiseerden). Nadat het niveau was vastgesteld, werden de cursisten definitief ingedeeld in groepen en werden de trajecten gestart.

In het algemeen hebben zich geen grote knelpunten voorgedaan bij het afnemen van de toets. Ten aanzien van het toetsen van niet-gealfabetiseerde cursisten zijn wel twee opmerkingen te maken. Zo bleek in de eerste plaats dat het met behulp van de voorschatter niet altijd goed mogelijk was vooraf in te schatten of een deelnemer niet-gealfabetiseerd was of gealfabetiseerd met een zeer laag niveau. Hierdoor was het lastig zicht te krijgen op hoeveel niet-gealfabetiseerde deelnemers feitelijk waren geworven. Twee onderwijsaanbieders, Fourstar/Ooverbruggen en Bureau Medelanders, geven dit aan. Daarnaast geven alle aanbieders aan dat het toetsen van niet-gealfabetiseerden een zeer arbeidsintensief proces is waarbij stapje voor stapje wordt bepaald wat de cursist wel en wat hij niet kan. Voor de niet-gealfabetiseerden nam elke toets ongeveer anderhalf tot drie uur in beslag. Om te voorkomen dat het toetsen te lang zou duren, heeft het Albeda College extra medewerkers ingezet in de toetsfase van de te starten trajecten.

3.3 Samenstelling groepen en groepsomvang

Samenstelling naar geslacht en etniciteit
Het merendeel van de deelnemers aan de trajecten is vrouw. De lessen in de avonduren waren meer divers naar geslacht. Deze lessen werden ook bezocht door mannen.
Wat betreft de etnische achtergrond van de cursisten zijn zowel homogene als gemengde groepen samengesteld. De locatie waar de lessen werden gegeven, speelde hierbij een rol. Zo hebben groepen die zijn geworven via zelforganisaties en moskeeën doorgaans dezelfde etnische herkomst. In groepen die zijn geworven via de basisschool verschilden de deelnemers daarentegen vaker van etnische herkomst. Voor een meer exacte beschrijving van de etnische samenstelling van de groepen, zie hoofdstuk 6.

Heterogeniteit naar taalniveau en leervermogen
Oorzaken van heterogene groepen
Het uitgangspunt van de onderwijsaanbieders was om de cursisten zo passend mogelijk in groepen in te delen naar taalniveau en leervermogen. Zij maakten daarbij onderscheid naar groepen voor niet-gealfabetiseerden, groepen voor gealfabetiseerden met niveau 0 tot 1 en groepen voor gealfabetiseerden met niveau 1 tot 2. In de praktijk bleek het echter niet altijd mogelijk om deze indeling strak te hanteren. Soms zaten met name niet-gealfabetiseerden en gealfabetiseerden met niveau 0 bij elkaar in de groep en trad een zekere mate van heterogeniteit op. Deze situatie is het gevolg van het lokale niveau van werven (via één locatie) en het aanbieden van de lessen op buurtniveau. Daarnaast is ook de omvang van de groepen van invloed op het vóórkomen van heterogeniteit naar taalniveau en leervermogen. Hoe groter de groep, hoe meer kans op heterogeniteit.

Het lokale niveau van de trajecten
Uit de voorgaande paragraaf bleek dat de deelnemersgroepen dikwijls via één locatie als geheel zijn geworven. De deelnemers kenden elkaar soms al en wilden na de werving als groep bij elkaar blijven ondanks niveauverschillen. Door het lokale niveau van werven, kwam het ook voor dat er bijvoorbeeld onvoldoende niet-gealfabetiseerden waren om een hele groep mee samen te stellen. In die gevallen zijn de cursisten geplaatst bij gealfabetiseerden met niveau 0 tot 1. Uit de onderhavige monitor blijkt dat de onderwijsaanbieders bij het samenstellen van de groepen veel rekening hebben gehouden met praktische aspecten, zoals de mogelijkheden van de cursisten. Voor de cursisten is het bijvoorbeeld van belang dat reistijden naar de leslocaties niet te lang zijn en dat de lessen onder de schooltijd van de kinderen plaatsvinden. Het Albeda College verwoordt het als volgt: *“soms worden er didactisch onverstandige keuzes gemaakt om toch op een buurtlocatie les te kunnen geven. Een gevolg daarvan is dat het soms onvermijdelijk is dat niet-gealfabetiseerde en gealfabetiseerde cursisten bij elkaar zitten.”*

Groepsomvang

Zoals aangegeven is ook de omvang van de groepen van invloed op het vóórkomen van heterogeniteit.

In tabel 3.2 staat het gemiddelde aantal deelnemers per groep. Deze aantallen zijn genoemd in de offertes van de aanbieders. Uit de tabel blijkt dat de grootte van de groepen verschilt tussen de onderwijsaanbieders. De ROC's hebben relatief grote groepen, waarbij de groepen van het Albeda College gemiddeld het grootst zijn (zestien gealfabetiseerde cursisten per groep). De groepsomvang van de overige aanbieders is kleiner, waarbij Kaleos Educatie de kleinste groepen heeft (acht gealfabetiseerde cursisten per groep). Het Albeda College heeft geen onder- en bovengrens met betrekking tot de groepsgrootte.

Tabel 3.2 Groepsgrootte naar onderwijsaanbieder en doelgroep

Aanbieders	**Zadkine**		**Albeda**		**Kaleos**		**Fourstar**		**BM**	
Groepsgrootte	*A**	*B**	*A*	*B*	*A*	*B*	*A*	*B*	*A*	*B*
Gemiddeld	10	14	14	16	8	8	8	10	12	12
Minimaal	9	10	-	-	4	4	4	4	8	8
Maximaal	12	16	-	-	10	10	10	12	15	15

* A = niet-gealfabetiseerden; B = gealfabetiseerden.

Bron: Offertes van en interviews met onderwijsaanbieders

De tabel laat ook zien dat de grootte van de groepen kan verschillen per aanbieder. Dit geldt zowel voor gealfabetiseerde als niet-gealfabetiseerde groepen. Op basis van de gegevens uit de monitor krijgen we het volgende overzicht van de omvang van de cursussen naar grootte. Hierbij is geen onderscheid gemaakt naar niet-gealfabetiseerden en gealfabetiseerden.

De deelnemers zijn verdeeld over 305 groepen op een beperkter aantal locaties (zie paragraaf 3.4). Met name Zadkine heeft een groot aantal groepen, namelijk 175. In deze groepen zitten echter niet alleen oudkomers die uit de oudkomersmiddelen worden gefinancierd, maar ook cursisten die op andere wijze zijn gefinancierd.[4] Hetzelfde geldt voor het Albeda College maar in mindere mate. Alleen de oudkomers volgens de oudkomersregeling zijn in de monitor opgenomen. Soms zit er maar één oudkomer in een groep met andere NT2-cursisten. Van deze groepen is de omvang in dit onderzoek niet nader te bepalen. Over het algemeen geldt dat het Albeda College een minimale groepsgrootte van acht en een maximale groepsgrootte van twintig hanteert.

[4] Het gaat hierbij met name om WEB-middelen. Het betreft echter dezelfde trajecten als de oudkomerstrajecten, een stage maakt deel uit van het programma. Voor een deel gaat het om mensen die bij de gemeente zijn aangemeld voor deelname aan een traject gefinancierd uit oudkomersmiddelen. Zij zijn echter niet geaccordeerd.

Tabel 3.3 aantal groepen naar omvang (in absoluten)

Aantal cursisten in groep	Albeda (n=561)	Fourstar (n=509)	Kaleos (n=293)	Mede-landers (n=134)	Zadkine (n=745)	Totaal (n=2242)
Niet te bepalen want aangevuld met andere cursisten	7	-	-	-	122	129
<= 5	-	14	10	5	-	29
6 – 10	15	20	22	4	41	102
11 –15	19	15	7	2	9	52
> = 16	8	7	-	3	3	21
Totaal groepen	49	56	39	14	175	333

Uit de gesprekken met de aanbieders blijkt dat vooral de ROC's te maken hebben gehad met heterogeniteit naar taalvaardigheid en leervermogen. Zij wijten dit onder meer aan de grotere groepen waardoor de kans op heterogeniteit groter is. Voor de overige aanbieders was deze problematiek beperkter.

Oplossingen voor heterogeniteit naar taalniveau en leervermogen
Alle onderwijsaanbieders streven ernaar om de heterogeniteit naar taalniveau en leervaardigheid te ondervangen door docenten in te zetten met een 'coachend' vermogen. De docenten moeten bovendien ervaring hebben met lesgeven aan heterogene groepen.
Daarnaast zijn er ook verschillen in de wijze waarop de aanbieders met heterogeniteit zijn omgegaan. De ROC's maken bijvoorbeeld gebruik van competentiegerichte lesmethoden die op de individuele verschillen in taalvaardigheid en leervermogen zijn afgestemd. De overige onderwijsaanbieders zetten over het algemeen een extra docent of ondersteuner in om individuele cursisten binnen heterogene groepen voldoende aandacht te kunnen geven. Fourstar/Ooverbruggen werkt, ongeacht de heterogeniteit, altijd met twee trainers op één groep. Als zich desondanks alsnog knelpunten voordoen, zoekt deze aanbieder, evenals Kaleos Educatie, per groep of cursist naar een oplossing. Een andere strategie van Fourstar/Ooverbruggen is om de groep te splitsten als die te groot werd.

Tot slot is de heterogeniteit naar taalniveau en leervermogen in sommige gevallen ondervangen door in de eerste weken te schuiven tussen groepen. Met name het leervermogen van een cursist blijkt moeilijk vooraf in te schatten. Na verloop van tijd kan blijken dat het leervermogen, bepaald op basis van vooropleiding en leeftijd, toch anders is dan aanvankelijk ingeschat. Voorwaarde voor het schuiven tussen groepen was dat de aanbieder over meerdere groepen op één locatie beschikte en dat een cursist bereid was om van groep te wisselen.

De invloed op behaalde resultaten
Ondanks genomen maatregelen, zoals het inzetten van extra docenten, blijft heterogeniteit een punt van zorg. Hoe groter de groep, hoe minder de getroffen maatregelen vruchten afwerpen. Eén van de ROC's verwoordt het

als volgt: *"uiteindelijk ga je zo snel als de langzaamste deelnemers. Als je in een heterogene groep veertien leerlingen aan het werk moet houden, is het heel moeilijk om ze allemaal een niveau te laten stijgen"*. Bovendien hebben niet-gealfabetiseerden een andere begeleiding nodig dan gealfabetiseerden. Grote, gemengde groepen vergen dus een grote inspanning van de docent. In hoofdstuk 6 wordt bezien in hoeverre heterogeniteit naar taalvaardigheid en leervermogen daadwerkelijk van invloed zijn op behaalde resultaten.

Oordeel van de cursisten

De deelnemers zijn over het algemeen zeer tevreden over de groep waarin zij zaten. Zij ervoeren deze als gezellig, vertrouwd en leerzaam. Het lijkt daarbij voor hen niet van groot belang of de groep heterogeen of homogeen is naar etnische herkomst. Evenmin lijkt de omvang van de groep een rol te spelen. Hetzelfde geldt voor het taalniveau en het leervermogen binnen de groep. De cursisten vinden het niet lastig dat daar (enig) verschil in zit. Wat de cursisten wel belangrijk vinden, was de onderlinge vertrouwdheid en gezelligheid. Dit blijken doorslaggevende factoren te zijn voor de tevredenheid over de groep. Er zijn uitzonderingen. Eén groep van het Albeda College was dusdanig groot (23 deelnemers) dat de cursisten ervoeren dat de niveauverschillen te groot werden en dat de docent geen tijd meer had om hen allemaal te helpen. Daarnaast vertellen de deelnemers van sommige groepen (bijvoorbeeld de deelnemers van een groep die les had in Kaapverdiaanse kerk) dat zij een heterogene groep naar etniciteit belangrijk vinden. Op die manier wordt volgens hen voorkomen dat (in de pauzes) in de eigen taal wordt gesproken. Andere cursisten geven aan het juist prettig te vinden om met landgenoten in de groep te zitten. Het gaat hierbij met name om deelnemers van Turkse en Marokkaanse zelforganisaties en moskeeën.

3.4 Leslocaties

De cursussen zijn op verschillende locaties gegeven, zoals basisscholen, eigen locaties van de aanbieders, vo-scholen, zelforganisaties, moskeeën, vrouwencentra en buurtcentra. In tabel 3.4 staat een overzicht met de aantallen cursisten per type locatie.

Tabel 3.4 Deelnemers naar leslocatie per aanbieder (in procenten)

Locatie	Albeda (n=561)	Fourstar (n=509)	Kaleos (n=291)	Mede-landers (n=134)	Zadkine (n=745)	Totaal (n=2240)
(Basis)school	84	18	18	28	23	37
Eigen locatie	-	9	-	16	77	29
Zelf-/koepelorganisatie	6	24	9	26	-	10
Buurt/wijkcentrum	-	33	32	14	-	12
Vrouwenhuis	8	11	-	-	-	5
Moskee/kerk	2	3	35	8	-	6
Overig*	1	2	6	8	-	1

* Waaronder zorginstelling, bewonersorganisatie, speeltuinwerk, scouting.

De ROC's verzorgden hun cursussen vooral op scholen (zowel basisscholen als voorscholen en brede scholen) en op hun eigen wijklocaties. De overige onderwijsaanbieders daarentegen maakten in verhouding meer gebruik van zelf- en religieuze organisaties. Op verschillende locaties wordt les aan meer groepen gegeven, dit geldt voor alle aanbieders.

De locaties hebben op verschillende wijze effect op de invulling van de cursus.

1. De locatie bepaalt voor een deel de samenstelling van een groep naar etnische herkomst. Zo is de achterban van een zelforganisatie of moskee doorgaans van dezelfde etnische herkomst. Op een (basis)school zijn de groepen meer verschillend naar etnische achtergrond.
2. Verschillende locaties bieden ieder hun eigen mogelijkheid voor het invullen van de duale aspecten. Op een basisschool wordt de inhoud van het lesprogramma afgestemd op de activiteiten die binnen de school plaatsvinden (rapportgesprek of tien-minutengesprek met de docent, het bijwonen van een ouderavond, een specifiek project). De cursussen die plaatsvinden in het buurthuis springen daarentegen bijvoorbeeld in op buurtactiviteiten en participatie in de wijk.

Ervaringen met de leslocaties

De onderwijsaanbieders geven aan dat zij over het algemeen tevreden zijn over de organisaties/locaties waar de lessen werden gegeven. Zij bieden de deelnemers een bekende en veilige omgeving die de leefwereld van de deelnemers vertegenwoordigt. Vanuit die veilige omgeving konden de cursisten hun participatie uitbouwen.

Over het algemeen zijn er weinig knelpunten rond de locaties. De knelpunten die zich desondanks toch voordeden, hebben vooral betrekking op zelforganisaties en moskeeën. Drie aanbieders geven bijvoorbeeld aan dat sommige zelforganisaties en/of moskeeën zich vooral in het begin erg met de trajecten bemoeiden. Nadat cursisten bij de zelforganisaties waren geworven, wilden de organisaties inspraak houden in het lesproces. Zo is het voorgekomen dat de mannelijke besturen voor de vrouwelijke deelnemers wilden bepalen welke lesonderdelen zij wel of niet mochten volgen. De besturen keurden de buitenschoolse activiteiten voor vrouwelijke deelnemers bijvoorbeeld af.

Fourstar/Ooverbruggen geeft aan dat zij enkele zelforganisaties/moskeeën als leslocatie hebben verloren. Deze organisaties vroegen te hoge bedragen voor het gebruik van de lokalen en het werven van deelnemers. Volgens de betrokken onderwijsaanbieders is het heel belangrijk om in bovengenoemde situaties de organisaties zoveel mogelijk bij het lesproces te betrekken, voor te lichten over het belang van het traject, hun motivatie te peilen en te stimuleren (bijvoorbeeld door een rondleiding te geven in het gebouw van de onderwijsaanbieder zoals Bureau Medelanders heeft gedaan) en om goede afspraken te maken over de wederzijdse verantwoordelijkheden. Een andere goede oplossing is om vooral in de beginfase van het traject (waarin de deelnemers en de organisaties nog aan het traject moeten wennen) de

'buitenwereld naar binnen te halen'. Dit kreeg bijvoorbeeld vorm door gastsprekers van maatschappelijke of welzijnsorganisaties uit te nodigen bij de lessen.
Daarnaast wijst het Albeda College op het voorzieningenniveau van sommige zelforganisaties of moskeeën. Deze organisaties waren soms onvoldoende toegerust om er goed les te kunnen geven. Omdat ze toch graag als leslocatie betrokken wilden blijven bij de trajecten, heeft het Albeda College zich hierin geschikt. Ook met het idee dat deze locaties anders zouden worden overgenomen door een andere aanbieder.
De beperktere geschiktheid van de leslocaties bij zelforganisaties en moskeeën vertaalt zich ook in de behaalde resultaten. Deze liggen gemiddeld lager dan bij andere locaties. In hoofdstuk 6 wordt daar nader op ingegaan.

Oordeel van de cursisten
De locatie is een belangrijke reden waarom de deelnemers de specifieke cursus zijn gaan volgen. Het zijn over het algemeen vertrouwde locaties dicht bij huis. Het gaat om de school van de kinderen, het gebouw van de zelf-organisatie of het buurthuis. Dit maakt de deelnemers flexibel met betrekking tot de zorg voor hun kinderen (naar school brengen of van school halen is door de korte afstanden bijvoorbeeld geen probleem). Bovendien hoeven de vrouwen op deze wijze geen reiskosten te maken. *"De les is vlakbij in onze eigen buurt. Dit is vertrouwd voor ons. Gelukkig hoeven we niet naar de stad en zones te stempelen"* (groep Fourstar/Ooverbruggen).
Dat de lestijden zijn afgestemd op de schooltijden van de kinderen is, vooral voor de vrouwelijke deelnemers, ook belangrijk. De nabijheid van hun kinderen (op de basisschool of op de opvang op de leslocatie) betekent tevens een meerwaarde: de vrouwen kunnen zo even de les uit als er iets met hun kind aan de hand is.

Uit de gesprekken blijkt tevens dat een groot deel van de vrouwen niet bereid is te reizen voor een taalcursus. Zij zouden een eventueel vervolgtraject dan ook het liefst op dezelfde locatie willen volgen. Dat er bijvoorbeeld geen computers beschikbaar zijn, nemen de deelnemers daarbij voor lief.

3.5 Samenwerking en randvoorwaarden

Samenwerking
Voor het welslagen van de oudkomerstrajecten is het van belang dat de aanbieders samenwerken met verschillende organisaties. Deze samenwerking heeft betrekking op drie onderdelen: aan het begin van het traject, gedurende het traject en aan het eind.

Samenwerking voorafgaand aan het traject
Wat betreft het begin van het traject hebben de onderwijsaanbieders een goed functionerend netwerk opgebouwd met organisaties die de deelnemers hebben geworven en/of waar de lessen plaats hebben gevonden

(zelforganisaties, moskeeën, buurtcentra en wijkorganisaties, vrouwenhuizen basisscholen, brede scholen, e-centra, et cetera). Eerder in dit hoofdstuk is hier uitgebreid op ingegaan.

Samenwerking gedurende het traject
Gedurende de uitvoering van de trajecten zijn er door de aanbieders (nieuwe) samenwerkingsverbanden aangegaan om het duale karakter van de trajecten gestalte te geven. Te denken valt aan contacten met hulpverleningsinstanties, welzijnsinstellingen, culturele instellingen, gezondheidsinstellingen of peuterspeelzalen. Het gaat kortom om organisaties die dicht bij de leefwereld van de cursisten staan en op basis daarvan een meerwaarde aan de trajecten kunnen geven. Vanuit deze organisaties nodigden de aanbieders bijvoorbeeld gastsprekers uit in de les of de cursisten gingen bij de genoemde instellingen op excursie of liepen er stage.
Bij aanvang van de trajecten zijn goede afspraken gemaakt met de samenwerkingspartners over de wederzijdse verwachtingen. Zowel de aanbieders als de samenwerkingspartners hadden een centraal aanspreekpunt waarlangs afspraken en samenwerking in eerste instantie verliepen.

De samenwerkingsverbanden waren intensief. De partners, vooral van de organisaties waarmee al langere tijd werd samen gewerkt, waren enthousiast. Het enthousiasme van de partner kwam volgens de aanbieders mede voort uit het feit dat de partners de resultaten van de trajecten bemerkten, ook voor hun eigen organisatie. Zo geven het Albeda College en Zadkine aan dat er sprake was van een ‘win-win situatie’ voor zowel henzelf als voor de basisscholen. De scholen merkten dat de ouders die op traject zaten, steeds meer betrokken raakten bij de school. Bij Kaleos Educatie is gedurende het verloop van de trajecten de basis gelegd voor een soort uitruilsysteem van wederzijdse diensten met samenwerkingspartners. Een voorbeeld hiervan is dat de onderwijsaanbieder een informatiebijeenkomst organiseert voor een maatschappelijke organisatie over de nieuwe Wet inburgering. De maatschappelijke organisatie stelt op haar buurt stageplekken beschikbaar voor cursisten.
Door het succes van de samenwerking werden de contacten bij alle aanbieders gedurende het traject steeds intensiever en breidde het netwerk van partners zich, via het sneeuwbalmechanisme, verder uit.

Samenwerking aan het eind van het traject
De aanbieders moesten niet alleen zorgdragen voor het bieden van onderwijs aan de deelnemers. Aan het eind van het traject moesten de deelnemers doorstromen naar een maatschappelijke activiteit. Hiervoor zijn ook samenwerkingsverbanden nodig. Op de basisscholen bleek dit geen probleem, de moeders kunnen na afloop actief blijven op de school. Uit de doorstroom naar vervolgactiviteiten blijkt dat hier nog wel iets te verbeteren is. Vooral de ROC´s hebben de deelnemers laten doorstromen naar een vervolgcursus NT2. Alleen Bureau Medelanders en Fourstar/Ooverbruggen

hebben gebruik gemaakt van een uitgebreider netwerk om deelnemers te laten uitstromen (zie ook hoofdstuk 6).

De onderwijsaanbieders zijn echter over het algemeen zeer tevreden over het verloop van de samenwerking. Zij ervaren op dit gebied geen knelpunten. Wel geven de aanbieders aan dat de samenwerking met de ene partner soms beter verliep dan met de andere. De bekendheid met elkaar en de traditie van samenwerking tussen de aanbieder en de partner speelt hierbij een rol. Bij sommige (nieuwe) organisaties/locaties moest nog worden geïnvesteerd in het overtuigen van het belang van de trajecten. Een goede communicatie en het onderhouden van het contact bleken in dit kader de oplossingen te zijn.

Randvoorwaarden

Met betrekking tot de kinderopvang hebben de onderwijsaanbieders de mogelijkheden per deelnemer bekeken (maatwerk). In de eerste plaats werd daarbij gezorgd dat de lessen onder schooltijd vielen zodat voor schoolgaande kinderen geen opvang nodig was. Daarnaast werden de ouders bewust gemaakt van de mogelijkheid die voorscholen en peuterspeelzalen bieden. Dit betekende dat in principe alleen voor kinderen tot twee jaar voor kinderopvang werd gezorgd. Als de deelnemer thuis een partner heeft, is verondersteld dat hij/zij op het kind/de kinderen paste. Als de cursist niet zelf voor oppas kon zorgen waren er in feite drie mogelijkheden.

1) De kinderoppas werd inpandig georganiseerd op de leslocatie, ofwel door de aanbieder of door de locatie zelf. Een vrijwilliger (bijvoorbeeld een oppasmoeder) werd als oppas ingezet.
2) De kinderoppas werd bij een buurtorganisatie (bijvoorbeeld een buurthuis of moskee) geregeld door de aanbieder of de leslocatie.
3) Een oppasmoeder paste thuis op de kinderen terwijl de ouder les volgde.

Niet alle aanbieders bieden alle mogelijkheden. Zo biedt het Albeda College alleen optie 1 en 2.

Reguliere opvang niet altijd haalbaar

De onderwijsaanbieders geven aan dat het regelen van kinderopvang niet eenvoudig was en voor hen een organisatorische belasting betekende. In de praktijk bleek opvang bij reguliere peuterspeelzalen niet altijd mogelijk. Zo zaten plekken bij deze reguliere opvang snel vol. Daarnaast wilden de moeders het liefst dat hun kind dicht in de buurt (op de leslocatie) werd opgevangen. Als gevolg daarvan is veel kinderopvang ‘informeel’ geregeld. Bureau Medelanders spreekt in dit verband daarom van ‘kinderoppas’ in plaats van ‘kinderopvang’. De kwaliteit van deze opvangplekken was echter niet altijd optimaal, bijvoorbeeld omdat de (les)locatie niet op opvang was ingericht. Een ander knelpunt was dat de besturen van de leslocaties zich soms met de opvang bemoeiden en het bijvoorbeeld niet eens waren met de keuze voor de oppasmoeder. De oplossing van knelpunten vond op individueel niveau plaats. In samenspraak met de deelnemer en de leslocatie zijn de aanbieders er altijd uitgekomen. Als de opvang eenmaal rond was, deden zich nauwelijks nog knelpunten voor.

3.6 Samenvatting en leerpunten

Dit hoofdstuk sluit af met een samenvatting rondom de organisatie van de oudkomerstrajecten 2005-2006 waarbij vooral de verschillen tussen aanbieders worden uitgelicht. Vervolgens worden de belangrijkste leerpunten voor de toekomst benoemd.

Verschillen tussen de aanbieders
In het onderstaande geven we puntsgewijs weer wat de voornaamste verschillen zijn tussen de aanbieders met betrekking tot de organisatie van de trajecten. In hoofdstuk 6 en in de conclusie van dit rapport worden deze verschillen bij de analyse van de resultaten betrokken.

Het organiseren van de instroom
- De ROC's hadden bij aanvang van de werving al bestaande contacten met basisscholen. In tegenstelling tot de overige aanbieders hoefden zij daardoor minder tijd en energie te steken in het opbouwen van een netwerk. Voor de ROC's verliep de werving en selectie daarom vanaf het begin soepeler dan bij andere deelnemers. Door de late start van de werving als gevolg van het moment van aanbesteden, is het de aanbieders uiteindelijk niet gelukt om de afgesproken instroom te behalen. Er zijn voldoende mensen geworven, maar een deel viel niet onder de doelgroep en heeft dan ook geen toestemming voor deelname van de gemeente gekregen.
- De ROC's hebben voornamelijk op basisscholen geworven en de overige aanbieders voornamelijk bij zelforganisaties, moskeeën en andere religieuze instellingen.

Samenstelling van de groepen
- De groepen van de ROC's waren naar etnische samenstelling meer heterogeen dan de groepen van de overige onderwijsaanbieders. De locatie van werving (basisschool of migrantenorganisatie) speelt hierbij een rol.
- De ROC's hebben traditioneel grotere groepen dan de overige aanbieders. De heterogeniteit naar taalniveau en leervermogen binnen de groepen van het ROC is als gevolg daarvan ook groter.
- De ROC's hebben heterogeniteit naar taalniveau en leervermogen voornamelijk getracht te ondervangen door het inzetten van docenten met een 'coachend' vermogen en door het inzetten van competentie gerichte lesmethoden. Deze lesmethoden stellen de deelnemer in staat op zijn eigen niveau en in zijn eigen tempo te werken. De overige aanbieders hebben de heterogeniteit ondervangen door de deelnemersgroepen niet te groot te maken of door een extra docent op een groep te plaatsen.

Locaties

- De ROC's verzorgen hun trajecten als uitvloeisel van de werving vooral op basisscholen en de overige aanbieders vooral bij zelforganisaties en moskeeën.

Leerpunten

Het organiseren van de instroom

Na een aanvankelijk intensieve opstartperiode van werving en selectie, is deze fase van de oudkomerstrajecten goed verlopen. De onderwijsaanbieders geven aan het volgende geleerd te hebben ten aanzien van de werving en selectie.

- Belangrijk bij de werving van deelnemers voor oudkomerstrajecten is het opbouwen en uitbreiden van netwerken met basisscholen, zelforganisaties en moskeeën. Deze organisaties verschaffen toegang tot de achterban. Het is daarom belangrijk dat de organisaties vertrouwen hebben in het taaltraject zodat zij hun medewerking verlenen bij het aanboren van hun achterban en het ter beschikking stellen van hun locaties voor de lessen. Het is de verantwoordelijkheid van de onderwijsaanbieders om een vertrouwensband met de organisaties op te bouwen.
- De onderwijsaanbieders hebben daarnaast al doende geleerd dat niet alleen het vertrouwen van de organisaties van groot belang is, maar ook dat van de familie van een cursist. Uit ervaring is gebleken dat de kans op uitval minder groot is als de familie van de deelnemer achter het traject staat. De deelnemer wordt in dat geval gesteund. Bij de werving zou daarom idealiter rekening moeten worden gehouden met het betrekken van de familie bij het taaltraject. Eén aanbieder lijkt het zinvol in dit kader 'kick-offdagen' voor de familie te organiseren.
- Het werven van niet-gealfabetiseerde deelnemers vergt extra aandacht. Deze doelgroep kan niet met schriftelijk materiaal worden bereikt. Te denken valt aan het inzetten van (al bekende) allochtone intermediairs die de vrouwen op locatie benaderen. Daarnaast spelen opnieuw zelforganisaties en moskeeën een belangrijke rol bij de benadering van deze doelgroep.
- Het inzetten van externe partijen, zoals de 'Taalwinkel' en het project 'Doorstroom Delfshaven' kan een meerwaarde beteken bij de werving van deelnemers. Het voorkomt concurrentie tussen bij de aanbieders. De aanbieders krijgen (reeds getoetste) deelnemers aangeboden die goed bij hun traject en locatie passen.
- Vanwege de intensiteit van de toetsing van met name niet-gealfabetiseerde cursisten is het niet altijd mogelijk om op korte termijn uitsluitsel te krijgen over het daadwerkelijke niveau. Een mogelijke oplossing hiervoor, die ook is toegepast door een enkele aanbieder, is om de eerste weken van een traject voor sommige groepen te gebruiken om het daadwerkelijke taalniveau vast te stellen en dan pas in een definitieve groep te plaatsen (op een andere locatie). Hierbij moet echter de kanttekening worden geplaatst dat dit niet altijd mogelijk is omdat de vrouwen dikwijls gebonden zijn aan één locatie.

- Om uitval in een vroeg stadium van het traject te voorkomen, is selectie aan de poort (motivatie en leerhouding) van belang. Nu de onderwijs-aanbieders hun netwerken hebben opgebouwd waardoor concurrentie bij de werving minder hevig zal spelen, is dit ook beter mogelijk.

Samenstelling groepen
De groepen zijn soms (te) heterogeen naar taalniveau en leervermogen als gevolg van het lokale niveau van werven en lesgeven en als gevolg van een grote groepsomvang. Mogelijk gaat dit ten koste van behaalde resultaten door de deelnemers, omdat het voor docenten niet meer goed mogelijk is iedere cursist op zijn eigen niveau te begeleiden. Gezien het lokale karakter van de oudkomerstrajecten, zal een zekere mate van heterogeniteit wellicht niet te voorkomen zijn. Daarnaast kan de onderwijsaanbieder er wel naar streven om:
- de groepen niet te groot te maken;
- twee docenten tegelijkertijd op een groep te plaatsen als de groep toch groot is.

Leslocaties
De samenstelling van de groepen vindt voornamelijk plaats op basis van de locaties/organisaties waar de lessen worden gegeven. De achterbannen van deze organisaties zijn de doelgroep van de aanbieders.
- Bij de samenwerking met zelforganisaties en moskeeën is het voor de uitvoerbaarheid van het traject van belang dat het contact zorgvuldig wordt opgebouwd en dat de besturen van de organisaties worden overtuigd van en worden betrokken bij het traject.

Samenwerking
Bij de samenwerking met de verschillende maatschappelijke organisaties hebben zich geen noemenswaardige knelpunten voorgedaan. De onderwijs-aanbieders hebben daarnaast ervaren dat de samenwerking gedurende het verloop van het traject steeds beter werd. De organisaties leerden elkaar kennen en stemden steeds meer op elkaar af.
- Samenwerking met organisaties waar lessen worden gegeven en andere maatschappelijke organisaties die dicht bij de leefwereld van de cursisten staan, is van grote waarde voor de invulling van de trajecten. Zowel de onderwijsaanbieders en cursisten als de maatschappelijke organisaties kunnen van de samenwerking profiteren. De investering in het opbouwen van netwerken die onderwijsaanbieders bij aanvang maken, krijgen ze gedurende het traject terug.

Randvoorwaarden
Een belangrijke randvoorwaarde voor een succesvol verloop van de trajecten is de beschikbaarheid van kinderopvang. De mogelijkheden voor kinder-opvang zijn echter niet ruim door de beperkte financiële middelen en de beperkte beschikbaarheid van plaatsten. Daarnaast worden de mogelijkheden beperkt door de wensen van de moeders. Zij willen dat hun kind dicht bij de leslocatie wordt opgevangen.

- Het realiseren van kinderopvang blijkt maatwerk te zijn en creativiteit te vergen. In de praktijk lijkt ‘informele’ kinderopvang, met behulp van vrijwilligers, de meest haalbare vorm.

4 INHOUD LESPROGRAMMA

4.1 Inleiding

Zoals in hoofdstuk 2 is beschreven heeft de gemeente Rotterdam verschillende eisen gesteld aan de trajecten. Tegelijkertijd werden de aanbieders in grote mate vrij gelaten in de invulling van de definitieve trajecten. Dat betekent dat de trajecten op verschillende wijze zijn ingericht. De vraag is of dat invloed heeft op de resultaten die worden behaald met de trajecten. Om deze vraag te kunnen beantwoorden, moeten we eerst zicht krijgen op de inhoud van de aangeboden lesprogramma's. We besteden daarbij eerst aandacht aan de inrichting van de cursus (paragraaf 4.2). Vervolgens aan de verhouding NT2- en andere onderdelen (paragraaf 4.3) en de gebruikte lesmethoden (paragraaf 4.4). Daarna gaan we nader in op de buitenschoolse opdrachten en de maatschappelijke stages (paragraaf 4.5). Ook besteden we aandacht aan het gebruik van ICT in de cursussen (paragraaf 4.6). We besluiten met de belangrijkste verschillen tussen de cursussen en de leerpunten voor trajecten in de toekomst.
De informatie in dit hoofdstuk is gebaseerd op de projectplannen van de aanbieders, de interviews met de aanbieders[1] en groepsgesprekken met de deelnemers.

4.2 Inrichting van de cursus

De eis vanuit de gemeente Rotterdam was dat de trajecten zo intensief mogelijk moesten zijn. In het bestek is dat vertaald als tenminste drie maal drie (les-)uur per week. De minimale trajectduur moest tenminste 300 uur bedragen. De achterliggende gedachte was dat de trajecten een bepaalde intensiteit moeten hebben om voldoende lesstof te kunnen aanbieden. Ook is de verwachting dat de deelnemers meer onthouden van de lessen als zij vaker aanbod krijgen.
Alle aanbieders hebben aan de eisen van het bestek voldaan, zoals blijkt uit tabel 4.1. Dat neemt niet weg dat er aanzienlijke verschillen zijn in het aantal uren dat wordt aangeboden.

[1] Het gaat hierbij om de verschillende interviewrondes in het najaar van 2005, het voorjaar van 2006 en de winter van 2006/2007.

Tabel 4.1 Intensiteit van de trajecten naar onderwijsaanbieder en doelgroep[2]

Aanbieders	Zadkine		Albeda		Kaleos		Fourstar		BM	
Intensiteit traject	*A**	*B**	*A*	*B*	*A*	*B*	*A*	*B*	*A*	*B*
Aantal klokuren per week	10	9	12,5	11	9	9	12	9	9	9
Aantal dagdelen per week	3	3	5	5	3	3	4	3	3	3
Totaal aantal lesweken	40	40	36	36	52	40	59	49	60	50
Totaal aantal klokuren	400	360	450	400	468	360	708	441	540	450

* A = niet-gealfabetiseerden; B = gealfabetiseerden.

Bron: Offertes van en interviews met onderwijsaanbieders

Over het algemeen geldt dat naarmate het taalniveau en het leervermogen van de cursisten stijgen, het aantal lesuren van de cursus daalt. Opvallend is echter het grote verschil in aantal lesuren en aantal lesweken tussen de aanbieders. Het Albeda College biedt de hoogste intensiteit per week; de cursisten volgen vijf dagdelen. Het aantal uren op een dag is echter geringer dan bij de andere aanbieders (2,5 uur in plaats van drie uur) en de trajectduur is relatief kort. Bureau Medelanders en Fourstar/Ooverbruggen spreiden de cursus uit over een veel langere periode. Fourstar/Ooverbruggen biedt niet-gealfabetiseerden een veel groter aantal uren dan de andere aanbieders.

De onderwijsaanbieders geven aan dat het verschil in aantal uren en dagdelen zowel praktische als meer inhoudelijke redenen heeft. Voor een belangrijk deel wordt het bepaald door:
1) de leslocaties. Het gaat daarbij zowel om de beschikbaarheid van de ruimtes als bijvoorbeeld het aansluiten bij de tijden van de basisschool.
2) het startmoment van de trajecten. De trajecten moesten uiterlijk december 2006 zijn afgerond. Trajecten die in januari 2006 zijn begonnen, moesten dus meer geconcentreerd plaatsvinden dan trajecten die al in oktober 2005 zijn gestart.
Een meer inhoudelijke afweging van de aanbieders voor de bepaling van het aantal uren van het traject is de aard van het traject. De afweging is hierbij dat deelnemers met een hogere taalvaardigheid minder tijd nodig hebben om een niveaustijging te bereiken.

De aanbieders verzorgen naast de dagcursussen ook avondcursussen.
’s Avonds nemen relatief meer mannen deel, met name Antillianen. De avondcursussen worden over het algemeen meer gevolgd door mensen die werken. Om uitval te voorkomen zijn de avondcursussen doorgaans minder intensief dan de cursussen overdag.

[2] De taalaanbieders bieden vaak meerdere trajecten per doelgroep (niet-gealfabetiseerden en gealfabetiseerden). De trajecten hebben ieder hun eigen intensiteit (naar uren en dagdelen per week en naar totaal aantal lesweken). Bovendien kan deze intensiteit wijzigen gedurende de trajecten. In de tabel wordt de gemiddelde intensiteit van de trajecten weergegeven en/of van de trajecten die de meeste cursisten volgen.

Knelpunten rond het aantal dagdelen
De aanbieders geven aan dat er een spanning zit tussen het aantal dagdelen dat het meeste rendement zou opleveren en het aantal dagdelen dat wenselijk/haalbaar is voor de doelgroep van de oudkomerstrajecten. Het gaat hierbij vooral om de niet-gealfabetiseerde deelnemers. Een meer intensief traject vergroot de kans om iets te leren: *"de informatie blijft beter hangen, als deze korter achter elkaar wordt aangeboden"*. Ook komen de deelnemers meer in een 'leerritme'.[3] De deelnemers vinden het echter vaak moeilijk om zorgtaken, de cursus en overige taken te combineren. Ze hebben weinig tot geen ervaring met onderwijs en zijn ook weinig ervaren in het plannen van hun eigen tijd. Daarnaast ondervinden ze soms beperkte steun van familieleden.

De meningen over wat deelnemers (zowel niet-gealfabetiseerden als gealfabetiseerden) aankunnen aan lesintensiteit, verschilt enigszins tussen de aanbieders. Fourstar/Ooverbruggen geeft aan dat niet moet worden onderschat wat mensen aankunnen. Niet-gealfabetiseerden krijgen bij hen vier dagdelen per week les in een periode van acht maanden. Volgens de aanbieder wordt hiermee de uitval beperkt. Mensen hebben namelijk meer zicht op vooruitgang, waardoor ze gemotiveerder blijven. Het Albeda College, dat de meest intensieve cursussen biedt, heeft daarentegen de ervaring dat het verzuim toeneemt bij intensievere trajecten. De deelnemers hebben daadwerkelijk moeite om hun verschillende activiteiten te combineren.

De aanbieders geven aan dat een intensief traject mogelijk is als de deelnemers hierin goed worden begeleid. Dat houdt in dat de deelnemers worden ondersteund bij het leren de verschillende activiteiten te combineren. Zo heeft Zadkine de ervaring dat deelnemers vaak creatief genoeg zijn oplossingen te vinden voor het vrijmaken van leertijd en leerruimte, als ze daartoe worden gestimuleerd. Het is hierbij echter wel van belang dat er streng wordt opgetreden bij regelmatig verzuim. Het Albeda College pleit daarnaast voor flexibiliteit in het aantal uren voor verschillende groepen. Zo zijn sommige groepen veel beter in staat een intensief traject te volgen dan andere groepen. Dit is bijvoorbeeld afhankelijk van de leeftijd van de deelnemers, de leeftijd van hun kinderen, de gezondheidssituatie van de deelnemers en hun leervaardigheid.

4.3 Verhouding NT2 en andere cursusonderdelen

De oudkomerstrajecten hebben een meerledig doel: de deelnemers moeten hun Nederlands verbeteren, hun kennis vergroten over de Rotterdamse samenleving en meer zelfstandig participeren. Dit geldt zowel voor de niet-gealfabetiseerde cursisten als de gealfabetiseerde cursisten. De hoofdelemen-

[3] Ook in de literatuur is er een samenhang te vinden tussen het aantal dagdelen en de vooruitgang die wordt geboekt, zie bijvoorbeeld Kurvers (1990). Niet-gealfabetiseerden leerden significant meer als zij per week meer dagdelen kregen aangeboden.

ten van de oudkomerstrajecten voor niet-gealfabetiseerden en gealfabetiseerden zijn daarom taalverwerving (NT2) aan de ene kant en maatschappijoriëntatie met als extra module ‘normen en waarden’, buitenschoolse opdrachten en een maatschappelijke stage van 24 dagdelen aan de andere kant.

De onderwijsaanbieders hebben als opdracht meegekregen om de NT2-onderdelen en de maatschappelijke onderdelen geïntegreerd aan te bieden. In de praktijk betekent het dat de deelnemers Nederlands leren aan de hand van duale thema’s die aansluiten bij hun dagelijkse leefwereld. De deelnemers kunnen zelf thema´s aandragen. Het gaat bijvoorbeeld om thema’s als gezondheidszorg, onderwijs voor de kinderen, spelen met kinderen en activiteiten in de buurt. De taal wordt geoefend in voor hen herkenbare situaties, zoals een gesprek met de huisarts of een tien-minutengesprek op school. De buitenschoolse opdrachten en de maatschappelijke stage dragen bij aan het vergroten van de participatie en aan het leren van de taal in de praktijk (in paragraaf 4.5 gaan we hier verder op in). Opdrachten voor de deelnemers bestaan uit verschillende onderdelen, zoals documentatie verzamelen en bestuderen en gesprekken voeren. Vervolgens moeten zij schriftelijk de resultaten verslaan en mondeling toelichten in de klas. Zo moesten deelnemers in een groep uitvinden of er sportlessen in de wijk werden gegeven. Ze keken daarvoor in de gouden gids, spraken met mensen bij sportzalen en verzamelden folders. Vervolgens deden ze er verslag van in de klas. Op deze wijze komen alle verschillende onderdelen aan de orde.

De verhouding waarin de verschillende NT2-vaardigheden (schrijven, spreken, lezen en luisteren) worden aangeboden, verschilt tussen de groepen. De inzet op de vaardigheden wordt namelijk voor een belangrijk deel bepaald door de cursisten zelf. Afhankelijk van hun behoefte en aanwezige kennis wordt onderwijs op de vaardigheden ingezet. Het spreken staat in de meeste gevallen centraal. Meer dan in het verleden wordt in de cursussen aandacht besteed aan spreekvaardigheid. Bij Kaleos Educatie volgt men zelfs het uitgangspunt dat de deelnemers eerst Nederlands moeten leren spreken en dat daarna de rest volgt. De eis vanuit de gemeente dat de deelnemers een niveaustijging op alle onderdelen moeten behalen, betekent echter dat ook de andere vaardigheden voldoende aandacht moeten krijgen. De aanbieders tekenen hierbij aan dat er grote verschillen tussen docenten optreden, die zich soms in de toetsresultaten vertalen. In één groep is dan iedereen duidelijk vooruitgegaan op spreken en nauwelijks op de andere onderdelen, terwijl in een andere groep de nadruk op bijvoorbeeld schrijfvaardigheden heeft gelegen. Deze verschillen worden in de analyse van de toetsresultaten betrokken.

Hoewel de duale onderdelen vanaf het begin worden aangeboden, krijgen niet-gealfabetiseerden in verhouding veel meer NT2 dan gealfabetiseerden, met name in het begin van het traject. Dit geldt vooral voor groepen waarin de deelnemers niet alleen geen Nederlands kunnen lezen en schrijven, maar het ook niet kunnen spreken. In deze groepen moet vaak worden begonnen met

het aanleren van de meest elementaire schoolse vaardigheden, zoals het vasthouden van een pen en het deelnemen aan een les. Indien de deelnemers al wel Nederlands kunnen spreken, maar vooral willen leren schrijven, kan in een veel eerder stadium aandacht aan duale onderwerpen worden besteed.

4.4 Gebruikte lesmethoden

Het gebruik van lesmethoden is afhankelijk van het type traject, de doelgroep, de alfabetiseringsgraad, het taalniveau, de aanbieder en de behoefte van de doelgroep. Het zal dan ook niet verbazen dat er een grote variatie is in de gebruikte methoden. Het uitgangspunt is echter altijd dat het leren op basis van hetgeen zich in de directe leefomgeving van de deelnemers voordoet, meer vruchten afwerpt voor deze doelgroep dan meer klassieke methodes.

Kaleos Educatie maakt gebruik van een eigen ontwikkelde methode, zowel voor niet-gealfabetiseerden als voor gealfabetiseerden.
Fourstar/Ooverbruggen maakt voornamelijk gebruik van een eigen methode, maar gebruikt daarbij ook bestaande methoden. De twee ROC's en Bureau Medelanders zetten bestaande methodes in, zoals bijvoorbeeld 7/43 voor niet-gealfabetiseerden en IJsbreker, Breekijzer, Nieuwe Buren en Spraakmakers voor gealfabetiseerden. Zij combineren deze methodes met eigen ontwikkeld materiaal. Het gebruik van bestaande methodes is vaak een dure aangelegenheid. Er verschijnen steeds nieuwe verbeterde versies met allerlei software. Het is financieel niet mogelijk voor de aanbieders om steeds nieuw materiaal aan te schaffen.

De gebruikte methoden zijn gericht op de doelgroep en behandelen de duale thema's die samenhangen met het domein opvoedingsondersteuning. Hierbij wordt zoveel mogelijk gebruikgemaakt van voorbeelden uit de praktijk. Zo worden bijvoorbeeld brieven van school, folders van een buurthuis of reclamefolders in de les behandeld.

De onderwijsaanbieders werken in de filosofie van het 'contextrijk leren' door aan te sluiten bij de leefwereld van de cursisten. Het leren in de praktijk en aan de hand van praktijkvoorbeelden staat daarbij centraal.
Zadkine heeft de meeste variëteit aan trajecten. Het belangrijkste onderscheid is daarbij de inzet van ICT. Het traject 'eigentijdse taal' wordt ingezet voor mensen die zich snel en individueel kunnen ontwikkelen. Er is veel ruimte voor het werken met de computer ingeruimd. Andere trajecten richten zich meer op het proces in de klas. Het Albeda College werkt in verhouding tot de andere aanbieders het meest uitgebreid met het portfoliosysteem. Het gehele lesprogramma van zowel de niet-gealfabetiseerde als de gealfabetiseerde oudkomers is ingericht op dit systeem waarbij de individuele leerlijn centraal staat. In groepsverband kan iedere cursist werken op zijn eigen niveau, soms achter de computer en soms in groepsverband.

Oordeel van de deelnemers
Over het algemeen zijn de deelnemers zeer positief over de cursussen. Wat het meest door de vrouwen wordt gewaardeerd is de grote aandacht voor spreekvaardigheid, het eindeloze geduld van de docenten om steeds de stof te herhalen en de vaardigheden van de docenten in het algemeen.

"De docente is erg goed. We besteden veel aandacht aan praten en de juf verbetert ons steeds als we een fout maken. Het gaat zo goed dat sommigen van ons af en toe tolken voor anderen in de buurt" (deelneemster Bureau Medelanders).

Er komt uit de interviews duidelijk naar voren dat er sprake van maatwerk is. De lessen worden aangepast aan de samenstelling en het niveau van de groep. Zo wordt in een groep met een laag taalniveau veel gedaan aan rollenspel, wat over het algemeen zeer wordt gewaardeerd door de deelnemers. In de groep met een hoger taalniveau is meer sprake van discussie en gesprekken aan de hand van actuele onderwerpen uit het nieuws of onderwerpen die samenhangen met het opvoeden van kinderen. In de groepen die meer gericht zijn op de arbeidsmarkt wordt ook aandacht besteed aan sollicitatievaardigheden en het schrijven van een sollicitatiebrief.
De vrouwen geven aan dat er niet alleen Nederlands wordt geleerd, maar dat in de lessen ook veel aandacht is voor informatie over Nederland en opvoeden.

"Ik heb altijd hard gewerkt als werkende en alleenstaande moeder. Mijn kinderen verwijten mij wel eens dat ik nooit tijd voor ze had. Nu ik deze cursus volg, leer ik hoe belangrijk het is voor de ontwikkeling van je kind om met haar te spelen en haar voor te lezen" (deelneemster cursus Kaleos Educatie).

In de niet-gealfabetiseerde groepen is er juist sprake van meer basale lessen, zoals klokkijken en het beantwoorden van eenvoudige vragen en het schrijven van eigen naam en adres.

4.5 Buitenschoolse opdrachten en maatschappelijke stage

Een wezenlijk onderdeel van het contextrijk leren en de duale trajecten zijn de buitenschoolse opdrachten. De gemeente heeft bovendien een maatschappelijke stage als voorwaarde gesteld voor de oudkomerstrajecten. De opdrachten en stage hebben een meerledig doel, namelijk om deelnemers te leren hun weg te vinden in hun directe leefomgeving, hun kennis van het Nederlands te verbeteren en hun participatie te bevorderen. De invulling van de opdrachten en maatschappelijke stage is overgelaten aan de aanbieders, waardoor er verschillen zijn ontstaan. We gaan hieronder eerst in op de buitenschoolse opdrachten en vervolgens op de maatschappelijke stage.

Buitenschoolse opdrachten

De duale onderdelen van de lesprogramma's zijn naast de behandelde thema's in de klas, in de praktijk vormgegeven door buitenschoolse opdrachten.

De activiteiten zijn ongeveer drie maanden na aanvang van de cursus gestart. De deelnemers zijn dan vertrouwd geraakt met elkaar en met de docent en hebben al enige vaardigheden opgebouwd. Fourstar/Ooverbruggen vormt hierop een uitzondering en is meteen bij de start van de trajecten voor gealfabetiseerden met (kleine) opdrachten buiten de leslocatie begonnen. De aanbieder noemt als voorbeeld het kopen van een woordenboek in de eerste les. Voor alle aanbieders geldt dat de niet-gealfabetiseerden later in het programma met de buitenschoolse activiteiten starten dan de gealfabetiseerden. De activiteiten moeten haalbaar zijn voor de deelnemers en voor de niet-gealfabetiseerden in het bijzonder. Dat betekent dat de activiteiten, vooral in het begin, dicht bij de leslocatie zijn en laagdrempelig van aard. De activiteiten worden daarmee afgestemd op behoefte, de vaardigheden en zelfredzaamheid van de deelnemers, maar ook op de thema's die in de lessen worden behandeld en op de actualiteit. Zo bezoeken de cursisten buurthuizen, bibliotheken, musea, zorginstellingen of de vuilnisverwerking. Deze bezoeken vinden zowel individueel als in groepsverband plaats. Niet-gealfabetiseerde cursisten doen vaker activiteiten in groepsverband, omdat zij nog problemen met de taal hebben.

Belemmeringen rond de buitenschoolse opdrachten

Over het algemeen waren de cursisten gemotiveerd en enthousiast over de buitenschoolse opdrachten. Volgens de aanbieders leverden de buitenschoolse opdrachten echter soms problemen op. De deelnemers gaven dan aan dat het voor hen moeilijk was om aan activiteiten deel te nemen. Sommige vrouwen kregen geen toestemming van hun man. In ander gevallen stond het bestuur van de moskee of zelforganisatie waar de cursus werd gegeven, argwanend tegenover de activiteiten. De aanbieders merkten door veel te investeren in communicatie en overleg met de besturen en eventueel de echtgenoten over het doel en de inhoud van de activiteiten, deze knelpunten te kunnen opheffen. Bij de deelnemers zelf bestond ook wel eens onduidelijkheid en argwaan over de opdrachten. Ook hier bleek communicatie het belangrijkste middel om problemen op te lossen.

Maatschappelijke stage

Een voorwaarde van de gemeente bij de trajecten was een maatschappelijke stage van 24 dagdelen. Centraal hierbij stond het opdoen van praktijkervaring. De aanbieders waren echter vrij om de vorm en inhoud te bepalen. Ook zijn er geen kwaliteitseisen aan de stage verbonden.

De stages zijn in de meeste gevallen gestart tijdens de tweede helft van de taaltrajecten. De aanbieders hebben de stages op verschillende manieren ingevuld. De deelnemers met een redelijk taalniveau, tenminste niveau 1,

hebben een stage bij een organisatie gelopen. Bij cursussen die plaatsvonden op de basisschool zijn de deelnemers ingezet als stagiair op de basisschool. Zij assisteerden bijvoorbeeld de klassenassistenten of hielpen bij het organiseren van activiteiten. Andere deelnemers hebben stage gelopen in een bejaardentehuis, de bibliotheek, het consultatiebureau, bij de taalaanbieder of op een kinderdagverblijf/peuterspeelzaal.
Voor het grootste deel van de deelnemers zijn de maatschappelijke stages echter op andere wijze ingevuld. Met name voor de deelnemers aan de alfabetiseringscursussen en de deelnemers met een zeer laag taalniveau was het moeilijk om een 'traditionele' stageplek te organiseren. Ook voor deelnemers die naast de cursus werkten, was het volgen van een stage te zwaar. Voor deze deelnemers is gekeken of de werkplek ook als taalstageplaats kon dienen, maar dat was niet altijd mogelijk.

Om toch invulling te geven aan de maatschappelijke stage hebben de aanbieders er voor gekozen de minder gevorderde deelnemers in 24 dagdelen opdrachten te laten uitvoeren. Zij hebben dit wel op verschillende wijze ingevuld. Zo konden deelnemers van het Albeda College die een cursus volgden, op een basisschool 24 verschillende opdrachten uitvoeren op de school. Elke activiteit die werd uitgevoerd, is vervolgens afgetekend op een speciaal ontwikkeld formulier. Fourstar/Ooverbruggen biedt de deelnemers reguliere stageplaatsen, maar laat hen ook zelf projecten opzetten. Het ging hierbij bijvoorbeeld om het organiseren van een buurtactiviteit, zoals een rommelmarkt of een maaltijd. Door alles wat er bij de organisatie kwam kijken (het aanvragen van de vergunning, het versturen van de uitnodigingen en dergelijk) werden de deelnemers maatschappelijk actief en kwamen zij op praktisch niveau in contact met autochtonen. Zadkine heeft een aantal groepen een film laten maken, waarin de deelnemers ingingen op hun situatie en de buurt.
Een aantal aanbieders, zoals Bureau Medelanders en het Albeda College hebben gebruikgemaakt van de mogelijkheid de deelnemers een cursus van tien dagdelen te laten volgen bij de Thuiszorg. Op deze wijze vervulden de deelnemers een deel van de 24 dagdelen.

In een aantal deelgemeenten zijn Taaldorpen georganiseerd. Een week lang konden deelnemers in nagebootste situaties het Nederlands oefenen. Bijvoorbeeld tijdens een kennismakingsgesprek op een basisschool, met een medewerker van de Roteb, met SoZaWe, sociaal raadslieden, een woningcorporatie, een vrijwilliger bij een stembureau of een politieagent. De ROC's zijn betrokken geweest bij de organisatie. De deelnemers aan de oudkomerstrajecten, zowel niet-gealfabetiseerden als gealfabetiseerden, hebben deelgenomen aan deze activiteiten. Deze deelname telde ook mee voor de maatschappelijke stage.

Belemmeringen rond de maatschappelijke stages
De aanbieders onderschrijven het belang van maatschappelijke taalstages. Ze zien echter ook een aantal belangrijke knelpunten. De stages vragen veel van organisaties. Er is concurrentie tussen de aanbieders om potentiële stage-plaatsen. Daarnaast beheersen de deelnemers het Nederlands vaak maar in beperkte mate. Ze zijn daardoor slechts beperkt inzetbaar, weinig zelfstandig en hebben veel begeleiding nodig. 24 dagdelen per deelnemer vraagt dan veel van de ontvangende organisatie. Zo willen de deelnemers die les hebben op een basisschool, in veel gevallen ook de stage op de basisschool lopen. Het Albeda College rekent daarbij voor dat een school waar achttien deelnemers een cursus volgen, al gauw vierhonderd dagdelen een stagiaire heeft rondlopen die maar in zeer beperkte mate inzetbaar is. Ook voor andere organisaties geldt dat de vraag naar plaatsen erg groot is. Met name voor maatschappelijke organisaties die steeds meer declarabel moeten werken, is dit een grote belasting.
Een oplossing zou zijn om het aantal dagdelen terug te brengen. Ook evenementen als Taaldorp zouden vaker kunnen worden georganiseerd. De Taaldorpen zijn in 2006 met een eenmalige subsidie georganiseerd. Voor vervolgactiviteiten zou opnieuw subsidie moeten worden gevonden. Ook hier ligt echter de overbelasting van maatschappelijke organisaties op de loer. Dergelijke activiteiten komen boven op hun gewone werkuren.

Oordeel van de deelnemers
In het kader van de buitenschoolse opdrachten en maatschappelijke stage hebben de deelnemers kennis gemaakt met verschillende instellingen in Rotterdam, zoals de bibliotheek, de Roteb (afvalinzameling), de sociale dienst, een buurthuis en dergelijke. Doordat in veel groepen de maatschappelijke stages de vorm hebben gekregen van specifieke opdrachten, zijn de deelnemers in veel gevallen niet goed in staat om onderscheid te maken tussen buitenschoolse opdrachten en maatschappelijke stages.[4]

Over het algemeen zijn de deelnemers enthousiast over de opdrachten die ze hebben moeten uitvoeren:

"We moesten 24 opdrachten doen. We moesten naar een instantie, daar een opdracht uitvoeren en daarover een verslagje schrijven. In het begin was het eng, veel stress. Maar het wordt nu steeds makkelijker. Ook was het verrassend hoe aardig veel mensen waren. Dat maakt het ook makkelijker om in het vervolg op mensen af te stappen" (*deelneemster cursus Kaleos Educatie*).

[4] De taalaanbieders geven echter aan dat er wel degelijk een verschil is. De activiteiten voor de taalstages moeten echt een dagdeel beslaan. Buitenschoolse opdrachten kunnen veel korter zijn, zoals het kopen van postzegels op het postkantoor of het uitvinden van de openingstijden van een bepaalde instelling. Ook vinden buitenschoolse opdrachten vaker in groepsverband plaats.

Eerder in deze paragraaf hebben we Taaldorp beschreven. Alle deelnemers die hebben deelgenomen aan Taaldorp waren hierover zeer enthousiast. De simulatie bleek een goede voorbereiding op de werkelijkheid, zoals een vrouw heeft ervaren.

"Bij Taaldorp heb ik geoefend in het doen van aangifte van een gestolen portemonnee. Enkele weken later werd mijn portemonnee op de markt gestolen. Ik durfde nu naar de politie te gaan. De politieagent was heel aardig en probeerde mij te kalmeren. Ik kon hem precies vertellen wat er was gebeurd" (deelneemster cursus Kaleos Educatie).

De deelnemers aan de groepsgesprekken hebben verschillende activiteiten gedaan voor de maatschappelijke stages. De meesten moesten 24 opdrachten toen. Over het algemeen waren de deelnemers enthousiast. Het enige bezwaar dat sommigen tegen de stages hadden, was het feit dat het extra tijd kostte.
De vrouwen die een stage bij een instelling hebben gevolgd, waren hierover zeer enthousiast. Ze merkten hierdoor duidelijk vooruit te zijn gegaan met hun Nederlands. De deelnemers gaven aan dat de eisen waaraan zo'n stage moest voldoen behoorlijk streng waren. Er moest voldoende mogelijkheid zijn om de taal te oefenen. Vakkenvullen in een supermarkt of winkel werd dan ook niet geaccepteerd.

De deelnemers geven aan dat ze niet alleen beter Nederlands hebben geleerd door de buitenschoolse opdrachten/stages, maar ook dat ze met nieuwe mensen in aanraking zijn gekomen. Ze vonden het opvallend hoe vriendelijk zij over het algemeen werden bejegend door mensen op straat en bij instanties.

4.6 Gebruik van ICT

De aanbieders maken bij het verzorgen van de lessen gebruik van ICT. Afhankelijk van het type traject, de doelgroep, de leslocatie en de vraag van de cursisten vormt het gebruik van ICT een integraal onderdeel van de methodiek. De aanbieders geven aan dat het voor de cursisten van belang is te leren werken met de computer. [5] Daarnaast biedt de computer ondersteuning binnen heterogene groepen. De deelnemers kunnen in deze groepen zelfstandig werken op hun eigen niveau.

De mate van computergebruik verschilt per groep en per locatie. Op meer dan de helft van de locaties waren voldoende computerfaciliteiten aanwezig. In de cursussen 'Eigentijdse taal' van Zadkine neemt het gebruik van ICT een zeer prominente rol in en is samenwerking gezocht met *Regiepunt*. Deze cursussen worden aangeboden op brede scholen die over voldoende computerfaciliteiten

[5] Voor de inburgeringscursussen wordt vanaf 2007 het gebruik van ICT een essentieel onderdeel, daar de toetsing voor een belangrijk deel op de computer plaatsvindt.

beschikken. Ook voor de andere basisscholen waar cursussen worden gegeven, geldt dat er in de meeste gevallen voldoende computers aanwezig zijn. Wijk- en buurtcentra waren meestal ook redelijk voorzien. Andere locaties, met name de zelforganisaties, beschikken vaak niet over (voldoende) computers. Ook bleek dat op enkele locaties waar wel computers aanwezig waren (zoals basisscholen en wijkcentra) het niet altijd mogelijk was om de gewenste programma's te draaien, doordat er bijvoorbeeld geen systeembeheerder aanwezig was. De aanbieders hebben in die gevallen voor verschillende oplossingen gekozen. Zo is gebruik gemaakt van voorzieningen in bibliotheken of andere e-centra en hebben de aanbieders laptops beschikbaar gesteld. In enkele gevallen is er nauwelijks gebruik gemaakt van computers.
Het computergebruik voor niet-gealfabetiseerden is volgens de aanbieders lastig, met name aan het begin van een traject. Kaleos Educatie heeft de alfabetiseringsgroepen dan ook niet laten werken met de computer, omdat er onvoldoende tijd in traject voor was. Andere aanbieders zijn later gestart of maakten gebruik van programma's met veel plaatjes.

Locaties zonder computers
De aan- of afwezigheid van computerfaciliteiten op de locatie blijkt een duidelijke invloed te hebben op het gebruik van computers in de cursus. Indien er computers aanwezig zijn, wordt er veel vaker gebruikgemaakt van computers en kunnen de deelnemers zelfstandig extra opdrachten doen, die horen bij de gebruikte methodes.
In het geval er moet worden uitgeweken naar e-centra, waar dan af en toe naar toe wordt gegaan of indien er laptops moeten worden gereserveerd, gaat het veeleer om het bieden van een introductiecursus op de computer. De deelnemers leren dan een aantal basisvaardigheden, zoals de computer starten, een aantal programma's opstarten en een eerste kennismaking met internet.

Omdat blijkt dat op locaties waar computers niet direct voor handen zijn, zij maar beperkt worden ingezet, zou het een oplossing zijn om alleen leslocaties toe te staan, waar computers aanwezig zijn. Door de keuze om locaties dicht bij de deelnemers te kiezen, wordt er echter soms ingeleverd op de faciliteiten.

Oordeel van de deelnemers
In de cursussen waar computers worden ingezet, zijn de deelnemers over het algemeen enthousiast. Ze benadrukken hierbij wel, dat de computer de docent niet mag vervangen, maar dat dit een extra hulpmiddel moet zijn. Met name niet-gealfabetiseerde vrouwen die computerles hebben gekregen, zijn te spreken over het feit dat ze leren met een computer om te gaan. In de computerlessen staat niet zo zeer de taal centraal, maar bijvoorbeeld het leren opstarten en afsluiten van de computer. Vooral tegenover hun kinderen vinden de deelnemers het prettig dat zij nu zelf ook iets van de computer begrijpen.

In een enkele groep is kritiek op het gebruik van computers. Het betreft hier bijvoorbeeld een grote groep waarin sprake is van veel niveauverschillen. De computer wordt ingezet als hulpmiddel om de verschillende deelnemers op het eigen niveau oefeningen te laten doen. De vrouwen zijn echter van mening dat de computer te veel wordt gebruikt om de klassikale lessen te vervangen. Zij zouden liever vaker les van docenten krijgen.
Andere groepen hebben minder goede ervaringen opgedaan met de computer omdat de computers niet goed waren geïnstalleerd, het programma niet aansloot bij de lessen of de computers te oud waren. Zo vond een groep de computerlessen op zich goed, maar was een half uur per week te kort:

"Je zet de computer aan en voordat hij goed op gang is gekomen, moet je hem eigenlijk al weer uitzetten" (deelnemer cursus Zadkine).

In een aantal groepen had men geen beschikking over computers. De deelnemers betreuren dat. Er is daardoor minder kans om computervaardigheden te leren en met extra lesstof te oefenen.

4.7 Leerpunten

We besluiten dit hoofdstuk met het kort aangeven van de belangrijkste verschillen tussen de aanbieders. Vervolgens bespreken we de belangrijkste leerpunten ten aanzien van de inhoud van de cursussen.

Verschillen tussen de aanbieders
Om later in dit rapport een uitspraak te kunnen doen over de verschillen in aangeboden programma's en eventuele verschillen in resultaten, zetten we hieronder kort de gevonden inhoudelijke verschillen tussen de aanbieders op een rij:

- Er is een duidelijk verschil tussen de aanbieders in de duur van de cursus en het aantal dagdelen per week. Bij de analyses van de monitorgegevens zullen we kijken of de wijze van inrichting van de cursus invloed heeft op de resultaten en de uitval.
- De aanbieders gebruiken verschillende methoden. Kaleos Educatie gebruikt door henzelf ontwikkelde methoden. Fourstar Ooverbruggen gebruikt een eigen ontwikkelde methode met de inzet van andere methoden. De overige drie aanbieders gebruiken bestaande methoden en vullen deze aan met eigen materiaal. De bestaande methoden die zij gebruiken, zijn dezelfde.
- Sommigen cursisten hebben stage gelopen bij een organisatie, anderen hebben 24 opdrachten uitgevoerd. Afhankelijk van de wijze waarop dit is ingevuld in de monitor, zal dit worden meegenomen in de analyse van de resultaten.
- Er is een groot verschil in het gebruik van ICT. Dit verschilt tussen aanbieders als ook tussen verschillende cursussen van een aanbieder.

Leerpunten

Aantal dagdelen

Er is een spanning tussen het wenselijke aantal dagdelen om een goed rendement te halen en de belasting die de deelnemers aankunnen. Mogelijk oplossingen hiervoor zijn:

- aandacht in de begeleiding van de deelnemers voor planning, zodat zij een relatief intensief traject goed kunnen combineren met andere activiteiten;
- flexibiliteit in de intensiteit van het traject, zodat deelnemers die veel aankunnen meer lesuren krijgen aangeboden dan deelnemers die daar veel meer moeite mee hebben.

Verhouding NT2/gebruikte lesmethoden

Er zijn weinig knelpunten ten aanzien van de lesmethoden en het geïntegreerde karakter van de trajecten. Wel komt uit de interviews met zowel aanbieders als deelnemers naar voren dat er blijvend aandacht voor spreken moet zijn, omdat de deelnemers daar het meest behoefte aan hebben.

Buitenschoolse opdrachten en maatschappelijke stage

Het invullen van de maatschappelijke stage bleek op verschillende knelpunten te stuiten. Zo blijkt het voor niet-gealfabetiseerde deelnemers en deelnemers met een zeer laag taalniveau lastig om (zinvolle) stages te organiseren. De taalaanbieders hebben daarom voor deze groepen gekozen voor andere oplossingen, zoals het voldoen aan 24 opdrachten.

Een ander knelpunt is dat de stages een zwaar beslag op organisaties leggen, met name de basisscholen die ruimte bieden aan cursussen. Mogelijke oplossingen hiervoor zijn:

- bepalen of de maatschappelijke stages daadwerkelijk effect hebben op de taalvaardigheid van de deelnemers. Op basis van positieve resultaten zal het eenvoudiger zijn om organisaties bereid te vinden plaatsen beschikbaar te stellen.
- de stage mogelijk inkorten of vaker gebruikmaken van gesimuleerde omgevingen waarin de taal kan worden gebruikt, zoals Taaldorp.

ICT

Op niet alle locaties zijn (voldoende) computerfaciliteiten aanwezig. Hierdoor heeft een deel van de deelnemers slechts in beperkte mate kennis gemaakt met de computer. Voor niet-gealfabetiseerden bleek het lastig om computergebruik in het programma in te passen.

Indien er geen computerfaciliteiten aanwezig waren, is gebruikgemaakt van e-centra of laptops. In de praktijk bleek echter dat dit vaak lastig te organiseren en werd er maar beperkt gebruik van gemaakt. Een mogelijke oplossing is het strenger selecteren van locaties op de aanwezigheid van computers.

5 INZET DOCENTEN EN BEGELEIDING CURSISTEN

5.1 Inleiding

De aantoonbare vakbekwaamheid van docenten, zowel met betrekking tot NT2-kwalificaties als tot ervaring met de doelgroep is door de gemeente Rotterdam benoemd als een belangrijk criterium om de kwaliteit van de oudkomerstrajecten te waarborgen. De inzet van docenten door de onderwijs-aanbieders staat daarom in dit hoofdstuk centraal. Er is aandacht voor het profiel waaraan de docenten moeten voldoen en de wijze waarop hun vaardigheden worden gewaarborgd (paragraaf 5.2). Ook wordt in dit hoofdstuk ingegaan op de begeleiding van de cursisten, die hoofdzakelijk door de docenten wordt verzorgd (paragraaf 5.3). In paragraaf 5.4 wordt evenals in de andere hoofdstukken het oordeel van de cursisten weergegeven. Het hoofdstuk sluit af met leerpunten voor de toekomst.

5.2 Inzet en kwaliteitswaarborgen docenten

Inzet
De onderwijsaanbieders geven aan dat de inzet van de docenten één van de belangrijkste aspecten is voor een goed verloop van de oudkomerstrajecten. De cursussen vallen of staan bij de kwaliteiten en het coachende vermogen van de docenten.

Grofweg zijn er drie varianten met betrekking tot de inzet van docenten.

1. Op een groep wordt één docent ingezet (Kaleos Educatie). De groepen van deze aanbieder zijn klein waardoor één docent per groep voldoende is.
2. Op een groep worden maximaal twee docenten ingezet, de ene op het ene dagdeel en de ander op een ander dagdeel (Albeda College en Zadkine). Ondanks de relatief grote groepen van deze aanbieders werken zij met één docent (per dagdeel). Deze aanbieders gebruiken lesmethoden waarbij de individuele leerlijn en zelfstandig werken centraal staan. Dit maakt het mogelijk de groepen te laten begeleiden door één docent per dagdeel.
3. Op een groep worden twee docenten (of één docent en één ondersteuner/ assistent) ingezet, beide op dezelfde dagdelen (Bureau Medelanders en Fourstar/Ooverbruggen). De motivatie van Bureau Medelanders hierbij is dat de aanbieder ondanks de grootte van een groep toch voldoende aandacht kan geven en zoveel mogelijk maatwerk kan bieden. Fourstar/Ooverbruggen werkt, ongeacht de grootte van de groep, standaard met twee trainers.

De onderwijsaanbieders hebben allen bewust nagedacht welke docenten zij inzetten en op welke manier. Zo zijn minder ervaren docenten bij meer ervaren

docenten geplaatst en hebben uitsluitend ervaren docenten groepen alleen geleid. Er is op gelet dat de vaardigheden en voorkeuren van de docenten aansloot bij de groep (bijvoorbeeld een niet-gealfabetiseerde of gealfabetiseerde groep).
Ook was er aandacht voor de etnische herkomst van de docenten. Als twee docenten de groepen leidden, werd er bijvoorbeeld naar gestreefd dat de etnische herkomst van de docenten verschilde. Het had daarbij de voorkeur dat één docent een autochtone en één docent een allochtone herkomst had. De etnische herkomst van de allochtone docent was bij voorkeur anders dan de etnische herkomst van de cursisten. Hiermee moest worden voorkomen dat de voertaal tijdens de lessen de eigen taal van de cursisten was.
Als twee docenten op een groep werden ingezet, zorgden de onderwijsaanbieders voor de kaders/werkwijze ten behoeve van een goede onderlinge afstemming, uitwisseling of overdracht.

Er hebben zich geen problemen voorgedaan bij de inzet van docenten gedurende de trajecten. Dit is mede te danken aan een zorgvuldige selectie van docenten. Alle aanbieders zijn (zeer) tevreden over de prestaties van de docenten en hebben ervaren dat de kwaliteit van de trajecten valt en staat bij de kwalificaties, de ervaring en het enthousiasme van de docenten. Wel noemen alle aanbieders dat er veel van de docenten wordt gevraagd. Ze moeten niet alleen zijn gekwalificeerd in het geven van NT2-lessen, maar ook in kunnen springen op onverwachte situaties of op hulpvragen van de cursisten. Ze moeten een heterogene groep kunnen begeleiden en veel geduld en begrip hebben. Tegelijkertijd kon hen niet altijd zekerheid worden geboden in de vorm van vaste contracten (gezien de onzekerheid van de markt), voldoende lesuren of haalbare reistijden tussen verschillende leslocaties. Vooral het Albeda College en Zadkine maken hier melding van.

Kwaliteitswaarborgen
In het aanbestedingsdocument van de gemeente Rotterdam voor de trajecten, is een paragraaf opgenomen over gestelde eisen aan de vakbekwaamheid van de docenten van de onderwijsaanbieders. Er wordt gesteld dat de docenten aantoonbaar voldoende gekwalificeerd moeten zijn en moeten beschikken over technische bekwaamheid met betrekking tot lesmethoden alfabetisering, lesmethoden NT2, het kunnen toepassen van multimedia-lesmethoden, maatschappijoriëntatieprogramma's, opvoedingsondersteuning en methodieken voor sociale activering dan wel uitstroom naar werk. Tevens moeten de docenten specifieke kennis en ervaring hebben met het scholen van de doelgroep.

In aanvulling op de aanbestedingseisen, stellen de aanbieders hoge eisen gesteld aan hun docenten. De docenten dienen te beschikken over de vereiste kwalificaties en ervaring met de doelgroep (laagopgeleid of niet-gealfabetiseerd; afkomstig van verschillende culturen; heterogeen naar taalniveau en leervermogen). Daarnaast moeten de docenten een coachend vermogen hebben, flexibel zijn en maatwerk kunnen leveren. Het is belangrijk

dat zij kunnen inspringen op de hectiek van alledag, oplossingsgericht zijn en met niet-vastomschreven lesprogramma's kunnen omgaan. Bij de werving is expliciet op deze vaardigheden gelet. Maar ook gedurende de trajecten bleef het een punt van aandacht voor de onderwijsaanbieders.

Begeleiding van de docenten
Om de kwaliteit van de docenten en de lessen te waarborgen, hebben de aanbieders een aantal vormen van kwaliteitsbewaking toegepast. Om te beginnen zijn afspraken tussen de onderwijsaanbieder en de docenten over inhoudelijke aspecten van de lessen, de voortgang en de werkwijze vastgelegd in een (trainers)handleiding. De aanbieders hebben hun docenten daarnaast bijgeschoold. Dit gebeurde bijvoorbeeld om tot een meer eenduidige kwaliteit tussen de docenten te komen of bij de introductie van een nieuwe lesmethode. Kaleos Educatie en Fourstar/Ooverbruggen hanteerden daarbij een systeem van certificering waarmee ze vooruitlopen op het in te voeren keurmerksysteem onder de nieuwe Wet inburgering.
Daarnaast zorgden de onderwijsaanbieders ervoor dat de docenten op vaststaande tijden werden ondersteund door een teamleider, projectcoördinator of beleidsmedewerker. Deze medewerkers ondersteunden de docent bijvoorbeeld door te overleggen en afspraken te maken over de inhoud van de lesprogramma's. Dit is van belang omdat de lesprogramma's, afhankelijk van de voortgang en de vraag van de cursisten, voortdurend in ontwikkeling zijn.
Daarnaast waren de teamleiders/projectcoördinatoren/inhoudelijk consulenten (een keer per maand) aanwezig in de klas of op school (Albeda College, Bureau Medelanders, Fourstar/Ooverbruggen). Zo kregen zij een beeld van hetgeen in de klas en in de lessen speelden en konden zij bijdragen aan de kwaliteitsbewaking van de trajecten. Ook konden cursisten hen, bij aanwezigheid in de les, direct vragen stellen. Naast het vaste moment van overleg tussen de docenten en teamleiders/projectcoördinatoren, gold voor alle onderwijsaanbieders dat de docenten op elk gewenst moment (per telefoon of e-mail) contact konden opnemen met de teamleiders/projectcoördinatoren voor afstemming en overleg.
Een andere belangrijke vorm van kwaliteitsbewaking was de intervisie tussen de docenten. Zij kwamen regelmatig bij elkaar (in werkgroepen) om ervaringen uit te wisselen en knelpunten en oplossingen te bespreken.
Tot slot geldt voor alle docenten dat er functionerings- en voortgangsgesprekken hebben plaatsvonden.

5.3 Begeleiding cursisten

De docenten vervullen een centrale rol bij de dagelijkse begeleiding van de cursisten. De begeleiding start meteen in de eerste les. De begeleiding vond voornamelijk plaats tijdens de lessen en kon zowel op individueel als groepsniveau plaatsvinden.

Inhoud en organisatie begeleiding
Meteen bij aanvang van de trajecten start de begeleiding. Al in de eerste les leert de docenten de leerlingen bijvoorbeeld dat zij een eigen verantwoordelijkheid hebben voor het traject waarvoor zij een leerovereenkomst hebben gesloten. De docenten maken de cursisten bewust dat zij altijd naar les moeten komen en zich bij ziekte af moeten melden. Naast het aanleren van omgangsvormen worden dagelijkse vragen beantwoord, zowel op persoonlijk vlak als lesinhoudelijk. De cursisten hadden daarbij (onbewust) ook veel aan elkaar. Hun leefsituatie bleek in de praktijk vaak vergelijkbaar, waardoor er sprake was van herkenning en begrip.
Naast de begeleiding in de lessen, was er een wekelijks (inloop)spreekuur of waren er begeleidingsuren waar de cursisten op eigen initiatief terecht konden. Als een onderwijsaanbieder signalen kreeg dat er iets speelde bij een cursist nodigde de docent de cursist uit voor het spreekuur. Als de (hulp)vraag van de cursist relevant was voor de hele groep, werd het als thema ingebracht in de les en klassikaal besproken. Als de hulpvraag of problematiek van een cursist te veelomvattend was, verwees de docent de cursist door naar een relevante welzijnsinstelling.

Drie van de vijf onderwijsaanbieders bieden naast de dagelijkse inzet van de docenten ook andere begeleiding. Kaleos Educatie en Bureau Medelanders zetten respectievelijk inhoudelijk consulenten en trajectbegeleiders in. Deze functionarissen zijn het eerste aanspreekpunt voor de cursisten. De begeleiding door deze functionarissen is meer overkoepelend van aard en niet zozeer alledaags zoals die wordt geboden door de docenten. Tussen de consulenten/trajectbegeleiders en de docenten vindt een intensieve uitwisseling van informatie plaats. Zadkine werkt met een docent én een mentor op een groep. Deze medewerkers verzorgen de lessen ieder op een eigen dagdeel. De mentor is daarbij het eerste aanspreekpunt voor de cursisten voor vragen die niet direct zijn gerelateerd aan de lesinhoud. De docent kan zich daardoor primair op de les richten en de cursisten bij (persoonlijke) vragen naar de mentor verwijzen.
Het Albeda College noemt het belang van sociaal-emotionele begeleiding voor de kwetsbare groep cursisten. In dit kader zouden ‘inburgeringscoaches’ een belangrijke rol kunnen spelen. De overige aanbieders onderschrijven de meerwaarde van dergelijke begeleiding voor de onderhavige doelgroep.

Er zijn geen opvallende verschillen waargenomen in de intensiteit of manier van begeleiding tussen verschillende groepen (niet-gealfabetiseerd/-

gealfabetiseerd). De begeleiding wordt direct afgestemd op de vraag en is maatwerk. De begeleidingsvraag van de doelgroep van de onderhavige trajecten, of ze nu niet-gealfabetiseerd zijn of gealfabetiseerd met een niveau lager dan 2, komt grotendeels overeen.

Nazorg
Alle aanbieders geven aan dat het merendeel van de cursisten doorgaat met een (vervolg)NT2-traject. Hierdoor blijven ze in beeld bij de aanbieders. Daarnaast wordt het oude traject bij Zadkine en Fourstar/Ooverbruggen afgesloten met een terugkomdag en/of met de uitreiking van een certificaat (Zadkine, Kaleos Educatie en Fourstar/Ooverbruggen). Bij Fourstar/Ooverbruggen is daar tevens een nagesprek met de trainer aan verbonden. Bij Kaleos Educatie worden de cursisten tot zes maanden na afsluiting van het traject begeleid in de vorm van een maandelijkse terugkomdag. Elke maand is gewijd aan een ander thema. Voor deze aanbieder is het doel van de nazorg niet uitsluitend het traject officieel af te sluiten maar ook het taalniveau van de cursisten op niveau te houden en de maatschappelijk participatie van de ex-cursisten te stimuleren. *"Ook na het traject heeft deze doelgroep nog een duwtje in de rug nodig om actief te blijven"* verwoordt Kaleos Educatie. Deze aanbieder ziet ook meerwaarde in begeleiding en nazorg voor de (zelf)organisaties waar de lessen zijn gegeven. Middels het verzorgen van themabijeenkomsten, bijvoorbeeld over de nieuwe Wet inburgering, zouden de aanbieders op de hoogte kunnen blijven van hetgeen speelt bij de locaties, waar de behoeften liggen (van de achterban) en wat de organisaties belangrijk vinden. Deze behoeften kunnen de aanbieders doorgeven aan de gemeente. Omgekeerd kunnen de aanbieders de organisaties vertellen wat mogelijk is op het gebied van taaltrajecten voor de komende tijd. Ze kunnen de besturen motiveren om opnieuw deel te nemen. Het is daarom belangrijk de netwerken te onderhouden zodat de doelgroep ook voor volgende trajecten goed bereikbaar is.

Positie begeleiders/docenten
Zadkine geeft aan dat begeleiders/docenten erg veel tegelijk moeten kunnen: zij geven les en coachen de cursisten gedurende het traject. Dikwijls krijgen zij ook vragen die in feite buiten hun deskundigheid liggen. Hoewel de mogelijkheid aanwezig is door te verwijzen naar externe deskundigen of een en ander te bespreken of over te dragen aan het bredere team van medewerkers van de onderwijsaanbieder, wordt toch in eerste instantie de docent belast. Een breed netwerk van ondersteuning en begeleiding, zowel binnen als buiten de instelling van de onderwijsaanbieder, is hierbij van belang (bijvoorbeeld externe deskundigen, consulenten, trajectbegeleiders, coaches maar ook migrantenvrouwen die een dergelijk inburgeringstraject al hebben afgerond). Een dergelijk netwerk is bij de onderhavige trajecten overigens al volop ingezet.
Het Albeda College signaleert dat bij intensievere begeleiding, het gebrekkige taalniveau van de cursist soms een barrière vormt. Deze aanbieder heeft ervaren dat dit knelpunt kan worden opgelost door bijvoorbeeld een andere

cursist, met een betere Nederlandse taalvaardigheid, te vragen als vertaler op te treden. Een andere mogelijkheid is om een op de locatie aanwezige ouderbetrokkene (een vroegere Melkertbaan) of moeder met dezelfde etnische herkomst als de cursist bij de begeleiding te betrekken.

5.4 Oordeel cursisten over docenten en begeleiding

Docenten en begeleiding
Nagenoeg alle cursistengroepen waren lovend over het eindeloze geduld waarmee de docenten de lessen verzorgden. De cursisten vertellen dat de docenten de stof net zo lang herhaalden totdat de zij het begrepen. Ook op individueel niveau kon de docent een (achterblijvende) cursist op deze manier goed helpen. Volgens de cursisten waren de docenten niet alleen geduldig en konden ze goed uitleggen, ze waren ook heel aardig. Dit blijkt van grote waarde voor de vrouwen die nauwelijks op school hebben gezeten en vóór de cursus nauwelijks contact hadden met de Nederlandse maatschappij. Het maakt de cursus veilig en voorkomt uitval.

"De docente is heel aardig en geduldig. De docente kan ook goed uitleggen en lesgeven. Als je het niet begrijpt, legt ze het nog eens uit. Als het nodig is, kan ze ook streng zijn. Dat is belangrijk, want de dingen moeten wel gebeuren" (Deelnemer cursus Albeda College).

"De docenten zijn aardig. Zij kunnen goed uitleggen als je iets niet begrijpt. Ze hebben het hart op goede plaats en zijn geduldig. We doen veel in de les: lezen, schrijven, spreken, grammatica, dictees. We leren ook hoe je sollicitatiebrieven moet schrijven. We doen ook rollenspellen. Onze leraar is dan de werkgever!" (Deelnemer cursus Fourstar/Ooverbruggen).

Het onderscheid tussen les krijgen en begeleid worden, was voor de cursisten niet helder. Een plausibele verklaring hiervoor is dat de begeleiding als het ware meegenomen werd in de lessen. De begeleiding ging vaak over alledaagse persoonlijke of lesinhoudelijke 'problemen' die in de klas of individueel werden besproken. Als gevolg daarvan herkenden de cursisten niet dat zij werden begeleid. Wel hadden ze een 'hele goede docent die altijd voor hen klaar stond'. Opvallend genoeg geven de cursisten ook aan dat het op school over school ging en dat ze persoonlijke dingen met anderen buiten de les bespraken. De cursisten ervaren dus niet of nauwelijks dat ze daarvoor naar 'coaches' konden of naar 'trajectbegeleiders' of 'consulenten'. Het groepsproces en de onderlinge 'begeleiding' werden daarentegen wel genoemd en ook als belangrijk ervaren door de cursisten. De cursisten hielpen elkaar, ze stonden samen voor dezelfde uitdaging. Daarnaast gold, met name voor de vrouwelijke deelnemers, dat zij niet alleen naar de les kwamen om Nederlands te leren maar ook voor de gezelligheid en de ontmoeting.

5.5 Leerpunten

Inzet en kwaliteitswaarborgen docent

Met betrekking tot de inzet van docenten zijn er geen knelpunten geweest. Door een goede selectie, het stellen van eisen aan de vaardigheden van de docenten en door scholing, training en intervisie gedurende het traject trachten de onderwijsaanbieders kwaliteit van de docenten te waarborgen. De volgende punten zijn desalniettemin van belang om alert op te blijven.

- De kwaliteit van de docenten is van essentieel belang voor een goed verloop van de cursussen. Zij moeten over een breed scala aan vaardigheden beschikken. Het hebben van de bevoegdheid en kwalificaties om de onderhavige doelgroep les te geven is niet voldoende. Daarnaast moeten docenten beschikken over ervaring met lesgeven aan de doelgroep in de praktijk en beschikken over een coachend vermogen en een flexibele houding.
- Er worden hoge eisen aan de vaardigheden van de docenten gesteld, terwijl daar niet altijd een bepaalde zekerheid tegenover kan worden gesteld (zoals een vast contract). Op dit vlak is daarmee sprake van een spanningsveld.
- De aanbieders waarborgen de kwaliteit van de docenten door bijscholing, ondersteuning door de projectcoördinatoren, intervisie en functioneringsgesprekken.

Begeleiding cursisten

Voor de onderhavige doelgroep is een brede begeleiding van belang. Het betreft een kwetsbare groep mensen die niet gewend is in de samenleving te participeren. De docenten hebben daardoor een bredere taak dan het aanleren van de Nederlandse taal alleen. De deelnemers motiveren, ondersteunen en coachen bij hun eerste stappen in de buitenwereld hoort er nadrukkelijk bij.

- Vooral in de beginfase is begeleiding belangrijk. In die fase is de uitval het grootst.
- De docent is de meest aangewezen persoon voor de begeleiding omdat hij/zij door de directe betrokkenheid het snelst een vertrouwensband met de cursisten opbouwt.
- Daarnaast bieden aparte consulenten of mentoren meer specifieke of bredere begeleiding dan de dagelijkse begeleiding tijdens de lessen. De mogelijkheid de cursist door te verwijzen naar externe deskundigen is eveneens van belang.
- Er zou kunnen worden nagedacht over het inzetten van allochtone intermediairs of oudkomers die een soortgelijk traject al hebben doorlopen en een vergelijkbare achtergrond hebben. Dit gebeurt al bij de werving van cursisten. De meerwaarde hiervan is de natuurlijke vertrouwensband. Allochtone intermediairs weten precies waar de knelpunten en behoeften liggen.

- Voor de kwetsbare groep oudkomers is sociaal-emotionele ondersteuning van belang. Om deze vorm van ondersteuning vorm te geven, kunnen inburgeringscoaches worden ingezet.
- Het opzetten en onderhouden van een breed netwerk aan begeleiding van verschillende instellingen, waarbij de docent een centrale rol vervult maar niet overbelast raakt, is kortom erg belangrijk. Het betreft een kwetsbare groep cursisten soms met gezondheidproblemen of problemen op het persoonlijke vlak. Zij zijn niet mobiel en het risico dat zij uitvallen is groot.

6 RESULTATEN

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk besteden we aandacht aan de resultaten van de trajecten. Een van de belangrijkste vragen in dit onderzoek is dan ook wat de opbrengst is van de oudkomerstrajecten. Het gaat hierbij zowel om de meetbare resultaten, zoals een stijging in het taalniveau en uitstroom naar een vervolgactiviteit, als om meer kwalitatieve resultaten. Bij dat laatste valt te denken aan toegenomen zelfvertrouwen en een actievere deelname aan de maatschappij. Paragraaf 6.2. geeft een beschrijving van de deelnemers aan de trajecten naar een aantal achtergrondkenmerken. In paragraaf 6.3 wordt aandacht besteed aan de uitval. In paragraaf 6.4 wordt vervolgens gekeken naar de toetsresultaten. We besteden daarbij tevens kort aandacht aan de betekenis van de toetsresultaten. In paragraaf 6.5 gaan we in op de uitstroom van de deelnemers. In paragraaf 6.6 komen de meer kwalitatieve resultaten aan de orde. In paragraaf 6.7 volgen ten slotte de belangrijkste conclusies.
De kwantitatieve gegevens zijn gebaseerd op de oudkomersmonitor, de kwalitatieve gegevens op de interviews met de aanbieders en deelnemers.

6.2 Achtergrondkenmerken van de deelnemers

Hieronder geven we een kort overzicht van een aantal achtergrondkenmerken van de deelnemers. We kijken naar geslacht, leeftijd, etnische herkomst en startniveaus van de oudkomers die deelnemen. De totalen wijken licht af van het aantal gestarte trajecten in het tussenverslag van Regioplan (Tromp, e.a.). Bij de monitor van maart 2006 waren namelijk nog niet alle deelnemers geaccordeerd. De gemeente Rotterdam heeft twee tellijsten bijgehouden volgens de richtlijnen van het ministerie: een monitor met deelnemers en een monitor met deelnemers die nog geen goedkeuring hadden van de gemeente, zogenaamde twijfelgevallen. In de tussenrapportage zijn deze lijsten echter samengevoegd. Een deel van de twijfelgevallen is niet geaccordeerd en zit niet in de eindmonitor. Hierdoor is er verschil ontstaan tussen de totalen in het tussenverslag en het eindverslag.

Geslacht
De overgrote meerderheid van de deelnemers is vrouw (90%). Dit is niet vreemd, aangezien de trajecten zich met name op opvoeders richten. Kaleos Educatie en Fourstar/Ooverbruggen hebben verhoudingsgewijs veel mannelijke gealfabetiseerden geworven. Het Albeda College is de aanbieder met de minste mannelijke cursisten. In tabel 6.1 staat een overzicht. De niet-gealfabetiseerde cursisten zijn voornamelijk vrouwen. Alleen Fourstar/ Ooverbruggen heeft een relatief hoog percentage niet-gealfabetiseerde mannen bereikt.

Tabel 6.1 Deelnemers naar geslacht per aanbieder (in procenten)

Aanbieder	Niet-gealfabetiseerd (n=343)		Gealfabetiseerd (n=1899)		Totaal (n=2241)	
	m	v	m	v	m	v
Zadkine	2	98	11	89	10	90
Albeda College	0	100	4	96	3	97
Kaleos Educatie	3	97	19	81	17	83
Fourstar/Ooverbruggen	17	83	12	88	13	87
Bureau Medelanders	6	94	20	80	16	84
Totaal					10	90

Leeftijd

Bijna driekwart van de deelnemers is tussen de dertig en de vijftig jaar (zie tabel 6.2). Ongeveer een vijfde is onder de dertig. Fourstar/Ooverbruggen trekt in het algemeen een iets ouder publiek dan de andere aanbieders. Twee derde is ouder dan veertig jaar. Het Albeda College heeft de jongste deelnemers.

Tabel 6.2 Deelnemers naar leeftijd aanbieder (in procenten)

Leeftijd	Albeda (n=561)	Fourstar (n=506)	Kaleos (n=293)	Mede-landers (n=134)	Zadkine (n=745)	Totaal (n=2239)
<30	22	9	19	21	20	18
30<40	46	25	43	28	40	38
40<50	29	55	28	37	32	36
50 en ouder	3	11	10	14	8	8

Etnische herkomst

Veruit de meeste deelnemers zijn van Turkse of Marokkaanse afkomst. Samen vormen zij bijna driekwart van het totale bestand. Er zijn kleine verschillen tussen de aanbieders. Fourstar/Ooverbruggen heeft bijna negentig procent deelnemers uit deze twee landen.

Tabel 6.3 Deelnemers naar etnische herkomst per aanbieder (in procenten)

Locatie	Albeda (n=559)	Four-star (n=509)	Kaleos (n=288)	Mede-landers* (n=134)	Zadkine (n=745)*	Totaal (n=2235)
Turken	36	47	36	46	33	38
Marokkanen	40	41	25	19	36	36
Kaapverdianen	5	2	17	0	0	4
Pakistanen	4	0	2	0	0	1
Anders**	15	10	20	34	31	21

* Bij Bureau Medelanders en Zadkine zijn de Kaapverdianen en Pakistanen niet apart te onderscheiden, zij zijn gecodeerd onder respectievelijk overig Afrika en overig Azie en vallen dus onder anders.
** Bij anders gaat het met name Chinezen en Antillianen en om groepen vluchtelingen zoals Afghanen, Irakezen en Iraniërs.

Kaleos Educatie heeft in verhouding veel Kaapverdianen een cursus geboden. Zij hebben dan ook een groot aantal cursussen in een Kaapverdiaanse kerk georganiseerd.

Beginniveaus

De taalvaardigheid van de cursisten bij instroom is bepaald aan de hand van de voorgeschreven intaketoetsen.[1] Alle aanbieders hebben dezelfde toetsen afgenomen. De trajecten zijn bedoeld voor oudkomers met een taalniveau lager dan niveau 2, waarbij geldt dat op sommige deelvaardigheden niveau 2 al kan zijn behaald. Dus indien een oudkomer op tenminste een van de vaardigheden nog geen niveau 2 heeft, dan kan hij deelnemen aan de cursussen.

In bijlage 2 staan de resultaten van de deelnemers op de intaketoetsen per deelvaardigheid. Meer dan de helft van de deelnemers heeft een taalniveau onder niveau 1. Alleen voor de vaardigheid spreken is er een meerderheid die tenminste niveau 1 scoort. Er is een groot verschil tussen de aanbieders in het bereiken van groepen met een bepaald taalniveau. Het Albeda College heeft het hoogste percentage cursisten met een zeer laag taalniveau. Kaleos Educatie en Zadkine hebben relatief veel cursisten die op weg zijn naar niveau 2 of dit niveau zelfs al hebben gehaald op verschillende deelvaardigheden.

6.3 Uitval

Ruim een derde van de deelnemers is uitgevallen (35%). Dat is een hoog percentage, de uitval in het schooljaar 2005 lag bijvoorbeeld op 18 procent.[2] De verwachting was dan ook dat de uitval aanzienlijk lager dan 25 procent zou liggen.[3] De uitval ligt in de praktijk echter veel hoger. Alleen het Albeda College blijft onder de 25 procent en heeft hier mee veruit het laagste uitvalpercentage. Fourstar/Ooverbruggen en Kaleos Educatie hebben de hoogste percentages uitvallers. De hoge uitval wordt voor een deel verklaard door de werving. De aanbieders hebben onder tijdsdruk (zie ook hoofdstuk 3) zoveel mogelijk deelnemers geworven in korte tijd. Bij de werving is daardoor onvoldoende gewaarborgd dat de ingeschreven deelnemers ook daadwerkelijk

[1] Het gaat hierbij om de intaketoets NT2 en de intaketoets Alfabetisering NT2.

[2] In vergelijking met uitvalcijfers van vergelijkbare oudkomerstrajecten is dit een hoog percentage. Zo ligt de uitval voor de G-54 tussen 26 procent voor het cohort 2003 en 18 procent voor het cohort 2004. Voor de niet G-54 ligt de uitval nog lager (Significant, 2006).

[3] Met de gemeente zijn prestatieafspraken gemaakt over de te behalen stijging van niveaus. Driekwart van de deelnemers zou aan het eind van het traject één niveaustijging op alle verschillende NT2-vaardigheden moeten hebben gehaald. Dat betekent dat het uitval-percentage ruim onder de 25 procent moet liggen, omdat niet kan worden verwacht dat alle deelnemers die de eindtoetsen maken, zullen slagen.

met het traject zouden beginnen. Kaleos Educatie is de enige die het verschil in uitval aan de start en gedurende traject in de monitor heeft opgenomen. De uitval aan de start betreft bijna een kwart van het totaal aan ingeschrevenen. De uitval gedurende het traject is 23 procent. Bij de overige aanbieders is ook een deel aan het begin van het traject uitgevallen. De precieze gegevens zijn echter niet uit de monitor te halen.

Tabel 6.4 Uitval per aanbieder (in procenten)

Uitval	Albeda (n=561)	Fourstar (n=509)	Kaleos (n=293)	Mede-landers (n=134)	Zadkine (n=745)	Totaal (n=2242)
Uitgevallen	23	41	47*	35	29	35
Niet uitgevallen	77	59	53	65	71	65

De uitval hangt samen met de achtergrondkenmerken van de deelnemers. Zo is de uitval onder mannen significant hoger dan onder vrouwen. Marokkaanse deelnemers vallen daarentegen minder vaak uit dan deelnemers met een andere herkomst. De deelnemers van vijftig jaar en ouder kennen ook een relatief laag uitvalspercentage, namelijk 23 procent.

De uitval hangt samen met de achtergrondkenmerken van de deelnemers. Zo is de uitval onder mannen significant hoger dan onder vrouwen. Mogelijk voelen mannen zich minder aangesproken door taalcursussen die gericht zijn op opvoedingsondersteuning. Marokkaanse deelnemers vallen minder vaak uit dan deelnemers met een andere herkomst. De deelnemers van vijftig jaar en ouder kennen ook een relatief laag uitvalspercentage, namelijk 23 procent.

De redenen voor uitval zijn zeer divers. In tabel 6.5 staat een overzicht. Er zijn uitvalredenen waar de aanbieder weinig invloed op heeft zoals ziekte of een verhuizing. Dit betreft een derde van de uitval. Voor een klein deel van de uitval (3%) ligt de verantwoordelijkheid meer bij de aanbieders. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om het niet kunnen bieden van kinderopvang. Ook is een enkele groep opgeheven omdat er te weinig deelnemers waren. De deelnemers die wel in die groep zitten is meestal een alternatief op een andere locatie aangeboden. Niet iedereen wilde dat echter accepteren.
Opvallend is het relatief hoge percentage deelnemers dat uitvalt vanwege een gebrek aan motivatie, te veel absentie of zonder geldige reden. In de oudkomerstrajecten is extra ingezet op begeleiding (zie hoofdstuk 5) en op direct optreden bij verzuim. Het bieden van begeleiding voorkomt echter niet dat nog steeds een relatief groot deel uitvalt vanwege motivatieproblemen en absentie. Hierbij moet wel worden aangetekend dat de uitval vooral in het begin van het traject heeft plaatsgevonden. Door de snelle werving zijn deelnemers geworven die onvoldoende nagedacht hadden over wat het traject inhoudt en wat het voor hen zou kunnen betekenen. Ook met veel begeleiding lukt het niet om deze deelnemers vast te houden. Wanneer de deelnemers eenmaal zijn gestart, is er volgens de aanbieders nauwelijks meer sprake van verwijtbare uitval.[4]

[4] Alleen het Albeda College heeft in de monitor de in- en uitstroomdatum opgenomen voor zowel de uitvallers als degenen die het traject hebben afgerond. Hieruit blijkt dat meer dan de helft van de uitval in de eerste vier maanden plaatsvindt.

Opvallend is verder dat de aanbieders in een vijfde van de gevallen geen zicht hebben op de reden van uitval. Het gaat hierbij met name om uitvallers van Fourstar/ooverbruggen en Zadkine. Mogelijk zijn ook dit deelnemers die in het begin zijn uitgevallen.

Tabel 6.5 Uitvalreden (in procenten)

Uitvalreden	%
Ziekte/zwangerschap/persoonlijke omstandigheden	30
Niet gemotiveerd/veel absentie/geen geldige reden	17
Organisatorisch (geen kinderopvang, cursus opgeheven)	3
Verhuizing	4
Positieve uitstroom (werk, andere cursus)	5
Niet gestart	9
Overig	13
Onbekend	19
Totaal (N)	743

Er zijn significante verschillen tussen de aanbieders als het gaat om uitval-redenen van de cursisten. Rekening moet gehouden worden met het feit dat de aanbieders verschillen in de wijze waarop ze de uitval bijhouden. De ene aanbieder is veel gedetailleerder dan de andere en maakt in uitval onderscheid naar bijvoorbeeld gebrek aan motivatie en tijdgebrek om een specifieke reden, terwijl de andere aanbieder veel uitval wegschrijft onder langdurige absentie.
Het Albeda College weet van bijna alle deelnemers waarom zij zijn uitgevallen en kennen het laagste uitvalpercentage. De uitval is vooral veroorzaakt door persoonlijke omstandigheden, zoals ziekte of verhuizing. In vergelijking tot de andere aanbieders kennen zij ook een relatief hoog percentage deelnemers dat is uitgevallen om redenen van werk of het doorstromen naar een vervolg-opleiding voordat de cursus is afgerond.
Ook Kaleos Educatie heeft goed zicht op de uitvalreden. De belangrijkste uitvalreden is een gebrek aan motivatie of veelvuldige absentie van de deelnemers. Hierbij is echter niet gespecificeerd waarom er sprake is van absentie. Zoals al eerder is gemeld is een kwart uitgevallen voor de start van het traject. Kaleos Educatie is er dus onvoldoende in geslaagd om de cursisten in het begin van het traject te motiveren om ook daadwerkelijk te beginnen. De respondenten namens Kaleos Educatie gaven aan dat de oudkomers voor opvoedtrajecten een nieuwe doelgroep voor hen was. Tot 2005 hadden zij voornamelijk ervaring met uitkeringsgerechtigde oudkomers die een re-integratietraject volgden. Ze waren niet gewend aan een doelgroep die geheel op vrijwillige basis deelneemt aan een traject. Zadkine en het Albeda College hebben veel langer ervaring met de doelgroep. Dat blijkt ook uit de relatief lagere uitvalpercentages.
Bureau Medelanders kent vooral uitval door verhuizingen en doordat de deelnemers vonden dat de cursus toch onvoldoende bij hen paste.
Bij Zadkine wordt bijna de helft van de uitval veroorzaakt door persoonlijke omstandigheden, zoals ziekte, zwangerschap en dergelijke. Tegelijkertijd

wordt ook duidelijk dat Zadkine slechts in beperkte mate zicht heeft op de uitval: van een derde van de uitvallers is niet bekend wat de uitvalreden is, mogelijk is deze groep aan het begin van het traject uitgevallen. Fourstar/Ooverbruggen heeft ook maar beperkt zicht op de uitval. Van bijna dertig procent is de uitvalreden onbekend. Daarnaast spelen persoonlijke omstandigheden en motivatieproblemen een relatief belangrijke rol.

Er is geen samenhang tussen de achtergrondkenmerken van de deelnemers en de reden van uitval. Hoewel mannen vaker uitvallen, vallen ze niet om andere redenen uit dan vrouwen, behalve in het geval van zwangerschap.

6.4 De toetsresultaten

De belangrijkste vraag is of de deelnemers voldoende zijn vooruitgegaan. Eerst worden de toetsresultaten van de gealfabetiseerden beschreven en vervolgens die van de niet-gealfabetiseerden. Voor de gealfabetiseerden hebben we tevens een regressie-analyse uitgevoerd om inzicht te krijgen in hoeverre bepaalde achtergrondkenmerken samenhangen met de resultaten. Ook hiervan wordt verslag gedaan.

Gealfabetiseerden
Iets meer dan zestig procent van de gealfabetiseerden heeft deelgenomen aan de profieltoets. Dit percentage verschilt per aanbieder, zoals kon worden verwacht op basis van de uitvalcijfers. Zadkine ligt ruim boven dit percentage, Albeda College en Bureau Medelanders liggen er net iets boven.

Tabel 6.6 Niveaustijging per onderdeel naar aanbieder als percentage van het totaal aantal deelnemers[5]

Vaardigheid	Albeda (n=385)	Fourstar (n=371)	Kaleos (n=258)	Mede-landers (n= 101)	Zadkine (n=588)	Totaal (n=1733)
Niveaustijging lezen	53	35	40	38	43	48
Niveaustijging luisteren	47	30	37	33	51	43
Niveaustijging schrijven	44	26	43	29	52	42
Niveaustijging spreken	51	33	38	44	55	47
Alle vier vaardigheden	29	13	28	15	36	26

In de oudkomersregeling worden geen eisen gesteld aan de te behalen resultaten van de deelnemers. De gemeente Rotterdam heeft echter wel eisen

[5] Bij het bepalen van de niveaustijging zijn we uitgegaan van hele niveaus. Dus iemand die bij aanvang niveau 1 heeft, moet dan bij de eindtoets tenminste niveau 2 halen. In de monitor is ook ingevuld of iemand op weg naar een niveau is. Dit hebben we naar beneden afgerond. Als iemand dus op weg naar niveau 1 is, heeft hij de niveaustijging behaald als hij op de eindtoets tenminste niveau 1 scoort.

gesteld aan de niveaustijging. Een financieringseis is dat tenminste 72 tot 80 procent[6] een niveaustijging op alle vier de vaardigheden[7] zou behalen. Het ging hierbij om de totale groep die gestart is. Uit tabel 6.6. blijkt dat geen enkele aanbieder in staat is geweest om deze percentages te halen. Zadkine heeft de beste resultaten behaald. Op bijna alle vaardigheden haalt iets meer dan de helft een niveaustijging. Ook heeft het ROC het hoogste percentage deelnemers dat op vier vaardigheden een niveau is vooruitgegaan, ruim een derde.

Omdat deze cijfers sterk beïnvloed worden door de verschillen in uitval tussen de aanbieders staan in tabel 6.6 de geslaagden als percentage van de groep die de profieltoets heeft afgelegd.

Tabel 6.6 Niveaustijging per onderdeel naar aanbieder als percentage van het totaal aantal deelnemers dat is getoetst[8]

Vaardigheid	Albeda (n=3)	Fourstar (n=237)	Kaleos (n=129)	Mede-landers (n=58)	Zadkine (n=448)	Totaal (n=1165)
Niveaustijging lezen	74	63	81	64	85	76
Niveaustijging luisteren	66	54	74	56	76	68
Niveaustijging schrijven	61	48	87	52	76	67
Niveaustijging spreken	73	60	77	77	82	75
Alle vier vaardigheden	41	24	54	27	52	42
Aantal getoetsten als % van totaal	63	54	50	62	70	61

Op de individuele vaardigheden heeft een meerderheid van de deelnemers tenminste één niveau vooruitgang geboekt. Voor lezen en spreken geldt dit zelfs voor driekwart van de deelnemers, voor luisteren en schrijven voor ruim twee derde. De groep die op alle vier de vaardigheden een niveau is vooruitgegaan, is echter geringer, namelijk 42 procent.
Er zijn opvallende verschillen tussen de aanbieders. Kaleos Educatie en Zadkine halen over de gehele linie de beste resultaten, op iedere vaardigheid

[6] Het percentage is afhankelijk van de afspraken tussen de gemeente en de aanbieder.

[7] De gemeente spreekt over vijf vaardigheden, namelijk naast de door ons genoemde vier vaardigheden ook gespreksvaardigheden. Deze vaardigheid wordt uitgedrukt in de nieuwe niveausystematiek (A1, A2). Slechts twee (Albeda College en Kaleos Educatie) van de vijf aanbieders hebben deze variabele zowel bij het begin als het eind getoetst en in de monitor opgenomen. Voor de overige aanbieders ontbreekt de variabele. We hebben daarom besloten deze variabele buiten beschouwing te laten, te meer omdat de niveau-indeling verschilt van die van de andere vaardigheden en dit de analyse daardoor lastiger maakt.

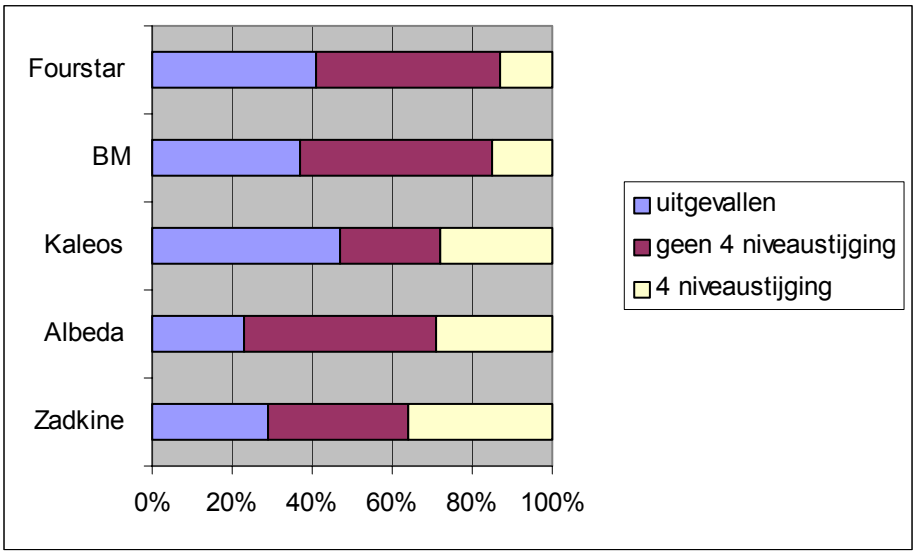
[8] zie noot 5.

haalt meer dan driekwart een niveauverbetering. Iets meer dan de helft voldoet aan de stijging op vier niveaus. Bureau Medelanders haalt goede resultaten op spreekvaardigheid, maar blijft op de andere vaardigheden achter bij de andere aanbieders. Fourstar/Ooverbruggen laat op alle vaardigheden de minste progressie zien. De verschillen tussen de deelnemers zijn significant. Zadkine heeft de beste resultaten behaald. Ook Kaleos Educatie scoort relatief goed.

Wanneer we kijken naar de achtergrondkenmerken van de deelnemers, dan blijkt dat alleen leeftijd van invloed is op de toetsresultaten. Over het algemeen geldt dat de jongeren een betere prestatie behalen. Mogelijk verklaart dit in enige mate de achterblijvende resultaten van Fourstar/Ooverbruggen: zij hebben relatief veel oudere cursisten. Er zijn geen verschillen tussen mannen en vrouwen of naar etnische herkomst.
De locatie, de samenstelling van de groep naar etniciteit en het startniveau hangen wel samen met de behaalde resultaten. Deelnemers in groepen die homogeen zijn naar etnische herkomst, behalen vaker een slechter resultaat dan die in etnisch heterogene groepen. In de buurthuizen en bij de zelforganisaties worden significant lagere resultaten behaald dan op de eigen locaties en op de basisscholen. Mogelijk hangt dit samen met de betere voorzieningen op scholen en eigen locaties van de aanbieders. Opvallend is tevens dat deelnemers met een relatief hoog startniveau minder vooruitgang boeken dan de deelnemers met een laag startniveau. Dus hoewel Zadkine en Kaleos Educatie relatief veel mensen met een hoger startniveau hebben, biedt dit geen verklaring voor de betere resultaten. Het zijn bij deze aanbieders met name de deelnemers met de laagste niveaus die een niveaustijging hebben behaald.

In figuur 6.1 is inzichtelijk gemaakt hoe de verdeling over uitval, deelnemers met niveaustijging en zonder niveaustijging is. Kaleos Educatie en Zadkine zijn het meest succesvol wat betreft het percentage deelnemers dat op vier vaardigheden een niveau is vooruitgegaan. Kaleos Educatie kent daarbij het hoogste slagingspercentage van alle aanbieders. Kaleos Educatie heeft daarentegen ook de hoogste uitval. Het lijkt er dus op dat als zij deelnemers eenmaal weten te motiveren om deel te nemen aan de cursus er veel vooruitgang wordt behaald. Het aantal mensen dat wel getoetst is, maar niet voldoende niveaustijging heeft behaald is het grootst bij het Albeda College, Fourstar/Ooverbruggen en Bureau Medelanders. Doordat het Albeda College een vrij beperkte uitval kent, is het percentage cursisten dat voldoende niveaustijging heeft behaald hoger dan bij de andere twee aanbieders. Het Albeda College gaf als reden voor de beperkte resultaten aan dat relatief veel cursisten die de cursus wel hebben afgerond, niet hebben deelgenomen aan de profieltoets vanwege examenvrees.

Figuur 6.1 Resultaten van de gealfabetiseerden per aanbieder in procenten



Niet-gealfabetiseerden

De begintoets die is afgenomen is de zogenaamde alfatoets. Hierop kunnen de cursisten alfaniveau 1, alfaniveau 2 of alfaniveau 3 halen. Ook voor de niet-gealfabetiseerden heeft de gemeente de prestatieafspraak gemaakt dat zij tenminste één niveaustijging op alle vaardigheden behalen.[9] Hierbij geldt opnieuw dat dit geen eis is vanuit de oudkomersregeling. Voor twee van de vijf aanbieders (Zadkine en Fourstar/Ooverbruggen)[10] is op basis van de monitor niet vast te stellen of de niet-gealfabetiseerde deelnemers voldaan hebben aan de gevraagde niveaustijging. Dit neemt echter niet weg dat in de praktijk een deel van de cursisten wel een niveaustijging heeft behaald. Dit is echter niet op basis van de monitor vast te stellen. De analyses hebben dan ook alleen betrekking op de deelnemers aan de alfabetiseringscursussen van het Albeda College, Bureau Medelanders en Kaleos Educatie. Het gaat om 185 deelnemers.[11]

[9] De gemeente heeft dit in de overeenkomst met de aanbieders gedefinieerd als: onder één niveauverhoging wordt verstaan een stijging van alfaniveau 0 naar alfaniveau 1 of hoger, van alfaniveau 1 naar alfaniveau 2 of hoger en van alfaniveau 2 naar alfaniveau 3 of hoger. Het percentage dat de niveaustijging moet behalen ligt tussen de 58 en 80 procent afhankelijk van de afspraken met de aanbieder.

[10] De registratiesystemen van Zadkine en Fourstar/Ooverbruggen bieden niet de mogelijkheid om alfascores op te nemen (Alfa1, Alfa2, Alfa3), zodat deze ook niet in de oudkomersmonitor konden worden opgenomen. Ze hebben daarom standaard alle niet-gealfabetiseerden een score 0 op iedere vaardigheid gegeven.

[11] Vanwege het betrekkelijk geringe aantal en het feit dat twee aanbieders niet in de analyse opgenomen kunnen worden, hebben we voor de analfabeten geen regressie-analyse uitgevoerd.

Tabel 6.8 Niveaustijging per vaardigheid naar aanbieder als percentage van het totaal aantal niet-gealfabetiseerde deelnemers[12]

Vaardigheid	Albeda (n=94)	Fourstar (n=69)	Kaleos (n=35)	Mede-landers (n=33)	Zadkine (n=112)	Totaal (n=162)
Niveaustijging lezen	66	-	60	36	-	59
Niveaustijging luisteren	38	-	74	18	-	43
Niveaustijging schrijven	66	-	57	36	-	58
Niveaustijging spreken	50	-	60	6	-	46
Alle vier vaardigheden	33	-	57	6	-	33

Meer niet-gealfabetiseerde deelnemers hebben niveaustijgingen behaald op de verschillende vaardigheden dan gealfabetiseerde deelnemers. Het blijkt echter moeilijk voor hen om op alle vier de vaardigheden vooruitgang te boeken. Ook ten aanzien van de niet-gealfabetiseerden behaalt Kaleos Educatie goede eindresultaten. Meer dan de helft van de deelnemers heeft de niveaustijging behaald.
Het Albeda College en Bureau Medelanders laten een wisselender beeld zien. Het Albeda College behaalt goede resultaten ten aanzien van de vooruitgang op lezen en schrijven, bij uitstek de vaardigheden die de niet-gealfabetiseerden nog niet beheersten. Luisteren en spreken blijven daarentegen achter. Mogelijk is er aan deze vaardigheden minder aandacht besteed in de lessen. Bij Bureau Medelanders is een vergelijkbaar beeld te zien, maar de slagingspercentages liggen over de hele lijn lager dan bij het Albeda College.

Omdat ook bij de analfabeten sprake was van een relatief grote uitval staan in tabel 6.9 de resultaten alleen voor de deelnemers die deelgenomen hebben aan de toets.

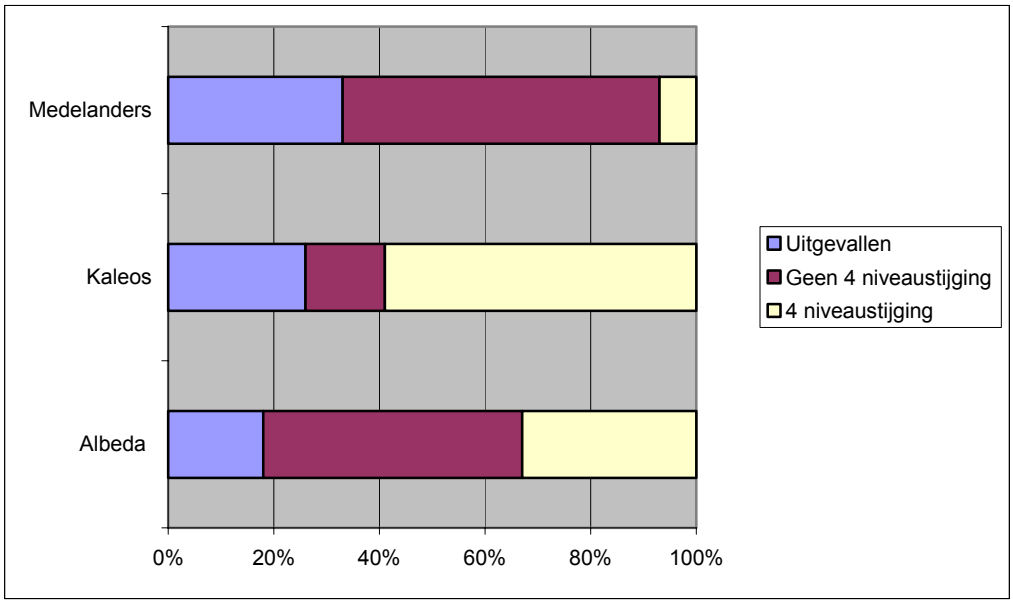
[12] Bij het bepalen van de niveaustijging zijn we uitgegaan van hele niveaus. Zie ook voetnoot 6.

Tabel 6.9 Niveaustijging per onderdeel naar aanbieder als percentage van het totaal aantal niet-gealfabetiseerde deelnemers dat is getoetst[13]

Vaardigheid	Albeda (n=94	Fourstar (n=69)	Kaleos (n=35)	Mede-landers (n=33)	Zadkine (n=112)	Totaal (n=185)
Niveaustijging lezen	76	-	81	52	-	73
Niveaustijging luisteren	46	-	100	26	-	53
Niveaustijging schrijven	76	-	77	52	-	72
Niveaustijging spreken	58	-	81	9	-	54
Alle vier vaardigheden	39	-	77	9	-	41
Aantal getoetsten als % van totaal	84	-	71	67	-	37

In figuur 6.2 staat grafisch weergegeven hoe de verhouding uitval en geslaagden ligt. Ook hieruit blijkt dat Kaleos Educatie de beste resultaten heeft behaald: bijna zestig procent van de deelnemers heeft de niveaustijging behaald.

Figuur 6.2 Resultaten van de niet-gealfabetiseerden per aanbieder in procenten



[13] Bij het bepalen van de niveaustijging zijn we uitgegaan van hele niveaus. Zie ook voetnoot 6.

Kanttekeningen bij de toetsresultaten
De toetsresultaten blijven dus achter bij de verwachtingen. We willen echter enkele kanttekeningen plaatsen bij de betekenis van de toetsresultaten. De eindtoets die wordt gebruikt is de profieltoets. Deze toets is voor alle NT2-cursisten hetzelfde, ongeacht het duale traject dat zij hebben gevolgd. In de toets wordt dus de gemiddelde woordenschat getest behorend bij een bepaald NT2-niveau en niet de specifieke taalkennis die de deelnemers hebben opgedaan in het domein opvoeding. Dit kan betekenen dat de deelnemers een grotere woordenschat hebben dan op basis van de toets wordt gemeten. Daarnaast meet de profieltoets op een iets andere wijze dan de intaketoetsen. De profieltoets is volgens de respondenten moeilijker dan de intaketoetsen. Verder is de toets een momentopname. Hierdoor is het mogelijk dat cursisten op de eindtoets een lager niveau behalen dan op de intaketoetsen. Dit betekent echter niet perse dat hun vaardigheden ook minder zijn dan bij aanvang van het traject.
Een ander aspect is de geringe ervaring van de deelnemers met toetsen. Het toetsen veroorzaakt veel stress. Een deel van de deelnemers presteert door de zenuwen minder dan op basis van de aanwezige kennis mag worden verondersteld. Sommige deelnemers zijn zo nerveus voor de toetsen dat zij verzuimen.
Het bovenstaande neemt echter niet weg dat alle vijf de aanbieders hebben ingestemd met de financieringsvoorwaarde van de gemeente dat tenminste 72 procent van de deelnemers een niveaustijging op alle NT2-vaardigheden moet behalen.

6.5 Duale uitstroom

Niet alleen moesten de deelnemers een niveaustijging behalen, om er voor te zorgen dat de opgedane taalkennis niet weer verloren gaat, is het ook van belang dat de cursisten het Nederlands blijven gebruiken. De gemeente heeft daarom de eis gesteld dat er duale uitstroom moest plaatsvinden. Tussen de 54 en 77 procent van de deelnemers moet doorstromen naar een vervolg-activiteit. De gemeente heeft duaal resultaat gedefinieerd als uitstroom naar vervolg- of beroepsonderwijs, naar (gesubsidieerd) werk of vrijwilligerswerk, ouderparticipatie op school of een actieve participatie binnen wijkcentra of buurthuizen.

Duale uitstroom
Voor veruit de meeste deelnemers is uitstroom naar een vervolgactiviteit gerealiseerd (zie tabel 6.10). Voor ruim negentig procent van de deelnemers is een vervolgactiviteit in de monitor opgegeven. Opvallend hierbij is dat het voornamelijk gaat om uitstroom naar vervolgcursussen NT2. De deelnemers die nog niet op alle onderdelen niveau 2 hebben gehaald, konden namelijk doorstromen naar NT2-trajecten, zodat ze op termijn kunnen voldoen aan de eisen van de nieuwe Wet inburgering. Bij het Albeda College is niet nader

gedefinieerd wat de vervolgactiviteit is. Uit de interviews kwam naar voren dat het hierbij ook met name om een vervolgtraject NT2 gaat.

Tabel 6.8 Uitstroom deelnemers naar vervolgactiviteiten (percentages)

Uitstroom	Albeda (n=430)	Fourstar (n=287)	Kaleos (n=79)	Mede-landers (n=87)	Zadkine (n=529)	Totaal (n=1412)
Niet nader gedefinieerd	99	-	-	-	-	30
Vervolgopleiding NT2	-	60	39	18	98	54
Werk	-	3	12	6	-	2
Sociale activering	-	12	-	76	-	7
Beroepsopleiding	-	0	-	-	-	0
Project ambassadrices	-	4	-	-	-	0
Geen duale uitstroom	1	-	-	-	-	0
Onbekend	-	20	49		2	7

Alleen Fourstar/Ooverbruggen en Bureau Medelanders laten een meer divers beeld zien. Zo heeft 73 procent van de uitgestroomde deelnemers van Bureau Medelanders een activiteit in het kader van sociale activering. Bij Fourstar/Ooverbruggen is vijf procent van de deelnemers doorgestroomd naar het project Ambassadrices. In dit project krijgen vrouwen uit de doelgroep die inmiddels voldoende Nederlands spreken een opleidingstraject om als vrijwilligsters andere allochtone vrouwen te werven voor taal- en activeringstrajecten.
Overigens bleek uit de interviews met de deelnemers dat de behoefte aan NT2-vervolgtrajecten groot is. De deelnemers hebben het gevoel net begonnen te zijn met het leren van de taal en willen zichzelf graag verder verbeteren. Het is dan ook niet verwonderlijk dat een groot deel doorstroomt naar een vervolgtraject NT2.

6.6 Kwalitatieve resultaten

De aanbieders en de deelnemers zijn over het algemeen enthousiast over de resultaten, ondanks de achterblijvende toetsresultaten. Uit de interviews komt naar voren dat de resultaten op meer betrekking hebben dan alleen de toetsen. Volgens de aanbieders zijn de deelnemers zelfverzekerder geworden en durven zij meer dingen te ondernemen. Ze gaan alleen naar de dokter, durven op de leraar af te stappen en helpen mee op school. Door de stage- en buitenschoolse opdrachten is de kennis van de Rotterdamse samenleving vergroot. De aanbieders betreuren dat dergelijke vaardigheden niet tot uitdrukking komen in de monitor.

De deelnemers geven ook aan dat zij vooruit gegaan zijn. Ze durven nu zelf op leraren op school af te stappen en zelf een afspraak met de dokter te maken.

"Ik maak nu zelf een afspraak met de dokter en ga er alleen naar toe. De dokter is heel aardig en doet zijn best om duidelijk te praten. Naar de specialist neem ik wel mijn man mee. De specialist doet namelijk helemaal niet zijn best om mij te begrijpen" (deelneemster cursus Albeda College).

Ook de niet-gealfabetiseerde deelnemers zijn enthousiast over hun vooruitgang, ze kunnen hun naam en adres schrijven en vaak ook eenvoudige formulieren lezen en invullen.

De deelnemers benadrukken verder dat ze niet alleen de taal hebben geleerd, maar dat ze ook minder geïsoleerd zijn. Ze hebben goed contact met hun klasgenoten en kennen meer mensen in hun omgeving. Ze weten beter hun weg te vinden in de Rotterdamse samenleving. Tegelijkertijd vinden ze het nog niet voldoende. Ze zouden graag nog beter leren spreken. Een groot deel stroomt dan ook door naar een vervolgtraject NT2.

6.7 Conclusies

Op basis van de monitor komen een aantal opvallende resultaten naar voren.

- De uitval is met een derde hoog in vergelijking met andere trajecten voor vergelijkbare doelgroepen.
- De niveaustijging op de NT2-vaardigheden bij de gealfabetiseerden blijft ver achter bij de prestatieafspraken tussen de gemeente en de aanbieders. Twintig procent van alle deelnemers en iets meer dan veertig procent van de deelnemers die het traject hebben afgerond, voldoen aan de vereiste niveaustijging.
- De niveaustijging op de NT2-vaardigheden bij de niet-gealfabetiseerden blijft ook achter bij de prestatieafspraken tussen de gemeente en de aanbieders. De gegevens zijn voor drie aanbieders te berekenen. De percentages zijn vergelijkbaar met die van de gealfabetiseerden: 28 procent voor de totale groep niet-gealfabetiseerden en iets meer dan veertig procent voor diegenen die het traject hebben afgerond.
- De duale uitstroom is wel bereikt. De overgrote meerderheid van de deelnemers die het traject heeft afgerond, gaat door met een vervolgcursus NT2 of een andere activiteit.
- Er zijn grote verschillen tussen de aanbieders wat betreft uitvalpercentages, toetsresultaten en bereikte duale uitstroom.

Voor de hoge uitval zijn verschillende verklaringen. Voor een belangrijk deel komt de uitval voort uit de haast bij de werving. Om voldoende deelnemers te werven voor de aanbestede trajecten is er in de intake mogelijk onvoldoende aandacht besteed aan de motivatie van de deelnemers. Verder speelt de

relatieve onbekendheid van sommige aanbieders met de doelgroep een rol. De ROC's hebben veel ervaring met de doelgroep en hebben waarschijnlijk daardoor een laag uitvalpercentage in vergelijking met de andere aanbieders. Kaleos Educatie daarentegen werkte voor 2005 vooral met oudkomers die in het kader van re-integratie een traject volgden. In tegenstelling tot de groep uitkeringsgerechtigden nemen deelnemers aan de onderhavige trajecten op vrijwillige basis deel aan de trajecten. Dit stelt andere eisen aan de werving en motivatie van deelnemers ter voorkoming van uitval in het begin van het traject.
De uitval komt aan de andere kant voort uit gezondheidsproblemen en problemen in de persoonlijke sfeer van de deelnemer. Deze uitval is veel minder te beïnvloeden door de aanbieders.

De vooruitgang op de NT2-niveaus blijft ver achter bij de verwachting. Door de uitval zijn de afgesproken percentages met de gemeente voor geen enkele aanbieder te behalen. Er zijn echter grote verschillen tussen de aanbieders in het percentage deelnemers dat ten minste één niveauverhoging haalt op de verschillende vaardigheden. Op de individuele NT2-vaardigheden halen Kaleos Educatie en Zadkine percentages van minimaal 75 procent. De andere aanbieders blijven daarbij achter. Een stijging op alle vier de niveaus blijkt echter ook bij deze aanbieders slechts in beperkte mate haalbaar.
Bureau Medelanders en Fourstar/Ooverbruggen behalen beduidend lagere resultaten dan de andere aanbieders. Opvallend hierbij is dat zij de aanbieders zijn die de meeste uren bieden aan zowel de gealfabetiseerde als de niet-gealfabetiseerde deelnemers.
Leeftijd, locatie, etnische homogeniteit van de groep en startniveau hangen samen met de behaalde resultaten. Oudere deelnemers behalen mindere resultaten dan jongeren. Dit is mogelijk een deel van de verklaring voor de achterblijvende resultaten van Fourstar/Ooverbruggen; zij hebben relatief veel oudere deelnemers. In buurthuizen en bij zelforganisaties worden mindere resultaten behaald dan op de basisscholen

Alle aanbieders gebruiken specifiek voor de doelgroep ontwikkeld materiaal. De ROC's en Bureau Medelanders gebruiken bestaande methodes, aangevuld met eigen materiaal. Fourstar/Ooverbruggen gebruikt een eigen methode aangevuld met bestaande methodes en Kaleos Educatie gebruikt eigen ontwikkelde methodes. Het gebruik van specifieke methoden biedt echter geen verklaring voor de behaalde resultaten. Kaleos Educatie heeft met de eigen methode goede resultaten behaald. Van de methode van Fourstar/Ooverbruggen kan dat vooralsnog niet worden gezegd. De drie aanbieders die vergelijkbare methoden gebruiken, bereiken echter heel verschillende resultaten. Uit het beperkte onderzoek dat is verricht naar resultaten van NT2-lessen, komt dan ook naar voren komt dat er zelden een relatie is tussen de resultaten en de gebruikte methode. Veeleer zijn verschillen tussen docenten bepalend (Emmelot e.a., 2001).

De duale resultaten zijn wel gehaald. Bij veel deelnemers is de behoefte groot verder te gaan met taalles. Een meerderheid gaat dan ook door met het verder leren van de Nederlandse taal. Bureau Medelanders en Fourstar/-Ooverbruggen laten het meest maatwerk zien in de uitstroom van de deelnemers. Zij zijn tevens de aanbieders, naast Kaleos Educatie, die de meest ontwikkelde ideeën over de nazorg hebben aan de deelnemers.

Ten slotte: met de trajecten worden ook minder meetbare resultaten behaald, zoals een grotere zelfredzaamheid van de deelnemers en een toenemende participatie in de Rotterdamse samenleving.

7 CONCLUSIES

7.1 Inleiding

Vijf onderwijsaanbieders hebben in 2005 en 2006 voor de gemeente Rotterdam oudkomerstrajecten uitgevoerd gericht op allochtone opvoeders tot 57,5 jaar met een taalniveau lager dan niveau 2. In totaal zijn ruim 2.200 deelnemers gestart met een traject. Het betrof zowel trajecten voor gealfabetiseerde en niet-gealfabetiseerde deelnemers. Eind 2006 zijn de trajecten afgerond.
De uitvoering van de trajecten is gedurende de looptijd gemonitord. Daarbij is zowel gekeken naar de inrichting van de cursussen als naar de bereikte resultaten in termen van verbetering van het taalniveau, uitval en gerealiseerde duale uitstroom. In het slothoofdstuk van deze eindrapportage presenteren we de belangrijkste conclusies ten aanzien van de oudkomerstrajecten.

7.2 De inrichting van de cursus

De Visitatiecommissie naar de kwaliteit van de inburgeringstrajecten in 2004 heeft een aantal aandachtspunten voor verbetering van oudkomerstrajecten geformuleerd. Deze aandachtspunten zijn meegenomen in de aanbesteding voor de trajecten voor 2005. Het betrof hier met name de kwaliteit van de toetsing, de heterogeniteit van de groepen naar taal- en leervermogen, het gebruik van verschillende methoden en de kwaliteit van de docenten. Deze aandachtspunten vormden een belangrijk onderdeel van het kwaliteitsonderzoek. Daarnaast is in het onderzoek aandacht besteed aan de werving, samenwerking en het gebruik van ondersteuningsmiddelen zoals ICT. Hieronder presenteren we de belangrijkste bevindingen.

Beoogde aantal trajecten niet volledig gerealiseerd
Na een wat moeizame start, zijn de aanbieders er in geslaagd om een groot deel van de voorgenomen trajecten te vullen. Deelnemers zijn geworven via netwerken van basisscholen, zelforganisaties, moskeeën en andere religieuze instellingen, maatschappelijke organisaties en vrouwenhuizen. Met veel van deze organisaties zijn goede samenwerkingsrelaties ontstaan.
In totaal hebben 2.242 deelnemers deelgenomen aan de trajecten. Het beoogde aantal was 2.450.[1] Aanvankelijk bestond het beeld (bij de aanbieders en op basis van de eerste meting van de monitor) dat nagenoeg alle trajecten waren gevuld. Uiteindelijk bleek een deel van de geworven deelnemers af te vallen omdat zij (incidenteel) dubbel ingeschreven stonden

[1] Het betreft hier gegevens over de oorspronkelijke aanbesteding . De uitbreiding is niet in de monitor opgenomen.

bij twee aanbieders en doordat sommige deelnemers uiteindelijk geen toestemming hebben gekregen van Sozawe. Bij alle aanbieders is in meer of mindere mate sprake van onderrealisatie.

Tijdsdruk rondom werving soms nadelig
De aanbesteding van de regeling inburgering oudkomers G32 kon pas plaatsvinden na de zomer van 2005 omdat er pas laat duidelijkheid is gekomen over de financiële middelen van het rijk. In de regeling werd een deadline tot 15 december gehanteerd. Dit betekende een zeer korte wervingsperiode voor de aanbieders. Als gevolg van deze tijdsdruk ondervonden de aanbieders in de beginfase van de werving veel concurrentie van elkaar. Dit leidde soms tot verwarrende situaties omdat instellingen door verschillende aanbieders benaderd werden. Een ander negatief bijeffect van de tijdsdruk rondom de werving was dat er gedurende de intake-fase bij sommige aanbieders te weinig aandacht besteed is aan het informeren en motiveren van deelnemers. Er heeft met andere woorden te weinig selectie aan de poort plaatsgevonden. Als gevolg hiervan is met name de uitval in de beginfase van de trajecten vrij fors geweest. Veel deelnemers hadden zich blijkbaar onvoldoende gerealiseerd waarvoor zij zich opgaven.

Gebruik van voorgeschreven toetsen
De aanbieders hebben alle dezelfde voorgeschreven intaketoetsen gebruikt. Voor de niet-gealfabetiseerden zijn de alfatoetsen ingezet. Het afnemen van de intaketoetsen leverde in de praktijk weinig knelpunten op. Wel blijkt dat het toetsen van analfabeten een zeer arbeidsintensief proces is. Hiermee moet rekening gehouden worden in de toetsfase van de te starten trajecten zodat deze fase niet te lang duurt.

Heterogene groepen onvermijdelijk
Er is door de gemeente en aanbieders gekozen om de oudkomerstrajecten dichtbij de doelgroep aan te bieden. Zij maken hiervoor onder meer gebruik van ruimtes in basisscholen, buurthuizen en wijkcentra en bij zelforganisaties. De niveaus van de oudkomers die zich melden bij de verschillende locaties kunnen sterk uiteen liggen. Het aantal deelnemers per locatie is meestal niet voldoende om meer dan één of twee groepen te starten. Dit betekent dat er meestal niet voor de verschillende beginniveaus aparte groepen kunnen worden opgezet. Er worden dan meerdere niveaus in één groep geplaatst. De aanbieders proberen wel zoveel mogelijk niet-gealfabetiseerden en gealfabetiseerden in aparte groepen te plaatsen. Door het inzetten van twee docenten op een groep of door gebruik van specifieke methodes (individuele leerlijn) proberen aanbieders eventuele negatieve effecten van heterogeniteit binnen een groep op te lossen.

Grote variatie in gebruikte lesmethoden: praktijk-gericht leren centraal
De lesmethoden die door de aanbieders zijn gebruikt zijn zeer divers. Twee aanbieders maken gebruik van eigen ontwikkelde methoden, voor zowel analfabeten als gealfabetiseerden. De overige aanbieders zetten bestaande

methoden in (7/42, IJsbreker, Breekijzer, Nieuwe Buren, Spraakmaker) aangevuld met eigen ontwikkeld materiaal. Ondanks de grote variatie in ingezette methoden, staat het leren in de praktijk en aan de hand van praktijkvoorbeelden steeds centraal. De methoden zijn gericht op de doelgroep en behandelen thema's die samenhangen met het domein opvoedingsondersteuning.

Intensiteit trajecten varieert per aanbieder
De intensiteit van de trajecten, zowel in aantal dagdelen per week als het totaal aantal klokuren, verschilt aanzienlijk tussen de aanbieders. Voor de gealfabetiseerden varieert het aantal klokuren van 360 tot 450. Voor de niet-gealfabetiseerden kon een bandbreedte van 400 tot 708 uren worden opgetekend. Voor alle aanbieders geldt dat het aantal klokuren voor analfabeten groter is dan voor gealfabetiseerden. Opvallend is dat er geen directe relatie lijkt te bestaan tussen de behaalde toetsresultaten en de omvang van het aangeboden traject. De twee aanbieders die trajecten met de meeste klokuren hebben aangeboden, scoren over het algemeen zelfs slechter op de toetsresultaten van de deelnemers dan aanbieders met minder intensieve trajecten.

Kwaliteit docenten goed
De aanbieders geven aan dat ze alleen werken met gekwalificeerde NT2-docenten of trainers. Bij de selectie van docenten is tevens gekeken naar ervaring met de doelgroep en het coachende vermogen. Het lukt over het algemeen om voldoende gekwalificeerde en ervaren docenten en trainers te vinden. De aanbieders bieden zelf scholingsprogramma's aan en enkele zijn bezig met de certificering van de trainers. Er is sprake van regelmatige terugkoppeling tussen docenten en coördinatoren ter borging van de kwaliteit.

Begeleiding deelnemers krijgt vorm maar wordt niet altijd door cursisten herkend
Gezien de achtergrond van de doelgroep die voor de oudkomerstrajecten in aanmerking komt, wordt een goede begeleiding van de deelnemers van belang geacht voor het welslagen van het traject. Veel deelnemers blijken in hun dagelijkse leven namelijk geconfronteerd te worden met problemen die van invloed kunnen zijn op hun succesvolle deelname aan het traject.
Bij alle aanbieders hebben de docenten een belangrijke begeleidende rol. Zowel op lesinhoudelijke als persoonlijk vlak beantwoorden zij vragen en verwijzen eventueel door naar relevante instellingen. Deze begeleiding vond zowel plaats tijdens de lessen als via inloopspreekuren. Daarnaast zijn bij drie van de aanbieders specifieke functionarissen ingezet voor de begeleiding van docenten.
Opvallend is dat door de deelnemers de begeleiding gedurende het traject vaak niet als zodanig wordt herkend. Dit komt vooral doordat de begeleiding als het ware meegenomen wordt in de lessen. De deelnemers ervaren vooral dat zij een heel betrokken docent hebben waarmee zowel alledaagse persoonlijke als lesinhoudelijke problemen mee besproken kunnen worden.

Computergebruik geen standaard onderdeel van het traject
Het gebruik van ICT is een van de onderdelen waarmee het leren in de praktijk gestalte kan krijgen. Zowel de onderwijsaanbieders als de cursisten zelf geven aan het belangrijk te vinden dat in de cursus aandacht wordt besteed aan het leren werken met de computer. De mate van computer gebruik verschilt echter per groep en per locatie. Met name computergebruik voor niet-gealfabetiseerden blijkt in de praktijk lastig. In sommige gevallen is voor deze groep geen gebruik gemaakt van ICT-ondersteuning. In de cursussen voor gealfabetiseerden wordt over het algemeen wel gebruik gemaakt van computers, maar de intensiteit varieert.
Een belangrijke belemmering voor het inzetten van ICT-middelen ter ondersteuning van het traject is de locatie waar de lessen worden gehouden. Op basisscholen en in de meeste buurthuizen zijn computers aangewezen. In ruimtes van zelforganisaties zijn echter niet altijd computerfaciliteiten beschikbaar waardoor uitgeweken moet worden naar bijvoorbeeld bibliotheken of e-centra. In een dergelijke situatie blijft het ICT-gebruik vaak beperkt tot een introductiecursus voor de pc.

Goede samenwerking met het maatschappelijk middenveld
Zowel in het kader van de werving als bij het invulling geven aan de buitenschoolse opdrachten en maatschappelijke stages zijn goede samenwerkingsrelaties opgebouwd met verschillenden instellingen.
In de fase van de werving heeft zich incidenteel wel eens een probleem voorgedaan met een instelling die zich te veel met de inhoud van het traject wilde bemoeien. Over het algemeen verliep de samenwerking door het maken van goede afspraken en het uitspreken van wederzijdse verwachtingen echter goed. Voor de inrichting van het duale karakter van het traject zijn vooral samenwerkingsrelaties aangegaan met organisaties die dicht bij de leefwereld van de deelnemers staan (scholen, welzijnsinstellingen, culturele instellingen, gezondheidsinstellingen, peuterspeelzalen et cetera).

Deelnemers tevreden over inrichting van de cursus
De deelnemers zijn over het algemeen zeer tevreden over de cursussen. Het feit dat de cursussen plaatsvinden in de buurt is voor deelnemers vaak essentieel. Zij kunnen daardoor de cursus combineren met de zorg voor hun gezin. Veel deelnemers geven aan dat het volgen van een cursus buiten de buurt om praktische en financiële (reiskosten) niet haalbaar is. Daarnaast is volgens de deelnemers een belangrijke meerwaarde van de trajecten dat zij zijn toegespitst op opvoedingsondersteuning en participatie. Dit sluit goed aan bij de dingen waarmee zij in het dagelijks leven geconfronteerd worden.
Het maatwerk van de cursussen en de inzet van de docenten worden door de deelnemers als bijzonder positief gewaardeerd. Het feit dat er tijdens de lessen veel gelegenheid is voor herhaling van de lesstof beoordelen de deelnemers positief.

7.3 De behaalde resultaten

In de overeenkomsten met de aanbieders zijn de volgende kwantitatieve doelen vastgelegd:

- Tussen de 72 en 80 procent[2] van gestarte oudkomers behaalt tenminste één niveauverhoging voor alle vijf vaardigheden.
- Tussen de 54 en 80 procent behaalt de niveauverhoging en een aantoonbaar duaal resultaat.
- alle cursisten nemen deel aan een maatschappelijke stage van 24 dagdelen

In het onderstaande wordt aangegeven in hoeverre de gestelde doelen gerealiseerd zijn.

Uitval hoger dan verwacht
Een derde van de deelnemers is voortijdig uitgevallen uit de trajecten. dit percentage is hoger dan verwacht en ligt ook boven de landelijke uitvalcijfers voor vergelijkbare trajecten. Zo ligt de uitval voor de oudkomerstrajecten in de G54-gemeenten tussen 26 procent voor cohort 2003 en 18 procent voor cohort 2004. Voor de niet G-54 ligt de uitval nog lager. De uitvalpercentages verschillen sterk per aanbieder. Het Albeda College kent met 23 procent het laagste percentage uitval. Kaleos heeft de hoogste uitval met 47 procent.
Een deel van de uitval wordt veroorzaakt door de korte wervingstijd. Hierdoor zijn deelnemers geworven die onvoldoende gemotiveerd bleken te zijn en aan het begin van het traject zijn uitgevallen. Met name de aanbieders die nog weinig ervaring met deze doelgroep hadden, hebben een hoog uitvalpercentage.

Stijging van het NT2-niveau beperkt
In de oudkomersregeling zijn geen eisen voor een stijging van het NT2-niveau opgenomen. De gemeente Rotterdam heeft in zijn aanbesteding echter wel eisen opgenomen. Gestreefd werd naar een NT2-niveauverhoging op alle vijf de vaardigheden voor tenminste 72 procent van de gealfabetiseerde deelnemers en tenminste 58 procent van de niet-gealfabetiseerde deelnemers. Geen enkele aanbieder heeft het afgesproken percentage echter gehaald. Gemiddeld heeft twintig procent van alle gealfabetiseerde deelnemers en 40 procent van de gealfabetiseerde deelnemers die het traject hebben afgerond, de niveaustijging op alle niveaus behaald.
De verschillen tussen de aanbieders zijn groot. De toetsresultaten zijn het meest gunstig bij Zadkine en Kaleos en het minst gunstig bij Bureau Medelanders en Fourstar/Ooverbruggen. Hoewel Kaleos en Zadkine in verhouding de meeste deelnemers met een relatief hoog startniveau hebben, is dit geen verklaring. Uit de analyses blijkt dat het juist de deelnemers met een laag beginniveau zijn, die bij deze aanbieders de grootste stijging hebben doorgemaakt.

[2] Percentage afhankelijk van de afspraken tussen de gemeente en de aanbieder.

Resultaten van niet-gealfabetiseerde cursisten relatief iets beter
Het percentage niet-gealfabetiseerden dat de gevraagde niveaustijging haalt ligt iets hoger dan bij de gealfabetiseerden. Maar ook voor deze groep is het gewenste percentage niet gehaald. De verschillen tussen de aanbieders zijn groot. Bij Kaleos heeft bijna iedereen de gewenste niveaustijging behaald. Bij Bureau Medelanders is dit juist niet het geval.

Invulling van maatschappelijke stages gerealiseerd
De aanbieders hadden de opdracht op de deelnemers een stage van 24 dagdelen te laten volgen. De precieze invulling is overgelaten aan de aanbieders. Nagenoeg alle deelnemers hebben aan de opdracht voor de maatschappelijke stage voldaan. Het bleek echter lastig om stageplaatsen voor de niet-gealfabetiseerde deelnemers en deelnemers met een zeer laag niveau te organiseren. De aanbieders hebben dit opgelost om deze deelnemers 24 opdrachten te laten uitvoeren. De deelnemers met een hoger niveau hebben stage gelopen op de basisschool, in een bejaardentehuis of andere instelling.

Duale uitstroom vooral in de vorm van vervolg NT2-trajecten
De eis van tenminste 70 procent duale uitstroom is door de aanbieders gehaald. Bijna alle deelnemers die het traject hebben afgerond, stromen door naar een vervolgactiviteit. Het gaat hierbij vooral om vervolgtrajecten NT2. Dit is niet verwonderlijk, omdat een groot deel van de deelnemers graag door wil gaan met het verder leren van de Nederlandse taal. Ze hebben het gevoel net pas begonnen te zijn met het leren.

Behaalde resultaten verschillen per aanbieder
Er bestaan tussen de aanbieders grote verschillen in de behaalde resultaten. Deze verschillen zijn significant. Zadkine en Kaleos Educatie behalen de beste toetsresultaten. Opvallend is echter dat er niet een aanbieder op alle aspecten alleen goed of slecht scoort. Zo heeft Kaleos te maken met een grote uitval, maar behaalt een ruime meerderheid van de deelnemers die de trajecten afronden tenminste een niveaustijging. Het Zadkine behaalt ook relatief goede resultaten, maar heeft weinig zicht op de uitval en de doorstroom van de deelnemers. Fourstar/Ooverbruggen en Bureau Medelanders daarentegen boeken beperkte resultaten in de vooruitgang van de deelnemers, maar lijken het best in staat om een gevarieerde duale uitstroom te bereiken voor de deelnemers. Het Albeda College kent een zeer lage uitval en scoort gemiddeld op de andere onderdelen.
De verschillen worden mogelijk verklaard door de ervaring en specifieke expertise van de aanbieders. De ROC´s hebben lange ervaring met de doelgroep en weten daardoor de uitval te beperken. Zij zijn echter minder goed in staat om duale uitstroom in het kader van sociale activering of ouderparticipatie te bereiken. De andere aanbieders hadden minder ervaring met het werven van de doelgroep en hebben mogelijk daardoor juist te maken gekregen met grote uitval, met name aan het begin van het traject.

Positief oordeel deelnemers over behaalde resultaten
De deelnemers zijn over het algemeen zeer te spreken over de cursussen. Zij zijn tevreden dat zij eindelijk de kans krijgen Nederlands te leren. Tegelijkertijd leren zij meer over de Rotterdamse samenleving en ontmoeten nieuwe mensen. Door de nadruk op spreekvaardigheid krijgen de deelnemers meer zelfvertrouwen en durven zij meer te ondernemen. Zij worden actief op de basisschool en durven zelf naar de dokter. Door het duale karakter neemt ook hun kennis over de wijk, het onderwijs en de opvoeding toe.

7.4 Slotbeschouwing

De uitkomsten van het onderzoek overziend, komen we tot een tweeledige conclusie. De aanbieders van de onderwijstrajecten hebben de aanbevelingen van de Visitatiecommissie over het algemeen goed in praktijk gebracht. Er is veel aandacht geweest voor de kwaliteit van de docenten, de toetsing is volgens afspraak en vrij probleemloos verlopen en alle aanbieders hebben manieren gezocht om om te gaan met de soms onvermijdelijke heterogeniteit van groepen. De aanbieders hebben het duale karaker van de trajecten daarnaast goed vorm weten te geven en er zijn goede samenwerkingsrelaties ontstaan tussen aanbieders en relevante maatschappelijke instellingen. Bovendien zijn de deelnemers over het algemeen zeer enthousiast over de gevolgde trajecten. Het feit dat zij in hun buurt taalles kunnen volgen die aansluit bij hun dagelijks leven, maakt dat voor veel deelnemers een nieuwe wereld is opengegaan. Zij zijn zelfstandiger geworden en zijn gemotiveerd geraakt om verder te gaan met het leren van Nederlands.

Tegenover dit positieve beeld staat de conclusie dat de behaalde (kwantitatieve) resultaten tegenvallen. Niet alle beoogde trajecten zijn gerealiseerd en de uitval uit de trajecten is groot (33%). Het feit dat de werving van deelnemers onder tijdsdruk heeft plaatsgevonden, heeft hier mede aan bijgedragen. Er is daardoor vooral aandacht besteed aan het behalen van de aantallen en minder op de motivatie van de deelnemers. Hetgeen heeft geleid tot een aanzienlijk uitval aan het begin van de trajecten.
Als gevolg van de hoge uitval was het voor de aanbieders al niet meer mogelijk om de doelstelling met betrekking tot de niveaustijging te realiseren. Deze was namelijk geformuleerd als percentage van het totaal aantal deelnemers (72 tot 80% van de deelnemers behaald een niveaustijging van minimaal 1 niveau). Maar ook wanneer alleen gekeken wordt naar de resultaten van deelnemers die het traject hebben afgerond, blijkt dat de niveaustijging beperkt is (42% van de gealfabetiseerden en 31 procent van de analfabeten realiseerde een niveaustijging op alle vier vaardigheden)..
Blijkbaar is het bijzonder moeilijk om de doelgroep in één jaar tijd op alle vaardigheden de voortgang te laten boeken die is afgesproken in de prestatie-afspraken. Daarbij moet worden opgemerkt dat een deel van de mensen die nu nog geen niveau 1 hebben behaald, nauwelijks in staat zullen zijn om in de

toekomst ooit een hoger niveau te behalen. Wat dat betreft zijn de leermogelijkheden van een deel van de doelgroep beperkt en zijn de prestatie-afspraken rondom taalverbetering wellicht te ambitieus geweest. Op het vlak van participatie en duale uitstroom laten de resultaten overigens een positiever beeld zien. Op dit terrein zijn de gemaakte afspraken nagenoeg volledig gerealiseerd.

LITERATUUR

Appel, R. en A. Vermeer (1994) *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs.* Bussum: Coetinho.

Appel, R. (1997) Tweede-taalverwerving in binnen- en buitenschoolse contexten. In: *Buitenschools leren in het NT2-onderwijs.* Amsterdam: ITTA.

Brink, M. en J. Klaver (2004) *Evaluatie van de pilots duale trajecten sociale activering en opvoedingsondersteuning in Tilburg*. Amsterdam: Regioplan.

Emmelot, Y. en Simon Verhallen (red) (1997) *Buitenschools leren in het NT2-onderwijs.* Amsterdam: ITTA.

Emmelot, Y., E. van Schooten, Y. Timman, M. Verhallen en S. Verhallen (2001), *Nieuwe Kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen.* Den Haag: WRR, werkdocument 124.

Gemeente Rotterdam (2002) *Samenleven in Rotterdam. Deltaplan Inburgering: op weg naar actief burgerschap.* Rotterdam.

Gemeente Rotterdam (2002) *Het nieuwe elan van Rotterdam… en zo gaan we dat doen.* Rotterdam.

Gemeente Rotterdam (2003) *Rotterdam zet door, op weg naar een stad in balans.* Rotterdam.

Huizinga, M. en A. van Kalsbeek (1996) *Kijk op de klas: verslag van beschrijvend onderzoek van het onderwijs Nederlands als tweede taal in zesklassen volwassen anderstaligen.* Amsterdam: VU uitgeverij.

Kurvers, J. (mmv K. van der Zouw) (1990) *In de ban van het schrift, over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal.* Amsterdam: Swets en Zeitlinger.

Perdue, C. (1993) *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives. Vol. I en Vol. II.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schooten, E. van , Z. Berdowski, K. de Glopper, J. Koolt, M. Overmaat en N. Tabibian (1995) Waar een wil is en geen weg. Een onderzoek naar de vraag naar en het aanbod van cursussen Nederlands als Tweede Taal in Amsterdam: Amsterdam: O+S en SCO Kohnstamm.

BIJLAGE 1

De onderzoeksvragen

1. Vragen met betrekking tot de doelstelling en doelgroep van de trajecten

- Wat is de doelstelling van de cursus en is deze meetbaar geformuleerd?
- Wat is de doelgroep van de cursus?

2. Vragen met betrekking tot de werving en selectie

- Hoe worden deelnemers geworven?
- Hoe wordt bepaald bij welke aanbieder een cursist terechtkomt?
- Worden er selectiecriteria gehanteerd bij de groepsindeling op basis van land van herkomst, leeftijd, geslacht, geletterdheid in andere talen, eerdere onderwijservaring?

3. *Vragen met betrekking tot de organisatie*

Hoe zijn de lessen georganiseerd wat betreft:

- het aantal lesdagen per week;
- het aantal lessen per week;
- de lestijden (alleen overdag of ook 's avonds?);
- de groepsgrootte;
- de plaats waar de cursus wordt gegeven (wijk, bereikbaarheid);
- de inzet van anderen/samenwerking met anderen;
- de financiering;
- de randvoorwaarden (bijvoorbeeld kinderopvang)?

4. Vragen met betrekking tot de inhoud van het lesprogramma

- Is er een bestaande methode gebruikt en/of een eigen methode?
- Maken buitenschoolse activiteiten deel uit van het lesprogramma?
- Hoeveel aandacht is er voor schrijf- en leesvaardigheden?
- Hoeveel aandacht is er voor schoolse vaardigheden?
- Hoe is begeleiding van cursisten vormgegeven?

5. Vragen met betrekking tot het gebruik van hulpmiddelen

- Wordt ICT gebruikt en zo ja, hoe wordt dat geïntroduceerd?
- Worden er overige hulpmiddelen gebruikt (bijvoorbeeld video, toneel, platen)?
- Wordt gebruikgemaakt van de eigen taal van cursisten?

6. Vragen met betrekking tot de inzet van docenten

- Wat is de ervaring en affiniteit van de docenten met deze doelgroep?
- Hebben de docenten specifieke scholing genoten voor alfabetisering NT2 ?

7. Vragen met betrekking tot resultaten

- Wat zijn de resultaten in termen van duale uitstroom (uitstroom naar (vervolg)onderwijs, werk (gesubsidieerd, vrijwilligerswerk of regulier), ouderparticipatie op school, of actieve participatie in wijk of buurt)?
- Wat zijn de resultaten in termen van progressie in schriftelijke vaardigheden NT2 en mondelinge vaardigheden NT2, op basis van de toetsresultaten?
- Hoe hoog is het verzuim en wat zijn de belangrijkste redenen voor verzuim?
- Hoe hoog is de uitval en wat zijn de belangrijkste uitvalsredenen?

BIJLAGE 2

Tabellen startniveaus per deelvaardigheid

lezen

Startniveau	Albeda	Zadkine	Kaleos	Fourstar	BM	Totaal
Alfatoetsen	17	*	15	*	25	7
0	24	33	14	34	6	28
Op weg naar 1	42	28	23	28	33	31
1	12	5	10	23	24	13
Op weg naar 2	2	25	23	8	0	13
2	3	4	15	7	13	6
Hoger dan 2	-	6	1	0	0	2
Totaal (N)	558	743	221	508	126	2156

* Het Zadkine en Fourstar konden de alfascores niet opnemen in hun registratiesysteem. Ze staan op 0.

luisteren

Startniveau	Albeda	Zadkine	Kaleos	Fourstar	BM	Totaal
Alfatoetsen	17	*	16	*	13	7
0	22	31	12	33	17	26
Op weg naar 1	37	21	19	23	28	26
1	18	6	15	27	23	16
Op weg naar 2	1	24	21	7	1	12
2	5	7	18	9	18	9
Hoger dan 2	-	12	1	1	0	4
Totaal (N)	558	743	221	509	129	2155

* het Zadkine en Fourstar konden de alfascores niet opnemen in hun registratiesysteem. Ze staan op 0.

schrijven

Startniveau	Albeda	Zadkine	Kaleos	Fourstar	BM	Totaal
Alfatoetsen	17	*	16	*	25	7
0	27	32	14	35	6	28
Op weg naar 1	22	14	20	26	18	20
1	31	6	29	25	42	21
Op weg naar 2	1	34	15	7	1	5
2	2	6	7	1	8	3
Hoger dan 2	0	8	0	0	0	2
Totaal (N)	558	743	221	509	125	2156

* het Zadkine en Fourstar konden de alfascores niet opnemen in hun registratiesysteem. Ze staan op 0.

spreken

Startniveau	Albeda	Zadkine	Kaleos	Fourstar	BM	Totaal
Alfatoetsen	17	*	15	*	25	7
0	29	35	9	32	10	29
Op weg naar 1	20	11	18	9	18	14
1	31	6	31	41	41	25
Op weg naar 2	1	32	15	8	1	15
2	2	6	12	10	6	7
Hoger dan 2	0	10	0	0	0	4
Totaal (N)	549	743	221	509	125	2147

* het Zadkine en Fourstar konden de alfascores niet opnemen in hun registratiesysteem. Ze staan op 0.