

# BACHELORPROEF

---

## Traumasensitief lesgeven in OKAN

Een handleiding over traumasensitief lesgeven voor OKAN-  
leerkrachten en vervolgschoolcoaches

Bachelor	Toegepaste psychologie
----------	------------------------

---

Academiejaar	2018 - 2019
--------------	-------------

---

Student	Oana Andrisan
---------	---------------

---

Begeleider	Annemie Schepens
------------	------------------

## **Dankwoord**

Ter afronding van mijn bacheloropleiding in de toegepaste psychologie, ligt voor u mijn eindwerk: “Traumasensitief lesgeven in OKAN”.

De betrokkenheid van een aantal belangrijke personen heeft aan de totstandkoming van deze bachelorproef geholpen. Bijgevolg wens ik een woord van dank te richten tot alle mensen die me in dit proces hebben gesteund.

Allereerst richt ik mij tot OKAN Oudenaarde en al zijn medewerkers en ex-leerlingen. OKAN Oudenaarde betekende een grote steun bij het verzamelen van de informatie over de deelnemers die aan dit onderzoek geparticipeerd hebben. Ook dankzij OKAN Oudenaarde heb ik Nederlands geleerd en dat heeft het mogelijk gemaakt om tussen anderen dit onderzoek te kunnen doen.

Verder wil ik van deze gelegenheid gebruik maken om mijn bachelorproefbegeleidster Annemie Schepens te bedanken voor haar doelgerichte adviezen en vertrouwen in mijn kunnen.

Tot slot bedank ik mijn ouders, zus en mijn verloofde voor hun begrip en oprechte aanmoedigingen.

# INHOUD

<b>ABSTRACT</b>	<b>5</b>
<b>1 INLEIDING</b>	<b>6</b>
<b>1.1 Migratie</b>	<b>9</b>
1.1.1 Het begrip migratie	9
<b>1.2 Onderwijs voor Minderjarige anderstalige nieuwkomers</b>	<b>11</b>
1.2.1 Leerrecht & leerplicht	11
1.2.2 Doorverwijzing	11
1.2.3 Onderwijs voor nieuwkomers	12
1.2.4 Vervolgonderwijs in Vlaanderen	12
<b>1.3 Onthaalonderwijs voor Anderstalige Nieuwkomers (OKAN)</b>	<b>12</b>
1.3.1 Het begrip OKAN	12
1.3.2 Heterogene groep	13
1.3.3 Taal	13
1.3.4 Communicatie	14
1.3.5 Integratie	16
1.3.6 OKAN-leerkrachten	17
1.3.7 Vervolgschoolcoach (VVC)	17
1.3.8 Het CLB	19
<b>1.4 Traumasensitief werken met kinderen</b>	<b>19</b>
1.4.1 Begrip trauma	19
1.4.2 Trauma bij kinderen en jongeren	20
1.4.3 Begrip traumasensitief	21
1.4.4 Traumasensitief lesgeven	21
<b>1.5 Handleiding</b>	<b>22</b>
1.5.1 Hoe een goede handleiding maken?	22
<b>1.6 Onderzoeksvraag en onderzoeksdoel</b>	<b>23</b>
1.6.1 Onderzoeksvraag	23
1.6.2 Onderzoeksdoel	24
<b>2 METHODE</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Deelnemers</b>	<b>25</b>
<b>2.2 Meetinstrumenten en Aparatuur</b>	<b>28</b>
2.2.1 Semi-gestructureerd interview	28
2.2.2 Opnameapparatuur	29
2.2.3 Computerprogramma: Word	29
<b>2.3 Procedure</b>	<b>29</b>

2.3.1	Interview ex-OKAN leerlingen	30
2.3.2	Interview leerkrachten en vervolgschoolcoaches	30
<b>2.4</b>	<b>Analyses</b>	<b>31</b>
2.4.1	Data-preparatie	31
2.4.2	Data-analyse	31
<b>3</b>	<b>DE RESULTATEN</b>	<b>33</b>
<b>3.1</b>	<b>Interview</b>	<b>33</b>
<b>3.2</b>	<b>Resultaten</b>	<b>33</b>
3.2.1	Interview ex-OKAN-leerlingen	34
3.2.2	Interview Okan-leerkrachten/VVC's	37
2.	Vorm handleiding	40
<b>4</b>	<b>DISCUSSIE</b>	<b>41</b>
<b>4.1</b>	<b>Conclusie</b>	<b>41</b>
4.1.1	Interview ex-OKAN-leerlingen	41
4.1.2	Interview Okan-leerkrachten/VVC's	42
2.	Vorm handleiding	43
<b>4.2</b>	<b>Sterktes en zwaktes van het onderzoek</b>	<b>44</b>
<b>4.3</b>	<b>Betekenis van het onderzoek voor de beroepspraktijk</b>	<b>46</b>
<b>4.4</b>	<b>Implicatie vervolgonderzoek</b>	<b>47</b>
<b>4.5</b>	<b>Algemene conclusie</b>	<b>47</b>
<b>5</b>	<b>REFERENTIES</b>	<b>49</b>
<b>6</b>	<b>BIJLAGEN</b>	<b>54</b>

## ABSTRACT

Het begrip ‘trauma’ is een complex vraagstuk in de integratie van minderjarige vluchtelingen en migranten. Vanuit deze kennis is het noodzakelijk om trauma gedetailleerd te onderzoeken. Deze bachelorproef onderzocht aan de hand van kwalitatieve, semi-gestructureerde interviews hoe een handleiding over traumasensitief lesgeven in OKAN (Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers) eruit moet zien.

Dit onderzoek focuste op de belevingen van ex-OKAN-leerlingen en OKAN-leerkrachten/vervolgschoolcoaches en op de gewenste inhoud en structuur van de handleiding. Tot slot werden persoonlijke noden en suggesties bevraagd met het oog op traumasensitief werken in OKAN.

Deelnemers (ex-OKAN-leerlingen, OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches) werden gerekruteerd op verschillende scholen.

De vergaarde antwoorden van de deelnemers tonen dat zowel de leerlingen als de leerkrachten en vervolgschoolcoaches nood aan informatie en ondersteuning hebben.

## Algemene situering

Migratie is geen nieuw begrip in Vlaanderen, maar in bepaalde periodes in de geschiedenis, zoals de 19<sup>de</sup> eeuw en vandaag de dag, heeft het meer impact. Er bestaan verschillende redenen waarom mensen migreren. Het kan bijvoorbeeld uit politieke, economische of conflictueuze redenen zijn. De achtergrond van migratie is niet voor iedereen hetzelfde. Toch wordt er gemerkt dat migratie, onafhankelijk van achtergrond, voor de meeste migranten een gevoelig onderwerp is (Ten Brummelhuis, 2004).

De leeftijdsgroep die het meest vertegenwoordigd is binnen de migrerende bevolking zijn volwassenen tussen 20 en 40 jaar. Er bestaat een grote mogelijkheid dat in deze leeftijdsgroep veel van de volwassenen ook kinderen hebben die samen met hun ouders migreren. Voor volwassen migranten worden verschillende cursussen voor integratie en inburgering georganiseerd (Agentschap voor integratie en inburgering, z.d.). Ze kunnen de taal tijdens een avondcursus of op hun werk leren (VDAB, z.d.). Zoals eerder vermeld, bestaat er een grote kans dat deze migranten kinderen hebben. Kinderen jonger dan 12 jaar kunnen Nederlands leren in het basisonderwijs tijdens de schooluren. Ze mogen aan de lessen in een gewone school participeren en in de meeste scholen bestaat de mogelijkheid voor extra ondersteuning voor Nederlands (Onderwijs Vlaanderen, z.d.).

Er migreren ook jongeren tussen 12 en 18 jaar, samen met hun ouders of alleen. In Vlaanderen hebben deze kinderen en jongeren leerplicht vanaf hun aankomst in België (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Om de leerplicht te kunnen vervullen, moeten deze nieuwkomers Nederlands kunnen spreken. Op het moment van hun aankomst in Vlaanderen, kunnen de meesten geen Nederlands waardoor het voor hen moeilijk wordt om in het regulier onderwijs in Vlaanderen les te volgen (Vlaanderen, z.d.). Om deze jongeren te helpen, werd in 1995 het Onthaalonderwijs voor Anderstalige Nieuwkomers (OKAN<sup>1</sup>) opgericht (Onderwijs Vlaanderen, z.d.).

---

<sup>1</sup> De vroegere officiële benaming was 'Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers', maar nu wordt 'Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers' gebruikt.

De hoofdtaak van OKAN is om minderjarige, anderstalige nieuwkomers die in Vlaanderen aankomen te helpen integreren. In OKAN leren deze jongeren Nederlands en ze worden voorbereid op verdere studies in het secundair onderwijs of op andere opleidingen en vormingen (Vlaanderen, z.d.). Tijdens de onthaalklas krijgen de leerlingen hulp van OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches om zich in Vlaanderen te kunnen integreren. De OKAN-leerkrachten hoeven geen specifieke opleiding te hebben om les aan OKAN-leerlingen te geven (Onderwijs talent, z.d.).

In OKAN wordt veel aandacht aan taal en integratie gegeven, maar er wordt weinig tot geen rekening gehouden met de voorgeschiedenis van OKAN-leerlingen (Onderwijsinspectie, 2017). De emotionele noden van de leerlingen komen niet vaak aan bod in de gesprekken met de leerkrachten en vervolgschoolcoaches (VVC's). Het feit dat de leerkrachten en VVC's niet altijd geïnformeerd worden over de emotionele noden van de leerlingen, heeft soms negatieve gevolgen op de klasgebeuren (AUGEO Foundation, z.d.). Leerlingen in kwetsbare situaties voelen zich niet begrepen en de leerkrachten en de vervolgschoolcoaches zijn niet genoeg voorbereid om te reageren op crisissituaties (Onderwijs talent, z.d.). Dit probleem zou mogelijks opgelost kunnen worden als de leerkrachten geïnformeerd worden over het begrip 'trauma' en getraind worden om traumasensitief les te geven (AUGEO Foundation, z.d.).

In het boek "De traumasensitieve school" definieert A. Horeweg 'traumasensitief lesgeven' als volgt: "Traumasensitief lesgeven is de houding van de leerkracht die alle leerlingen recht doet". In deze bachelorproef wordt voor traumasensitief lesgeven de volgende definitie gebruikt: "De leerkrachten houden tijdens het lesgeven rekening met het feit dat er in de klas leerlingen zijn die een of meerdere traumatische ervaringen hebben opgedaan".

Er zijn verschillende psychologen, therapeuten, schrijvers zoals Schneijderberg, Van Kregten, Delameillieure en Adriaenssens die uitleggen dat vluchtelingenkinderen of migratiekinderen een extra risico lopen op het ontwikkelen van een "traumaproblematiek". Omdat deze kinderen het grootste deel van dag op school doorbrengen, kunnen OKAN-leerkrachten en VVC's een belangrijke rol spelen in het welzijn van OKAN-leerlingen.

Rekening houdend met het feit dat er weinig of geen hulpmiddelen bestaan die de leerkrachten en de vervolgschoolcoaches van OKAN kunnen helpen bij het traumasensitief

lesgeven, wordt in deze bachelorproef geprobeerd om twee vragen te beantwoorden. Ten eerste wordt gekeken op welke manier traumasensitief lesgeven kan beantwoorden aan de noden van OKAN-leerlingen. Daarnaast wordt onderzocht hoe een handleiding rond traumasensitief lesgeven er moet uitzien om OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches te ondersteunen in het lesgeven aan OKAN-leerlingen. Hierbij wordt speciaal aandacht besteed aan concrete werkwijzen die door de leerkrachten en vervolgschoolcoaches gebruikt kunnen worden om zo goed mogelijk met getraumatiseerde jongeren te kunnen communiceren en werken.

Tijdens het onderzoek worden OKAN-leerkrachten, vervolgschoolcoaches en OKAN-leerlingen geïnterviewd. Vanuit de probleemstelling wordt een onderzoeksvraag geformuleerd: Hoe moet een handleiding voor traumasensitief lesgeven gericht aan OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches er uitzien?

De focus van deze bachelorproef is dus de ontwikkeling van een handleiding over traumasensitief lesgeven gericht aan OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches. Dit is een meerwaarde voor het werkveld omdat de leerkrachten en vervolgschoolcoaches zich zo meer op de noden van OKAN-leerlingen, namelijk les krijgen waarbij rekening wordt gehouden met hun traumatische ervaringen in het verleden, kunnen richten.



## 1.1 MIGRATIE

---

### 1.1.1 HET BEGRIP MIGRATIE

De definitie van migratie is meestal afhankelijk van het verhaal dat iemand vertelt. In boeken en op het internet wordt het woord “migratie” op verschillende manieren omschreven. Een voorbeeld daarvan is de definitie van Ten Brummelhuis in zijn artikel “Migratie, diaspora en identiteiten”. Hier definieert Ten Brummelhuis migratie als “gedwongen vertrek uit een vertrouwde omgeving en onvrijwillige aanpassing aan een nieuw thuis” (Ten Brummelhuis, 2004, p. 187). De Internationale Organisatie voor Migratie heeft een andere definitie voor “migratie”

“Het verkeer van een persoon of een groep personen, hetzij over een internationale grens, hetzij binnen een staat. Het is een bevolkingsbeweging, die elke vorm van beweging van mensen omvat, ongeacht de lengte, samenstelling en oorzaken ervan; dit omvat migratie van vluchtelingen, ontheemden, economische migranten en personen die zich verplaatsen voor andere doeleinden, waaronder gezinshereniging.” (Het Internationale Organisatie voor Migratie, 2018).

De definitie voor “migratie” die op de site van Het Internationale Organisatie voor Migratie vermeld wordt, zal in deze bachelorproef gebruik worden voor het begrip “migratie”. De mensen die migreren worden “migranten” genoemd. In deze bachelorproef wordt de term “migranten” niet gebruikt. In plaats hiervan wordt de benaming “anderstalige nieuwkomers” gebruikt. Deze bachelorproef gaat meer over anderstalige nieuwkomers die ouder dan 11 jaar en jonger dan 19 jaar zijn. Deze categorie anderstalige nieuwkomers moet in Vlaanderen Nederlands leren om naar school te kunnen gaan en zichzelf te kunnen integreren (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Deze benaming wordt bij “2.2 Minderjarige anderstalige nieuwkomers” uitgelegd.

## Redenen om te migreren

Migratie is geen nieuw begrip. Het bestaat al lang en in bepaalde periodes, zoals de 19de eeuw en vandaag de dag, heeft het meer impact dan in andere periodes (Ten Brummelhuis, 2004). De mensen migreren om verschillende redenen (Van Ginneke, 2008).

Hieronder worden een aantal migratieoorzaken beschreven. Deze kunnen ook voor OKAN-leerlingen (en hun ouders) van toepassing zijn.

### 1. Economische motieven:

Mensen migreren om economische redenen (IOM, 2018). Er zijn veel OKAN-leerlingen die samen met hun ouders migreren met als doel hun levenskwaliteit te verbeteren. De ouders van deze kinderen komen naar België om te werken. Er zijn veel kinderen/jongeren die tegen hun wil samen met de ouders moeten migreren (Van Ginneke, 2008).

Een andere categorie van OKAN-leerlingen die om economische redenen migreren, zijn de leerlingen die alleen naar België komen om geld naar hun familie te sturen (Delameillieure, 2014).

Naast de bovenvermelde categorieën zijn er ook OKAN-leerlingen die in België willen studeren om een beter toekomst te kunnen opbouwen (Europees Parlement, 2017).

### 2. Politieke motieven:

Mensen migreren om politieke redenen (Van Ginneke, 2008). Er zijn OKAN-leerlingen die hun land zijn ontvlucht om politieke redenen of oorlog. Deze zijn asielzoekers of vluchtelingen die uit angst hun land van herkomst verlaten hebben (Francken & Vermeersch, 2018).

### 3. Sociale motieven:

Mensen migreren om sociale redenen (Timmerman C., 2011). OKAN-leerlingen kunnen naar België migreren doordat bijvoorbeeld een van hun ouders hier werkt of omdat een van hun ouders met een Belg trouwt. Dit soort migratie wordt gezinshereniging genoemd (Francken & Vermeersch, 2018).

Voor sommige jongeren kan het feit dat ze hun land, huis en vrienden moesten verlaten en naar België verhuizen, een ingrijpende gebeurtenis zijn. Daarbij komen ook nog andere moeilijkheden zoals: moeilijke voorgeschiedenis, niet kunnen communiceren door de onbekende taal, niemand kennen enz. Al deze gebeurtenissen kunnen een belangrijke rol spelen in de belevingen van een OKAN-leerling (Delameillieure, 2014).

## **1.2 ONDERWIJS VOOR MINDERJARIGE ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS**

---

Zoals eerder vermeld, zijn er tussen de migranten ook kinderen en jongeren die nog geen 18 jaar oud zijn. In Vlaanderen wordt er aandacht besteed aan de integratie van minderjarige nieuwkomers (Onderwijs Vlaanderen, z.j.). In vergelijking met volwassenen gebeurt de inburgering van minderjarige anderstalige nieuwkomers via school en niet via een inburgeringstraject (Agentschap Integratie & Inburgering, z.j.).

### **1.2.1 LEERRECHT & LEERPLICHT**

Iedere minderjarige die zich op het grondgebied van België bevindt, heeft leerrecht. Dit recht geldt ook voor anderstalige nieuwkomers, ook degene die geen wettig verblijf in België hebben (De Grondwet, art 191).

Naast het leerrecht, hebben alle kinderen van 6 tot 18 jaar leerplicht in België. Die leerplicht is, zoals het leerrecht, ook voor minderjarige nieuwkomers geldig (Agentschap Integratie & Inburgering, 2018).

De nieuwkomers moeten zich in een school in Vlaanderen inschrijven “ten laatste 60 dagen nadat ze ingeschreven zijn in het rijksregister, het vreemdelingenregister of het wachtregister voor asielzoekers of ten laatste 60 dagen nadat ze aangemeld zijn bij een onthaalbureau” (Ministerieel besluit van 11 juni 2004).

### **1.2.2 DOORVERWIJZING**

Jongeren tussen 12 en 18 jaar worden naar OKAN gestuurd door de verschillende instellingen waar ze terecht komen bij hun aankomst in België. De meeste instellingen die met migranten

werken, verwijzen de jongeren naar OKAN om Nederlands te leren en zich in Vlaanderen te integreren (AGII, 2018).

### 1.2.3 ONDERWIJS VOOR NIEUWKOMERS

In Vlaanderen wordt onthaalonderwijs georganiseerd met als doel de minderjarige nieuwkomers te helpen integreren. De integratie is realiseerbaar als de jongeren Nederlands leren (Vlaanderen, 2018). Er kan op twee manieren aan de integratie van minderjarige anderstalige nieuwkomers gewerkt worden. Dit is afhankelijk van de leeftijd van deze kinderen en jongeren. De anderstalige nieuwkomers die de leeftijd voor basisonderwijs hebben, gaan Nederlands leren en zich integreren in het reguliere onderwijs. Deze kinderen kunnen les volgen in een gewone klas en ze leren Nederlands via de klaspraktijk en door extra Nederlands te krijgen van een leerkracht die met hen apart gaat werken (Vlaanderen, 2018). De jongeren tussen 12 en 18 jaar leren Nederlands in het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers (OKAN) (AGII, 2018).

### 1.2.4 VERVOLGONDERWIJS IN VLAANDEREN

Na les in OKAN te hebben gevolgd, kunnen de leerlingen doorstromen naar vervolgonderwijs. De school waarin deze leerlingen kunnen doorstromen is afhankelijk van hun leeftijd, taalniveau en interesses. De OKAN-leerlingen kunnen kiezen om door te stromen binnen het secundair onderwijs, naar het volwassenenonderwijs of naar andere opleidings- en vormingsinitiatieven (Onderwijs Vlaanderen, z.j.).

Daarna begeleiden en oriënteren vervolgschoolcoaches de anderstalige nieuwkomer naar iets passend bij zijn of haar capaciteiten (Onderwijs Vlaanderen, z.j.).

## 1.3 ONTHAALONDERWIJS VOOR ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS (OKAN)

---

### 1.3.1 HET BEGRIP OKAN

Anderstalige leerlingen die nog maar pas in België zijn aangekomen en geen Nederlands spreken, krijgen extra ondersteuning in het onthaalonderwijs. Daar leren ze Nederlands met veel aandacht voor praktisch taalgebruik (AGENTSCHAP VOOR ONDERWIJSDIENSTEN/AGODI, 2017).

Het onthaalonderwijs heeft meerdere doelstellingen (AGODI, 2017):

- Nederlands leren aan anderstalige nieuwkomers.
- Leerlingen integreren in de klaspraktijk en de samenleving.
- In het secundair onderwijs: leerlingen voorbereiden op verdere studies in het secundair onderwijs of op andere opleidingen of vormen.

Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers bestaat in het voltijds regulier secundair onderwijs uit een onthaaljaar en uit begeleiding in het vervolgonderwijs (Onderwijs Vlaanderen, z.j.).

Na het onthaaljaar moeten de leerlingen het Nederlands genoeg beheersen om verder naar het regulier onderwijs door te stromen. Ze worden ook begeleid in hun verdere studiekeuze. Na het onthaaljaar ontvangen de leerlingen een attest van regelmatige lesbijwoning in het onthaaljaar en moeten ze geen inburgeringstraject volgen (AGODI, 2017). Na het onthaaljaar zal de vervolgschoolcoach de leerlingen ondersteunen, begeleiden en opvolgen tijdens hun verdere studies in het secundair onderwijs of hoger onderwijs (Onderwijs Vlaanderen, z.j.).

### 1.3.2 HETEROGENE GROEP

De OKAN-klassen zijn heel heterogeen. De leerlingen zijn van verschillende leeftijden, culturen, nationaliteiten, religies, huidskleur en socio-economische achtergrond (Boyson & Short, 2003). Een ander verschil tussen de jongeren is hun niveau op vlak van scholing. Niet alle leerlingen hebben een goede scholing in hun land van herkomst gehad. Sommige leerlingen hebben een onderbroken schoolcarrière achter de rug terwijl andere leerlingen nog nooit naar school zijn geweest (Boyson & Short, 2003; Tuk & de la Rive Box, 2000; CTO, 2009; Onderwijs Vlaanderen, z.j.).

### 1.3.3 TAAL

Anderstalige nieuwkomers dienen Nederlands te leren om zich snel te kunnen integreren. De taal is nodig bij de communicatie in hun verdere schoolcarrière, opleidingstraject of professionele loopbaan (Onderwijs Vlaanderen, z.j.).

In OKAN zijn er meerdere doelen die door de leerlingen bereikt moeten worden. De OKAN-leerlingen moeten leren meedraaien in de samenleving, beginnend bij de schoolomgeving. Met andere woorden leren de leerlingen de woorden, zinnen en regels die nodig zijn om op school te kunnen spreken en begrijpen zoals ‘Deze brief moet je aan je ouders geven’ enz. Het is de bedoeling dat de leerlingen vertrouwd raken met praktische instructies tijdens de les. Een voorbeeld hiervan is ‘Duid het juiste antwoord aan’ en ‘Je moet tot aan de lijn lopen’ (AGODI, 2017). Andere belangrijke punten waarvoor de leerlingen getraind worden zijn: informatie uit teksten kunnen begrijpen en selecteren, in grote lijnen begrijpen wat de leerkracht en medeleerlingen zeggen over de onderwijsinhoud enz. Uiteindelijk moeten de OKAN-leerlingen de schoolse taalvaardigheid aanleren om zich te kunnen integreren als leerling in een reguliere school (CTO, 2009).

In OKAN worden verschillende vormen van aanpak gebruikt om de taal te leren. De taal wordt geleerd door deze te gebruiken en door een krachtige leeromgeving te scheppen. Deze leerervaring wordt gestimuleerd door leerlingen uitdagende taken te laten maken (The UN Refugee Agency, 2017). In OKAN en ook in de meeste scholen in Vlaanderen mogen de anderstalige jongeren hun eigen taal niet spreken. Deze regel is bedoeld om de jongeren te stimuleren zo veel mogelijk Nederlands te spreken en daardoor te leren (AGODI, 2017).

Om de taal zo goed mogelijk te leren, hebben de leerlingen een positief en veilig leerklimaat nodig (The UN Refugee Agency, 2017).

#### 1.3.4 COMMUNICATIE

De manier waarop OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches met OKAN-leerlingen communiceren kan cruciaal zijn voor de vertrouwensband tussen de leerkrachten/vervolgschoolcoaches en leerlingen. Om traumasensitief les te kunnen geven is het nodig dat de communicatie tussen deze twee partijen op een juiste manier verloopt (The UN Refugee Agency, 2017). In de volgende alinea zal uitgelegd worden wat communicatie betekent en hoe met anderstalige nieuwkomers op een gepast manier gecommuniceerd kan worden.

In deze bachelorproef wordt communicatie als volgt gedefinieerd: “de uitwisseling van informatie tussen mensen”. Tijdens communicatie wordt informatie deels bewust en deels

onbewust gegeven, ontvangen en geïnterpreteerd (Bossuyt & Dobbelaere, 2013). Zowel de verbale als de non-verbale taal zijn belangrijk in communicatie met anderstaligen. Er zijn situaties waarin anderstalige leerlingen niet de juiste woorden kennen om hun ervaringen te uiten. Dat maakt de leerkrachten en vervolgschoolcoaches onzeker en daardoor kunnen ze soms niet de juiste hulp geven (The UN Refugee Agency, 2017). Om zekerder te worden over interculturele gespreksvoering, gebruiken de leerkrachten en vervolgschoolcoaches zowel de verbale als de non-verbale taal (Schroevers, 2006). Voorbeelden van verbale taal zijn taalbeheersing, betekenis van woorden, taalgebruik enz. Naast de verbale taal gebruiken de leerkrachten en vervolgschoolcoaches ook de non-verbale taal. De non-verbale taal bevat gebaren, aangepaste lichaamshouding, bewegingen enz. (Hoffman, 2013).

De taalbarrière kan gedeeltelijk weggenomen worden door gebruik van veel non-verbaal materiaal (Mooren & Schoorl, 2008). Met de hulp van afbeeldingen, figuren en andere middelen kan de boodschap duidelijk gemaakt worden voor anderstalige jongeren. Ze kunnen dit materiaal ook gebruiken om zich te uiten voordat ze het Nederlands beheersen (The UN Refugee Agency, 2017). Het is belangrijk om duidelijke taal te gebruiken. Als de leerlingen niet zo goed Nederlands kunnen, is het aangeraden om bij de essentie van het gesprek te blijven en figuurlijk taalgebruik te vermijden. Om het gesprek makkelijker te maken, worden alledaagse en/of internationale woorden gebruikt (The UN Refugee Agency, 2017).

Bij non-verbale communicatie moet er aandacht besteed worden aan de etnische achtergrond van de gesprekspartner. Sommige gebaren of bewegingen kunnen een andere betekenis hebben voor verschillende etnische groepen en ze worden dus ook op een andere manier geïnterpreteerd. Dat is normaal omdat de gesprekspartners nooit helemaal op de hoogte kunnen zijn van alle mogelijke verschillen die zich in de communicatie kunnen voordoen (Schroevers, 2006). Fouten in communicatie worden meestal geaccepteerd door de gesprekspartner wanneer de andere inzet, respect en betrokkenheid vertoont (Hoffman, 2013).

Volgens Erwin Hofman zijn er enkele richtlijnen belangrijk voor een effectieve communicatie met anderstaligen:

- Het voorbereid zijn op verschillen;
- Deze verschillen niet meteen negatief interpreteren maar uitgaan van een positieve inzet;

- Het werken met de effecten van je communicatie en het bespreekbaar maken van mogelijke verschillen en misverstanden.

Om problemen in communicatie met anderstaligen te voorkomen, heeft E. Hofman het TOPOI-model ontwikkeld. In dit model zijn de ‘domeinen’ in communicatie aangepakt waar je problemen kunt ontmoeten:

- T: Taal** → De deelnemers gebruiken verbale en non-verbale taal tijdens het gesprek.
- O: Ordening** → De manier waarop mensen naar de werkelijkheid of naar een gebeurtenis kijken.
- P: Personen** → De personen die deelnemen aan het gesprek en hun onderlinge betrekking: hoe is de relatie tussen de gespreksdeelnemers, welke beelden hebben ze van elkaar enz.
- O: Organisatie** → Dit verwijst naar de professionele en maatschappelijke organisatorische omgeving waarbinnen de communicatie plaatsvindt.
- I: Inzet** → De moeite die de gespreksdeelnemers doen om te kunnen communiceren.

Het is belangrijk om mensen als personen te benaderen onafhankelijk van hun cultuur en achtergrond. Wanneer de gesprekspartners elkaar respecteren en eerlijk tegenover elkaar zijn, bestaat er een grote kans om goed te communiceren en misverstanden te voorkomen (Hoffman, 2013).

Dit model is belangrijk in deze bachelorproef door het feit dat de OKAN-leerkrachten en de vervolgschoolcoaches geen specifieke opleiding hebben om met anderstaligen te communiceren. Daarnaast hebben anderstalige nieuwkomers nood aan personen die zich kunnen inleven in hun leefwereld, die cultureel kan verschillen, en rekening houden met mogelijke traumatische ervaringen. Met de hulp van dit model krijgen de leerkrachten en VVC's tips over hoe ze het best met anderstalige leerlingen kunnen communiceren.

### 1.3.5 INTEGRATIE

Naast taal is integratie ook een doelstelling van OKAN. In OKAN wordt er naar twee soorten integratie gestreefd:



- Integratie in het regulier onderwijs: Hier is het de bedoeling dat de anderstalige nieuwkomers zo veel mogelijk in contact komen met Nederlandstalige leerlingen. Dat kan gebeuren door activiteiten die ze samen moeten doen (CTO, 2017; Onderwijs Vlaanderen, z.j.).
- Integratie in de bredere samenleving: Hier is het de bedoeling dat de integratie buiten de schoolmuren plaatsvindt (AGII, 2018).

De OKAN-leerkrachten en de vervolgschoolcoaches hebben een belangrijke rol in de integratie van de OKAN-leerlingen. Ze staan tijdens het eerste jaar van de leerlingen in Vlaanderen elke dag voor de leerlingen in de klas. Op deze manier kunnen ze veel invloed hebben om de manier waarop de leerlingen in Vlaanderen evolueren (Council of Europe, 2018).

### 1.3.6 OKAN-LEERKRACHTEN

In Vlaanderen bestaat er nog geen voorwaardenlijks waaraan de OKAN-leerkrachten moeten voldoen om les te kunnen geven. Om les in OKAN te kunnen geven moet je het Nederlands beheersen en moet je een master- of bachelordiploma hebben. De OKAN-leerkrachten moeten geen lerarenopleiding gevolgd hebben (Onderwijs Vlaanderen, 2018).

### 1.3.7 VERVOLGSCHOOLCOACH (VVC)

In 2006 werd beslist dat de OKAN-leerlingen extra ondersteuning nodig hebben bij het doorstromen naar het regulier onderwijs (AGODI, 2010).

“De vervolgschoolcoach is verantwoordelijk voor de ondersteuning in functie van de doorstroming van de OKAN-leerlingen naar het regulier onderwijs. Hieronder valt de begeleiding van de reguliere leerkrachten en ook de ondersteuning aan de anderstalige nieuwkomers na hun doorstroming.” (De Bruyne et al., 2017, p. 46).

De vervolgschoolcoaches zijn OKAN-leerkrachten die meestal geen specifieke opleiding nodig hebben om de leerlingen te begeleiden (Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Verantwoordelijkheden van de vervolgschoolcoach:

- Contact met de vervolgschool: De leerlingen worden beter geholpen als de onthaalklas en de reguliere school contact met elkaar hebben. Dit contact gebeurt via

de vervolgschoolcoach. Op deze manier leert de vervolgschool op de noden van de OKAN-leerling inspelen (De Bruyne et al., 2017).

- Informatie uitwisselen: De vervolgschoolcoach geeft de nodige informatie aan de vervolgschool. Het is ook belangrijk dat de coach informatie krijgt over hoe de ex-OKAN-leerling het in de reguliere school doet. Zo kan de vervolgschoolcoach de leerlingen tijdig en op de juiste manier begeleiden tot betere resultaten of tot een betere integratie op die school (De Bruyne et al., 2017).
- Leerkrachten ondersteunen: Niet alle leerkrachten van reguliere scholen hebben kennis over hoe ze met ex-OKAN-leerlingen moeten omgaan. De vervolgschoolcoach kan de leerkrachten met tips ondersteunen (AUGEO Foundation, z.d.).
- Snuffelperiode: De vervolgschoolcoach is verantwoordelijk voor het organiseren van een snuffelperiode. Deze periode vindt plaats tijdens het schooljaar. De bedoeling hiervan dat de OKAN-leerlingen enkele lessen in het reguliere onderwijs volgen. Dit is voor hen een voorbereiding naar het volgend jaar toe, indien zij naar het regulier onderwijs mogen doorstromen. Het is ook een voorbereiding voor de leerkrachten van het regulier onderwijs. Ze worden op de hoogte gebracht over OKAN en hoe ze met OKAN-leerlingen moeten werken (AGODI, 2010).
- Contactpersoon vervolgschool en leerling: De vervolgschoolcoach is meestal een vertrouwenspersoon voor de leerling. De ex-OKAN-leerling kan terecht bij de coach met zijn problemen of moeilijkheden in verband met school. Vervolgens kan de vervolgschoolcoach contact opnemen met de leerkrachten om het probleem van de leerling op te lossen (AGODI, 2010). Ook de reguliere school kan contact opnemen met de coach als er problemen met een ex-OKAN-leerling zijn. De coach zal dan met de leerling spreken om het probleem op te lossen (Klasse, 2018).

### 1.3.8 HET CLB

Vervolgschoolcoaches werken soms samen met het CLB om de leerlingen zo correct mogelijk te begeleiden en te oriënteren aansluitend op zijn of haar vermogen. In deze samenwerking zijn de taken als volgt verdeeld (Het CLB, z.d.):

- Vervolgschoolcoaches stellen de mogelijke scholen en richtingen voor aan de leerlingen. Ze hebben gesprekken met de leerlingen over interesses en talenten van de leerlingen. VVC's contacteren de scholen om afspraken te maken in verband met de snuffelperiode van de leerlingen (AGODI, 2010)
- Het CLB helpt de leerlingen met het ontdekken van hun talenten en hun interesses zodat ze een voor hen passende richting en school kiezen. Daarnaast helpt het CLB ook door intelligentietesten af te nemen, met als bedoeling de leerlingen zo goed mogelijk naar de reguliere scholen te begeleiden (Het CLB, z.d.)

In aanmerking genomen dat OKAN-leerkrachten, vervolgschoolcoaches en het CLB een belangrijke rol spelen in de integratie van OKAN-leerlingen in Vlaanderen, is het belangrijk dat deze partijen niet vergeten om ook aandacht te geven aan de voorgeschiedenis en mogelijke trauma's van de OKAN-leerlingen (AUGEO Foundation, z.d.).

Wat nu volgt zijn twee invalshoeken uit de literatuur van waaruit kan nagedacht worden over een handleiding om OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches te ondersteunen in het omgaan met OKAN-leerlingen met specifieke behoeften rond communicatie die inspeelt op hun specifieke leefwereld: 1) trauma en 2) traumasensitief lesgeven.

## 1.4 TRAUMASENSITIEF WERKEN MET KINDEREN

---

### 1.4.1 BEGRIP TRAUMA

“Een gebeurtenis wordt als traumatisch gekenmerkt als ze plotseling of onverwacht gebeurt, een schokkend karakter heeft en gepaard gaat met gevoelens van hevige angst, ontzetting of hulpeloosheid. Een trauma is een gebeurtenis die niet bij het gewone leven hoort en alles op zijn kop zet.” (Delameillieure, 2014)

## 1.4.2 TRAUMA BIJ KINDEREN EN JONGEREN

De gevolgen van een trauma op een kind hangt erg af van de persoonlijkheid van het kind en de veerkracht<sup>2</sup> die het kind ontwikkeld heeft. Er zijn kinderen/jongeren die weinig of geen gevolgen met zich meedragen en er zijn andere kinderen/jongeren die wel klachten of symptomen ontwikkelen na een traumatische gebeurtenissen (Delameillieure, 2014).

Bij kinderen en jongeren is trauma soms moeilijk op te sporen. Getraumatiseerde kinderen, maar ook kinderen die ingrijpende gebeurtenissen meemaakten, vertonen vaak een gedrag dat vraagtekens oproept (alert zijn, vaak moe zijn, van alles schrikken, concentratieproblemen ...), maar het is niet altijd duidelijk of het over een trauma gaat of over iets anders (Horeweg, 2018).

### 2.4.2.1 Trauma bij OKAN-leerlingen

Bij migratie hebben de kinderen soms geen keuze. De beslissing wordt meestal door de ouders genomen met of zonder de mening van het kind te vragen. Sommige kinderen moeten zelfs alleen naar een ander land vluchten. Meestal hebben ze geen kans om afscheid te nemen van hun vertrouwde omgeving. Veel OKAN-leerlingen hebben in hun land van herkomst en tijdens de vlucht/migratie ingrijpende gebeurtenissen meegemaakt. Sommige OKAN-leerlingen hebben ook moeilijkheden na hun vlucht/migratie (stress, geen vrienden, geen Nederlands spreken ...) (AUGEO Foundation, z.d.).

De leerkrachten en de VVC's die met deze jongeren werken, moeten weten dat iedere jongere anders reageert op dit soort ervaringen. Sommige jongeren reageren veerkrachtig, andere lijden aan chronische stress of vallen terug in hun ontwikkeling (AUGEO Foundation, z.d.).

Zoals bij 2.2.1 LEERRECHT EN LEERPLICHT vermeld, geldt voor deze jongeren dat onderwijs de toegangspoort is naar een nieuw bestaan. De OKAN-leerkracht en VVC's kunnen een belangrijke steunfiguur voor deze jongeren vormen en hen helpen in de eerste periode na hun migratie (Council of Europe, 2018).

---

<sup>2</sup> "Veerkracht is het vermogen dat wij bezitten om stress en gevoelens van angst, hulpeloosheid en overweldiging te verwerken" (I. Delameillieure, 2014)

### 1.4.3 BEGRIP TRAUMASENSITIEF

Vanuit verschillende definities voor ‘traumasensitief’ wordt dit begrip in deze bachelor als volgt gedefinieerd: Denken, spreken, handelen met het oog op de mogelijke traumatische ervaringen van een andere persoon. (Delameillieure, 2014; Horeweg, 2018).

### 1.4.4 TRAUMASENSITIEF LESGEVEN

#### 2.4.4.1 Definitie traumasensitief lesgeven

‘Traumasensitief lesgeven’ wordt in deze bachelor als volgt gedefinieerd: Traumasensitief lesgeven is een manier van lesgeven waarbij de leerkrachten rekening houden met het feit dat er in de klas leerlingen zijn die een of meerdere traumatische ervaringen hebben opgedaan.

#### 2.4.4.2 Traumasensitief lesgeven in OKAN

Zoals er bij 2.4.2.1 TRAUMA BIJ OKAN-LEERLINGEN geschreven werd, zijn OKAN-leerkrachten en VVC’s een belangrijke steunfiguur voor OKAN-leerlingen. Het is dus belangrijk voor hun relatie met de leerlingen en voor het welzijn van de leerlingen dat tijdens het lesgeven rekening gehouden wordt met het feit dat er in OKAN-leerlingen zijn die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt (Horeweg, 2018).

Als antwoord op de vraag “Hoe moeten de leerkrachten/VVC’s traumasensitief lesgeven in OKAN?” wordt een handleiding geschreven.

#### 2.4.4.3 De rol van de leerkracht bij traumasensitief lesgeven

Wanneer een leerkracht een kind van een ander land in klas krijgt, dat ook traumatische ervaringen heeft opgedaan, kan de leerkracht zorgen dat de leerling zich begrepen voelt. Het is belangrijk dat het kind steun vindt bij de leerkrachten. Dat helpt hem de moeilijkheden te overwinnen (Horeweg, 2018).

Als de leerkracht (getraumatiseerde) kinderen/jongeren accepteert en begrijpt, zal het kind/de jongere meer veiligheid en steun voelen. Het is belangrijk dat de leerkracht volhoudt om aan het kind te bewijzen dat hij/zij hem wil helpen. Ook als in het begin het kind de steun van de leerkracht niet wil accepteren, is het nodig dat de leerkracht blijft tonen dat hij/zij hem wil helpen (Coppens et al, 2018).

## 1.5 HANDLEIDING

---

### 1.5.1 HOE EEN GOEDE HANDLEIDING MAKEN?

Om de kwaliteit van de handleiding te garanderen, wordt tijdens de ontwikkeling rekening gehouden met de Trusty-kwaliteitsprincipes, een kwaliteitslabel voor digitale en fysieke informatieproducten voor jongeren (De Ambrassade, 2014).

In deze bachelorproef worden de Trusty-kwaliteitsprincipes vertaald naar de focus en doelgroep van dit onderzoek nl. een handleiding over traumasensitief lesgeven voor OKAN-leerkrachten en vervolgcoaches. Hieronder zijn de Trusty-kwaliteitsprincipes overgenomen (De Ambrassade, 2014) maar werden concepten en begrippen die centraal staan in het voorliggende onderzoek aan de principes toegevoegd.

1. *Op maat*: Het informatieproduct is aangepast aan de taal en leefwereld van OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches: duidelijk, begrijpbaar, bruikbaar, herkenbaar en aantrekkelijk.
2. *Correct en volledig*: Het biedt een goed overzicht van verschillende, actuele mogelijkheden.
3. *Empowerend*: Het creëert een positieve impact op hun levenskwaliteit en versterkt de positie van OKAN-leerkrachten en vervolgcoaches om tegemoet te komen aan de noden van hun OKAN-leerlingen. Het helpt de doelgroep om zelf keuzes te maken met betrekking tot traumasensitief lesgeven.
4. *Transparant*: De visie en beweegredenen van de makers van het product worden openlijk gecommuniceerd. De informatie heeft niet als doel om religieus of politiek te beïnvloeden of te overtuigen en heeft geen commerciële doeleinden.
5. *Effectief*: De handleiding heeft de beoogde impact op de doelgroep van OKAN-leerkrachten en vervolgcoaches en vervult een wezenlijke behoefte nl. inspelen op de noden van OKAN-leerlingen via traumasensitief lesgeven.
6. *Participatief*: De organisatie betreft de doelgroep bij de ontwikkeling van het product. Dit zal in dit onderzoek gebeuren via de interviews met de OKAN-leerkrachten en vervolgcoaches.
7. *Evaluatief/reflectief*: De onderzoeker/maker van de handleiding gaat het bereik en de impact van de eigen werking na en stuurt bij waar nodig. Dit gebeurt ook tijdens het interview met de OKAN-leerkrachten en vervolgcoaches.

Bij de opzet van de handleiding wordt het stappenplan uit het boek 'Zelf brochures schrijven' gehanteerd (Huigen, 2004). Dit boek omschrijft 8 stappen naar een effectieve brochure. In deze bachelorproef is het einddoel het ontwikkelen van een handleiding rond traumasensitief lesgeven voor OKAN-leerkrachten en vervolgcoaches. De acht stappen die beschreven worden in het boek rond 'Zelf brochures schrijven' kan dan vertaald worden naar volgende procedure die via de Methode, Resultaten en Discussie/conclusie wordt beschreven. Deze stappen zijn:

1. het doel bepalen: dit is het ontwikkelen van een handleiding rond traumasensitief lesgeven
2. de doelgroep in kaart brengen: OKAN-leerkrachten en vervolgcoaches
3. het onderwerp verkennen: (zie literatuurstudie) literatuur over traumasensitief lesgeven
4. informatie verzamelen: (1) interviewen van ex-OKAN-leerlingen over hun noden tijdens hun OKAN-periode en de overgang naar het reguliere onderwijs en hoe het onderwijs meer tegemoet zou kunnen komen aan die noden (2) interviewen van OKAN-leerkrachten over hoe ze omgaan met de noden die geformuleerd werden door OKAN-leerlingen en of traumasensitief lesgeven hen daarbij zou kunnen helpen, (3) interviewen van vervolgcoaches (idem als bij OKAN-leerkrachten).
5. informatie selecteren: verwerken van de interviews
6. het uiteindelijke schrijven van de handleiding
7. de handleiding aantrekkelijk maken
8. de tekst kritisch bekijken.

In het methodedeelte van deze bachelorproef zal worden omschreven hoe deze richtlijnen concreet worden toegepast.

## **1.6 ONDERZOEKSVRAAG EN ONDERZOEKSDOEL**

---

### **1.6.1 ONDERZOEKSVRAAG**

Hoe moet een handleiding voor traumasensitief lesgeven gericht aan OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches er uitzien zowel qua inhoud als qua vorm?

Deelonderzoeksvragen:

- Welke onderdelen moeten aan bod komen in de handleiding?
- Welke opbouw is wenselijk?
- Waar hebben OKAN- en/of ex-OKAN-leerlingen nood aan?

- In welke mate vinden OKAN-leerkrachten het voorstel tot handleiding inhoudelijk zinvol en begrijpbaar? Praktisch haalbaar en bruikbaar?

### 1.6.2 ONDERZOEKSDOEL

Via dit onderzoek wordt er getracht om de OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches te ondersteunen in hun communicatie met getraumatiseerde leerlingen in hun OKAN-klassen. Met dit doel wordt geprobeerd om de leerlingen op een juiste manier te kunnen helpen.

Dit onderzoek is een meerwaarde voor de leerkrachten, vervolgschoolcoaches en leerlingen. De leerkrachten en vervolgschoolcoaches gaan leren hoe ze traumasensitief les kunnen geven aansluitend op de noden van de OKAN-leerlingen. De OKAN-leerlingen zullen een aangepast manier hulp krijgen.

Zowel OKAN-leerkrachten, vervolgschoolcoaches als ex-OKAN-leerlingen zullen actief deelnemen aan dit onderzoek.



## 2 METHODE

In dit onderdeel wordt de onderzoeksopzet geschetst. Eerst worden de deelnemers beschreven, waarna de instrumenten en de procedure van het onderzoek worden toegelicht. Tenslotte wordt de kwalitatieve analyse vermeld.

### 2.1 DEELNEMERS

---

Aan dit onderzoek participeren vier ex-OKAN-leerlingen en drie OKAN-leerkrachten/vervolgcoaches.

Twee belangrijke voorwaarden voor de ex-OKAN-leerlingen zijn dat ze tussen 13 en 20 jaar oud zijn en dat ze maximum vier jaar geleden in een OKAN-klas les volgden.

De belangrijkste voorwaarden voor OKAN-leerkrachten/vervolgcoaches zijn dat ze minimum drie jaar ervaring met OKAN-leerlingen hebben.

De deelnemers werden geworven via een bezoek aan een OKAN-school en berichten op social media. Tabel 1 en tabel 2 bieden een beschrijvend overzicht van de deelnemers.

Tabel 1: *Beschrijvend overzicht van de deelnemers (ex-OKAN-leerlingen) op basis van demografische vragen die bij aanvang van het interview werden gesteld*

	<i>Geslacht (m/v)</i>	<i>Leeftijd</i>	<i>Land van afkomst</i>	<i>Reden migratie</i>	<i>Periode in België</i>	<i>Periode OKAN</i>	<i>Onderwijs</i>
<i>Leerling 1</i>	v	19	Spanje	Economie	2 jaar	1 jaar	Universiteit
<i>Leerling 2</i>	v	17	Roemenië	Levenskwaliteit	2 jaar en 4 maand	1 jaar	ASO
<i>Leerling 3</i>	m	17	Roemenië	Economie	2 jaar	1 jaar	BSO
<i>Leerling 4</i>	m	18	Syrië	Oorlog	3 jaar en 6 maand	2 jaar	TSO

Tabel 2

*Beschrijvend overzicht van de deelnemers (OKAN-leerkrachten/VVC) op basis van demografische vragen die bij aanvang van het interview werden gesteld*

	<i>Opleiding</i>	<i>Functie in OKAN</i>	<i>Ervaring OKAN</i>
<b>Leerkracht/VVC 1</b>	Archeologie + Lerarenopleiding	VVC	10 jaar
<b>Leerkracht/VVC 2</b>	Kunst	Leerkracht en VVC	10 jaar
<b>Leerkracht/VVC 3</b>	Lerarenopleiding	Leerkracht	10 jaar

## 2.2 MEETINSTRUMENTEN EN APARATUUR

---

### 2.2.1 SEMI-GESTRUCTUREERD INTERVIEW

Er werd één semi-gestructureerd interview voorbereid met vragen voor ex-OKAN-leerlingen en een tweede semi-gestructureerd interview voor OKAN-leerkrachten/VVC's.

Het vragenprotocol voor de interviews bevatten de vragen die aan de geïnterviewden worden gesteld (Brinkman, 2014).

Semi-gestructureerde interviews werden ingezet om de vooropgestelde onderzoeksvragen te beantwoorden. Het ontworpen interviewschema (cf. bijlage 4) kent een retrospectief karakter en doelt op informatie omtrent de gewenste inhoud en structuur voor de handleiding.

Ongeacht de retrospectieve opzet van de interviews bevat de interviewleidraad ook proactieve topics, bijvoorbeeld: "Wat zou je kunnen helpen om traumasensitief les te kunnen geven?"

Het eerste deel van het interviewschema bestaat uit een aantal demografische vragen, bijvoorbeeld: "Hoe lang woon je al in België?" (zie ex-OKAN-leerlingen) en "Hoe lang heeft u ervaring met anderstalige nieuwkomers?" (zie OKAN-leerkrachten)

Het was een bewuste keuze om te starten met demografische vragen. Op dit moment van het interview wordt ook de migratieachtergrond van de ex-OKAN-leerlingen en de ervaringen van de OKAN-leerkrachten/VVC's voorgesteld.

Tijdens het tweede deel van de interviews werden de vragen specifiek (transitievragen), bijvoorbeeld: "Werd er in OKAN over jullie emoties gesproken?" en "Heeft u al lesgegeven aan leerlingen die traumatische ervaringen hebben opgedaan?"

Vervolgens werden de vragen gesteld die een antwoord zijn op de deelonderzoeksvragen, bijvoorbeeld: "Op welke manier kan volgens u een leerkracht traumasensitief lesgeven?"

Tenslotte gaf de interviewer een samenvatting van het interview en werden een aantal afsluitende vragen gesteld, bijvoorbeeld: "Wilt u nog iets kwijt over wat niet aan bod is gekomen?"

### 2.2.2 OPNAMEAPPARATUUR

Tijdens het interview werd opnameapparatuur gebruikt. Op die manier werd volledige aandacht aan de geïnterviewde gegeven en niet aan het transcript. Tijdens een interview is het niet praktisch haalbaar om alle informatie te noteren of te onthouden, door de opnameapparatuur worden deze problemen vermeden (Baarda et al., 2014).

### 2.2.3 COMPUTERPROGRAMMA: WORD

Alle verzamelde informatie werd in een Word-document toegevoegd om een duidelijk beeld te krijgen van de antwoorden die de geïnterviewden gaven.

## 2.3 PROCEDURE

---

Om OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches te kunnen rekruteren, werd telefonisch contact opgenomen met de coördinator van een van de OKAN-scholen uit Oost-Vlaanderen. Tijdens het telefonisch gesprek werden het doel en de opzet van het onderzoek toegelicht, waarna er een persoonlijke afspraak werd gemaakt. Tijdens de persoonlijke afspraken met de coördinator van OKAN werden alle mogelijke vragen over het onderzoek door de onderzoeker beantwoord. Na het gesprek met de coördinator heeft de onderzoeker de kans gekregen om deel te nemen aan een teamvergadering. Daar heeft de onderzoeker de mogelijkheid gehad om het onderzoek voor te stellen aan de OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches. Een leerkracht en twee vervolgschoolcoaches hebben interesse in het onderzoek getoond en na de teamvergadering werden afspraken voor het interview vastgelegd.

Tijdens de stage van de onderzoeksleider was het mogelijk om deel te nemen aan een intervisie van de OKAN-scholen in Oost-Vlaanderen. Daar werd de bachelorproef opnieuw voorgesteld en er werd een afspraak voor een interview gemaakt met een OKAN-leerkracht.

Vervolgens heeft de onderzoeker een lijst van de coördinator gekregen met ex-OKAN-leerlingen die in de laatste drie jaar in OKAN gestudeerd hebben. De ex-OKAN-leerlingen werden door de onderzoeker via sociale media gecontacteerd.

De zeven interviews (vier met ex-OKAN-leerlingen en drie met OKAN-leerkrachten/VVC's) vonden plaats in de periode van januari tot en met april 2019 en gingen allen ofwel op school, ofwel in het huis van de deelnemers door.

Minimum drie dagen voor het interview heeft de onderzoeker het vragenprotocol naar de deelnemers gestuurd zodat ze zich konden voorbereiden.

Voor elk interview werden de begeleidende brief en informatiebrief overlopen. Vervolgens werd ook het toestemmingsformulier gelezen en ingevuld.

Bij aanvang van elk interview werden het doel en de werkwijze van het onderzoek herhaald.

Er werd nadrukkelijk vermeld dat er geen foute antwoorden gegeven konden worden.

Vervolgens werd de geïnterviewde geïnformeerd dat de mogelijkheid bestaat om het onderzoek te allen tijde te onderbreken. Verder werd de geïnterviewde geïnformeerd omtrent het feit dat het gesprek opgenomen zou worden alsook dat debriefing mogelijk was indien gewenst.

Het interview begon op het moment dat alle genoemde formaliteiten afgerond werden.

### 2.3.1 INTERVIEW EX-OKAN LEERLINGEN

Elke ex-OKAN-leerling wordt apart geïnterviewd. De ex-OKAN-leerling wordt verwelkomd en krijgt mondelinge informatie over het onderzoek (doel, vraag, beroepsproduct ...). Verder wordt er ook uitgelegd wat er gebeurt met zijn/haar gegevens en de informatie die hij/zij tijdens het interview gegeven heeft.

Tijdens het interview wordt er aandacht gegeven aan wat de ex-OKAN-leerlingen nood hadden toen ze in OKAN zaten. Er wordt ook aan de ex-OKAN-leerlingen gevraagd welke onderwerpen volgens hen aan bod zouden moeten komen in de handleiding en welke opbouw de handleiding zou moeten hebben.

### 2.3.2 INTERVIEW LEERKRACHTEN EN VERVOLGSCHOOLCOACHES

Elke OKAN-leerkracht/VVC wordt apart geïnterviewd. Hij/zij wordt verwelkomd en krijgt mondelinge informatie over het onderzoek (doel, vraag, beroepsproduct ...). Verder wordt er ook uitgelegd wat er gebeurt met zijn/haar gegevens en de informatie die hij/zij tijdens het interview gegeven heeft.

Tijdens het interview wordt er aandacht gegeven aan wat de OKAN-leerkrachten/VVC's

nodig hebben om in OKAN traumasensitief les te kunnen geven. Er wordt gevraagd wat ze denken over de noden van de OKAN-leerlingen. Zoals bij het interview met ex-OKAN-leerlingen, worden ook de OKAN-leerkrachten/VVC's over hun mening omtrent de inhoud en structuur van de handleiding gevraagd.

Na afloop van het interview werd elke deelnemer bedankt voor zijn/haar participatie.

## **2.4 ANALYSES**

---

### **2.4.1 DATA-PREPARATIE**

De interviews werden geanalyseerd aan de hand van een thematische analyse waarin verschillende stappen werden doorlopen (Baarda, 2014). De eerste stap in de analyse was de preparatie van de data (cf. bijlage 5): alle interviews werden uitgeschreven in transcriptvorm. De transcripten werden door de onderzoeker verschillende malen doorgelezen en de irrelevante informatie werd verwijderd. Voor de volgende stap van datapreparatie werden de transcripten in betekenisvolle fragmenten onderverdeeld en werd een zeer algemeen onderwerp toegewezen aan elk fragment. Het onderwerp dient ter verduidelijking, bijvoorbeeld moeilijkheden of behoeften. De lijst van deze onderwerpen (cf. bijlage 5) dient als hulp om makkelijker te kunnen bepalen welke informatie als antwoord op welke onderzoeksvraag gegeven werd.

### **2.4.2 DATA-ANALYSE**

Na de datapreparatie, werd de data-analyse gemaakt. De data-analyse werd per onderzoeksvraag gedaan met een specifieke labelstructuur en kernthema's. Na het maken van de labels volgde de open codering. Hierbij wordt een duidelijke structuur of patroon gezocht door synoniemen of verwante labels bij elkaar te plaatsen in een rooster of tabel. Hier werden de synoniemen in kolommen gezet en elke groep werd in verschillende kleuren omcirkeld, zodat de groepen makkelijker te onderscheiden zijn (cf. bijlagen 6, 7). Nadat de synoniemen in groepen verdeeld waren, heeft de onderzoeker ze in kernthema's verdeeld: gevonden synoniemen of verwante labels worden in één thema samengevat (cf. bijlagen 6, 7). De volgende stap was axiaal coderen. Hierbij werden nieuwe verbanden en nieuwe codes gemaakt. De thema's die op deze manier werden gecreëerd, werden verder geclusterd in

thema's van hogere orde. Door op deze manier steeds verder te abstraheren tot conceptuele begrippen ontstonden uiteindelijk kernthema's per onderzoeksvraag (cf. bijlagen 6, 7).

Ter vermijding van subjectief getinte onderzoeksresultaten en om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van dit onderzoek te verhogen, werd de analyse voorgelegd aan verschillende deskundigen (valorisatiemeter, stagementor).

Tenslotte worden de centrale begrippen bekeken en er wordt een antwoord op de onderzoeksvraag geformuleerd.



## 3 DE RESULTATEN

### 3.1 INTERVIEW

---

Gedurende de onderzoeksperiode werden zeven interviews afgenomen. Deze interviews vonden plaats in de periode van februari tot en met april 2019. Het eerste interview verliep niet zoals gepland. Het was oorspronkelijk de bedoeling om de emotionele noden van de OKAN-leerlingen in kaart te brengen. In het eerste interview werd er meer over het lesmateriaal en over de groepsverdeling van OKAN gesproken. De onderzoeker heeft meerdere keren geprobeerd om het gesprek naar het emotionele en psychische deel te richten, maar dat is niet altijd gelukt. Daarnaast had de deelnemer een heel goede relatie met de leerkrachten van OKAN waardoor hij/zij soms sociaal wenselijke antwoorden gaf. Vanaf het tweede interview heeft de onderzoeker meer uitleg bij de vragen gegeven zodat het voor iedereen duidelijk was dat het over emotionele noden gaat, en niet over het administratieve gedeelte. De interviews met ex-OKAN-leerlingen verliepen soms moeilijk door de taalbarrière. De onderzoeker heeft zo veel mogelijk geprobeerd om de vragen te verduidelijken, te verkorten of te herformuleren en de antwoorden te toetsen door middel van parafrasering.

De interviews verliepen verder heel goed.

### 3.2 RESULTATEN

---

De resultaten van de interviews worden hierna gepresenteerd aan de hand van de vooropgestelde onderzoeksvragen.

De hoofdvraag van dit onderzoek is: ‘Hoe moet een handleiding voor traumasensitief lesgeven gericht aan OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches er uitzien zowel qua inhoud als qua vorm?’

Deze vraag probeert de onderzoeker te beantwoorden door de gewenste opbouw en inhoud van de handleiding te achterhalen door vragen hierover te stellen aan (ex-)OKAN-leerlingen en OKAN-leerkrachten/VVC's.

Om de uiteindelijke handleiding op te stellen, baseert hij zich op de antwoorden op vooropgestelde deelvragen en de bekomen kernthema's uit de data-analyse.

Vooreerst wordt een beeld gegeven van de inhoud die de handleiding moet hebben. Hiermee wordt al een groot deel van de hoofdvraag beantwoord.

Ten tweede wordt ingegaan op de vorm die de handleiding moet hebben.

Tot slot gaat de aandacht naar het nut van de handleiding.

De interviews met ex-OKAN-leerlingen en OKAN-leerkrachten/VVC's worden apart geanalyseerd. Vervolgens worden de resultaten apart besproken en tenslotte worden de resultaten samengevat.

### 3.2.1 INTERVIEW EX-OKAN-LEERLINGEN

#### 1. Inhoud handleiding

De onderzoeksvraag wordt beantwoord door allereerst in te gaan op de inhoud die de ex-OKAN-leerlingen aan de handleiding zouden geven.

*Onderzoeksvraag:* Hoe moet een handleiding voor traumasensitief lesgeven gericht aan OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches er uitzien zowel qua inhoud als qua vorm?

De onderzoeksvraag wordt beantwoord aan de hand van de deelonderzoeksvragen. Na elke deelonderzoeksvraag worden de antwoorden van de deelnemers genoteerd.

#### **Welke onderdelen moeten aan bod komen in de handleiding?**

De ex-OKAN-leerlingen hebben tijdens het interview verschillende voorbeelden gegeven van wat volgens hen de OKAN-leerkrachten en VVC's moeten weten wanneer ze met getraumatiseerde leerlingen moeten werken. De geïnterviewde ex-OKAN-leerlingen denken dat volgende onderdelen in de handleiding aan bod zouden moeten komen:

- Empathie: Twee van de vier ex-OKAN-leerlingen gaven aan dat ze het belangrijk vinden dat de leerkrachten en de VVC's gevoeliger met de leerlingen moeten zijn.  
*“Je moet een beetje empathie voor je leerlingen hebben.” (leerling 2)*

- Niet-beoordelend werken: twee van de vier ex-OKAN-leerlingen vinden dat de OKAN-leerkrachten en VVC's de acties en de eigenschappen van de leerlingen minder moeten beoordelen.  
*“Misschien niet zo veel stereotypen gebruiken. Omdat ze denken dat - als ze iets online gelezen hebben of als ze iemand van een bepaald land kennen – ze echt heel het land van die persoon kennen. Soms als je in OKAN binnenkomt, denken ze al iets over jou, ook al kennen ze jou niet.” (leerling 2)*
  
- Openstaan om de leerlingen te helpen en om samen een oplossing te zoeken: sommige leerlingen hadden iemand nodig om hun moeilijkheden bespreekbaar te kunnen maken.  
*“Meer vragen stellen. Niemand was aan het vragen of er ooit iets met ons gebeurd is. Dus ja ze waren nooit aan het vragen of we allebei onze ouders nog hebben of met wie we in België wonen of zo....” (leerling 2)*
  
- Geduld hebben: de leerlingen vinden het belangrijk dat de leerkrachten niet snel boos worden en dat ze het geduld hebben om naar iedereen te luisteren.  
*“Gewoon dat de leerkracht meer geduld heeft. En dat ze naar de problemen van de leerlingen luisteren. Ze moeten ook niet agressief zijn. Vriendelijk blijven en naar iedereen luisteren en niet naar iemand luisteren en iemand anders negeren...” (leerling 4)*
  
- Vertrouwensband: een van de ex-OKAN-leerlingen vindt dat de leerkrachten/VVC's eerlijk met de leerlingen moeten blijven zodat de leerlingen hen kunnen vertrouwen.  
*“Dat ze naar de leerlingen luisteren en dat ze vrienden met de leerlingen worden. Dat de leerlingen de leerkrachten kunnen vertrouwen. En eerlijk blijven.” (leerling 4)*
  
- Gesprekstechnieken: drie van de vier ex-OKAN-leerlingen geven aan dat ze de gesprekken belangrijk vinden en dat de leerkrachten ook over onaangename onderwerpen moeten leren spreken.  
*“Psychische problemen zien, je kan bijvoorbeeld meestal wel zien of iemand*

*depressief is. Er zijn symptomen die je echt kan merken als je iemand elke dag ziet. Ik heb een aantal maanden antidepressiva genomen en niemand van OKAN heeft daarover ooit iets gevraagd. Een paar weken ben ik niet naar school gekomen, ze hebben ook daarover niets gevraagd.” (leerling 2)*

*“Ik denk dat ze voorbereid zouden moeten zijn om ook over onaangename onderwerpen te praten. Ze wouden nooit over moeilijke onderwerpen praten zoals een overleden ouder of een probleem thuis.” (leerling 2)*

### **Waar hebben OKAN- en/of ex-OKAN-leerlingen nood aan?**

Volgens de ex-OKAN-leerlingen die aan het onderzoek geparticipeerd hebben, zijn er meer mogelijkheden om de (ex-) OKAN-leerlingen en getraumatiseerde OKAN-leerlingen te helpen. Ze hebben enkele voorbeelden gegeven van waar ze zelf nood aan hadden toen ze in OKAN zaten en van wat ze na OKAN nodig hadden. Sommige leerlingen vonden het nuttig om meer Nederlands te leren, terwijl andere leerlingen de behoefte hadden om met iemand over hun gevoelens of over hun problemen te spreken. Andere leerlingen hadden gewoon meer vrienden nodig.

- Meer Nederlands leren: drie van de vier leerlingen vinden de taal heel belangrijk  
*“Meer Nederlands leren, gewoon meer tijd besteden aan echt Nederlands.” (leerling 1)*
- Een vertrouwenspersoon: drie van de vier ex-OKAN-leerlingen hebben iemand nodig waar ze met hun problemen terecht kunnen.  
*“Ik wou met iemand praten over mijn gevoelens, maar er was bijna geen persoonlijke relatie tussen de leerkrachten en de leerlingen.” (leerling 2)*
- Meer vrienden: de respondenten geven aan dat ze vrienden nodig hadden.  
*“Gewoon meer vrienden.” (leerling 3)*

## 2. Vorm handleiding

De onderzoeksvraag peilt expliciet naar de meest geschikte vorm van een handleiding voor OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches over traumasensitief lesgeven.

### **Welke opbouw of structuur is wenselijk?**

De ex-OKAN-leerlingen zijn van mening dat de handleiding weinig tot geen theorie moet bevatten. Ze stemmen voor tips, oefeningen en voorbeelden.

*“Gewoon tips geven. Het is niet echt dat je theorie moet aanleren of oefeningen geven.”*  
(leerling 1)

*“Meer voorbeelden. Zo zullen ze het beter kunnen begrijpen.”* (leerling 1)

*“Oefeningen en voorbeelden.”* (leerling 3)

## 3.2.2 INTERVIEW OKAN-LEERKRACHTEN/VVC'S

### 1. Inhoud handleiding

De onderzoeksvraag wordt beantwoord door allereerst in te gaan op de inhoud die de OKAN-leerkrachten/vervolgschoolcoaches aan de handleiding zouden geven.

*Onderzoeksvraag:* Hoe moet een handleiding voor traumasensitief lesgeven gericht aan OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches er uitzien zowel qua inhoud als qua vorm?

De onderzoeksvraag wordt beantwoord aan de hand van de deelonderzoeksvragen. Na elke deelonderzoeksvraag worden de antwoorden van de deelnemers besproken.

### **Welke onderdelen moeten aan bod komen in de handleiding?**

De deelnemers (leerkrachten en VVC's) hebben verschillende antwoorden op deze vraag gegeven. In de handleiding zouden ze de volgende informatie toevoegen:

- Informatie over trauma en traumasensitief lesgeven: alle leerkrachten die geïnterviewd werden vinden het nuttig om meer over trauma te weten.

*“Uiteraard denk ik sowieso aan uitleg over posttraumatische stress. Dat men weet*

*wat dat is en hoe belangrijk dat is (...), uitleg ook over de verschillende soorten trauma die er kunnen zijn, uitleg ook over interculturaliteit naar het omgaan met het trauma toe, naar het omgaan met de stress toe en ook van in andere cultuur belanden, kan soms ook op zich een beetje traumatiserend zijn, denk ik. (...) Wat ik nog gezegd heb is over de grens, de grens tussen puberaal gedrag en kenmerken van PTS en het gedrag dat daaraan te wijten is. Kan je er een onderscheid maken en hoe werkt dat, wat kan je waar plaatsen? (...) De veiligheid, de informatie die je kunt vertrouwen, opbouw en structuur in de school, de vaste waarden, de zekerheid, de voorspelbaarheid die je op de school hebt.” (leerkracht 3)*

- Deontologische code: de leerkrachten gaven aan dat ze meer willen weten over hoe ze de informatie moeten behandelen.  
*“Deontologie en confidentialiteit zit uiteraard ook in wat je als leraar hebt in jouw deontologisch zijn (...).” (leerkracht 3)*
  
- Leren rekening houden met de draagkracht van de leerlingen  
*“Ik denk door rekening te houden met de draagkracht van de leerling ook, bijvoorbeeld de kracht van tempo, waardoor ze misschien door vermoeidheid iets trager leren.” (leerkracht 1)*
  
- Leerlingen leren observeren: de leerkrachten vinden het belangrijk dat ze leren hoe ze de leerlingen moeten observeren en dat ze op de juiste manier leren reageren.  
*“Ik denk dat ze moeten weten waarop ze moeten letten Om in staat te zijn de signalen van de leerlingen, wat met trauma’s te maken kan hebben, te kunnen signaleren en dat ze weten wat ze zelf kunnen doen hieraan.” (leerkracht 1)*
  
- Gesprekstechnieken: drie van de drie leerkrachten/VVC’s voelen zich niet goed voorbereid om gesprekken met leerlingen uit te voeren over moeilijke onderwerpen.  
*“Gesprekstechnieken, hoe ze moeilijke onderwerpen aan bod kunnen brengen of hoe ze emoties kunnen aanbrengen en daar over praten of rond werken, want ik denk dat het belangrijk is dat de leerlingen hun emoties leren te verwerken op een eigen manier. Sommige leerlingen praten niet graag maar dan heb je andere leerlingen die*

*willen over hun emoties of hun problemen kunnen praten. Niet elke leerling is even mondig om daarover te beginnen als er problemen zijn. Elke leerling heeft zijn eigen weg om daarover te communiceren of een plaats waar ze naartoe kunnen.”*

*(leerkracht 2)*

### **Waar hebben OKAN- en/of ex-OKAN-leerlingen nood aan?**

Op deze vraag hebben de deelnemers verschillende antwoorden gegeven:

- Goed klasmanagement: de respondenten denken dat OKAN-leerlingen rust, orde en structuur in de klas nodig hebben.  
*“Ik denk rust, structuur, maar misschien ook bepaalde maatregelen in de klas. Bijvoorbeeld de deur open zetten, of zorgen dat er niet te veel lawaai is. Ik denk dat deze maatregelen al zaken zijn waarop we wel echt kunnen op letten.” (leerkracht 1)*
- Op een juiste manier doorstromen naar het regulier onderwijs: de respondenten vinden het belangrijk dat de informatie van de ex-OKAN-leerlingen op een juiste manier naar de vervolgschool doorgegeven wordt.  
*“Een goede opvolging en dat dat dossier goed wordt doorgegeven aan... of ja we geven het dossier door maar er moet ook voor gezorgd worden dat het dossier ook kenbaar wordt gemaakt aan de leerkrachten of dat de problematiek toch aan de leerkrachten duidelijk wordt gemaakt, want de meeste leerkrachten, ook al hebben we het dossier doorgegeven, zijn niet op de hoogte van wie ze echt in de klas hebben. En dan een goede opvolging door het CLB (...) Enkel als een probleem zich stelt, dan gaan ze de informatie doorgeven maar dat is eigenlijk te laat.” (leerkracht 2)*
- De mogelijkheid om snel geholpen te worden: de leerkrachten/VVC's geven aan dat het belangrijk is dat de leerlingen in bepaalde situaties op een efficiëntere manier hulp moeten krijgen.  
*“Ik denk ook dat de traumapsychologen bekender moeten gemaakt worden in scholen en dat ze toegankelijker moeten zijn. Maar dat is vaak al in een verre fase, in een ver stadium, dat er gezegd wordt van “Ja misschien hebben we toch een traumapsycholoog nodig”. Dus die weg zou korter moeten zijn. Vaak verloopt die weg via de leerkrachten, klastitularis, klassenraad, het CLB wordt erbij gehaald,*

*eventueel iemand van de begeleiding in OKAN, en dan pas valt het woord traumapsycholoog.” (leerkracht 3)*

- Een vertrouwenspersoon: de deelnemers geven aan dat de leerlingen iemand nodig hebben waar ze met hun moeilijkheden naar toe kunnen.

*“Ik denk dat heel belangrijk is dat er vertrouwen is bij leerlingen die trauma beleefd hebben. Dus dat er een goede band is met een klastitularis, of met een leerkracht op school, dat men ergens een vertrouwenspersoon heeft.” (leerkracht 3)*

## 2. Vorm handleiding

De onderzoeksvraag peilt expliciet naar de structuur die een handleiding voor OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches over traumasensitief lesgeven moet hebben.

### **Welke opbouw/structuur is wenselijk?**

De antwoorden op deze vraag waren heel divers. Sommige deelnemers zijn van mening dat de handleiding voorbeelden en tips moet bevatten. Andere deelnemers vinden de theorie en casussen belangrijker.

*“Een beetje informatie over trauma en wat dat doet, en dan signalen waarvoor we alert moeten zijn. En misschien do’s en don’ts om het beknopt te houden. Concrete tips, dat kan ook. Ik denk dat het wel overzichtelijk moet blijven.” (leerkracht 1)*

*“Ik zou in het begin wel goed uitleggen waarover het gaat, wat de problematiek is en dan echt aan de hand van voorbeelden of een stappenplan hoe een leerkracht eigenlijk start, hoe hij lesgeeft en hoe hij moet evalueren. En dan veel voorbeelden te gebruiken.” (leerkracht 2)*

*“En misschien een paar casussen, maar dan met het gevaar dat die clichématig zullen gebruikt worden.” (leerkracht 3)*

Voornamelijk **voorbeelden** en **tips** worden daarbij benadrukt.

Zowel de OKAN-leerkrachten, VVC’s als de ex-OKAN-leerlingen die aan dit onderzoek geparticipeerd hebben, zijn van mening dat traumasensitief lesgeven in OKAN belangrijk is.



### 4.1 CONCLUSIE

---

#### 4.1.1 INTERVIEW EX-OKAN-LEERLINGEN

##### 1. Inhoud handleiding

##### **Welke onderdelen moeten aan bod komen in de handleiding?**

Uit dit onderzoek kwamen verschillende onderwerpen naar voren die volgens de ex-OKAN-leerlingen in de handleiding moeten komen. Volgens de ex-OKAN-leerlingen die aan dit onderzoek geparticipeerd hebben, moeten de leerkrachten meer leren over:

- Empathie: de leerkrachten moeten leren meeleven en respect hebben voor de emoties en belevingen van de leerlingen
- Onbevooroordeeld werken: de leerkrachten moeten leren om minder stereotypen te gebruiken en de verhalen van de leerlingen niet direct te interpreteren.
- Open staan voor de problemen van de leerlingen: de leerkrachten moeten leren om aan de leerlingen duidelijk te maken dat ze hen willen helpen, onafhankelijk van hoe erg een probleem is.
- Geduld hebben: de ex-OKAN-leerlingen vinden dat de leerkrachten geduld met de leerlingen moeten hebben. Het is belangrijk dat ze leerlingen de tijd geven om de leerkrachten te vertrouwen en hun verhaal te vertellen.
- Vertrouwensband met de leerlingen: het is belangrijk dat de leerlingen de kans krijgen om de leerkrachten te vertrouwen. Dat helpt de leerlingen om hulp te durven vragen.
- Gesprekstechnieken: hier gaat het meer over moeilijke gesprekken. De ex-OKAN-leerlingen denken dat de leerkrachten voorbereid moeten zijn om gesprekken over moeilijke onderwerpen te voeren.

##### **Waar hebben OKAN- en/of ex-OKAN-leerlingen nood aan?**

Uit dit onderzoek blijkt dat (ex-)OKAN-leerlingen meer Nederlands willen leren. De taal vinden ze belangrijk voor hun integratie en hun welbevinden. Naast de taal hebben ze ook

vrienden en een vertrouwenspersoon nodig. Voor hen is het belangrijk dat ze bij iemand met hun problemen en bezorgdheden terecht kunnen.

## 2. Vorm handleiding

### **Welke opbouw/structuur is wenselijk?**

De ex-OKAN-leerlingen vinden dat de handleiding weinig tot geen theorie moet bevatten. Ze vinden dat door tips, voorbeelden en oefeningen de informatie meer blijft hangen dan door theorie.

## 4.1.2 INTERVIEW OKAN-LEERKRACHTEN/VVC'S

### 1. Inhoud handleiding

#### **Welke onderdelen moeten aan bod komen in de handleiding?**

Uit dit onderzoek kwamen verschillende onderwerpen naar voren die volgens de OKAN-leerkrachten/VVC's in de handleiding aan bod zouden moeten komen. De deelnemers wensen, aan de hand van de handleiding, meer informatie te weten te komen over de volgende onderwerpen:

- Informatie over trauma en traumasensitief lesgeven: goed kaderen wat deze begrippen betekenen.
- Deontologische code: hoe de leerkrachten de informatie over de leerlingen moeten behandelen.
- Leren rekening houden met de draagkracht van de leerlingen: informatie over hoe ze rekening kunnen houden met de tempo en de mogelijkheden van de leerlingen.
- Leerlingen leren observeren: ze willen ook leren hoe ze de leerlingen het best kunnen observeren en hoe ze het gedrag van de leerlingen het best kunnen interpreteren.
- Gesprekstechnieken: ze willen meer informatie over hoe ze gesprekken over moeilijke onderwerpen het best kunnen voeren.

#### **Waar hebben OKAN- en/of ex-OKAN-leerlingen nood aan?**

Volgens de OKAN-leerkrachten en VVC's, hebben de (ex-)OKAN-leerlingen de volgende noden:

- Goed klasmanagement (rust in de klas, orde en structuur): ze denken dat het belangrijk is dat de leerlingen zo veel mogelijk kunnen voorspellen wat er op school gaat gebeuren.
- Op een juiste manier doorstromen naar het reguliere onderwijs: het is nodig dat de OKAN-leerlingen naar het reguliere onderwijs doorstromen en dat de nieuwe school correct geïnformeerd wordt over de situatie van de leerlingen.
- De mogelijkheid om snel geholpen te worden: de leerlingen hebben sneller hulp nodig dan het actuele systeem kan aanbieden. Er wordt heel vaak tijd verloren door de leerling van een instelling naar een andere instelling te sturen, zonder dat hij of zij echt geholpen wordt.
- Iemand waar ze met hun moeilijkheden naartoe kunnen gaan: zoals ook de ex-OKAN-leerlingen aangaven, hebben ze een vertrouwenspersoon nodig waar ze met hun problemen, vragen en bezorgdheden naartoe kunnen.

## 2. Vorm handleiding

### **Welke opbouw/structuur is wenselijk?**

De OKAN-leerkrachten/VVC's vinden het belangrijk dat het begrip "trauma" goed gekaderd wordt. Volgens hen moet de handleiding niet veel theorie bevatten, maar toch de essentie bespreken. Ze vinden tips, voorbeelden en casussen belangrijker. Toch werd het advies gegeven om op te letten met de voorbeelden en casussen, zodat de handleidingsgebruikers niet denken dat het in alle gelijkaardige situaties over trauma zou gaan.

### **Conclusie interview ex-OKAN-leerlingen en OKAN-leerkrachten/ VVC's**

Volgens de ex-OKAN-leerlingen en de OKAN-leerkrachten/VVC's die aan dit onderzoek geparticipeerd hebben, moet de handleiding volgende onderdelen bevatten:

- Empathie
- De negatieve invloed van stereotypen
- Oplossingen samen met de leerlingen zoeken
- Vertrouwensband met de leerlingen creëren
- Open staan om de leerlingen te helpen
- Geduld leren hebben

- Observeren
- Gesprekstechnieken
- Informatie over trauma en traumasensitief lesgeven
- Deontologische code
- Leren rekening houden met de draagkracht van de leerlingen

Naast de onderdelen van de handleiding werden er ook verschillende ideeën gegeven over de vorm van de handleiding. De meeste deelnemers waren van mening dat de handleiding vooral voorbeelden en tips moet bevatten. De minderheid was van mening om toch ook een theoretisch gedeelte in te voegen.

## **4.2 STERKTES EN ZWAKTES VAN HET ONDERZOEK**

---

De sterkte van dit onderzoek zit vooral in het kwalitatief karakter van de interviews. De kwalitatieve werkwijze faciliteert het onbegrensd spreken door de deelnemers, zonder beperkingen die gesloten onderzoeksvragen met zich meebrengen. Het resultaat van de interviews is een verzameling van persoonlijke meningen, ideeën en getuigenissen die een nieuw licht werpen op het onderwerp “trauma” in OKAN.

Ook de specifieke focus op ex-OKAN-leerlingen en OKAN-leerkrachten tegelijkertijd, is nieuw. Door deze doelgroepen samen te bevragen, bestaat de mogelijkheid om te zien of ze gelijkaardige ideeën hebben over wat trauma in OKAN betreft. Door de ex-OKAN-leerlingen en OKAN-leerkrachten/VVC's naar de noden van de OKAN-leerlingen te vragen, was er ook een mogelijkheid om te toetsen of de leerkrachten de noden van de leerlingen kunnen inschatten. Door de leerlingen over de nodige kennis van de leerkrachten te bevragen en ook door de antwoorden van de leerkrachten op dezelfde vraag, was het mogelijk om te toetsen of de leerlingen de kennis die de leerkrachten zouden moeten hebben, ook kunnen inschatten. Tijdens het onderzoek werd er ook naar de noden en ervaringen van de ex-OKAN-leerlingen gekeken en niet enkel naar de wenselijke structuur en inhoud van de handleiding.

Andere belangrijke punten waar rekening mee moet gehouden worden, zijn de betrouwbaarheid en validiteit van de gebruikte meetinstrumenten. De instrumenten werden specifiek voor dit onderzoek ontworpen en werden derhalve niet wetenschappelijk onderzocht

inzake psychometrische eigenschappen. Het is wel gelukt om met de gebruikte meetinstrumenten te meten wat het beweert te meten, namelijk het welbevinden van de OKAN-leerlingen, de inhoud en de opbouw van de handleiding (inhoudsvaliditeit). Er wordt door de onderzoeker getracht om bij het gebruik van het vragenprotocol de antwoorden van de participanten niet te beïnvloeden. Dat werd gedaan door zo weinig mogelijk suggestieve vragen te gebruiken en zo veel mogelijk open vragen te stellen. Het retrospectief karakter van de interviews vormt evenzeer voor een tekortkoming. Het feit dat de verkregen data gebaseerd is op herinneringen omtrent een periode in het verleden, doet ongetwijfeld afbreuk aan de betrouwbaarheid van de informatie. Er bestaat een grote kans dat de betrouwbaarheidsparameter ‘stabiliteit tussen respondenten’ positief gecorreleerd is bij de vragen over de noden van de OKAN-leerlingen en de gewenste inhoud en opbouw voor de handleiding. De parameter ‘stabiliteit in de tijd’ wordt in vraag gesteld, omdat de OKAN-leerkrachten en VVC’s in de toekomst misschien de mogelijkheid zouden krijgen om meer over trauma en traumasensitief lesgeven te leren, en zo niet meer dezelfde antwoorden op het vragenprotocol hoeven te geven. Dit kan ook een invloed hebben op de antwoorden van de ex-OKAN-leerlingen doordat ze, door de verbeterde kennis van de leerkrachten en VVC’s, uitgebreidere hulp krijgen.

De kwalitatieve werkwijze kent tevens een belangrijk nadeel: vanwege het geringe aantal deelnemers, die tevens gerekruteerd werden binnen slechts één OKAN-school, kunnen resultaten niet worden gegeneraliseerd naar andere OKAN-scholen. Er bestaat bovendien een grote variatie tussen de geïnterviewde OKAN-leerkrachten onderling, wat getuigt van een grote diversiteit en individuele nood aan kennis over trauma. Er zijn bijvoorbeeld leerkrachten in OKAN die wel kennis hebben over trauma en er zijn leerkrachten die weinig of niets over dit onderwerp weten.

Ook een belangrijk punt is dat de ex-OKAN-leerlingen niet in hun eigen taal gesproken hebben. Ze hebben niet zo lang geleden Nederlands geleerd, waardoor het voor hen soms moeilijk was om zichzelf te uiten. Sommige woorden hebben in het Nederlands niet dezelfde betekenis of indruk als in andere talen. Hierdoor kan het mogelijk zijn dat de essentie van de antwoorden niet altijd overeenkomt met wat de leerlingen eigenlijk bedoelden.

Als laatste is er het gevaar voor de dubbelrol van de onderzoeksleider. Enkele jaren geleden heeft de onderzoeksleider les in OKAN gevolgd en gedurende de periode waarin de interviews plaatsvonden, fungeerde de onderzoeksleider tevens als stagiair op de betrokken OKAN-school. Het risico bestaat dat de onafhankelijkheid van de onderzoeksleider werd aangetast waardoor resultaten enigszins vertekend kunnen zijn.

Gezien de tekortkomingen van dit onderzoek is een kritische blik op de resultaten noodzakelijk.

### **4.3 BETEKENIS VAN HET ONDERZOEK VOOR DE BEROEPSPRAKTIJK**

---

Op basis van de geconstateerde noden en suggesties kunnen enkele aanbevelingen voor de OKAN-leerkrachten en VVC's worden geformuleerd. Samen met een korte samenvatting van het onderzoek werden deze verwerkt in een handleiding (cf. bijlage 10) die werd overhandigd aan de geïnterviewde leerkrachten en VVC's, alsook aan de medewerkers van andere OKAN-scholen.

Een leerlinggerichte werking, waarbij de getraumatiseerde leerlingen begrepen en geholpen kunnen worden, is tevens van belang. Om deze te realiseren is het belangrijk dat de OKAN-leerkrachten en de VVC's meer over trauma en traumasensitief lesgeven leren. Door de handleiding te gebruiken zullen de leerkrachten en VVC's meer te komen weten over dit onderwerp.

De leerkrachten en VVC's die weinig of geen kennis over trauma hebben, zullen met de hulp van de handleiding meer informatie over dit onderwerp krijgen. Ze zullen hierdoor beter leren omgaan met getraumatiseerde leerlingen. Daarnaast leren ze over hoe ze het best met deze leerlingen communiceren en hoe ze traumasensitief les kunnen geven aan deze leerlingen. Verder krijgen de leerkrachten en VVC's ook tips over hoe ze in moeilijke situaties moeten reageren.

De leerkrachten en VVC's die al kennis over trauma hebben, kunnen ook baat hebben van de handleiding. Ze krijgen tips over hoe ze trauma van andere factoren kunnen onderscheiden zodat ze niet beginnen generaliseren door overall trauma te zien.

Alle leerkrachten kunnen, door de handleiding te lezen, meer over empathie, gesprekstechnieken en deontologie leren.

Aangezien sommige leerkrachten en VVC's geen of weinig psychologische kennis hebben, wordt de handleiding eenvoudig geschreven, zodat iedereen deze kan lezen en begrijpen.

De OKAN-leerlingen hebben ook voordelen na dit onderzoek: doordat de leerkrachten meer kennis over trauma en traumasensitief lesgeven zullen hebben, kunnen de leerlingen meer aangepast hulp krijgen. De kans bestaat dat ze beter begrepen worden en ze niet alleen voor hun problemen staan.

Tot slot wordt opgeroepen tot ondersteuning van de OKAN-leerkrachten en VVC's: de complexiteit van het onderwerp 'trauma' kan immers als gevolg hebben dat de OKAN-leerkrachten/VVC's soms niet goed weten wanneer het écht over trauma gaat en zo niet meer weten hoe ze in bepaalde situaties met de leerlingen moeten omgaan.

#### **4.4 IMPLICATIE VERVOLGONDERZOEK**

---

Gezien het feit dat de handleiding bedoeld is om de OKAN-leerkrachten en VVC's te helpen om traumasensitief les te geven, is het noodzakelijk dat de effecten van de handleiding op het gedrag van de OKAN-leerkrachten en op het welbevinden van de leerlingen in de klas onderzocht worden.

Onderzoek op basis van een grotere steekproef, samengesteld uit ex-OKAN-leerlingen en OKAN-leerkrachten/VVC's kaderend binnen verschillende OKAN-scholen, is noodzakelijk om meer betrouwbare uitspraken te kunnen formuleren.

Longitudinaal onderzoek kan een meerwaarde betekenen om evoluties na het gebruik van de handleiding in kaart te brengen en kan een antwoord bieden op de beperkingen die gepaard gaan met retrospectief onderzoek.

#### **4.5 ALGEMENE CONCLUSIE**

---

Met dit onderzoek werd getracht om een handleiding te schrijven over traumasensitief lesgeven in OKAN. Voor de inhoud en de structuur van de handleiding werd rekening

gehouden met de wensen van ex-OKAN-leerlingen en OKAN-leerkrachten/VVC's, maar ook met de gevonden informatie uit de literatuurstudie.

Door het feit dat er een grote kans bestaat dat minderjarige anderstalige nieuwkomers een trauma meegemaakt hebben, kan uit de verschillende bronnen uit de literatuurstudie zoals AUGEO Foundation, Horeweg, Delameillieure, Coppens en uit de interviews geconcludeerd worden dat OKAN-leerkrachten en VVC's kennis over trauma en over gesprekstechnieken moeten hebben en dat traumasensitief lesgeven de leerlingen kan helpen.

De ervaringen en gevoelens van de ex-OKAN-leerlingen werden geëxploreerd. Tevens werd op een proactieve manier gepolst naar persoonlijke noden van de ex-OKAN-leerlingen en de nood aan kennis van OKAN-leerkrachten en VVC's.

Het beroepsproduct (een handleiding over traumasensitief lesgeven in OKAN, gericht aan OKAN-leerkrachten en VVC's) werd ontwikkeld door rekening te houden met de resultaten van het onderzoek. De handleiding omvat de meeste onderwerpen waarvan de deelnemers dachten dat deze in de handleiding zouden moeten komen. De vragen van de deelnemers werden gebruikt als vertrekpunt van de handleiding en in begin werden de door de deelnemers genoemde onderwerpen als inhoud van de handleiding gebruikt. De onderzoeker heeft informatie over de gevraagde onderwerpen gezocht en daarna de gevonden informatie in een logische volgorde en door de deelnemers gewenste opbouw samengebundeld (bijlage 10).

De handleiding werd afgetoetst bij de vervolgschoolcoaches en leerkrachten die aan het onderzoek geparticipeerd hebben. Hun reactie was heel positief en ze vonden de handleiding heel praktijkgericht.



## 5 REFERENTIES

Agentschap Integratie & Inburgering. (z.d.). Doelgroep inburgering. Geraadpleegd op <http://www.agii.be/thema/vreemdelingenrecht-internationaal-privaatrecht/doelgroep-inburgering/wie-mag-of-moet-inburgeren>

Agentschap Integratie & Inburgering. (z.j.). Hoe communiceren met anderstaligen?. [PowerPoint slides]. Geraadpleegd op [https://integratieinburgering.be/sites/default/files/atoms/files/PPT\\_infomomentenvluchtelingen\\_deel%20taal.pdf](https://integratieinburgering.be/sites/default/files/atoms/files/PPT_infomomentenvluchtelingen_deel%20taal.pdf)

Agentschap voor Onderwijsdiensten. (2010). Rapport Onthaalonderwijs Anderstalige Nieuwkomers (OKAN) 2008-2010. Geraadpleegd op [www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/](http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/)

Agentschap voor Onderwijsdiensten. (2017). Rapport OKAN (5). Geraadpleegd op <http://www.agodi.be/publicaties-onthaalonderwijs-anderstalige-nieuwkomers-okan>

AUGEO Foundation. (z.d.). Cursus Steun bieden aan vluchtelingenkinderen. Gedaadpleegd op <https://www.augeo.nl/belgie>

*Baarda, D. B. (2014). Dit is onderzoek!: handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek (2e ed.). Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff.*

Bossuyt, T., & Dobbelaere, D. (2013). *Communicatie met anderstaligen in het Universitair Ziekenhuis Antwerpen*. Kortrijk: Howest, Departement professionele Bachelor Kortrijk.

- Boyson, B. A., & Short, D. J. (2003). *Secondary School newcomer Programs in the United States*. Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.  
doi=10.1.1.488.91
- Brinkman, J. H. M. (2014). *De vragenlijst: een goed meetinstrument voor toepasbaar onderzoek* (3de ed.). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Centrum voor Taal en Onderwijs. (2009). Visietekst anderstalige nieuwkomers. Geraadpleegd op [cteno.be/lees\\_meer.php?id=106&detail=3,2,0&nav=3,0,0](http://cteno.be/lees_meer.php?id=106&detail=3,2,0&nav=3,0,0)
- Coppens, L., & Schneijderberg, M. (2015). *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen: training voor opvoeders* (2e ed.). Amsterdam, Nederland: SWP Uitgeverij B.V.
- Council of Europe. (2018). Vluchtelingen als taalgebruikers en -verwerwers. Geraadpleegd op <https://www.coe.int/nl/web/language-support-for-adult-refugees/home>
- De Ambrassade. (2014). Infobundel Trusty-label [Brouchure]. Geraadpleegd op [https://ambrassade.be/nl/attachments/view/COM\\_20160315\\_trusty-bundel-aangepast](https://ambrassade.be/nl/attachments/view/COM_20160315_trusty-bundel-aangepast)
- De Bruyne, L., Decroos, N., Hauben, M., & Sterckx, M. (2016). Wegwijs in OKAN Brochure voor het secundair onderwijs [Brochure]. Geraadpleegd op [http://www.cteno.be/downloads/wegwijs\\_okan\\_webversie.pdf](http://www.cteno.be/downloads/wegwijs_okan_webversie.pdf)
- Delameillieure, I. (2014). *Luister naar mij. Kinderen helpen na trauma* (3de ed.). Tiel: Lannoo.

- Europees Parlement. (2017, juli 12). Migratiecrisis: feiten en cijfers. Nieuws Europees Parlement. Geraadpleegd op <http://www.europarl.europa.eu/news/nl/headlines/society/20170629STO78630/migratiecrisis-feiten-en-cijfers>
- Francken, T., & Vermeersch, J. (2018). *Continent zonder grens* (1ste ed.). Hofstade: Doorbraak.
- Gecoördineerde Grondwet. (1994, 17 februari). Geraadpleegd op [https://www.belgium.be/nl/over\\_belgie/overheid/democratie/wetgeving](https://www.belgium.be/nl/over_belgie/overheid/democratie/wetgeving)
- Het CLB. (z.d.). NA DE ONTHAALKLAS - De opvang van gewezen anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs. Geraadpleegd op <http://www.vclb-koepel.be/professionals/kansenbevordering3/anderstalige-nieuwkomers/materialan>
- Hoffman, E., (2013). *Interculturele Gespreksvoering. Theorie en praktijk van het TOPOI-model*. Nederland: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Horeweg, A. (2017). *De traumasensitieve school: een andere kijk op gedragsproblemen in de klas* (2e ed.). Rotterdam, Nederland: LannooCampus.
- International Organization for Migration. (2018). Migration. Geraadpleegd op [www.iom.int](http://www.iom.int)
- Klasse. (2018). Wat na OKAN. Geraadpleegd op [www.klasse.be/53669/vervolgsschoolcoach-anderstalige-nieuwkomers/](http://www.klasse.be/53669/vervolgsschoolcoach-anderstalige-nieuwkomers/)
- Ministerieel besluit van 11 juni 2004 betreffende de richtlijnen voor de inburgering van minderjarige anderstalige nieuwkomers in het kader van het Vlaamse inburgeringsbeleid, *Belgisch Staatsblad*, 3 juni 2017.

Mooren, T., & Schoorl, M. (2008). *Beter beginnen: een psycho-educatief programma voor vluchtelingen en asielzoekers*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Onderwijs inspectie. (2017). Monitoringrapport OKAN. Geraadpleegd op <https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/Monitoringrapport%20OKAN%20%28augustus%202017%29.pdf>

Onderwijs talent. (z.d.). Nederlands aan anderstaligen | Onderwijs|talent. Geraadpleegd op 29 mei 2018, van <https://www.onderwijstalent.be/leraar-woorden/nederlands-aan-anderstaligen>

Onderwijs Vlaanderen. (z.d.). Onthaalonderwijs. Geraadpleegd op [www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs/inhoud](http://www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs/inhoud)

Onderwijs Vlaanderen. (z.d.). Onthaalonderwijs. Historiek. Geraadpleegd op [www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs/inhoud/Historiek/](http://www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs/inhoud/Historiek/)

Onderwijs Vlaanderen. (z.j.). Onthaalonderwijs. Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. Geraadpleegd op [www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs/](http://www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs/)

Schroevens, S. (2006). *Interculturele communicatie*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Ten Brummelhuis, H. (2004, januari). Migratie, diaspora en identiteiten. *Tijdschrift voor psychotherapie*, 2004(10), 187-192.

The UN Refugee Agency (Ed.). (2017). *LESGEVEN OVER VLUCHTELINGEN* (Rev. ed.).

Geraadpleegd op <https://www.unhcr.org/be/wp-content/uploads/sites/46/2018/08/NL-PDF-Gids-taalvaardigheid-vluchtelingen.pdf>

Timmerman, C., Lodewyckx, I., Vanderwaeren, E., & Vanheule, D. (red.).

(2011). *MIGRATIE, over nieuwe vormen van migratie en integratie*. Antwerpen: UPA.

Tuk, B., & de la Rive Box, A. (2000). *Welkom op school: Mentormethode voor nieuwkomers in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Stichting Pharos

Van Ginniken, J., & Sookhoo, A. (2008). *Handboek wereldburger: inleiding interculturele communicatie* (2de ed.). Amsterdam: Boom onderwijs.

VDAB. (z.d.). Leren op de werkvloer. Geraadpleegd op <https://www.vdab.be/leren-op-de-werkvloer>

Vlaanderen. (2018). Onderwijs en wetenschap. Onderwijsaanbod. Geraadpleegd op [www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsaanbod/onthaalonderwijs-voor-anderstalige-kinderen-okan](http://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsaanbod/onthaalonderwijs-voor-anderstalige-kinderen-okan)

Westerkamp, K., & Van Veen, M. (2008). *Deskresearch. Informatie selecteren, beoordelen en verwerken*. Amsterdam: Pearsen Edication Benelux.

## 6 BIJLAGEN

Zie extra bundel.