

BACHELORPROEF

“Nee, ik hoor niet bij op school”

Noden en ervaringen van ex-OKAN-leerlingen over ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn in het eerste reguliere schooljaar

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

Academiejaar	2021 - 2022
--------------	-------------

Student	Derrick Agyemang
---------	------------------

Projectwerk lector	Annelien Mees
--------------------	---------------

Valorisatiepeter/meter	Dorothe Kenens
------------------------	----------------



“Nee, ik hoor niet bij op school”

**Noden en ervaringen van ex-OKAN-leerlingen
over ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn
in het eerste reguliere schooljaar**



Derrick Agyemang

howest
hogeschool

Luik in te vullen door de student:

Ik, ondergetekende, Derrick Agyemang geef de Hogeschool West-Vlaanderen hierbij uitdrukkelijk en onvoorwaardelijk

de toelating om*:

de volledige tekst*

de samenvatting*

de bibliografische informatie* (titel, auteur, stagebedrijf, ...)

GEEN toelating om*:

Het eindwerk met als titel: **“Nee, ik hoor niet bij op school”**: Noden en ervaringen van ex-OKAN-leerlingen over ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn in het eerste reguliere schooljaar.

Evenals alle nuttige en praktische informatie omtrent dit eindwerk op te nemen in een daartoe speciaal opgezette databank (<http://dspace.howest.be>) en deze databank via het internet toegankelijk te maken voor alle mogelijke geïnteresseerden. Ik geef de hogeschool eveneens de toelating het hierboven aangekruiste te gebruiken voor afgeleide producten, zoals daar zijn: abstracte verzamelingen en catalogi.

Voor de opname van de samenvatting van mijn eindwerk in de databank en voor het gebruik van de afgeleide producten vraag ik geen vergoeding aan de Hogeschool West-Vlaanderen. Mijn toestemming geldt voor de hele beschermingsduur van mijn eindwerk.

Als ik in de juni zittijd niet geslaagd ben en het eindwerk moet herschrijven, vervalt deze toelating automatisch.

Ik verklaar dat mijn werk onuitgegeven is en garandeer aan de Hogeschool West-Vlaanderen het volle en onbezwaarde genot van de afgestane rechten, tegen welke verstoring, vordering of ontzetting ook, zowel voor de teksten als voor de documenten die ze illustreren. Ik zal de Hogeschool West-Vlaanderen vrijwaren tegen alle aanspraken van derden.

Datum + Plaats:
29/12/2021, Brugge

Handtekening (student): **Derrick Agyemang**

* Aanvinken waarvoor de toestemming geldt. Meerdere opties mogelijk.

Voorwoord

Om mijn bachelorsdiploma af te ronden in de toegepaste psychologie, presenteer ik u mijn bachelorproef met tips over hoe ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn van ex-OKAN-leerlingen verbeterd kunnen worden. Het werken aan deze paper was uitdagend en leerrijk voor mij als ex-OKAN-leerling. De leerkrachten gingen er destijds automatisch van uit dat ik voldoende kon mee functioneren, omdat ik immers een jaar in de OKAN-klas had gezeten. Maar ik kon dit niet alleen. Leerkrachten zouden destijds veel voor mij betekend kunnen hebben. Ik had behoefte aan ruggespraak. De werkelijkheid was anders. Als ex-OKAN-leerling werd ik erg onzeker en ging twijfelen omdat alles nieuw was. Ik durfde ook niet te praten in de klas en ik vervreemde steeds meer. Ik zonderde me af. Ik kon mezelf niet zijn. Daarom wordt in dit onderzoek gepeild naar de ‘self-confidence’ van huidige ex-OKAN-leerlingen in hun eerste schooljaar.

Ik wil onderzoeken of er inmiddels verbeteringen zijn. Hieruit wordt een brochure gemaakt met tips voor vervolgscholen, om ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn te bevorderen bij ex-OKAN-leerlingen in hun eerste reguliere schooljaar. Met name voor de leerkrachten kan dit van groot nut zijn. Ik hoop dat door deze paper meer bewustwording wordt gecreëerd bij scholen en leerkrachten. Mijn wens is dat scholen en leerkrachten hun uiterste best gaan doen om bij alle ex-OKAN-leerlingen de ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn te bevorderen. Ik wens dat elke klas een TOP-klas wordt waarin iedereen zich “thuisvoelt”. Ik draag mijn bachelor proef dan ook op aan alle toekomstige ex-OkAN-leerlingen, in de hoop dat zij deelgenoot mogen worden van zo’n TOPklas. Alleen dan zijn zij ook in staat zich maximaal te ontplooien, waar ze recht op hebben.

Daarnaast wil ik graag verschillende personen bedanken voor hun bijdrage. In het bijzonder gaat mijn dank uit naar de jongeren die deelnamen aan dit onderzoek. Zonder hen was deze bachelorproef niet tot stand gekomen. Verder gaat mijn dank uit naar de vervolgcoach, opvoedster van OKAN KTA Brugge, mijn valorisatiemeter en begeleidster. Tenslotte bedank ik mijn peetvader en lief, voor hun feedback op de taal en de oprechte aanmoediging.

Dank ook aan u om tijd te maken om mijn werk te lezen.

Ik wens u veel leesplezier.

Derrick Agyemang

Januari 2022, Brugge

Verklarende woordenlijst

Acculturatie: Acculturatie verwijst naar die verschijnselen die zich voordoen wanneer groepen individuen met verschillende culturen voortdurend met elkaar in contact komen, met als gevolg veranderingen in het oorspronkelijke cultuurpatroon van een van beide of van beide groepen.

Beroepsproduct: Het product dat in het kader van het bachelorproef ontwikkeld wordt. Dit product moet nuttig en bruikbaar zijn voor het werkveld en moet leiden tot het verbeteren en/of vernieuwen van de beroepspraktijk.

CLB: Centrum voor leerlingenbegeleiding.

Snuffelstages: Snuffelstages worden op verschillende manieren opgezet door de OKAN-school in samenwerking met een reguliere school. Tijdens deze snuffelweken draaien OKAN'ers mee in de "gewone" klassen middelbare scholen, om zo van de verschillende studierichtingen te proeven (Sterckx, 2006).

Culturele deprivatie: In bepaalde culturen zijn de ouders in hun opvoeding niet in staat om de culturele patronen die noodzakelijk zijn om school te functioneren door te geven. Ouders van bepaalde culturen hebben geen of weinig ervaring met het onderwijs en kunnen hun kinderen niet op de goede manier ondersteunen en motiveren (Verbeyst, 2011).

Lovability: Eigenschappen hebben die liefde of affectie aantrekken.

Competence: In staat om bepaalde taken goed uit te voeren.

Purposefulness: Klaar staan om doelstellingen te behalen.

Psychosociaal functioneren: Psychosociaal functioneren is het eigen functioneren in relatie met anderen. Het is een veelomvattend aspect van de manier waarop iemand zijn leven leidt en hoe de persoon het ervaart.

OKAN: Onthaalklas voor Anderstalige Nieuwkomers. Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers is bestemd voor jongeren van niet-Belgische of niet-Nederlandse nationaliteit die pas in een land zijn binnengekomen en het Nederlands onvoldoende beheersen (Agentschap voor onderwijsdiensten/agodi, 2017).

'Self-confidence': 'Self-confidence' kan worden omschreven als de zelfbeoordeling en gevoel van eigenwaarde (Reasoner, 2004, geciteerd in Al-Hebaish, 2012).

Semigestructureerd interview: Het interview wordt afgenomen aan de hand van een vooraf opgestelde leidraad of topiclijst. Hierdoor is het enigszins gestructureerd. Het verschil met een volledig gestructureerd interview is dat het mogelijk is van de leidraad af te wijken. (Baarda, 2014)

Informed consent: Toestemmingsformulier waarin de participant verklaart op de hoogte te zijn van het onderzoek. Daarin staat dat er de mogelijkheid is om de samenwerking stop te zetten en dat de deelnemer vrijwillig aan het onderzoek deelneemt.

Data-preparatie: Het klaarmaken van data met als doel om er later analyses op uit te voeren (Baarda, 2014).

Marginalisatie: Marginalisering is het ontbreken van acculturatie, waarbij leden van een niet-dominante groep zich nauwelijks mengen met de dominante groep (outgroup), maar ook weinig contact onderhouden met de andere leden van hun eigen groep (ingroup).

Watervalstysteem: Fenomeen waarbij leerlingen in het secundair onderwijs eerst kiezen voor de moeilijkste onderwijsvorm of studierichting en na (herhaald) falen gradueel ‘af dalen’ naar een makkelijker onderwijsvorm.

Valorisatiepersoon: Is een persoon uit de praktijk die helpt bij:

- geëxpliciteerde bruikbaarheid: geeft aan hoe het onderzoek ten goede kan komen aan de praktijk.
- nuttige bruikbaarheid: geeft aan voor wie het bruikbaar is en op welke manier
- participatieve bruikbaarheid: geeft aan hoe het onderzoek kan aansluiten bij de vragen die in de praktijk leven
- innovatie: benoemt of omschrijft mogelijke beroepsproducten
- valorisatie: helpt bij het daadwerkelijk gebruik van de beroepsproducten.

Veerkracht: Het vermogen om je aan te passen aan stress en tegenslag en daar misschien zelfs sterker uit te komen.

Vragenprotocol: Een vragenprotocol is een lijst van uitgeschreven vragen die in spreektaal opgesteld zijn. De interviewer stelt aan iedereen dezelfde vraag met dezelfde bewoording. Op die manier worden de antwoorden beter vergelijkbaar.

Inhoudstafel

Voorwoord	4
Verklarende woordenlijst	5
Samenvatting	10
Krantenartikel	11
Informatieve poster	13
1. Inleiding.....	14
1.1 Schets van migratie	16
1.1.1 Begrip migratie.....	16
1.1.2 Redenen waarom mensen migreren	16
1.2 Onderwijs voor anderstalige nieuwkomers in Vlaanderen.....	17
1.2.1 Recht op onderwijs voor anderstalige nieuwkomers.....	17
1.2.2 Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers (OKAN)	18
1.2.3 Heterogeniteit in het onthaalonderwijs.....	19
1.2.4 Doorstromen naar de reguliere vervolgschool	19
1.2.5 Oorzaken van zwakke prestaties	20
1.3 ‘Self-confidence’	21
1.3.1 Het begrip ‘self-confidence’	21
1.3.2 ‘Self-confidence’ en het leren van een vreemde taal	22
1.3.3 De rol van de leerkracht en het klasklimaat bij ‘self-confidence’ van anderstalige leerlingen.....	23
1.3.4 Relatie tussen ‘self-confidence’ en academische prestaties	24
1.4 Psychosociaal welzijn van migrantenjongeren.....	25
1.4.1 Begripsomschrijving	25
1.4.2 Psychologische problemen	25
1.4.3 De beïnvloedende factoren	26
1.4.4 Veerkracht	28
1.5 Aandacht voor het psychosociaal welzijn van anderstalige jongeren in het regulier onderwijs	29

1.5.1	De psychosociale ontwikkeling van Erikson.....	29
1.5.2	Cultuur drempels bij het hulp zoeken.....	29
1.5.3	Aandacht in het onderwijs	31
1.5.4	Nood aan sociale en emotionele begeleiding	32
1.6	Hoofd- en deelonderzoeksvragen	32
2.	Methoden.....	34
2.1	Onderzoekseenheden	34
2.2	Meetinstrumenten en apparatuur	34
2.2.1	Semigestructureerd interview	34
2.2.2	Opnameapparatuur	35
2.2.3	Computerprogramma: Word	35
2.3	Procedure.....	36
2.4	Analyses	36
3.	Resultaten.....	38
3.1	Overgang qua schoolervaringen tussen moederland en België.....	39
3.1.1	Verschillen en overeenkomsten.....	39
3.1.2	Impact op ‘self-confidence’	39
3.2	Rol van zelfvertrouwen bij de schoolse omgang met klasgenoten en leerkrachten in hun eerste reguliere schooljaar	40
3.2.1	Schoolse omgang met klasgenoten.....	40
3.2.2	Schoolse omgang met leerkrachten	41
3.2.3	Algemeen gedrag in de klas	42
3.3	Psychosociaal welzijn van ex-OKAN-leerlingen in hun eerste reguliere schooljaar.....	42
3.3.1	Psychische gezondheid van ex-OKAN-leerlingen	42
3.3.2	Perceptie van ex-OKAN-leerlingen in de vervolgschool.....	44
3.4	Noden en wensen van ex-OKAN-leerlingen om ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn te bevorderen in hun eerste reguliere schooljaar	45
3.4.1	Bevorderen van ‘self-confidence’	45
3.4.2	Bevorderen van psychosociaal welzijn.	47
4.	Discussie en conclusie.....	49

4.1	Conclusie van deelonderzoeksvragen.....	49
4.1.1	‘Self-confidence’ bij schoolse omgang met klasgenoten en leerkrachten	49
4.1.2	Psychosociaal welzijn van ex-OKAN-leerling op school	50
4.1.3	‘Self-confidence’ en Psychosociaal welzijn bevorderen.....	52
4.2	Sterktes en zwaktes van het onderzoek	54
4.3	Relevantie van het onderzoek voor de beroepspraktijk.....	55
4.4	Implicaties voor verder onderzoek	56
4.5	Algemene conclusie	57
5.	Referentielijst.....	59
6.	Bijlagen.....	66
6.1	Interviewleidraad	66
6.2	Informed consent-minderjarige	70
6.3	Informed consent-volwassenen	72
6.4	Begeleidende brief.....	73
6.5	Valorisatiemeter	74
6.6	Beroepsproduct.....	75

Samenvatting

Het psychosociaal welzijn en ‘self-confidence’ van anderstalige leerlingen in hun eerste schooljaar krijgt weinig aandacht in het onderwijs. Van deze jongeren verwacht men dat ze zich aanpassen aan de nieuwe schoolsituatie waarin men terecht komt en zullen presteren. Maar scholen vergeten dikwijls dat deze jongeren met verschillende, soms traumatische ervaringen naar België komen die niet verwerkt zijn in OKAN. Dit heeft dan mogelijk een effect op hun zelfvertrouwen, waardoor ze zich niet goed voelen of niet het gevoel hebben erbij te horen en dit dan mogelijk een impact heeft op de academische prestaties. Dit proces wordt bemoeilijkt door de sociale uitsluiting waarmee veel anderstalige jongeren geconfronteerd worden in hun eerste schooljaar in de vervolgschool.

Het doel van dit onderzoek is achterhalen hoe ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn op school ondersteund kan worden. Van daaruit kunnen suggesties gedaan worden hoe scholen deze jongeren kunnen benaderen, vooral in hun eerste schooljaar in de vervolgschool. Door het gebruik maken van een semigestructureerd interview wordt getracht mogelijke antwoorden te vinden wat de noden zijn van deze jongeren. Op grond van de informatie die verkregen is, wordt een brochure gemaakt voor scholen en meer bepaald hoe leerkrachten deze elementen van ex-OKAN-leerlingen kunnen ondersteunen. De participanten (ex-OKAN-leerlingen) worden gerekruteerd op KTA OKAN Brugge.

Uit dit onderzoek blijkt dat de overgang qua schoolervaring van moederland naar België soms onzekerheden met zich meebrengen bij nieuw ingestroomde ex-OKAN-leerlingen. Het verschil tussen het schoolsysteem kan ervoor zorgen dat ze twijfels krijgen over hun eigen bekwaamheid. Ook speelt het Nederlands een rol bij de schoolse omgang met klasgenoten en leerkrachten. Ze vertellen dat ze vaak niet te durven praten omdat ze uitgelachen worden om hun Nederlands. Daarnaast geven ze aan dat ze soms het gevoel hebben er niet bij te horen omdat leerkrachten soms dialect spreken in de les en geen rekening houden met hen. Er werd ook over hun traumatische gebeurtenis, de last en de verwerking ervan gepraat. Zo vertellen de meeste participanten dat ze geen vertrouwensgevoel hebben in de vervolgschool en dat ze het gevoel hebben niet terecht te kunnen op school voor hulp.

Krantenartikel**Extra aandacht voor ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn**

Leerkrachten kunnen nog meer rekening houden met de achtergrond van elke ex-OKAN-leerling en daarop inspelen tijdens de les daarvoor is een artikel in het schoolbeleidsplan noodzakelijk.

Datum: 21/11/2021

Derrick Agyemang

Doelgroep beschrijven

Ex-OKAN-leerlingen zijn jongeren die door een aantal factoren gevlucht of gemigreerd zijn naar België. Wanneer deze jongeren naar België komen zijn ze verplicht één jaar Nederlands te volgen in het Onthaal onderwijs. Het Onthaal onderwijs biedt hen de mogelijkheid om Nederlands te leren met veel aandacht voor praktisch taalgebruik. Het Onthaalonderwijs dient als een soort welkom onderwijs en draagt bij tot het realiseren van gelijke onderwijskansen voor deze jongeren. Wanneer deze jongeren voldoende taalvaardig zijn, doorstromen ze naar het regulier onderwijs. Voor OKAN-leerlingen die het OKAN-onderwijs verlaten, de zogenoemde ‘ex-OKAN-leerlingen’, is deze overgang vaak niet zo eenvoudig. Wanneer ze instromen in het regulier onderwijs wordt van hen verwacht dat ze volledig meedraaien en presteren. Deze grote verandering brengt veel onzekerheden met zich mee. Dit heeft mogelijk een impact op hun ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn tijdens het eerste schooljaar in de vervolgschool.

**Ex-OKAN-leerlingen in hun eerste schooljaar in de vervolgschool**

Na de doorstroming naar het regulier onderwijs komen deze leerlingen in een nieuwe schoolomgeving terecht met veel onbekende gezichten. De nieuwe veranderde omgeving zorgt er mogelijk voor dat ze onzeker worden in hun eigen kunnen. Deze onzekerheden kunnen een belemmering vormen voor het goed kunnen omgaan met klasgenoten en leerkrachten. Dit ontmoedigt de ‘self-confidence’ bij deze leerling. Zo durven deze leerlingen vaak niet te praten of vragen te stellen in de klas. Durven ze dit wel, dan worden ze vaak uitgelachen door klasgenoten. Daarnaast heeft de leerling soms te maken met onverwerkte trauma’s omdat deze niet verwerkt zijn in de OKAN-klas. In de OKAN-klas wordt vooral gefocust op



integratie en de Nederlandse taal waardoor het psychosociaal welzijn onvoldoende aandacht krijgt. Ex-OKAN-leerlingen kunnen nog meer geprikkeld worden in het regulier onderwijs door ze nog meer bij de les te betrekken. In dit onderzoek wordt nagegaan hoe ex-OKAN-leerlingen in het regulier middelbaar hun eerste schooljaar ervaren hebben.

Opzet van het onderzoek	Resultaten	Aanpak
<p>Om dit fenomeen te onderzoeken werden er acht ex-OKAN-leerlingen geïnterviewd aan de hand van een semigestructureerd interview. Een kwalitatief onderzoek werd gekozen voor deze studie omdat er zo dieper kon worden ingegaan op de gevoelens en gedachten van de participanten. Op basis hiervan werd een vragenprotocol ontworpen die gebruikt zou worden om de deelonderzoeksvragen te beantwoorden. De onderzoekseenheden van deze studie zijn ex-OKAN-leerlingen in het reguliere middelbaar. De participanten moesten aan een aantal criteria voldoen. Zo zijn alle participanten ex-OKAN-leerling. Omdat de ervaringen gedurende het eerste jaar van hun regulier onderwijs centraal staat, zitten een aantal participanten daadwerkelijk ook in het eerste jaar van het regulier onderwijs. Een ander aantal participanten zitten inmiddels in het tweede jaar regulier onderwijs. In dit laatste geval werd gevraagd naar de ervaringen gedurende het eerste jaar.</p>	<p>Uit de resultaten blijkt dat het verschil tussen de school van moederland en België extra onzekerheden bij deze leerlingen met zich mee kunnen brengen wanneer ze instromen in de vervolgschool.</p> <p><i>“Het system van lesleven was moeilijk voor mij want in mijn land kreeg ik maar 4 of 5 uur per dag les maar hier in België is dat ongeveer 8 uur per dag. Ook de manier waarop leerkrachten lesgeven was ook nieuw voor mij”</i></p> <p>De Nederlandse taal speelt ook een belangrijke rol bij de omgang met leerkrachten en klasgenoten. Zo worden ze vaak uitgelachen door klasgenoten als ze Nederlands spreken. Ze vertellen ook dat leerkrachten soms dialect spreken en geen rekening houden met hen in de klas waardoor ze het gevoel hebben er niet bij te horen. Uit dit onderzoek blijkt dat sommige participanten traumatische gebeurtenissen meegemaakt hebben en daar nog steeds last van hebben. De participanten vertellen ook dat ze geen vertrouwensgevoel hebben in de school en daar ook niet terecht kunnen met hun problemen.</p> <p><i>“Ik weet het niet. Misschien heb ik geen vertrouwen in de school. De leerkracht heeft niet eens zijn best gedaan toen ik in de klas werd uitgelachen waarom zou ik dan met mijn persoonlijke problemen bij hem gaan”</i></p>	<p>Met het verkregen resultaat van dit onderzoek wordt getracht een folder te maken voor vervolgscholen. Voor het opstellen van de folder wordt rekening gehouden met de wensen van de participanten. Er wordt proactief gepeild naar de persoonlijke noden van de participanten in hun eerste schooljaar. De brochure omvat de onderwerpen waarvan de participanten dachten nood te hebben om hun zelfvertrouwen en psychosociaal welzijn te vergroten in hun eerste schooljaar in de vervolgschool.</p> <p>Hier worden voorbeelden van hun noden gegeven.</p> <p><i>“Ze moeten ex-Okan-leerlingen helpen en motiveren om tijdens de les meer naar voor te komen en te durven spreken in de klas. Dit kan gewoon door complimentjes te geven”</i></p> <p><i>“De school kan bijvoorbeeld iedere nieuwe anderstalige leerling een meter/peter of een buddy geven die hen begeleidt tijdens de eerste twee maanden”</i></p>

Informatieve poster

"Nee, ik hoor niet bij op school"

Noden en ervaringen van ex-OKAN-leerlingen over 'self-confidence' en psychosociaal welzijn in het eerste reguliere schooljaar

Hoofdonderzoeksvraag:
Hoe kan de 'self-confidence' en psychosociaal welzijn van ex-OKAN-leerlingen in hun eerste schooljaar in het regulier middelbaar ondersteund worden?

Probleemstelling:
Ex-OKAN'ers stromen door naar de vervolgschool nadat ze OKAN afgerond hebben. Ze komen in een nieuwe schoolomgeving terecht met onbekende gezichten. Dit zorgt ervoor dat ze onzeker worden, waardoor dit mogelijk een belemmering vormt voor het kunnen omgaan met klasgenoten en leerkrachten. Dit ontmoedigt de 'self-confidence' bij deze leerlingen. Deze leerlingen hebben soms ook te maken met onverwerkte trauma's die vaak geen plek kregen in OKAN. Het psychosociaal welzijn krijgt in deze klas onvoldoende aandacht. In dit onderzoek wordt nagegaan hoe ex-OKAN-leerlingen.

Doelgroep:

- Ex-OKAN'ers & minstens 2 jaar in vervolgschool
- Nederlands niet als moedertaal (anderstalig)
- Studeert in 2^{de}/3^{de} graad SO

Doel:
Een brochure maken via semi-structureerde interviews voor scholen over de noden van ex-OKAN-leerlingen omtrent 'self-confidence' en psychosociaal welzijn in hun eerste reguliere schooljaar.

Methode:
Er wordt een kwalitatief, semi-structureerd interview gebruikt voor dit onderzoek. Daarna wordt er hierop een kwalitatieve analyse toegepast.

Resultaten:
Er worden een aantal noden geformuleerd vanuit de anderstalige jongeren, zoals een goede kennismaking bij de aanvang van het schooljaar, een buddy-systeem en een cultuurdag in de klas.

Discussie:

- Vervolgonderzoek is mogelijk
- Ex-OKAN'ers = bereikbare doelgroep
- Wenig onderzocht

1. INLEIDING

Algemene situering

In 1995 werd de onthaalklas voor anderstaligen gecreëerd in het (Vlaamse) onderwijsbeleid. Dit dient als een soort welkom onderwijs voor deze jongeren. Het gaat hier om jongeren die naar België zijn gemigreerd en niet of nauwelijks Nederlands spreken. Deze jongeren worden gestuurd naar het onthaalonderwijs om de Nederlandse taal te leren. Het onthaaljaar duurt over het algemeen één jaar. Na het onthaaljaar dient de Nederlandse taal bij deze jongeren voldoende te zijn om te kunnen instromen in de vervolgschool. De meeste ex-OKAN'ers kiezen voor een voltijdse opleiding. Een op de tien gaat naar deeltijds onderwijs en 3% naar buitengewoon secundair onderwijs. Een op de vier OKAN'ers zit na hun eerste schooljaar regulier onderwijs opnieuw in OKAN. Een op de drie stroomt door naar de eerste graad en een op de drie naar de tweede graad (Onderwijs Vlaanderen, z.d).

Volgens De Haene & Kevers (2014) wordt de focus gelegd op de integratie van deze jongeren in OKAN, waardoor het bredere psychosociale welzijn van deze jongeren minder aandacht krijgt. De chronische stress dat het gevolg is van gedwongen migratie heeft impact op het psychosociale welzijn van deze jongeren en hun gezinnen. Dit heeft vaak negatieve gevolgen voor hun schooldeelname en schoolprestaties. Ook het onderzoek van Alborno en collega's (2018) toont dat het aantal schoolverlaters zonder diploma onder migrantenleerlingen minstens dubbel zo hoog is als onder autochtone leerlingen in dezelfde leeftijdsgroep. Dit is het gevolg van het gebrek aan middelen die de school verstrekt. Ook wordt in dit onderzoek aangetoond dat er onder migrantenjongeren een negatief verband bestaat tussen de leeftijd bij aankomst en het aandeel van vroegtijdige schoolverlaters. Hoe ouder ze zijn bij aankomst hoe meer kans dat ze vroegtijdig de school verlaten (Cohen & Epstein, 2014).

Kenens valorisatiepersoon, denkt dat de overstap tussen OKAN en middelbaar onderwijs te groot is. Daardoor ervaren deze jongeren veel stress. Hierbij spelen onverwerkte problemen een rol, zoals trauma's die deze jongeren in hun geboorteland hebben ervaren en niet hebben kunnen verwerken. Ook geeft Kenens de problematiek van de ouders aan. De meeste vervolgscholen doen onvoldoende hun best om de ouders van anderstalige jongeren te betrekken bij het schoolleven. De meeste ouders spreken een andere taal of beheersen de Nederlandse taal

onvoldoende, waardoor het moeilijk wordt om een conversatie te houden. Dit mag echter geen reden zijn om deze ouders niet bij het schoolleven en de ontwikkeling van hun kind te betrekken (Persoonlijke communicatie, 25 februari 2021).

Op onderwijsvlak is het onderwerp van ‘self-confidence’ en het omgaan met anderstalige jongeren in zijn geheel niet besproken. In de afgelopen jaren werd er al onderzoek uitgevoerd over OKAN-leerlingen, maar niet specifiek gefocust op hoe ‘self-confidence’ hier een rol in kan spelen. Hieronder verstaan we “het positief denken, kennis delen en praten met andere gespecialiseerde mensen”, om zo het zelfvertrouwen te vergroten en te verbeteren. Deze ‘confidence’ komt voort uit gevoelens van welzijn, acceptatie van lichaam en geest en geloof in eigen kunnen, vaardigheden en ervaringen. Dit is vaak een probleem voor anderstalige leerlingen in hun eerste schoolloopbaan in het middelbaar. De nieuwe en steeds veranderende context van België en het Vlaamse onderwijs zorgt nog eens extra voor mentale ‘struggles’ bij OKAN-leerlingen. Vandaar dat deze bachelorproef de focus legt op de invloed en de meerwaarde van ‘confidence building’ in het regulier onderwijs. (Al-Hebaish, 2012).

Ondanks deze bevindingen en aanwijzingen is er geen onderzoek beschreven in België over de overgang van OKAN-leerlingen naar het eerste leerjaar in het (regulier) secundair onderwijs en het belang hierbij van ‘self-confidence’. Vanuit deze probleemstelling werd een hoofdonderzoeksvraag geformuleerd:

- Hoe kan de ‘self-confidence’ en het psychosociaal welzijn van nieuw ingestroomde ex-OKAN-leerlingen in hun eerste schooljaar ondersteund worden in de vervolgschool?

Om een antwoord te bieden op deze hoofdonderzoeksvraag zal er aan de hand van interviews onderzocht worden hoe scholen het psychosociaal welzijn van een instromende ex-OKAN-leerling kunnen ondersteunen. Er zal zowel gepeild worden naar ‘self-confidence’ als naar het psychosociaal welzijn van deze leerlingen. Op basis van de antwoorden op deze interviews zal er getracht worden een folder op te stellen voor reguliere secundaire scholen, zodat er in deze scholen mogelijk meer aandacht wordt besteed aan het zelfvertrouwen en het psychosociaal welzijn van ex-OKAN-leerlingen.

1.1 Schets van migratie

1.1.1 *Begrip migratie*

Migratie kan op verschillende manier worden omschreven, maar meestal is het afhankelijk van het verhaal achter de migratie. Volgens de Internationale Organisatie voor Migratie (2018) wordt migratie als volgt gedefinieerd:

“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” (Internationale Organisatie voor Migratie, 2018 geciteerd in Andraisan, 2019, p. 9).

De definitie wordt zo beschreven op de site van de Internationale Organisatie voor Migratie en wordt gehanteerd in deze bachelorproef. Deze bachelorproef gaat meer over jongeren die gemigreerd of gevlucht zijn van hun land van herkomst.

1.1.2 *Redenen waarom mensen migreren*

Migratie gebeurt niet in één keer, maar het gaat om een proces van afweging van potentiële kosten en baten. Het effect van de dwang die een persoon in een conflictomgeving ondervindt, speelt een rol bij de vorming van het voornemen van die persoon om te blijven of te vertrekken. Dit ongeacht zijn of haar mogelijkheden om te migreren (Hagen-Zanker, 2008).

Hier worden migratieoorzaken besproken die van toepassing kunnen zijn op ex-OKAN-leerlingen.

Economische motieven

Economische migratie wordt teweeggebracht door de overtuiging dat er elders betere economische kansen bestaan. Hieruit volgt dat wanneer de regionale en lokale economische ongelijkheid groot is, mensen waarschijnlijk zullen migreren als dat voor hen mogelijk is.

Factoren als armoede, gebrek aan economische kansen, grondgebrek en een lage levensstandaard in eigen land fungeren als push-factoren. Pull-factoren zijn dan welvaart, kansen, beschikbare werkgelegenheid en een hogere levensstandaard (Hagen-Zanker, 2008). Zo zijn er veel van deze jongeren die naar een ander land verhuizen om hun kwaliteit van leven te verbeteren. Daarnaast zijn er ook jongeren die migreren om te studeren in functie van een betere toekomst (Andraisan, 2019).

Politieke motieven

Naast economische redenen migreren mensen om politieke redenen. Veel van deze jongeren ontluchten hun land om politieke redenen zoals oorlog, conflicten, etnische en religieuze spanningen zoals hun geardeheid. Door de politieke instabiliteit is het moeilijk om een gezonde toekomst op te bouwen voor deze jongeren. Deze jongeren zijn vaak hun land ontvlucht vanwege angst (Wets, 2001).

Sociale motieven

Daarnaast zijn er de sociale motieven. Deze ex-OKAN-leerlingen kunnen naar andere landen migreren omdat hun ouders of een van hun ouders in een ander land werkt/werken of met een partner van dat andere land trouwt. Dit soort migratie wordt gezinshereniging genoemd. Al deze jongeren, met wat voor achterliggende motieven ook, moeten hun vrienden, familie en cultuur achterlaten en naar het andere land verhuizen. Dit kan voor ingrijpende gebeurtenissen zorgen wat tot moeilijkheden kan leiden bij de jongeren op deze cruciale leeftijd, doordat ze niet of nauwelijks kunnen communiceren in de nieuwe taal en ze verder ook niemand kennen. Hun moeilijke voorgeschiedenis waarmee ze vaak nog worstelen kunnen ze niet of moeilijk bespreekbaar maken. Dit kan een behoorlijke impact tot gevolg hebben bij deze ex-OKAN-leerlingen. (Andraisan, 2019).

1.2 Onderwijs voor anderstalige nieuwkomers in Vlaanderen

1.2.1 Recht op onderwijs voor anderstalige nieuwkomers

Onderwijs speelt een belangrijke rol in onze huidige maatschappij. Onderwijs helpt mensen om zich te bevrijden van sociale armoede en deel te nemen aan de samenleving. Artikel 28 van het Kinderrechtenverdrag, dat de Verenigde Naties in 1989 heeft aangenomen, werd in 1992

bruikbaar in België. Hierin staan de fundamentele rechten van het kind op onderwijs verwoord. In 2013 heeft het Kinderrechtencommissariaat in een beleidsrapport de situatie van immigratiekinderen of kinderen op de vlucht vanuit een kinderrechtenperspectief weergegeven (De Haene & Kevers, 2014). Hierin staat dat er een brede invulling is van het recht op onderwijs in Vlaanderen voor migratiekinderen. Dit komt omdat deze kinderen niet altijd dezelfde status hebben. Een deel van deze kinderen zijn legaal in het land, terwijl anderen de vluchtelingenstatus hebben verkregen. Anderen bevinden zich dan weer in een moeilijker situatie, omdat hun aanvraag werd afgewezen. Deze verschillen in hun status doet niets af aan hun recht op onderwijs. Het Kinderrechtenverdrag geldt voor elk kind binnen de grens van de staat. Daarom kan, ongeacht zijn/haar nationaliteit of immigratiestatus, het recht op onderwijs niet worden geweigerd aan kinderen zonder verblijfsstatus (De Haene & Kevers, 2014; Kinderrechtencommissariaat, 2013).

Het is verplicht voor alle kinderen van zes tot achttien jaar onderwijs te volgen in België. Deze leerplicht geldt ook net als het leerrecht voor minderjarige nieuwkomers (Agentschap Integratie & Inburgering, 2018). “Nieuwkomers zijn verplicht om zich in Vlaanderen in te schrijven in het onderwijs "ten laatste 60 dagen nadat ze zijn ingeschreven in het rijksregister, het vreemdelingenregister of het wachtregister voor asielzoekers of ten laatste 60 dagen nadat ze zijn aangemeld bij een opvanginstelling" (Kruispunt migratie-integratie, 2012, p. 11). Wanneer deze jongeren zich inschrijven op een school gelden dezelfde voorwaarden voor kinderen met of zonder papieren. Tijdens de inschrijving moeten deze kinderen aan een aantal voorwaarden voldoen. Deze leerlingen moeten regelmatig naar school gaan en de directie moet alles in het werk stellen om de mogelijkheid tot het volgen van lessen te garanderen. De Vlaamse inschrijvingswet stelt dat het al dan niet hebben van geldige verblijfsdocumenten voor een kind geen reden mag zijn om de inschrijving van het kind te weigeren. Bovendien kunnen deze kinderen een diploma behalen met of zonder papieren (Vandenhole et al., 2011).

1.2.2 Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers (OKAN)

Immigratiekinderen die naar België op een Nederlandstalige school komen, worden gezien als “anderstalige nieuwkomers”. Deze term wordt vaak gebruikt voor jongeren die pas in België zijn aangekomen en een andere thuistaal hebben. De onthaalklas biedt deze leerlingen de mogelijkheid om Nederlands te leren, waar het praktische taalgebruik centraal staat

(Agentschap voor onderwijsdiensten/agodi, 2017). De jongeren verschillen op vlak van leeftijd, nationaliteit, sociaaleconomische, culturele en educatieve achtergrond. De onthaalklas dient als een soort welkomstonderwijs en draagt bij tot het realiseren van gelijke onderwijskansen voor deze jongeren (De Haene & Kevers, 2014).

Het onthaalonderwijs voor lager en secundair onderwijs verschilt van elkaar. Binnen het basisonderwijs moet elke school het onthaalonderwijs zelf voorzien en organiseren. In het secundair onderwijs is de onthaalklas gefocust in aparte onthaalklassen (OKAN of Onthaalklassen Anderstalige Nieuwkomers). Een traject wordt op maat gesteld voor elke nieuwkomer die een vreemde taal spreekt. De onthaalklas moet het mogelijk maken om deze leerling snel en met succes het onderwijstype en de studierichting te laten volgen die het best aansluit bij zijn of haar individuele capaciteiten. OKAN legt meer de focus op de Nederlandse taalvaardigheid en integratie. Dit zorgt ervoor dat deze jongeren een goede start nemen in het Vlaamse onderwijssysteem (De Haene & Kevers, 2014).

1.2.3 Heterogeniteit in het onthaalonderwijs

In de OKAN-klassen verschillen de leerlingen op diverse manieren. Deze leerlingen verschillen in leeftijd, cultuur, nationaliteit, godsdienst, huidskleur en sociaaleconomische achtergrond (Boyson & Short, 2003). Het opleidingsniveau bij deze jongeren is heel divers. Dit komt door het gebrek aan goed onderwijs. Sommige van deze jongeren hebben in hun land van afkomst geen goede opleiding gehad. Een deel van deze leerlingen zijn nog nooit naar school geweest, terwijl anderen een onderbroken schoolloopbaan hebben gehad. Dit allemaal zorgt ervoor dat de OKAN-scholen heterogeen blijven (Boyson & Short, 2003).

1.2.4 Doorstromen naar de reguliere vervolgschool

Nadat deze leerlingen lessen hebben gevolgd in OKAN, kunnen zij overgaan naar het reguliere onderwijs. Deze jongeren kiezen de school waar ze graag naartoe willen op basis van hun interesse, capaciteit, leeftijd, eerder behaalde diploma's, vooropleidingen en hun functioneren in de klas. Tijdens het doorstromen spelen de betrokkenheid en de ontwikkeling, de resultaten van de snuffelstage, de toets resultaten van het CLB, de talenkennis en de wensen van het gezin en de stimulansen van thuis uit een belangrijke rol (Sterckx, 2006). Een probleem hierbij is dat

sommige leerlingen simpelweg nog niet klaar zijn voor de vervolgschool. Meestal volgen deze jongeren slechts één jaar onthaalonderwijs maar in uiterste nood kan dit langer zijn (Sterckx, 2006). Daarna worden ze gevolgd door hun vervolgschoolcoaches, die de anderstalige nieuwkomer begeleiden en helpen om binnen zijn of haar mogelijkheden iets te bereiken (Onderwijs Vlaanderen, z.j.).

1.2.5 Oorzaken van zwakke prestaties

Het goed beheersen van de Nederlandse taal speelt een belangrijke rol in de schoolprestaties van deze jongeren. Deze taalbarrière is een probleem waarmee ze te kampen hebben. De anderstalige nieuwkomer die pas doorgestroomd is naar de vervolgschool kent de taal onvoldoende. Daarnaast spreken ze thuis ook nog een andere taal dan op school. Deze achterstand is vaak moeilijk in te halen. Deze achterstand heeft invloed op de verwerving en verwerking van de leerstof in de vervolgschool (Verbeyst, 2011). Het onderzoek van Zinovyeva et al. (2013) geven aan dat immigrantenleerlingen relatief slecht presteren in het verplichte onderwijsstelsel.

Volgens Collier (1989) heeft de “cognitieve en academische ontwikkeling in de moedertaal een belangrijk positief effect op het onderwijs in de tweede taal”: “Academische vaardigheden, geletterdheidsontwikkeling, kennis van de inhoud, leerstrategieën, ... die ontwikkeld werden in de moedertaal worden immers getransfereerd naar de tweede taal” (Collier, 1989, p. 526). Belangrijk hierbij vormt het hebben van skills naast het beheersen van de woordenschat en spraak in de tweede taal. Het migratieproces zelf heeft een significante invloed op sociale en psychische moeilijkheden bij deze jongeren. Dit kan mogelijk zorgen voor problemen bij de cognitieve ontwikkeling en de schoolloopbaan (Verbeyst, 2011).

Een andere factor die invloed kan hebben op de schoolprestaties hebben te maken met cultuur en familie. Sommige auteurs spreken over "culturele deprivatie" wat het gevolg kan zijn op de vooruitgang van deze leerlingen. Ook hebben ouders niet altijd de kennis om de culturele opvoeding door te geven aan hun kinderen die nodig zijn om goed te functioneren op school. Sommige ouders uit andere culturen zijn zelf niet of nauwelijks naar school geweest waardoor het moeilijk wordt om hen te helpen en te stimuleren met schooltaken. Door gebrek aan eigen onderwijservaring kunnen deze ouders hun kinderen onvoldoende motiveren en begeleiden met

huiswerk. Doordat deze ouders de taal onvoldoende beheersen vormt dit een drempel om informatie te halen op school (Verbeyst, 2011).

Het onderpresteren van deze jongeren kan ook gelinkt worden aan geschillen en discontinuïteiten tussen verschillende culturen. In de nieuwe cultuur moeten deze jongeren plotseling op een nieuwe manier gaan denken en werken. Deze personen kunnen elkaar verkeerd begrijpen door verschillende leerstijlen, communicatiestijlen en culturele waarden. Deze leerlingen worden voortdurend geconfronteerd met leertaken en gedragsverwachtingen die in strijd zijn met hun voorgaande ervaringen. Dit kan ervoor zorgen dat deze jongeren te kampen krijgen met extra problemen en psychische spanningen. Leerkrachten zijn naast deze problemen vooral onwetend tegenover het gedrag en de waarden van deze leerlingen. Hieruit kunnen ernstige spanningen ontstaan tussen de leerling en de leerkracht, waardoor het normale leer- en lesproces belemmerd wordt (Timmerman et al., 2002).

Het Pygmalion-effect komt hier aan bod. Dit effect stelt dat de verwachtingen die leerkrachten hebben op deze leerlingen een belangrijke rol spelen bij de omgang met anderstalige leerlingen. Er worden als het ware ‘selffulfilling prophecies’ gecreëerd door leerkrachten. Zij schatten deze leerlingen lager in, waardoor ze minder hoge eisen aan hen stellen. Hierdoor geven ze deze leerlingen ook (eenvoudigere) opdrachten en minder begeleiding dan aan andere studenten (Timmerman et al., 2002). Het gebeurt vaak dat leerkrachten al of niet bewust discriminerend gedrag vertonen tegenover deze leerlingen. Door de hoge prestatiedruk en in geval van onvoldoende leerrendement van deze leerlingen haken leerkrachten na verloop van tijd af, omdat dit negatieve gevolgen heeft voor het gemiddelde van de hele klas. Hier spreken we van een mattheuseffect: leerlingen die betere leerprestaties neerzetten dan anderen zullen de tijd en aandacht van de leerkracht makkelijker naar zich toe trekken (Nicaise, 2008).

1.3 ‘Self-confidence’

1.3.1 *Het begrip ‘self-confidence’*

‘Self-confidence’ kan worden omschreven als de zelfbeoordeling en gevoel van eigenwaarde. Het heeft een psychologisch en sociaal fenomeen waarbij een individu zichzelf evalueert. Dit doet de persoon volgens bepaalde waarden die kunnen resulteren in verschillende emotionele

toestanden (Reasoner, 2004, geciteerd in Al-Hebaish, 2012). Volgens Hayrettin (2015) is ‘self-confidence’ een gevoel dat in elk individu aanwezig is sinds zijn kindertijd en dat twee belangrijke componenten heeft zoals ‘Lovability’ en ‘Competence’. Op basis van deze definities kan ‘self-confidence’ worden beschouwd als een cognitieve menselijke perceptie die een belangrijke rol speelt bij het vervullen van menselijke basisbehoeften zoals geluk en succes.

Men is pas bereid om nieuwe dingen te proberen als deze persoon beschikt over een goed zelfvertrouwen, zelfverzekerd is en zich onafhankelijk voelt. Iemand met een goed zelfvertrouwen accepteert zichzelf zoals hij is met zowel de goede als minder goede eigenschappen en werkt eraan om zichzelf te verbeteren (Seidah & Bouffard, 2007). Volgens Davis-Kean & Sandler (2001) is ‘self-confidence’ belangrijk voor de psychologische welbevinding en succes hebben bij sociale relaties. Het is het fundament van sociale en emotionele ontwikkeling. Een goed zelfvertrouwen is daarom essentieel voor jongeren om zichzelf optimaal te ontwikkelen. ‘Self-confidence’ speelt een belangrijke rol in het schoolleven van jongeren, maar ook in het persoonlijke en sociale leven en dus in elke fase van het leven op weg naar succes (Hayrettin, 2015).

1.3.2 ‘Self-confidence’ en het leren van een vreemde taal

Volgens Yashima et al. (2004) is ‘self-confidence’ belangrijk bij de bereidheid van leerlingen om deel te nemen aan mondelinge activiteiten in taallessen. Hieruit volgt dus dat als er ‘self-confidence’ is er een goede communicatie zal zijn. Een gebrek aan ‘self-confidence’ vormt dan mogelijk de gevaarlijkste barrière voor effectieve communicatie (Yashima et al., 2004, geciteerd in Al-Hebaish, 2012).

Leerlingen met ‘self-confidence’ nemen risico's bij het spreken van een andere taal, ook al maken deze jongeren niet zo veel fouten. Deze leerlingen nemen ook graag deel aan verschillende mondelinge activiteiten, ongeacht het besproken onderwerp en het aantal leerlingen in de klas. Deze leerlingen zijn gemotiveerd en leren van hun fouten. De leerlingen werken ook hard en hun taalvaardigheid neemt toe (Al-Hebaish, 2012). Bandura (2006) legt dit uit in verband met ‘purposefulness’. Bandura (2006) suggereert dat ‘purposefulness’ een effect heeft op individuen met een bepaald doel om toekomstplannen te maken en strategieën te hebben. Een hoge motivatie bij zelfbewuste vreemdetalenstudenten die elke tegenslag

aankunnen, kan in verband worden gebracht met de ‘purposefulness’. Deze ‘purposefulness’ is gekoppeld aan ‘self-confidence’ in het leren van een vreemde taal.

Rubio (2007) stelt dat ‘self-confidence’ zowel psychologische als sociale aspecten heeft. Een laag ‘self-confidence’ kan naast vele andere mogelijke thema's, een negatief effect hebben op het leren van vreemde talen. Een laag ‘self-confidence’ kan leiden tot een aantal psychologische aandoeningen zoals een gevoel van onveiligheid, angst, bezorgdheid en antisociaal gedrag.

Door een laag ‘self-confidence’ zal een leerling moeilijk in staat zijn een goede start te maken bij het leren van een vreemde taal. Dit komt omdat een laag ‘self-confidence’ de leermotivatie van de leerling aantast. Een leerling met een gebrek aan ‘self-confidence’ zal hoogstwaarschijnlijk een negatief vooroordeel hebben over de cursus en de klas (Hayrettin, 2015). Een leerling zal tijdens de les voortdurend negatieve gevoelens hebben, zoals faalangst, ontoereikend zijn, angst voor vernedering en angst voor de leraar en de cursus. Hierdoor zal de leerling niet spreken en hooguit passief deelnemen aan de activiteiten in de klas. Een laag zelfvertrouwen kan ook leiden tot vreemdetaalangst. Dergelijke leerlingen kunnen niet goed socialiseren en onthouden zich van spreken in de klas (Hayrettin, 2015). Hierdoor zullen leerlingen met een gebrek aan ‘self-confidence’ de leerkracht vaak ontwijken of niet durven aan te kijken, in de hoop niet aangesproken te worden. De prestaties van deze leerlingen zijn vaak minder in vergelijking met de rest van de klas. Dit komt door het ongemak dat het mondeling gebruik van de taal met zich meebrengt. Ook zijn ze bezorgd om bekritiseerd of afgekeurd te worden door de leerkracht of hun leeftijdsgenoten (Al-Hebaish, 2012).

1.3.3 De rol van de leerkracht en het klasklimaat bij ‘self-confidence’ van anderstalige leerlingen.

Volgens Hayrettin (2015) is communicatie in de klas een belangrijke factor voor succes bij omgang met klasgenoten. Het zorgen voor een goede communicatie van leerlingen in de klas kan een belangrijke rol spelen bij het bevorderen van zelfvertrouwen bij leerlingen. Pas als leerkrachten zich op hun gemak voelen in de klas, kunnen ze hun boodschappen zelfverzekerd overbrengen aan de leerlingen. Hun rustige handelingen kunnen het zelfvertrouwen van anderstalige leerlingen verbeteren. Eryaman et al. (2013) toonden aan dat zelfbewuste leerkrachten een effect zouden kunnen hebben op de prestaties en motivaties van leerlingen.

Leerkrachten die niet complex zijn van aard, kunnen een ontspannen sfeer in de klas creëren voor hun leerlingen en de leerlingen vermaken tijdens het geven van een les. Deze leerkrachten kunnen voorzichtig te werk gaan om het zelfvertrouwen van leerlingen niet te verlagen wanneer zij hun fouten moeten corrigeren. Hierdoor zullen de angsten leerlingen in de klas weggehouden worden omdat leerkrachten geen prestaties eisen die de capaciteiten van hun leerlingen te boven gaan.

Op deze manier kunnen leerkrachten een bijdrage leveren aan de prestaties van anderstalige leerlingen in het middelbaar. Het behalen van succes speelt een rol bij het vergroten van het zelfvertrouwen. Leerkrachten moeten in staat zijn duidelijk uit te leggen wat zij van anderstalige leerlingen in de klas verlangen. Met andere woorden, zij moeten in staat zijn het doel van leerstof duidelijk uit te leggen. Dit zal de leerlingen helpen zich te ontspannen en hun zelfvertrouwen in de klas te bevorderen (Hayrettin, 2015).

1.3.4 Relatie tussen ‘self-confidence’ en academische prestaties

Volgens Brown (2000) is ‘self-confidence’ een van de meest invloedrijke variabelen die het leren kan beïnvloeden. Er ontstaat namelijk een positieve correlatie tussen self-confidence en resultaten in taalcursussen (Brown, 2000, geciteerd in Al-Hebaish, 2012). Leerlingen met ‘self-confidence’ ontwikkelen de wil om te communiceren, wat hun taalvaardigheid ten goede komt. Dit kan leiden tot goede prestaties op school. Er is dus een positieve correlatie tussen ‘self-confidence’ en schoolprestatie. Naarmate het zelfvertrouwen van een leerling toeneemt, nemen ook de schoolprestaties toe (Al-Hebaish, 2012). Wanneer het leerlingen ontbreekt aan ‘self-confidence’, nemen de schoolprestaties af. ‘

Het onderzoek van Hayrettin (2015) verklaarden dat leerlingen die altijd tevreden waren met zichzelf behaalden hogere slaagpercentages bij het leren van de Turkse taal dan de leerlingen die soms niet tevreden waren met zichzelf. Wat deze taaltest betreft, behaalden de leerlingen met een hoog ‘self-confidence’ hogere slaagpercentages dan de leerlingen met een laag zelfvertrouwen. De proefpersonen die dachten dat ze zéér competent waren, behaalden hogere slaagpercentages in het leren van een vreemde taal dan de proefpersonen die dachten dat ze incompetent of gemiddeld competent waren.

‘Self-confidence’ had in het bijzonder invloed op de mondelinge prestaties van leerlingen. Spreekangst is gerelateerd aan een laag niveau van zelfvertrouwen en resulteert in lagere prestaties. Recente studies hebben ondertussen aangetoond dat er een correlatie is tussen zelfvertrouwen en academische prestaties (Al-Hebaish, 2012).

1.4 Psychosociaal welzijn van migrantenjongeren

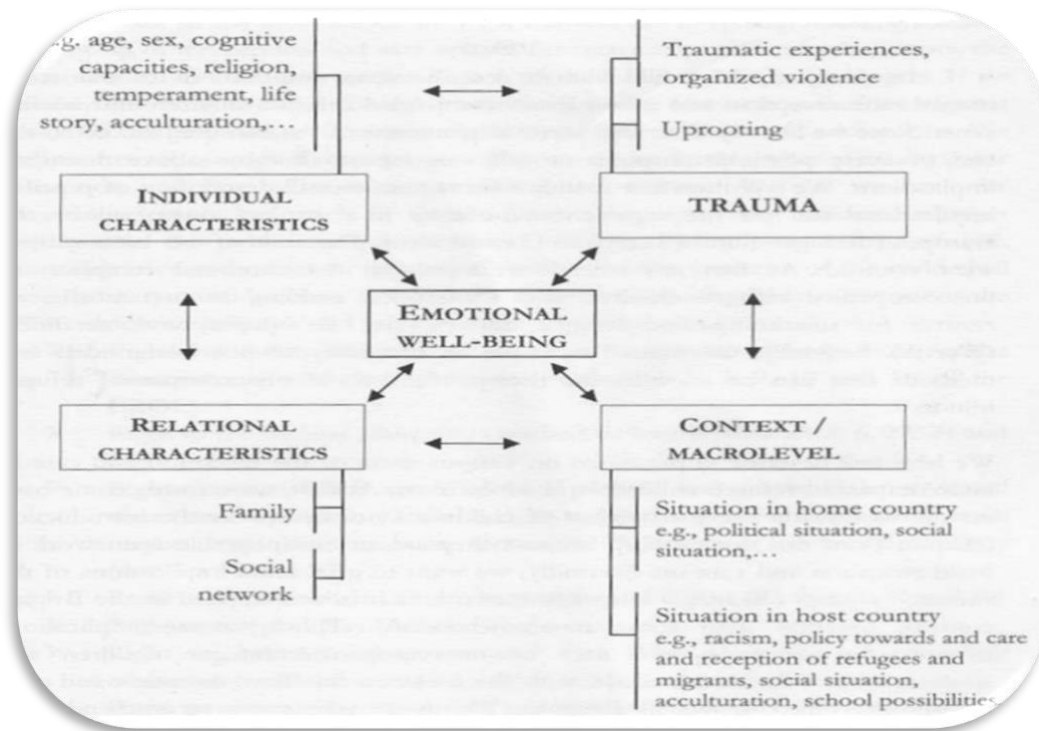
1.4.1 Begripsomschrijving

De term "psychosociaal illustreert de dynamische wisselwerking tussen de psychologische ontwikkeling van de mens met zijn sociale omgeving" (Machel, 2000, p. 20). Volgens Derluyn (2005) hebben migrantenjongeren meer kans op het ontwikkelen van psychosociale problemen. Het emotionele welzijn van deze jongeren wordt beïnvloed door andere factoren. Om de beïnvloedende factoren op emotie en welzijn van deze jongeren in kaart brengen, werd een multifactorieel, ecologisch/contextueel model ontwikkeld. De factoren betreffen trauma, individuele kenmerken, relationele kenmerken en kenmerken uit de context (Derluyn, 2005). De term “psychosociaal welzijn” is essentieel in deze bachelorproef want volgens Van der Ploeg (1990) is de interactie met de sociale omgeving belangrijk voor de individuele psychologische ontwikkeling.

1.4.2 Psychologische problemen

Volgens Derluyn (2005) hebben migrantenkinderen/jongeren meer kans op het ontwikkelen van psychosociale problemen. De meeste van deze jongeren vertonen een hoger aantal somatische en psychische symptomen. Dit zijn voornamelijk slaapproblemen, stemmingswisselingen, gevoelens van uitputting, nervositeit, misselijkheid, depressie en anorexia (Sundquist, 1998). Verschillende onderzoekers wijzen erop dat deze jongeren na het migratieproces een aantal gedrags-en emotionele problemen kunnen vertonen (Derluyn, 2005).

Figuur 1: Multifactorieel, ecologisch/contextueel model (Derluyn 2005).



Note: Factoren die de emotie en welzijn van deze migrantenjongeren in kaart brengt. Aangepast overgenomen van “Een longitudinaal onderzoek naar het psychosociaal welzijn en quality of life bij niet-begeleide buitenlandse minderjarigen” door Kimberly Van Acker, 2011, p.14.

1.4.3 De beïnvloedende factoren

Hier wordt ingegaan op een aantal aspecten die waarschijnlijk een impact zal hebben op het psychosociaal welzijn van deze jongeren. Dit wordt genoemd in het multifactoriële ecologische model met de vier factoren die hieronder worden beschreven (Derluyn, 2005).

Individuele Karakteristieken

Het onderzoek van Berman (2001) heeft aangetoond dat het zelfbeeld dat jongeren met zich meedragen een impact heeft op de psychosociale ontwikkeling. Hoe deze jongeren met nieuwe omstandigheden omgaan is ook belangrijk. Jongeren met goede sociale competenties ervaren een hoger psychosociaal welzijn. Jongeren die geleerd hebben assertief en empathisch te zijn en die ook voldoende zelfvertrouwen hebben, kunnen beter omgaan met stressvolle situaties (Wong, et al., 2004).

Volgens Derluyn (2005) is leeftijd van invloed bij de ontwikkeling van psychosociale problemen bij vluchtelingenkinderen/jongeren. Shaw (2003) geeft aan dat hoe jonger de kinderen hoe kwetsbaarder omdat ze over minder cognitieve vaardigheden beschikken. Ook hebben ze minder voorbeelden om uit te kiezen om ‘coping strategieën’ toe te passen. In sommige studies wordt verondersteld dat het geslacht van invloed is bij het al dan niet sneller ontwikkelen van psychosociale problemen. Andere studies suggereren dat jongens meer posttraumatische stress vertonen dan meisjes maar andere beweren het tegenovergestelde (Hauf & Vaglum, 1995; Berman, 2001).

Relationele kenmerken

Wanneer kinderen worden van hun ouders worden gescheiden kan dat een groter trauma opleveren bij kinderen dan confrontatie met bomaanslagen, vernietiging of dood (Davies & Webb, 2000; Derluyn, 2005). Daarentegen moet worden opgemerkt dat de manier waarop afscheid wordt genomen meer invloed heeft op het welzijn van het kind dan de separatie zelf (Rutter, 1974). Hoe hechter de band is met de familie hoe meer de psychologische problemen beschermd worden (Berman, 2001). Ook het overlijden van een ouder of ander gezinslid kan van invloed zijn op het psychosociaal welzijn bij vluchtelingenkinderen en jongeren (Fazel & Stein, 2002).

Trauma

Jensen & Shaw (1993) geven aan dat negatieve effecten een stressvolle en traumatische gebeurtenis op vluchtelingenkinderen kan vormen. In het onderzoek van Terr (1991) heeft een psychisch trauma een belangrijk effect op de ontwikkeling van een aantal stoornissen in de kindertijd. Volgens Berman (2001) hebben de meeste van deze jongeren zowel vóór de vlucht als tijdens de vlucht een traumatische gebeurtenis meegemaakt. Vaak zijn deze jongeren getuigen of direct slachtoffer van oorlog en geweld. Sommigen hebben al of niet familieleden gewond zien raken of zien sterven (Burnett & Peel, 2001). De cultuur verschillen die ontstaan na de vlucht leveren in de meeste gevallen stress op. De manier waarop deze mensen opgevangen worden is afhankelijk van het beleid van het gastland, de economische en culturele situatie van het land. Omdat kennismaking met de nieuwe gastland stress met zich meebrengt, kunnen het eerdere opgelopen trauma tijdens de vorige fases nog niet worden verwerkt (Williams & Berry, 1991).

Context

Volgens het onderzoek van Lustig et al. (2004) hebben kinderen die voor hun vlucht weinig contact hebben gehad met geweld in hun land van herkomst, minder angst, onzekerheid en depressie. De mate waarin deze jongeren psychische problemen zullen ontwikkelen, hangt sterk af van de leefgewoonte van het gastland de sterke van hun aanpassing (acculturatie). Het gaat om de steun die de jongeren krijgen van leraren, vrienden, andere familieleden en sociale diensten (Berman, 2001). Fox et al. (1994) stellen dat de discrepanties tussen culturen, het ervaren van racistische opmerkingen en een lage socio-economische status, een risico vormt voor het ontwikkelen van psychische problemen. Ook de taalbarrière, het lage opleidingsniveau, de onzekere verblijfsstatus, slechte huisvesting, financiële moeilijkheden en sociale isolatie zijn risicofactoren (Ehnholt & Yule, 2006).

1.4.4 Veerkracht

Het feit dat mensen gevlucht zijn of gemigreerd zijn, betekent niet direct dat ze psychische problemen ontwikkelen. De meeste van deze jongeren die traumatische gebeurtenissen hebben meegemaakt, functioneren normaal in het degelijkste leven (Derluyn, 2005). Vaak zijn dit kinderen die een grote verscheidenheid aan ‘coping strategieën’ hebben om met traumatische gebeurtenissen om te gaan (Wong et al., 2004). De jongeren slagen erin de gebeurtenissen psychologisch en emotioneel te verwerken. Deze jongeren geven hun eigen betekenis aan wat ze hebben meegemaakt. De betekenis die ze hieraan geven is belangrijk voor hun verdere ontplooiing (Jensen & Shaw, 1993). De veerkracht van adolescenten is afhankelijk van de ondersteuning vanuit het gezin, peergroup en goede relaties binnen de omgeving. Hieruit kunnen deze jongeren gemakkelijk integreren aan het nieuwe gemeenschap, maken snel vriendschap met leeftijdsgenoten en worden daarin gesteund door hun familie (Williams & Berry, 1991).

1.5 Aandacht voor het psychosociaal welzijn van anderstalige jongeren in het regulier onderwijs

1.5.1 De psychosociale ontwikkeling van Erikson

Erikson's stadiumtheorie van de psychosociale ontwikkeling (1950/1995) beschrijft een reeks van crisissen die zich voordoen wanneer individuen de sociale wereld binnengaan. Erikson's theorie spreekt over hoe individuen zich ontwikkelen in relatie tot anderen en de leeftijden waarop een bepaalde sociale ervaring belangrijke gevolgen heeft voor de persoon. Volgens Erikson (1950/1995) zijn deze crisismomenten in de ontwikkeling conflicten tussen twee krachten, namelijk een positieve en negatieve pool. Hoe een individu reageert op deze conflicten is belangrijk voor de algemene ontwikkeling. Deze crises kunnen leiden tot een normale of abnormale ontwikkeling (Erikson, 1950/1995, geciteerd in Cross et al., 2016).

Erikson (1950/1995) beschreef de psychosociale ontwikkeling als een proces van integratie. Deze crisis treedt op, de leeftijd waarop de omstandigheden en de biologie het toelaten dat ze zich voordoen. Tijdens elk crisismoment is er geen tweedelige uitkomst. In plaats daarvan stelde Erikson (1950/1995) voor dat, in het proces van psychosociale aanpassing, alle crisissen zullen resulteren in een "gunstige verhouding tussen de twee krachten" (Erikson, 1995 geciteerd in Cross et al., 2016).

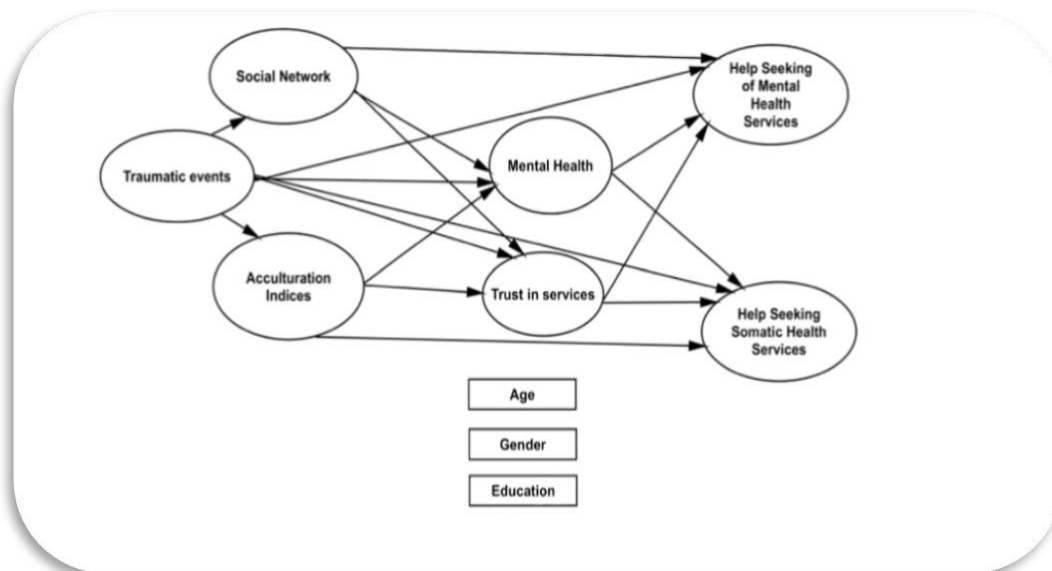
1.5.2 Cultuur drempels bij het hulp zoeken

Volgens Schubert et al. (2018) wordt het proces van een individu om hulp te zoeken bij mentale problemen, beïnvloed door culturele normen. Om hulp te zoeken voor een probleem moet eerst een proces afgelegd worden. Beginnend met de erkenning van een gezondheidsprobleem, gevolgd door de beslissing om hulp te zoeken om het op te lossen en tenslotte de keuze van een behandeling of dienst. Culturele interpretaties spelen een rol bij het begrip van geestelijke gezondheidsproblemen en de oorzaken ervan. Het beïnvloedt de beslissingen over het gebruik van diensten. Zo kunnen geestelijke gezondheidsproblemen bijvoorbeeld worden geïnterpreteerd in een religieuze of spirituele context, zoals wordt waargenomen in traditionele moslimgemeenschappen en Afrikaanse stammengemeenschappen (Schubert et al., 2018).

Het onderzoek van Schubert et al. (2018) geeft aan dat sommige immigranten geestelijke gezondheidsproblemen zien als de wil van God, als een straf van de voorouders of als hekserij. Dit zorgt ervoor dat men geen hulp zoekt uit angst voor een conflict met de gemeenschap. Ook speelt het wantrouwen tegenover gezondheidswerkers die de gastcultuur vertegenwoordigen een rol. Dit kan gedeeltelijk verklaren waarom immigranten zo weinig gebruik maken van de geestelijke gezondheidszorg. Daarnaast beïnvloedt hun sociale netwerk het zoeken van hulp. Immigranten lijken liever hulp te zoeken bij familieleden, traditionele genezers en religieuze leiders dan bij officiële zorgverstrekkers (Schubert et al., 2018).

Bovendien heeft acculturatie invloed op de geestelijke gezondheid en het zoeken naar hulp. Het beheersen van de taal wordt beschouwd als de sterkste voorspeller van acculturatie. Hierna gevolgd door de leeftijd van immigratie, de duur van het verblijf in het gastland, de generatiestatus en de culturele gelijkensis met het land van herkomst (Miller et al., 2006). Het onderzoek van Mölsä et al. (2010) toont aan dat Somalische immigranten in Finland communicatieproblemen meldden als een drempel voor het gebruik van geestelijke gezondheidsdiensten.

Figuur 2: Schematisch model van psychosociale factoren voor hulpzoekgedrag



Note: Cultuur drempels bij het zoeken van hulp bij immigranten. Aangepast overgenomen van ‘The Journal of Behavioral Health Services & Research’, door Schubert et al., 2018, *Trauma, Psychosociale Factoren, en Hulp Zoeken*, p.83.

1.5.3 Aandacht in het onderwijs

Het psychosociaal welzijn van anderstalige leerlingen zou veel aandacht moeten krijgen in het onderwijs. Er wordt verwacht dat deze jongeren zich aanpassen aan een nieuwe woonsituatie en een geschikte school vinden. Daarnaast wordt van hen verwacht dat ze zich de educatieve, sociaal-culturele, politieke en juridische context van het gastland eigen maken. Dit proces wordt bemoeilijkt door de sociale uitsluiting waarmee veel anderstalige jongeren geconfronteerd worden (De Haene & Kevers, 2014). Deze jongeren komen vaak terecht in een maatschappelijke context van wantrouwen, discriminatie en racisme en ontmoeten ongelijke kansen op de woning en arbeidsmarkt. Deze jongeren moeten een nieuwe taal aanleren, ze moeten zich aanpassen aan nieuwe academische routines en moeten leren omgaan met onbekende ervaringen in de bredere gemeenschap. Bovendien kunnen de taal, culturele en sociale verschillen waarmee zij vaak te maken hebben, belemmeringen opwerpen voor een volledige participatie op school, met name bij het aangaan van sociale relaties (Hamilton, 2013).

Migratie wordt beïnvloed door de innerlijke sterktes en kwetsbaarheden waarmee deze jongeren belangrijke levensgebeurtenissen ervaren. Dit bepaalt hun coping-stijlen, deze stijlen zijn de manieren waarop iemand kan omgaan met moeilijkere periodes. Dit kan invloed hebben op hun psychologisch welbevinden. Deze jongeren die zijn ontsnapt aan oorlog en vervolging veranderen door het trauma dat zij hebben meegemaakt (Eurydice, 2019). Vervolgens plaatst “deze situatie van aanhoudend structureel geweld anderstalige jongeren in een gemarginaliseerde positie” (De Haene & Kevers, 2014, p. 141).

De vooruitgang van voormalige anderstalige nieuwkomers in het regulier onderwijs is nagegaan. Het blijkt dat veel ex-OKAN-leerlingen in het watervalstelsel terecht komen en een aanzienlijke onderwijsachterstand oplopen. Dit heeft te maken met de taalbarrière die deze jongeren hebben op school (Sterckx, 2006). De cultuuromslag zorgt er ook voor dat de problemen toenemen op school (Europese Commissie, 2013). Het schooluitvalpercentage voor deze leerlingen zijn aanzienlijk hoger dan andere leerlingen, omdat ze vaak veranderen van school (Kinderrechtencommissariaat, 2013).

1.5.4 Nood aan sociale en emotionele begeleiding

De voortgang van een positieve sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen is afhankelijk van de context waarin zij zich ontwikkelen. De school is een betrouwbare bron van zorgzame relaties (Cassidy & Bates, 2005). De sociaal-emotionele ontwikkeling kan de cognitieve ontwikkeling in gevaar brengen. Hierdoor verlaten leerlingen de school bij gebrek aan steun en zorgzame leerkrachten. Leerlingen zullen waarschijnlijk positieve herinneringen hebben aan deze leerkrachten, die hun aangeleerde sociaal-emotionele vaardigheden ondersteunden. Daarom is het zeer belangrijk dat leerkrachten zich bekommeren om zowel deze individuen als de leerlingen (Elias, 2003).

Leerkrachten moeten hun bezorgdheid en genegenheid voor deze leerlingen tonen en ook meer aandacht voor ze hebben. Ze moeten deze leerlingen ook aanmoedigen om te socialiseren, zodat ze dezelfde interactie met anderen kunnen vertonen. Dit is zeker het geval in het secundair onderwijs, aangezien deze leerlingen zich in hun adolescentiefase bevinden. Dit is een belangrijke periode met betrekking tot de sociale en emotionele ontwikkeling (Jacobs & Struyf, 2013). Uit onderzoek is gebleken dat 40 tot 60 % van deze leerlingen op de middelbare school, chronisch ontkoppeld raakt en 30% van de leerlingen zich schuldig maakt aan meervoudig risicogedrag. Voorbeelden van dit risicogedrag omvatten middelenmisbruik, geweld en depressie (Jacobs, & Struyf, 2013).

1.6 Hoofd- en deelonderzoeksvragen

Uit de literatuur kunnen we concluderen dat ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn een belangrijke factor is voor anderstalige jongeren op school. Deze twee begrippen zijn noodzakelijk voor het goed kunnen functioneren op school alsook in de buitenwereld. Hieruit wordt een hoofdonderzoeksvraag als volgt geformuleerd:

- Hoe kan ‘self-confidence’ en het psychosociaal welzijn van nieuw ingestroomde ex-OKAN-leerlingen in hun eerste schooljaar ondersteund worden in de vervolgschool?

Van deze hoofdonderzoeksvraag worden enkele deelonderzoeksvragen geformuleerd:

- Hoe ervaren de ex-OKAN-leerlingen de schoolse omgang met hun klasgenoten en leerkrachten en welke rol speelt zelfvertrouwen hierbij?
- Hoe ervaren en definiëren ex-OKAN-leerlingen hun psychosociaal welzijn op school?

- Hoe kan de vervolgschool van ex-OKAN-leerlingen aandacht besteden aan het psychosociaal welzijn en ‘self-confidence’ volgens deze jongeren en welke randvoorwaarden stellen ze?

Voor alle deelonderzoeksvragen wordt een kwalitatieve onderzoeksmethode gebruikt. Er wordt een semigestructureerd interview afgenomen om deze onderzoeksvragen te beantwoorden. Door het gebruik maken van semigestructureerde interviews kan er verder worden ingegaan op bepaalde zaken die tijdens het gesprek met de participant naar voren komen. De deelnemers van dit onderzoek zijn ex-OKAN-leerlingen in de vervolgschool. Echter, deze leerlingen zijn jongeren die in tweede of derde graad zitten.

2. METHODE

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek weergegeven. De participanten worden eerst beschreven, daarna worden de instrumenten en procedure van het onderzoek verklaart. Tenslotte wordt de kwalitatieve analyse kort besproken.

2.1 Onderzoekseenheden

Een interview werd afgenomen bij acht ex-OKAN-leerlingen in het regulier middelbaar onderwijs. Dit onderzoek focust zich volledig op de ex-OKAN-leerlingen tijdens hun eerste schooljaar in het regulier secundair onderwijs. De respondenten moesten voldoen aan de volgende criteria: De participant is een ex-OKAN-leerling die in de tweede of derde graad zit. Dit mag zowel leerlingen zijn die in hun eerste jaar zitten of leerlingen die in hun tweede jaar of langer in het regulier secundair onderwijs. Bij deze doelgroep wordt op zoek gegaan naar hun ervaringen in de vervolgschool. Leerlingen die in hun tweede jaar of langer in het regulier secundair onderwijs zitten, wordt er op zoek gegaan naar hun ervaringen tijdens hun eerste jaar in het regulier onderwijs. Er wordt gevraagd wat deze leerlingen nodig hebben/hadden in hun eerste schoolloopbaan om hen ‘self-confidence’ en psychosociaal te ondersteunen. Het onderzoek wordt afgebakend tot Vlaanderen, dus respondenten van Brussel en Wallonië behoren niet tot de doelgroep van dit onderzoek. De respondenten zullen mannelijke en vrouwelijke leerlingen zijn van verschillende secundaire scholen in Vlaanderen.

2.2 Meetinstrumenten en apparatuur

2.2.1 *Semigestructureerd interview*

De data worden met een kwalitatief, semigestructureerd interview verzameld. Er wordt gekozen voor een kwalitatief onderzoek omdat er zo dieper kan worden ingegaan op gevoelens, gedachten en heel belangrijk, de ervaring van deelnemers in verband met de doelgroep. Voor het bevragen van de participanten wordt één semigestructureerd interview voorbereid aan de hand van een vragenprotocol. Hierin staan de vragen die aan de participanten worden gesteld (Brinkman, 2014).

Semigestructureerde interviews worden gebruikt om de vooropgestelde deelonderzoeksvragen te beantwoorden. Het ontworpen interviewschema heeft als doel informatie te geven over hoe de ex-OKAN-leerling zijn/haar ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn in hun eerste reguliere schooljaar ervaren.

De interviewleidraad bevat proactieve topics, bijvoorbeeld: “Wat kan de school doen om jou actief te laten participeren in de les?” Het eerste deel van het interview bestaat uit een aantal demografische vragen, bijvoorbeeld: “Land van herkomst” en “Hoelang woon je al in België?” Het was een doelbewuste keuze om te beginnen met demografische vragen. Dit zorgt ervoor dat de migratieachtergrond van de participanten in beeld worden gebracht. Tijdens het tweede deel van het interview, worden de vragen gericht (transitievragen), zoals: “Hoe gaat het op school?” en “Heb je iets onaangenaams meegemaakt in je moederland?” Daarna worden de vragen gesteld die antwoord geven op de deelonderzoeksvragen, zoals “Wat kan je school doen om ‘self-confidence’ bij migranten/anderstalige-leerlingen te vergroten? En “Wat zou jij willen dat de school doet om jouw psychosociaal welzijn te vergroten?” Tenslotte geeft de interviewer een korte samenvatting van het gesprek en worden enkele slotvragen gesteld, zoals: “Hebben we iets over het hoofd gezien tijdens dit interview dat je graag wil toevoegen?”

2.2.2 Opnameapparatuur

Alle interviews worden opgenomen via een geluidsrecorder op de telefoon van de interviewer. Op deze manier valt de volledige focus op de participant en niet op het transcript. Volgens Baarda et al., (2014) is het in de praktijk niet haalbaar om tijdens een interview alle informatie uit te schrijven of te onthouden. Door het gebruik van een opnameapparaat worden deze problemen vermeden. Het opnemen van de interviews maakt het mogelijk deze achteraf op een rustig tempo uit te schrijven. (Baarda et al., 2014).

2.2.3 Computerprogramma: Word

De acht gesprekken worden één voor één uitgeschreven in een Word-document. Op deze manier wordt een duidelijk beeld verkregen van de antwoorden die de participanten geven.

2.3 Procedure

Eerst wordt via mail contact opgenomen met vervolgcoach Axel Vander Bruggen om te vragen welke participanten beschikbaar zijn voor dit onderzoek. De participanten van het onderzoek worden voorgesteld aan de interviewer tijdens de huiswerkklas op woensdag namiddag. Er wordt een korte uitleg gegeven over het onderzoek en de informed consent wordt ondertekend. Door het ondertekenen van de informed consent gaan de participanten ermee akkoord dat het interview zal worden opgenomen en geanonimiseerd voor gebruik in dit onderzoek. Daarnaast wordt er een brief opgesteld en verstrekt met daarin de verschillende informatie met betrekking tot het doel van dit onderzoek, de anonimiteit en andere praktische gegevens. De interviews worden afgenomen op een bureau in de school KTA Brugge.

Aan het begin van elk gesprek wordt het doel en de opzet van het onderzoek herhaald. Er wordt nogmaals aangegeven dat er geen foute antwoorden gegeven kunnen worden. Daarna wordt aan de participant meegedeeld dat het mogelijk is het onderzoek op elk moment te onderbreken. Verder wordt de participant geïnformeerd dat het interview zal worden opgenomen, zodat alle informatie later kan worden verwerkt en geanalyseerd. De participant wordt ook geïnformeerd dat debriefing mogelijk is indien gewenst. Elke participant wordt afzonderlijk geïnterviewd. De ex-OKAN-leerling wordt verwelkomd geheten en krijgt algemene informatie over het onderzoek (doel, vraagstelling, beroepsproduct ...). Ook wordt toegelicht wat er gebeurt met zijn/haar gegevens en de informatie die hij/zij tijdens het interview heeft gegeven. Als dit duidelijk is voor de participant en hij/zij geen vragen heeft, start het interview. Tijdens het interview wordt er aandacht besteed aan wat de ex-OKAN-leerling nodig heeft om zijn/haar 'self-confidence' en psychosociaal welzijn te vergroten.

2.4 Analyses

Als eerst wordt de datapreparatie van de transcripten uitgeschreven. De transcripten worden door de onderzoeker verschillende keer doorgelezen en de niet essentiële informatie wordt niet meegenomen. De resterende informatie wordt opgedeeld in fragmenten, waarbij telkens één fragment betrekking heeft op een bepaald onderwerp. Nadat dat de datapreparatie heeft plaatsgevonden vindt de data-analyse plaats. Dit gebeurt per onderzoeksvraag met een specifieke labelstructuur. De data-analyse wordt per onderzoeksvraag gedaan met een

specifieke labelstructuur. Deze labels zijn vervolgens gerangschikt onder bepaalde thema's. Voor elke categorie wordt nagegaan welke labels betrekking hebben op een bepaald onderwerp. In de volgende stap worden kernthema's gedefinieerd. De verschillende labelstructuren worden kritisch bestudeerd. Als voor laatste wordt de vraagstelling beantwoord door de kernthema's en het thema. De labels worden tenslotte overzichtelijk gepresenteerd.

3. RESULTATEN

In dit gedeelte worden de resultaten van de semigestructureerde interviews besproken. Deze werden verkregen via een stapsgewijs proces datapreparatie. Hieronder worden demografische gegevens van alle participanten weergegeven.

De hoofdonderzoeksvraag van dit onderzoek is: “Hoe kan ‘self-confidence’ en het psychosociaal welzijn van nieuw ingestroomde ex-OKAN-leerlingen in hun eerste schooljaar ondersteund worden in de vervolgschool?”. Deze vraag tracht de onderzoeker te beantwoorden door de noden van ex-OKAN-leerlingen over hun ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn te achterhalen door het semigestructureerde interview. Om de definitieve brochure op te stellen, worden de antwoorden op de vooraf gestelde deelonderzoeksvragen gebaseerd en op de belangrijkste thema's die uit de analyse van de gegevens naar voren zijn gekomen.

Vooraleer de resultaten van het onderzoek effectief worden beschreven, worden bevindingen qua schoolervaring tussen land van herkomst en België kort besproken. Hierna worden de resultaten toegelicht volgens de deelonderzoeksvragen, te beginnen met de rol van zelfvertrouwen bij de schoolse omgang. Vervolgens worden de resultaten met betrekking tot psychosociaal welzijn op school beschreven en tot slot de noden en behoefte van de ex-OKAN-leerling.

Tabel 1: Een overzicht van alle participanten (ex-OKAN-leerlingen) op basis van demografische vragen die aan het begin van het interview aan bod kwamen.

Schuilnaam	Geslacht	Leeftijd	Land van herkomst	Reden van migratie	Periode in vervolgschool
Hafza	Vrouw	16	Syrië	Oorlog	1
Shahid	Man	16	Afghanistan	Oorlog	2
Mustafa	Man	18	Palestina	Oorlog	1
Amira	Vrouw	18	Iraq	Oorlog	2
Ruby	Vrouw	14	Madagaskar	Levenskwaliteit	1
Fahad	Man	17	Eritrea	Oorlog	2
Amina	Vrouw	17	Afghanistan	Oorlog	1
Oscar	Man	14	Albania	Levenskwaliteit	1

3.1 Overgang qua schoolervaringen tussen moederland en België

3.1.1 *Verschillen en overeenkomsten*

Alle participanten die aan dit onderzoek hebben deelgenomen, vertellen dat hun schoolse ervaringen anders zijn dan in België. Op de vraag over verschillen en overeenkomsten tussen school van herkomst en België geven alle participanten het *uurverschil* aan. Ze vertellen dat ze per dag vijf of vier uren op school zitten in vergelijking met België. Ze geven ook aan dat er een andere manier is van lesgeven door leerkrachten dat ze niet gewoon zijn. Een participant vertelt ook dat ze alleen samen met meisjes op school zit. Twee participanten geven aan dat ze op een Koranschool hebben gezeten en dat geen normaalschool was. Daarnaast geven twee participanten ook aan dat leerkrachten in hun land agressief zijn in vergelijking met leerkrachten in België. Op de vraag of er overeenkomsten waren tussen school van herkomst en België geven alle participanten de rol van de leerkracht aan. Ze vertellen dat de leerkracht de hoofdfiguur is in de klas.

“Het systeem van lesgeven was moeilijk voor mij want in mijn land kreeg ik maar 4 of 5 uur per dag les maar hier in België is dat ongeveer 8 uur per dag. Ook de manier waarop leerkrachten lesgeven was ook nieuw voor mij”

“Ik zat ook op een school met alleen maar meisjes en hier in België is dat gemengd. Dit was ook niet gemakkelijk voor mij”

“De overeenkomst is dat we op banken moeten zitten en samen met andere leerlingen naar de leerkracht moeten luisteren”

3.1.2 *Impact op ‘self-confidence’*

Zes participanten vertellen dat deze verschillen tussen het schoolsysteem hen onzekerheden hebben bezorgd. Zich aanpassen aan het nieuwe schoolsysteem was voor hen niet makkelijk. Deze participanten geven ook aan dat het moeilijk is voor hen om de leerstof te verwerken. En als het verwerken van de leerstof niet ging zoals ze willen, beginnen ze aan zichzelf te

twijfelen of ze de gekozen schoolrichting aankunnen. Deze twijfels gaan bij hen gepaard met stress en onzekerheid waardoor hun kunnen ondermijnd wordt.

“Het was moeilijk voor mij om mijn leerstof te verwerken en omdat het niet zo ging zoals ik wilde, begon ik aan mijzelf te twijfelen of ik dit aankan. Ik dacht dat het gemakkelijker ging zijn maar zo was het niet. Dit heeft me ook meer angst en schrik bezorgd en ik begon te twijfelen aan mijn eigen capabiliteit”

“Ja zeker, deze verschillen hebben me onzeker gemaakt en ik begon aan mijzelf te twijfelen of ik de richting aankan”

“Ik had bijvoorbeeld veel uren les alsook leerstof en ik heb me hierover zorgen gemaakt. Ik maakte me zorgen dat ik niet genoeg ben om deze richting te volgen. Het heeft me onzeker gemaakt”

3.2 Rol van zelfvertrouwen bij de schoolse omgang met klasgenoten en leerkrachten in hun eerste reguliere schooljaar

3.2.1 Schoolse omgang met klasgenoten

Vijf participanten hebben aangegeven dat ze het moeilijk vinden om met klasgenoten te spreken. Deze leerlingen durven bijvoorbeeld tijdens groepsopdrachten niet hun mening te zeggen tegen andere leerlingen omdat ze beschaamd zijn over hun kennis van de Nederlandse taal en het gebruik ervan. Dit komt omdat ze uitgelachen worden als ze zich toch proberen uit te drukken in het Nederlands met hun klasgenoten. Hierdoor blijven ze vaak op de achtergrond en proberen minder opvallend te zijn. Ze geven aan met alles akkoord te zijn wat de groep zegt omdat ze bang zijn om weer uitgelachen te worden.

“Ik durfde niet veel naar voor te komen en als ik dan toch durfde werd ik uitgelachen door bepaalde jongens in mijn klas. Hierdoor had ik angst om nog tegen mijn klasgenoten te spreken. Als we bijvoorbeeld groepsopdrachten hadden dan was ik stil en ging met alles akkoord wat de andere zeiden”

De overige participanten vertellen soms het gevoel te hebben dat ze raar bekeken worden als ze praten met hun klasgenoten. Ze vertellen ook het gevoel te hebben beoordeeld te worden op hun taal door hun klasgenoten. Dit geeft hun het gevoel niet welkom zijn in de klas waardoor ze in hun schulp kruipen. Deze participanten geven aan dat ze hierdoor onzekerder worden over hun kennis van het Nederlands.

“Ja dat klopt. Ik heb het gevoel dat ze me altijd raar aankijken en me beoordelen op mijn taal als ik spreek”

Vijf participanten vinden dat ze onderschat worden als anderstalige leerlingen. Een voorbeeld dat vaker aan bod kwam was dat ze tijdens groepsvorming als laatst werden gekozen. Deze participanten geven aan dat hun klasgenoten hun inbreng minder inschatten omdat ze anderstalig zijn. Ze vertellen dat dit hen het gevoel geeft dat ze niet genoeg capabel zijn als persoon, waardoor ze beginnen te twijfelen aan zichzelf en aan de gekozen schoolrichting. In tegenstelling tot deze vijf participanten vertellen drie participanten dat ze niet werden uitgelachen of raar bekeken door hun klasgenoten.

“Ik probeerde me soms aan te sluiten bij een groep maar dat lukte niet altijd. Ze wilden niet dat ik met hen samenwerkte omdat ze ervan uitgaan dat ik minder inbreng zou kunnen geven omdat ik anderstalig ben”

3.2.2 Schoolse omgang met leerkrachten

Vier van de participanten geven aan dat ze niet durven een vraag te stellen in de klas omdat ze bang zijn dat de leerkracht hen terug zal sturen naar OKAN. Deze participanten geven aan dat ze onzeker zijn over hun Nederlands taal. Ze gaan er sowieso vanuit dat als ze toch een vraag stellen de leerkracht hen toch niet zal begrijpen. Ook na de les durven ze niet alleen op de leraar af te stappen, bang om niet begrepen te worden.

“Ik stel bijna nooit vragen in de les. Als een leerkracht lesgeeft en ik begrijp er niks durf ik geen vraag te stellen. Ook als er een leerkracht is die snel praat durf ik hem niet te vragen trager te praten. In het algemeen durf ik de leerkracht gewoon niet aan te spreken tijdens de les”

Een participant geeft aan dat ze soms genegeerd wordt als hij/zij een vraag stelt. Ook geeft de participant aan dat de leerkracht zelfs boos wordt als hij een vraag stelt. De participant vertelt dat de leerkracht geen moeite doet om hem te willen helpen waardoor deze participant tijdens de les van de leerkracht geen vragen meer durft te stellen. Hij/Zij geeft aan dat hij/zij hierdoor stiller wordt in de klas. Daarnaast vertellen vier participanten dat ze geen moeite hebben om vragen te stellen aan de leerkracht tijdens de les. Deze participanten vertellen dat ze na de les ook durven naar sommige leerkrachten te gaan om vragen te stellen.

“Sommige leerkrachten zullen naar aanleiding van een vraag boos worden en de niet begrepen leerstof niet willen herhalen. Anderen dan weer wel. Als een leerkracht nors reageert als ik een vraag stel durf ik verder niets meer te vragen”

3.2.3 Algemeen gedrag in de klas

Vijf participanten vertellen dat ze in het algemeen niet actief zijn in de klas. Deze participanten geven aan dat ze gedurende het verblijf in het klaslokaal zowel tijdens de les of geen les stil zijn in de klas. Ze vinden dat het deels te maken heeft omdat ze uitgelachen worden door de andere leerlingen waardoor ze niet meer durven spreken in de les. Ze vertellen dat ze meer op de achtergrond blijven in de klas. Drie participanten hebben aangegeven dat ze actief zijn in de klas.

“Nee, ik ben niet actief in de klas. Ik praat niet zo vaak in de les. Ik ben vaak stil in de les en ook omdat andere leerlingen me uitlachen, durf ik gewoon niet te praten in de klas”

3.3 Psychosociaal welzijn van ex-OKAN-leerlingen in hun eerste reguliere schooljaar

3.3.1 Psychische gezondheid van ex-OKAN-leerlingen

De meeste participanten die aan deze studie hebben deelgenomen hebben iets meegemaakt in hun land van herkomst alsook tijdens hun vlucht/migratie naar het buitenland. Op de vraag of ze iets onaangenaams in het land van herkomst meegemaakt hebben, antwoorden zes van de participanten dat ze oorlog hebben meegemaakt.

Bij alle participanten die oorlog hebben meegemaakt in het land van herkomst komen de volgende elementen vaak voor:

De last van de gebeurtenis

Op de vraag of de participanten last hebben van deze aangrijpende gebeurtenissen hebben vijf participanten aangegeven dat ze er nog last van hebben. Ze vertellen dat ze zowel op school als buiten de school de gevolgen ervan nog steeds ervaren. Zo geven twee participanten aan vaak in tranen uit te barsten ten gevolge van de gebeurtenissen. Bepaalde geluiden kunnen hierbij een trigger zijn. Deze participanten vertellen dat het voor hen onmogelijk is om er niet aan te denken. Zo geven ze aan nog familie te hebben die in hun land van herkomst wonen waarover ze zich zorgen maken.

“Ik heb soms tranen tijdens de les als ik aan de oorlog denk en wat ik allemaal heb meegemaakt. En ook het feit dat ik daar nog familie heb wonen”

“Ik word soms verdrietig en boos omdat ik er niks aan kan doen. Ik word soms getriggerd door bepaalde geluiden die me direct doen denken aan de oorlog. Ik ben hier helemaal alleen en mijn ganse familie is nog daar. Ik hoor nu niks meer van mijn familie dus ik maak me constant zorgen over hen”

De verwerking van de gebeurtenis

Aan alle participanten die de oorlog meegemaakt hebben, geven vijf participanten aan dat ze niet weten hoe ze erover moeten praten. Op de vraag of ze stappen hebben ondernomen om dit te verwerken, antwoorden ze dat ze geen hulp hebben gezocht noch gekregen. De meeste participanten geven ook aan dat ze niet weten hoe ze met hun gevoelens over dit trauma moeten omgaan of praten. Twee participanten vertelden dat ze af en toe erover spreken met hun voogd maar dit is niet genoeg.

“Ik heb geen professionele hulp gezocht maar ik spreek er soms wel over met mijn begeleider als ik me verdrietig voel of boos ben. Ik ben wel helemaal alleen hier in België”

3.3.2 *Perceptie van ex-OKAN-leerlingen in de vervolgschool*

Wat opvallend terugkwam bij de meeste participanten over hun perceptie van de school is het minder vertrouwen hebben in de school zoals hierboven is geschreven. Vijf participanten hebben aangegeven dat ze geen vertrouwensgevoel hebben in de school. Ze vertellen dat ze dit gevoel hebben doordat ze niet worden geholpen door de leerkracht als ze uitgelachen worden door klasgenoten. Ze vinden dat ze onvoldoende ondersteuning krijgen van de leerkracht, waardoor er geen vertrouwensrelatie opgebouwd kan worden met de school. Daarentegen vertellen drie participanten dat ze wel in de school geloven en dat ze zeker naar hen toe zullen gaan met hun problemen.

“Ik weet het niet. Misschien heb ik geen vertrouwen in de school. De leerkracht heeft niet eens zijn best gedaan toen ik in de klas werd uitgelachen waarom zou ik dan met mijn persoonlijke problemen bij hem gaan”

Vijf participanten vinden dat de leerkrachten van de vervolgschool geen rekening houden met hen in de klas. Zo geeft een participant aan dat een leerkracht in de klas dialect spreekt tijdens het lesgeven. Hij/zij vertelt dat dit hem/haar het gevoel geeft er niet bij te horen op school en zich hierdoor nog meer als een vreemdeling voelt. Een participant vertelt dat leerkrachten waarschijnlijk niet bewust zijn dat er ex-OKAN-leerlingen in de klas zitten. Zo geeft de participant aan dat de leerkracht er soms van uitgaat dat iedereen in de klas bijvoorbeeld snel kan typen of moeilijke woorden kan verstaan en uitschrijven. Deze participant vertelt dat dit hem/haar een schaamtegevoel bezorgt en ook weer het zelfvertrouwen naar beneden haalt.

“Nee, ik heb gevoel er niet bij te horen op school. Ik voel me niet zo lekker op school omdat ik het gevoel krijg me anders te moeten gedragen. Door mijn afkomst word ik vaak raar aangekeken op school omdat ik er anders uitzie”

“Ik heb me vaak geschaamd in de les. Ik ben bijvoorbeeld niet zo goed in typen en elke keer als we les hadden en de leerkracht zegt iets en we moeten het noteren was ik altijd de laatste persoon die nog aan het typen was. Ook als de leerkracht iets zegt en we moeten dat noteren in onze agenda wist ik vooral niet wat ik moest schrijven. Die ging ervan uit dat iedereen dat

precies kan. Dit zorgde ervoor dat ik minder zelfvertrouwen had en ik het gevoel had dat ik niks aan kan”

Vijf participanten geven aan moeite te hebben sociaal contact te leggen met hun klasgenoten. Doordat klasgenoten hen soms uitsluiten en uitlachen of racistische opmerkingen geven zoeken ze geen contact op met hen. Ze geven aan hen daardoor niet te vertrouwen. Zo vertellen sommige participanten dat hij/zij alleen contact zoekt met mensen die op hem/haar lijken of van dezelfde afkomst zijn. Drie participanten hebben aangegeven dat ze niet worden uitgesloten in de klas omdat ze ex-OKAN-leerling zijn.

3.4 Noden en wensen van ex-OKAN-leerlingen om ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn te bevorderen in hun eerste reguliere schooljaar

3.4.1 *Bevorderen van ‘self-confidence’*

Volgens de participanten die aan het onderzoek hebben deelgenomen, zijn er meer mogelijkheden om bij ex-OKAN-leerlingen hun ‘self-confidence’ in hun eerste schooljaar te bevorderen. Hierbij hebben ze enkele voorbeelden gegeven waar de participant zelf nood aan heeft. Een aantal van hen vinden het nuttig om complimenten te krijgen door de leerkracht, anderen vinden dan weer dat een goede kennismaking tussen klasgenoten nuttig is om hun zelfvertrouwen te vergroten.

De volgende noden vanuit het standpunt van de participant kunnen bevorderend zijn:

Complimenten/motiveren

De meeste participanten hebben aangegeven dat de leerkracht ex-OKAN-leerlingen meer zouden kunnen stimuleren om actiever deel te nemen tijdens de lessen. Nu gebeurt het vaak dat sommigen niet durven te praten en geremd zijn zich te uiten. Aan de hand van complimenten geven of door hen te motiveren dat ze goed bezig zijn, zou er al veel kunnen bereikt worden.

“Ze moeten ex-Okan-leerlingen helpen en motiveren om tijdens de les meer naar voor te komen en te durven spreken in de klas. Dit kan gewoon door complimentjes te geven”

Geen tolerantie van pesten/uitlachen

Zes participanten vinden dat leerkrachten zouden moeten tussenkomen als ex-OKAN-leerlingen worden uitlachen. Ze vertellen dat leerkrachten met die leerlingen in dialoog moeten gaan en uitleggen dat dit niet kan.

“Belangrijk is dat de school niet tolereert dat je wordt uitgelachen als je praat. Ik werd vaker uitgelachen en dat was niet leuk. De leerkrachten dienen hiervoor de betrokken leerlingen op aan te spreken”

Geen dialect spreken

Drie participanten geven aan dat leerkrachten en leerlingen geen dialecten in de klas zouden moeten spreken. Ze vertellen dat het al moeilijk genoeg is om algemeen Nederlands te begrijpen. Het maakt hen onzekerder en geeft het gevoel er niet bij te horen in de klas. Ze vinden dat leerkracht hierop moeten letten in de klas als ze lesgeven.

“Leerkrachten dienen geen dialect te spreken in de klas/school want dat zorgt ervoor dat we als anderstalige leerlingen ons nog meer vreemd en onzeker voelen. Daarbij komt dat het als anderstalige nog moeilijker te verstaan is”

Informatie geven over wie ex-OKAN-leerlingen zijn naar klasgenoten

Vijf participanten vinden dat het goed zou zijn als de school informatie geeft aan andere leerlingen wie ex-OKAN leerlingen zijn en wat dit inhoudt. Deze participanten geven aan dat niet OKAN-leerlingen geen begrip hebben voor hen omdat zij niet weten wie ze zijn.

Goede kennismaking vanaf het begin van het schooljaar

Zes participanten vinden dat er in de school een systeem moet zijn dat bijdraagt tot een goede kennismaking tussen alle leerlingen ongeacht van waar zij komen. Vele van de leerlingen bevestigen dat er helemaal geen kennismaking gebeurd is. Ze vertellen dat ze dit een gemiste kans vinden om meer over zichzelf te vertellen aan de andere leerlingen. Dit zou alvast een goede aanzet zijn om te durven praten met andere leerlingen en het vertrouwen te bevorderen.

“Ik zou ook graag hebben dat er bij de start van het schooljaar een kennismakingsronde is in de klas. Dat kan ons bijvoorbeeld stimuleren om meer te durven communiceren met klasgenoten. We kunnen elkaar hierdoor een beetje beter leren kennen”

3.4.2 Bevorderen van psychosociaal welzijn.

Op de vraag: “Op welke manieren kan je school meer aandacht besteden aan het psychosociaal welzijn van nieuwe ingestroomde ex-OKAN-leerlingen”, werden verschillende suggesties gegeven.

Suggesties ter verbetering psychosociaal welzijn instroom nieuwe ex-OKAN-leerlingen:

Meter/peter voor anderstalige leerlingen

Deze participanten vertellen dat het soms moeilijk is om als ex-OKAN-leerling je weg te vinden op een nieuwe school. Zo vertelt een participant dat ze vaak te laat kwam omdat ze niet wist waar bepaalde vakken gegeven werden. Ze vinden dat de school aan nieuwe ingestroomde ex-OKAN-leerlingen een buddy zouden kunnen geven die hen kan begeleiden voor de eerste twee maanden. Ook begeleiding in de online platform van de school zou een meerwaarde zijn.

“De school kan bijvoorbeeld iedere nieuwe anderstalige leerling een meter/peter of een buddy geven die hen begeleidt tijdens de eerste twee maanden”

Leerkrachten ex-OKAN-leerlingen benaderen na de les

Alle participanten vinden dat leerkrachten ex-OKAN-leerlingen soms na de les zouden moeten benaderen om een gesprek te voeren. Niet alle leerlingen durven spontaan tijdens een les vragen te stellen. Ze geven aan dat leerkrachten hen kunnen vragen of ze alles hebben begrepen en of ze misschien vragen hebben over de leerstof. Ze vertellen dat ze vragen kunnen stellen over hoe het met hen gaat enz....

“Ja, ik zou het goed vinden als leerkrachten ex-OKAN-leerlingen na de les benaderen want soms durf ik niet te spreken in de les door gebrek aan een goede taalkennis”

Cultuurdag in de klas

Vier participanten vertellen dat de school een cultuurdag kan organiseren voor klassen met anderstalige leerlingen. Ze geven aan dat het leuk zou zijn over hun cultuur te praten met de andere leerlingen waardoor dit voor een verbondenheid kan zorgen tussen de leerlingen. Nieuwe culturen leren kennen kan voor elkaar verrijkend zijn.

“De school kan een cultuurdag organiseren voor klassen van anderstalige leerlingen. Ze kunnen hierbij iets vertellen over hun cultuur. Het kan zorgen voor meer verbondenheid tussen leerlingen”

Veilig en vertrouwd gevoel creëren

Vier participanten vertellen dat een veilig gevoel creëren bij ex-OKAN-leerlingen ervoor kan zorgen dat ze vertrouwen krijgen in de school. Ze geven aan dat een leerkracht hierin een belangrijke rol kan spelen om dat gevoel te bevorderen bij ex-OKAN-leerlingen. Een leerkracht die interesse toont stimuleert het vertrouwen onderling.

4. DISCUSSIE EN CONCLUSIE

4.1 Conclusie van deelonderzoeksvragen

Op basis van de onderzoeksresultaten wordt eerst voor elke deelonderzoeksvraag een conclusie geformuleerd. De conclusies op de onderzoeksvragen geven samen antwoord op de hoofonderzoeksvraag van deze studie.

4.1.1 ‘Self-confidence’ bij schoolse omgang met klasgenoten en leerkrachten

In dit onderzoek wordt gepeild hoe de ex-OKAN-leerling de overgang van schoolervaring tussen moederland en België ervaren en welke impact het heeft op hun zelfvertrouwen. Uit het resultaat blijkt dat het verschil tussen school van moederland en België voor onzekerheden zorgen bij deze participanten wanneer ze instappen in de vervolgschool. Ze vertellen dat er een andere manier van lesgeven is en dat ze minder uren hebben op de school in hun moederland. Twee participanten geven zelfs aan dat ze geen school hebben gevolgd in hun moederland. Dit heeft hen heel onzeker gemaakt over het aankunnen van de schoolstudie. Deze verschillen zorgen ervoor dat ze aan zichzelf beginnen twijfelen wat ook weer tot extra stress kan leiden.

Naast vorige besproken verschillen speelt de Nederlandse taal een belangrijke rol in de schoolse omgang van de ex-OKAN-Leerlingen. Ze vertellen dat ze dikwijls niet durven spreken met hun klasgenoten omdat ze bang zijn uitgelachen te worden. Dit zorgt ervoor dat ze minder vertrouwen hebben in hun klasgenoten waardoor ze minimaal contact zoeken met hen. Ze geven ook aan dat hun bekwaamheid tijdens een groepswerk in twijfel wordt getrokken. Ze vertellen dat hun klasgenoten ervan uitgaan dat ze minder intelligent zouden zijn, omdat ze de Nederlandse taal onvoldoende beheersen. Hierdoor wordt er een minderwaardigheidscomplex gecreëerd waardoor ze nog meer beginnen twijfelen. Vijf participanten geven aan dat ze hierdoor onzeker zijn of ze de richting wel aan kunnen. Wat ook vaker aan bod kwam in dit onderzoek was dat deze participanten het gevoel hebben dat ze raar bekeken worden wanneer ze praten. Zo vertellen vijf participanten dat ze soms het gevoel hebben dat hun klasgenoten hen veroordelen op de uitspraak van de Nederlandse taal. De participanten geven aan dat ze

hierdoor onzekerder worden op hun uitspraak van de Nederlandse taal en het gevoel krijgen niet welkom te zijn in de klas.

Bij de schoolse omgang met leerkrachten geven vier participanten aan dat ze in de klas geen vragen durven stellen tijdens de les. Dit komt doordat ze angst hebben dat de leerkracht hen terug zal sturen vanwege onvoldoende beheersing van de Nederlandse taal. Het is hier ook duidelijk dat de kennis van het Nederlands een belangrijke factor speelt. Wat daarnaast aan bod kwam was dat deze participanten ook na de les niet naar de leerkracht durven te gaan. Een participant vertelt dat een leerkracht hem soms negeert als hij een vraag stelt. Zo vertelt hij/zij dat hij/zij soms het gevoel heeft niet goed genoeg te zijn. De participant geeft aan dat dit ervoor zorgt dat hij/zij stiller wordt tijdens de les en meer op de achtergrond blijft. In tegenstelling tot deze vier participanten, vertellen de andere vier participanten dat ze wel tijdens of na de les vragen durven stellen.

Uit dit onderzoek blijkt dat vijf participanten niet actief zijn in de klas en meer op de achtergrond blijven. Drie participanten geven aan dat ze in de klas wel actief zijn. Algemeen kan er gesteld worden dat de Nederlandse taal voor de participanten veel onzekerheden met zich meebrengen. Dit vormt mogelijk een belemmering voor de schoolse omgang met leerkrachten en klasgenoten. Het is duidelijk dat de participanten deels positief en deels negatief ervaren hebben met klasgenoten en leerkrachten.

4.1.2 *Psychosociaal welzijn van ex-OKAN-leerling op school*

Alle participanten die aan dit onderzoek hebben deelgenomen zijn met een duidelijke reden naar België gevlucht/geëmigreerd. Zes participanten vertellen dat ze gevlucht zijn omwille van oorlog in het moederland. Vijf participanten vertellen dat ze last hebben van wat ze meegemaakt hebben. Ze geven aan soms verdrietig te zijn in de klas als ze eraan denken. Een participant vertelt ook dat hij dikwijls door bepaalde geluiden getriggerd wordt. Vijf participanten geven aan dat ze dit trauma helemaal niet hebben kunnen verwerken en ook geen stappen daarvoor hebben ondernomen. Twee van deze vijf participanten die er nog last van hebben, vertellen dat ze hierover soms spreken met hun begeleider. Nadeel is echter dat ze deze persoon te weinig zien. Echter geeft één participant aan dat hij geen last meer heeft van zijn gebeurtenis.

Drie participanten geven aan dat ze geen/weinig vertrouwen hebben in de school en zijn ervan overtuigd dat de school hen niet kan helpen. Ze vinden dat de leerkrachten te weinig initiatief tonen om hen te willen helpen of ondersteunen. Ze vertellen dat de leerkrachten vaak niks ondernemen als ze uitgelachen worden door hun klasgenoten. Dit zorgt ervoor dat ze geen vertrouwen hebben in de school en hen dus ook niet benaderen met hun problemen. Daarentegen vertellen drie participanten dat ze wel in de school geloven en dat ze zeker naar hen toe zullen stappen met hun problemen.

Vijf participanten geven aan er niet bij te horen op school. Ze vinden dat sommige leerkrachten geen rekening houden met hen. Een participant vertelt dat sommige leerkrachten dialect spreken in de klas en geen rekening houden met ex-OKAN-leerlingen. Ze vertellen dat de leerkracht dikwijls niet bewust is dat er ex-OKAN-leerlingen in de klas zitten en ervan uitgaan dat deze leerlingen dezelfde taalkennis hebben als de andere leerlingen. Zo kan een leerkracht een moeilijk woord uitspreken en verwachten dat ex-OKAN-leerlingen dit begrijpen. Ze vinden dat dit ervoor zorgt dat ex-OKAN-leerlingen zich vervreemd voelen. Dit bemoeilijkt het sociale contact met ex-OKAN-leerlingen en leerkrachten. Daarnaast vertellen vijf participanten dat ze soms worden uitgesloten door hun klasgenoten en racistische opmerkingen naar het hoofd geslingerd krijgen of uitgelachen worden. Ze vertellen dat ze hierdoor geen contact zoeken met hun klasgenoten buiten de klas, maar enkel met ex-OKAN-leerlingen. Drie leerlingen vertellen dat ze dit gevoel niet hebben en er zeker bij horen op school.

Samenvattend hebben meer dan de helft van deze participanten last van hun traumatische gebeurtenis. Ze hebben dit niet volledig kunnen verwerken waardoor ze er nog steeds last van hebben. Ze geven duidelijk aan dat ze geen/minder vertrouwen hebben in de school omdat leerkrachten hen niet genoeg ondersteunen. Dit zorgt ervoor dat ze een onveilig gevoel hebben en dus niet hun problemen aan de school vertellen. Daarnaast voelen de participanten dat ze er niet bij horen omdat leerkrachten minder rekening houden met hen. De sociale uitsluiting door hun klasgenoten versterkt dit gevoel.

4.1.3 ‘Self-confidence’ en Psychosociaal welzijn bevorderen

Uit dit onderzoek kwamen verschillende onderwerpen naar voren die volgens de ex-OKAN-leerlingen hun ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn kunnen bevorderen. Volgens de participanten hebben ze behoefte aan het volgende noden om ‘self-confidence’ te vergroten.

Complimenten/motiveren

De ex-OKAN-leerlingen zouden graag hebben dat de leerkracht hen complimenten geeft als ze een test goed of slecht hebben afgelegd. Een schouderklopje is altijd bemoedigend en kan hen motiveren om meer te durven spreken in de klas.

Geen tolerantie voor pesten/uitlachen

De participanten zouden graag hebben dat leerkrachten leerlingen erop wijzen dat demotiverend gedrag als pesten en uitlachen niet getolereerd wordt in de klas. De leerkracht heeft hierbij een voorbeeldfunctie.

Geen dialect spreken

Ex-OKAN-leerlingen zouden graag hebben dat leerkrachten geen dialect spreken in de klas. Ze vertellen dat dit hen een gevoel geeft er niet bij te horen. Algemeen Nederlands zou de standaard moeten zijn voor elke leerkracht.

Informatie geven over wie ex-OKAN-leerlingen zijn naar klasgenoten:

De participanten vinden dat de andere leerlingen ingelicht moeten worden wie ex-OKAN-leerlingen zijn. Dit kan ertoe bijdragen meer begrip te hebben voor elkaar.

Goede kennismaking in het begin van het schooljaar:

Ex-OKAN-leerlingen zouden graag hebben dat er aan het begin van het schooljaar een kennismakingsronde is in de klas. Ze vinden dat dit ervoor kan zorgen dat hun sociale relatie onderling met klasgenoten vergroot wordt.

Wat betreft de noden van de ex-OKAN-leerlingen om hun psychosociaal welzijn in hun eerste schooljaar te bevorderen, geven de participanten het volgende aan:

Meter/peter voor anderstalige leerlingen

De participanten vinden dat scholen met nieuw ingestroomde ex-OKAN-leerlingen voor een “buddy” zou moeten zorgen. Deze persoon kan hen in de eerste twee maanden begeleiden met allerlei noden zoals het online platform, het gebouw etc...

Leerkrachten benaderen ex-OKAN-leerlingen na de les

De participanten vinden dat leerkrachten af en toe ex-OKAN-leerlingen na de les moeten benaderen. Het korte gesprek kan gaan over de leerstof en/of hoe alles verder verloopt op school.

Cultuurdag in de klas

De ex-OKAN-leerlingen vertellen dat de school een cultuurdag zouden kunnen organiseren voor klasse waarin anderstalige leerlingen zitten. Andere culturen leren kennen kan een verrijking zijn en meer verbondenheid scheppen.

Veilig en vertrouwd gevoel creëren

De participanten vinden dat scholen de taak hebben een veilig gevoel te creëren bij ex-OKAN-leerlingen zodat het vertrouwen tussen hen versterkt wordt. De leerkracht kan hiervoor een belangrijke rol spelen.

Meer informatie geven over de school

De participanten vinden dat scholen meer informatie moeten geven aan nieuwe ingestroomde ex-OKAN-leerlingen. Ze vertellen dat ze niet weten wie een leerlingbegeleider is en wat zijn/haar taak is.

Sessies organiseren op woensdagnamiddag

De ex-OKAN-leerlingen geven aan dat scholen woensdagnamiddag een sessie kunnen organiseren specifiek gericht op hun noden.

4.2 Sterktes en zwaktes van het onderzoek

De keuze voor een kwalitatief onderzoek maakte het mogelijk informatie te verkrijgen over de perceptie van het thema bij de ex-OKAN-leerlingen. Dit type onderzoek biedt diepgaande gegevens over onder meer de gevoelens, gedachten en meningen van de participanten. Tijdens het hele proces was het ook mogelijk om af en toe een vraag aan te passen of toe te voegen. Hierdoor konden vragen worden verduidelijkt als dat nodig was. De onderzoeksleider kan doorvragen op het antwoord van de participanten. Een toegevoegde waarde was dat de participant kan kiezen waar en wanneer het interview wordt afgenomen. Zo wordt de drempel om deel te nemen aan het onderzoek verlaagd.

Echter kent dit onderzoek ook zijn nadelen. Alle interviews worden in het Nederlands afgenomen waardoor de participanten niet in hun eigen moedertaal hebben gesproken. De meeste participanten zijn net ingestroomde ex-OKAN-leerlingen die de Nederlandse taal onvoldoende beheersen. Het was duidelijk te merken dat ze zichzelf moeilijk konden uiten. Bepaalde woorden hebben in het Nederlands niet dezelfde betekenis of kracht als in andere talen. Als gevolg daarvan komt de inhoud van de antwoorden niet altijd volledig overeen met wat de leerlingen werkelijk vertelden. De initiële bedoeling was om de emotionele noden van de ex-OKAN-leerlingen te identificeren. De onderzoeker heeft meermaals geprobeerd het gesprek in de richting van het emotionele en psychologische deel te sturen, maar niet altijd met succes.

Bovendien vormt de beperkte doelgroep een kritiek op dit onderzoek. Alle participanten moeten aan een aantal criteria voldoen om deel te kunnen nemen aan dit onderzoek. Zo worden enkel ex-OKAN-leerlingen die in hun eerste of tweede schooljaar in de vervolgschool geïnterviewd. De participanten moeten in de tweede of derde graad zitten in de vervolgschool. Hierdoor worden ex-OKAN-leerlingen die al langer dan twee jaar of in de eerste graad in de vervolgschool zitten, uitgesloten van dit onderzoek. De doelgroep wordt dus selectief genomen en is specifiek gericht. Het geringe aantal participanten van dit onderzoek zorgt voor een beperkte representatie van de resultaten. Dit betekent dat de verkregen resultaten niet met zekerheid gegeneraliseerd kunnen worden naar de volledige populatie van andere ex-OKAN-leerlingen die in hun eerste of tweede schooljaar zitten in de tweede of derde graad.

Vervolgens is er een gevaar voor het feit dat de onderzoeksleider in het verleden als stage heeft gelopen in de OKAN school. De onderzoeksleider is mogelijk in contact gekomen met OKAN-leerlingen die nu ingestroomd zijn in de vervolgschool. Er bestaat ook de kans dat de onderzoeksleider tijdens de huiswerkbegeleiding in contact is gekomen met ex-OKAN-leerlingen die deelgenomen hebben aan dit onderzoek. Als gevolg daarvan bestaat het risico dat de resultaten enigszins vertekend zijn.

Tenslotte heeft de huidige Covid-19 pandemie een grote impact op dit onderzoek. Als eerste zorgt het verplicht dragen van een mondkapje op school een moeilijkheid bij het afnemen van de interviews. Hierdoor miste de onderzoeksleider vaak de gelaatsuitdrukking van de participanten, wat in sommige gevallen zorgde voor verwarring of verkeerd begrip van wat de participant bedoelde. Daarbij zorgde het dragen van een mondkapje ervoor dat het verstaanbaar maken naar elkaar toe niet altijd goed verliep, waardoor bepaalde uitspraken verkeerd werden opgevat of begrepen.

Door de beperking van deze studie is een kritisch onderzoek van de resultaten vereist.

4.3 Relevantie van het onderzoek voor de beroepspraktijk

Op basis van de vastgestelde noden van de participanten kunnen enkele aanbevelingen gegeven worden aan scholen. Van de verkregen resultaten wordt een bruikbaar beroepsproduct ontwikkeld voor vervolgscholen (zie bijlage 6.6). Met ‘praktisch bruikbaar’ wordt bedoeld dat het product niet alleen gemakkelijk verkrijgbaar en hanteerbaar is, maar ook een toegevoegde waarde heeft op het werkveld. Een brochure is een goed hulpmiddel om de informatie over ex-OKAN-leerlingen ter beschikking te stellen voor het werkveld. Het is praktisch, overzichtelijk en kan gemakkelijk worden meegenomen. Een ‘eyecatcher’ als ontwerp versterkt het gebruik ervan.

Een leerlinggerichte werking, waarbij nieuw ingestroomde ex-OKAN-leerlingen het gevoel hebben erbij te horen en daadwerkelijk ook met hun problemen op school terecht kunnen, is eveneens van bijzonder belang. Om dit te verwezenlijken is het van essentieel nut dat in het bijzonder leerkrachten en scholen, meer te weten komen over zelfvertrouwen en psychosociaal

welzijn van ex-OKAN-leerlingen in hun eerste schooljaar van de vervolgschool. Op basis van de interviews met ex-OKAN-leerlingen worden enkele (relevante) tips opgesteld. De tips worden opgesteld voor de twee type kernwoorden ('self-confidence' en psychosociaal welzijn) die in deze studie beschreven worden.

Voor scholen die weinig of geen kennis hebben over zelfvertrouwen en psychosociaal welzijn onder deze groep participanten, zullen met de hulp van de brochure meer informatie over dit onderwerp krijgen. Ze zullen hierdoor snel succes ervaren in het omgaan met nieuw ingestroomde ex-OKAN-leerlingen. Daarnaast krijgt school/leerkracht antwoord op de vraag: Hoe kan ik als school/leerkracht zorgen dat deze leerling zich hier thuis voelt. Specifieker krijgen leerkrachten ook tips hoe ze een rol kunnen spelen bij het bevorderen van "self-confidence" en welzijn bij nieuw ingestroomde ex-OKAN-leerlingen. Ook de OKAN-leerlingen zullen voordelen ondervinden na dit onderzoek: doordat de scholen meer kennis van hun noden hebben met betrekking tot het zelfvertrouwen en psychosociaal welzijn, kunnen de leerlingen meer aangepaste hulp krijgen. Er is een grote kans dat zij beter begrepen zullen worden en er met hun problemen niet alleen voorstaan.

4.4 Implicaties voor verder onderzoek

Het doel van de brochure is om scholen te helpen om het zelfvertrouwen en psychosociaal welzijn van nieuw ingestroomde ex-OKAN-leerlingen te bevorderen. Gezien het bovenstaande moeten de gevolgen van de brochure op het gedrag van de school en op het welzijn van de leerlingen in de klas worden onderzocht.

Een onderzoek gebaseerd op een grotere steekproef bestaande uit nieuw ingestroomde ex-OKAN-leerlingen en ex-OKAN-leerlingen die langer dan twee jaar in de vervolgschool zitten, kan nuttig zijn. Dit is nodig om betrouwbaardere uitspraken te kunnen doen over de doelgroep. Een longitudinaal onderzoek kan een bijdrage leveren om evoluties te identificeren na het gebruik maken van de brochure. Het kan ook de tekortkomingen van een retrospectief onderzoek verbeteren.

4.5 Algemene conclusie

In deze bachelorproef werd getracht een antwoord te vinden op de vraag: “Hoe kan de ‘self-confidence’ en het psychosociaal welzijn van nieuw ingestroomde ex-OKAN-leerlingen in hun eerste schooljaar ondersteund worden in de vervolgschool?” De conclusie die getrokken kan worden over de resultaten van het onderzoek is het verschil qua schoolervaringen tussen moederland en België. Dit alleen al leidt vaak tot onzekerheden bij deze doelgroep. Daarnaast speelt de Nederlandse taal een belangrijke factor voor de omgang met klasgenoten en leerkrachten. Zo vertellen ze dat ze soms uitgesloten worden door klasgenoten en genegeerd worden wanneer ze vragen stellen. Bovendien vertellen de participanten dat sommige leerkrachten geen rekening houden met hen waardoor ze soms het gevoel hebben dat ze er niet bijhoren.

Ook vertellen de participanten over hun traumatische gebeurtenissen die ze meegemaakt hebben. Sommigen geven aan dat ze niet of weinig vertrouwen in de school hebben waardoor ze geen hulp vragen aan de deskundigen op school. Samenvattend kan men zeggen dat ex-OKAN-leerlingen begrip en hulp vragen van de school voor het bevorderen van hun zelfvertrouwen en psychosociaal welzijn in het eerste schooljaar in de vervolgschool. Dit is de reden waarom het beroepsproduct ernaar streeft enkele richtlijnen en tips te geven aan vervolgscholen die betrokken zijn bij ex-OKAN-leerlingen. Dit onderzoek heeft tot doel een brochure te ontwikkelen over de noden van ex-OKAN-leerlingen over ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn in hun eerste schooljaar in de vervolgschool.

Voor het maken van de brochure wordt rekening gehouden met de wensen van de participanten. De ervaringen en gevoelens van de ex-OKAN-leerlingen worden geëxploreerd en wordt proactief gepeild naar de persoonlijke noden van de ex-OKAN-leerlingen in hun eerste schooljaar. Het beroepsproduct wordt ontwikkeld door rekening te houden met de resultaten van het onderzoek. De brochure omvat de onderwerpen waarvan de participanten denken nood aan te hebben om hun zelfvertrouwen en psychosociaal welzijn te vergroten in hun eerste schooljaar in de vervolgschool.

Algemeen kan gesteld worden dat dit onderzoek een meerwaarde is voor vervolgscholen. Met behulp van de folder die op basis van deze resultaten ontwikkeld wordt, kunnen vervolgscholen

ideeën opdoen voor de noodzakelijke ondersteuning van de noden zoals die door de participanten uit dit onderzoek zijn verwoord. Deze aanbevelingen kunnen door vervolgscholen worden benut. Hierdoor kunnen ze beter inspelen op de behoefte van de ex-OKAN-leerlingen om zo hun zelfvertrouwen en welbevinden te vergroten. Er wordt vaak alleen aandacht besteed aan de academische prestaties van de leerlingen terwijl andere, meer persoonlijke zaken zeker zo belangrijk zijn. Zo zijn “het goed voelen op school” en “voldoende zelfvertrouwen hebben” belangrijke randvoorwaarden voor het goed kunnen presteren op school. Dit onderzoek tracht vervolgscholen, met in het bijzonder de leerkrachten, bewust te maken van de noodzaak hiervan om aandacht aan te besteden. Door hier vooral in het begin van het schooljaar zoveel mogelijk aandacht aan te besteden, kan leiden tot het beter kunnen presteren later in het schooljaar. Een goed schoolbeleid met een duidelijke omschrijving dat de school staat voor diversiteit waarin ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn belangrijk zijn. Vervolgens is het de taak van de schoolleiding erop toe te zien dat dit wordt nageleefd door elke individuele leerkracht. De klastitularis speelt hierin zeker ook een belangrijke rol.

5. REFERENTIELIJST

- Agentschap voor onderwijsdiensten. (2020). *Rapport onthaalonderwijs* (Nr. 37). Vlaams ministerie van onderwijs en vorming. <https://www.agodi.be/sites/default/files/atoms/files/onthaalonderwijs2016-2018.pdf>
- Agentschap voor Onderwijsdiensten. (2017). Rapport OKAN (5). Geraadpleegd op <http://www.agodi.be/publicaties-onthaalonderwijs-anderstalige-nieuwkomers-okan>
- Agentschap Integratie & Inburgering. (z.d). Doelgroep inburgering. Geraadpleegd op <http://www.agii.be/thema/vreemdelingenrecht-internationaal-privatrecht/doelgroep-inburgering/wie-mag-of-moet-inburgeren>
- Andraisan, O. (2019). Traumasensitief lesgeven in OKAN een handleiding over traumasensitief lesgeven voor OKAN- leerkrachten en vervolgschoolcoaches [Scriptie]. <https://scriptiebank.be/scriptie/2019/traumasensitief-lesgeven-het-onthaalklas-voor-anderstalige-nieuwkomers-okan>
- Albornoz, F., Cabrales, A. & Hauk, E. (2018). Immigration and the school system. *Econ Theory*, 65, 855–890. <https://doi.org/10.1007/s00199-017-1041-4>
- Al-Hebaish, S. M. (2012). The Correlation between General Self-Confidence and Academic Achievement in the Oral Presentation Course. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(1), 60–65.
- Baarda, D. B. (2014). Dit is onderzoek!: handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek (2e ed.). Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff.
- Bandura A (2006). Towards a psychology of humanagency. *Perspect. Psychol. Sci.* 1(2):164-180.
- Berman, H. (2001). Children and war: Current understandings and future directions. *Public Health Nursing*, 18(4), 243–252.
- Boudewyn, L., & Derluyn, I. (2009). *Het psychosociaal welzijn van minderjarige anderstalige nieuwkomers en de begeleiding door hun leerkrachten* [Dissertatie]. Universiteit Gent.
- Boyson, B. A., & Short, D. J. (2003). *Secondary School newcomer Programs in the United States* [Rapport]. 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.
- Bulckaert, W. (24 maart 2020). *Wat na OKAN?* Klasse. Geraadpleegd op <https://www.klasse.be/53676/wat-na-okan/>
- Bulckaert, W. (24 maart 2020). *Hoe helpt de vervolgschoolcoach anderstalige nieuwkomers?* Klasse. Geraadpleegd op <https://www.klasse.be/53669/vervolgschoolcoach-anderstalige-nieuwkomers/>
- Burnett, A., & Peel, M. (2001) Asylum seekers and refugees in Britain: Health needs of asylum seekers and refugees. *British Medical Journal*, 322, 544-547.
- Cassidy, W., & Bates, A. (2005). Drop-outs and push-outs: Finding hope at a school that actualizes the ethic of care. *American Journal of Education*, 112(1), 66–102.
- Collier, V. P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in second language. *TESOL Quarterly*, 23, 509-531.
- Davis-Kean, P. E., & Sandler, H. M. (2001). A meta-analysis of measures of self-esteem for young children: A framework for future measures. *Child Development*, 72(3), 887–906.
- Davies, M. & Webb, E. (2000). Promoting the psychological well-being of refugee children. . *Clinical Child Psychology & Psychiatry*, 5(4), 541-554.
- De Haene, L., & Kevers, R. (2014). Onderwijs voor kinderen op de vlucht: een analyse van de huidige beleidsvoering vanuit een psychosociaal perspectief. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2013(2), 140–151.
- Derluyn, I. (2005). *Emotional and behavioral problems in unaccompanied refugee minors*. Gent: Academia Press.
- Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning: Educational Practice Series* [Rapport]. Genève, Zwitserland: International Bureau of Education/Brussel, België: International Academy of Education.
- Ehnholt, K.A., & Yule, W. (2006). Practitioner Review: Assessment and treatment of Refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (12),
- European Commission (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children: Final report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures* [Eurydice Rapport]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/819077
- Eryaman, M. Y., Kana, F., Kocer, O., & Sahin, E. Y. (2013). A transcendental phenomenological study of teachers' self-efficacy experiences. *CADMO*, 2, 9–33. <https://doi.org/10.3280/cad2013-002002>
- Fazel, M. & Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of Disease in Childhood*, 87, 366-370.
- Fox, G. P., Cowell, M. J., & Montgomery, A.C. (1994). The effects of violence on health and adjustment of Southeast Asian refugee children An integrative review. *Public Health Nursing*, 11, 195-201
- Gecoördineerde Grondwet (17 februari 1994). Geraadpleegd op [https://www.belgium.be/nl/over België/overheid/democratie/wetgeving](https://www.belgium.be/nl/over_België/overheid/democratie/wetgeving)
- Goldner S.C. & Epstein, G.S. (2014). Age at immigration and high school dropouts. *IZA Journal of Development and Migration*, 3, 19. <http://www.izajom.com/content/3/1/19>
- Hagen-Zanker, J. (2008). *Why Do People Migrate? A Review of the Theoretical Literature* Maastricht Graduate School of Governance Working Paper No. 2008/WP002,
- Hamilton, P.L. (2013). It's not all about academic achievement: Supporting the social and emotional needs of migrant worker children. *Pastoral Care in Education*, 31(2), pp. 173-190.
- Hauff, E., & Vaglum, P. (1995). Organized Violence and the Stress of Exile. Predictors of Mental Health in a Community Cohort of Vietnamese Refugees Three Years after Resettlement. *British Journal of Psychiatry*, 166, 360-367.
- Hayrettin, T. C. E. (2015). The relationship between self-confidence and learning Turkish as a foreign language. *Educational Research and Reviews*, 10(18), 2575–2589. <https://doi.org/10.5897/err2015.2445>
- Hollanders, R. (2002). Dagelijkse problemen van de migranten in een school. In P. Algoet (Ed.), *Naar gelijke kansen voor allochtone leerlingen in het Vlaams onderwijs* (pp. 140-141). Landegem: Humanitische Vrijzinnige Dienst v.z.w.

- Jacobs, K., & Struyf, E. (2013). Integrated social and emotional guidance: what do secondary education teachers think? *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1567–1586.
- Jensen, P., & Shaw, J. (1993). Children as Victims of War: Current Knowledge and Future Research Needs. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 697-708.
- Jordan C.H. (2020) Rosenberg Self-Esteem Scale. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T.K. (eds) Encyclopedia of Personality and Individual Differences. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1155
- Kinderrechtencommissariaat (2013). “Heen en retour”. *Rechtspositie van kinderen op de vlucht*. Brussel: Kinder- rechtencommissariaat.
- Kristensen, T.S., Borg, V. & Høgh, A. (2005). The Copenhagen Psychosocial Questionnaire - A tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 31(6), 438-449. <https://doi.org/10.5271/sjweh.948>
- Kruispunt migratie-integratie (2012). *Infodossier leerlingen zonder wettig verblijf*. https://www.agii.be/sites/default/files/bestanden/documenten/infodossier_leerlingenzonderwettigverblijf-2012_lr.pdf
- Lustig, S., Kia-Keating, M., Knight, W., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, D., et al. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(1), 24–36.
- Machel, G. (2000). *The Impact of Armed Conflict on Children: A critical review of progress made and obstacles encountered in increasing protection for war-affected children*. Canada: International conference on war affected children.
- Miller, A. M., Sorokin, O., Wang, E., Feetham, S., Choi, M., & Wilbur, J. (2006). Acculturation, social alienation, and depressed mood in midlife women from the former Soviet Union. *Research in Nursing & Health*, 29(2), 134–146. <https://doi.org/10.1002/nur.20125>

- Mölsä, M. E., Hjelde, K. H., & Tiilikainen, M. (2010). Changing Conceptions of Mental Distress Among Somalis in Finland. *Transcultural Psychiatry*, 47(2), 276–300. <https://doi.org/10.1177/1363461510368914>
- Morris, J.M., Smith, A., & Cejda, B.D. (2003). Academic Integration, Social Integration, Goal And Institutional Commitment, And Spiritual Integration As A Predictor Of Persistence At A Christian Institution Of Higher Education. *Christian Higher Education*, 2(4), 1–127. <https://doi.org/10.1080/15363750390246105>
- Nicaise, I. (2008). Ongelijkheid en sociale uitsluiting in het onderwijs: een onuitroeibare kwaal? In I. Nicaise & E. Desmedt (Eds.), *Gelijke kansen op school: het kan. Zestien sporen voor praktijk en beleid* (pp. 21-59). Mechelen: Plantijn.
- Onderwijs Vlaanderen – Onthaalonderwijs voor Anderstalige Nieuwkomers (2021). Wat is OKAN? Geraadpleegd op <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-voorming/ondersteuning/onderwijs-voor-leerlingen-met-specifieke-noden/onthaalonderwijs-voor-anderstalige-kinderen-okan>
- Onderwijs Vlaanderen. (z.d). Onthaalonderwijs. Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. Geraadpleegd op www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs/
- Ozaltin, D., Shakir, F., & Loizides, N. (2019). Why Do People Flee? Revisiting Forced Migration in Post-Saddam Baghdad. *Journal of International Migration and Integration*, 21(2), 587–610. <https://doi.org/10.1007/s12134-019-00674-z>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. *Journal of Higher Education*, 51(1), 60–75. <https://doi.org/10.2307/1981125>
- Rubio F (2007). "Self-esteem and foreign language learning, introduction". Cambridge Scholars Publishing: Cambridge.
- Rutter, M. (1974). Parent-child separation. Psychological effects on the children. *J. Child Psychol. Psychiatry*, 12: 233-260.
- Sander, P., & Sanders, L. (2003). Measuring confidence in academic study: A summary report. *Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, 1(1), 1-17.
- Schubert, C. C., Punamäki, R. L., Suvisaari, J., Koponen, P., & Castaneda, A. (2018). Trauma, Psychosocial Factors, and Help-Seeking in Three Immigrant Groups in

- Finland. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 46(1), 80–98.
<https://doi.org/10.1007/s11414-018-9587-x>
- Seidah, A., & Bouffard, T. (2007). Being proud of oneself as a person or being proud of one's physical appearance: What matters for feeling well in adolescence? *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(2), 255–268.
- Shaw, J.A. (2003). Children Exposed to War/Terrorism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6 (4), 237-246.
- Sterckx, M. (2006). Wat is er nog van onze dromen? Eindrapport van een onderzoek naar de doorstroming van anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs in de eerste drie jaar na de onthaalklas in Vlaanderen (2003 - 2005) (niet-gepubliceerd). Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Sundquist, J. Behmen-Vincevic, A., & Johansson, S.-E. (1998). Poor quality of life and health in young to middle aged Bosnian female war refugees - a population-based study. *Public Health*, 112 (1), 21-26.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart- Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(63), 63–76. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>
- Terenzini, P. T., Lorang, W. G., & Pascarella, E. T. (1981). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions: A replication. *Research in Higher Education*, 15, 108-127.
- Terr, L. (1991). Childhood traumas: an outline and overview. In Jensen, P., & Shaw, J. (1993). Children as Victims of War: Current Knowledge and Future Research Needs. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 697-708.
- Timmerman, C., Hermans, P., & Hoornaert, J. (2002). Allochtone jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief. Leuven: Garant.
- Valenkamp, M. W., & De Ruiter, C. (2006). Signaleringslijsten psychische problematiek bij jeugdigen. *Kind en adolescent*, 27(1), 3–17.
- Van Acker, K. (2011). Een longitudinaal onderzoek naar het psychosociaal welzijn en quality of life bij niet-begeleide buitenlandse minderjarigen [Scriptie].

- Vandenhole, w., De Wiart, e.c., De Clerck, h.m., Mahieu, p., Ryngaert, j., Timmerman, c. & verhoeven, m. (2011). undocumented children and the right to education: illusory right or empowerment lever? *International Journal of Children's Rights*, 19, 613-639.
- Van der Ploeg, J.D. (1990). Gedragsproblemen. Rotterdam: Lemniscaat.
- Vlaamse Onderwijsraad (2013). Advies over het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. Vlaamse Onderwijsraad. Opgehaald van https://assets.vlor.be/www.vlor.be/import/ar-ar-adv-011_0.pdf
- Verbeyst, L. (2011). *Wat na OKAN? Een kwalitatief onderzoek naar de doorstroming van ex-onthaalklassers naar het regulier onderwijs en de rol van de vervolgschoolcoach hierbij* [scriptie]. https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/789/238/RUG01-001789238_2012_0001_AC.pdf
- Wets, J. (2001). *Migratie en asiel: Vluchten kan niet meer. Syntheserapport van een onderzoeksproject inzake het migratie- en asielbeleid in België* [Syntheserapport]. Koning Boudewijnstichting.
- Williams, C. & Berry, J. (1991). Primary prevention of acculturative stress among refugees. Application of psychological theory and practice. *American Psychologist*, 46, (6), 632-641.
- Wong, D.F.K., Lam, D., Yan, P., & Hung, M. (2004). The impacts of acculturative stress and social competence on the mental health of Mainland Chinese immigrant youth in Hong Kong. *British Journal of Social Work*, 34, 1009-1024.
- Zinovyeva, N., Felgueroso, F., & Vazquez, P. (2013). Immigration and student achievement in Spain: evidence from PISA. *SERIEs*, 5(1), 25–60

6. BIJLAGEN

6.1 Interviewleidraad

Hoofdonderzoeksvraag

- Hoe kan de ‘self-confidence’ en het psychosociaal welzijn van nieuw ingestroomde ex-OKAN-leerlingen in hun eerste schooljaar ondersteund worden in de vervolgschool?

Deelonderzoeksvragen

- Hoe ervaren de ex-OKAN-leerlingen de schoolse omgang met hun klasgenoten en leerkrachten en welke rol speelt zelfvertrouwen hierbij?
- Hoe ervaren en definiëren ex-OKAN-leerlingen hun psychosociaal welzijn op school?
- Hoe kan de vervolgschool van ex-OKAN-leerlingen aandacht besteden aan het psychosociaal welzijn en ‘self-confidence’ volgens deze jongeren en welke randvoorwaarden stellen ze?

Demografische gegevens

Geslacht Leeftijd (m/v):

Land van afkomst:

Reden migratie:

Periode in België:

Periode in regulier onderwijs:

Richting in het onderwijs:

Topiclijst:

- Ervaring van de schoolse omgang met klasgenoten en leerkrachten.
- ‘Self-confidence’ en psychosociaal welzijn ondersteunen.

Introductie:

- Onderzoeksleider stelt zich voor.
- Onderwerp en doel van het interview uitleggen (wat wil je te weten komen)
- Werkwijze en vertrouwelijkheid van informatie.
- Duur van het gesprek vermelden.
- Mogelijkheid tot stoppen of onderbreken van het interview aangeven.
- Procedure van omgaan met de verzamelde gegevens.

- Geluidsofname; hier ligt een apparaat, dat dient om ons gesprek op te nemen zodat ik dit later op de computer kan verwerken.
- Mogelijkheid tot debriefing.
- Informed consent; Alles wat je zegt gaat geanonimiseerd worden, dat wil zeggen dat ik uw naam niet ga vermelden. Dus je kan eerlijk zijn en alles vertellen wat jij belangrijk vindt. Niemand gaat het te weten komen.
- Nagaan of er nog vragen zijn.

Vragenprotocol:

Openingsvraag – drop-off (centrale doel: participant laten wennen aan de situatie van het interview en zich betrokken laten voelen bij het onderwerp. Dit dient vooral als ijsbreker....

Bijv: Stel je eens voor)

Inleidende vraag (centraal doel: het gesprek openen door een vraag die peilt naar de algemene opinie over het onderwerp *Bijv. Als je dit hoort...*)

- Als je het woord ‘self-confidence’ hoort, waar denk je aan?

Transitievragen (centrale doel: het gesprek langzaam naar de kern van het onderwerp sturen. De discussie wordt van algemeen naar een meer specifieke kern van het gesprek geleidt.

- Kun jij je een moment op school herinneren dat je het gevoel had dat je zelfvertrouwen minder was?

Sleutelvragen (centrale doel: het gesprek gaat over het onderzoeksonderwerp)

‘Self-confidence’

Relaties leerling - leerling

- Kun je me eens vertellen over een situatie met je klasgenoten dat je niet voor je mening durfde of kon uitkomen? Kun je de situatie beschrijven?
- Wat heeft ervoor gezorgd dat jij je mening niet durfde uit te spreken?
- Zou dit kunnen zijn dat je het gevoel hebt dat je bekeken wordt?
- Voel je je heel kwetsbaar op dat moment?
- Heeft de taal gezorgd dat je niet durfde te vragen? Zou je het wel hebben durven te vragen in je moedertaal?

Relaties met leerling - leerkracht

- Kan je een situatie beschrijven dat je niet durfde om een leerkracht aan te spreken in de les? Wat heeft ervoor gezorgd dat je het niet hebt gedurfd?
- Zou je het na de les wel durven vragen?
- Kan je een voorbeeld geven wanneer je trots was dat je het gevraagd hebt?

- Wat deed het met je? Had je het gevoel dat je gehoord werd?
- Vind je het prettig als je in of na de les wordt benaderd door de leerkracht?

Self-confidence' vergroten?

- Wat kan je school doen voor het vergroten van 'self-confidence' bij migranten/anderstalige-leerlingen?
- Wat kan de school doen om voor jou te zorgen dat je actief participeert in de les en dergelijke.

Psychosociaal welzijn

Psychische gezondheid

- Heb je in het verleden iets vervelends meegemaakt in je moederland? Indien ja, welke stappen heb je ondernomen om dit te verwerken? Heb je daar nog steeds last van?
- Heb je het gevoel dat je het niet mag vertellen? Waardoor komt het?
- Heb je gevoel dat je op school terecht kan met je problemen? Indien nee, waardoor komt?

De klas of op school

- Heb je gevoel dat je hier op school erbij hoort? Geef me een voorbeeld.
- Hoe zou jij je gedrag in de klas beschrijven? Ben je vaak actief in de klas?
- Hoe verloopt de aanpassing aan het schoolsysteem/schoolmentaliteit?

Omgaan met leeftijdsgenoten, leerkrachten of andere volwassenen

- Hoe was het contact leggen met je klasgenoten? Had je moeite met in de omgang met je klasgenoten? Geef voorbeeld?
- Zijn er veel conflicten of andere zaken? Indien ja, door wat worden deze conflicten uitgelokt?
- Hoe was het contact leggen met je leerkrachten? Had je moeite met in de omgang met je leerkrachten? Geef voorbeeld?

Acculturatie

- Wat is het grootste verschil of overeenkomst met je vorige school in je moederland en deze school? Wat is hetzelfde gebleven? Vind je dat vervelend?
- Is je zelfvertrouwen daarmee verminderd of hetzelfde?
- Welke problemen zie je bij het zich aanpassen aan een nieuwe omgeving en een nieuwe cultuur?

Psychosociaal welzijn vergroten

- Op welke manier zou een school daar volgens jou nog meer aandacht aan kunnen besteden? Welke ideeën heb jij daarvoor?

Afsluitende vragen: (centrale doel: de participant krijgt inzicht in het gewicht van elk van de besproken onderdelen.)

- Globale samenvatting maken van het interview (2-3 min).
- Als je 1 iets zou kunnen veranderen aan de werking van hoe je school omgaat met anderstaligeleerlingen, wat zou het dan zijn?
- Nagaan of de participant nog vragen heeft.
- Meegeven dat ik steeds bereikbaar ben via mail voor verdere vragen.
- Participant bedanken om deel te nemen aan het interview.

6.2 Informed consent-minderjarige

Bacheloropleiding Toegepaste Psychologie

MODEL 3

Toestemmingsverklaring*

Voor deelname aan onderzoek in het kader van de Bachelorproef:

“Nee, ik hoor niet bij op school”

Noden en ervaringen van ex-OKAN-leerlingen over ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn in het eerste reguliere schooljaar

VOOR DE MINDERJARIGE:

Ik heb uitleg gekregen over het onderzoek. De brief over het onderzoek heb ik gelezen. Ik heb mijn eventuele vragen over het onderzoek gesteld. Ik heb nagedacht of ik aan het onderzoek wil deelnemen. Ik mag op ieder moment stoppen met het onderzoek als ik dat wil.

Ik doe mee aan het onderzoek.

Naam:

Geboortedatum:

Handtekening:

Datum:

* Dit formulier is bestemd voor onderzoek voor minderjarigen tussen 11 en 18 jaar.

VOOR DE OUDER(S)/VOOGD:

Ik ben over het onderzoek geïnformeerd. Ik heb de schriftelijke informatie (*versiecode*:) gelezen.

Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen over het onderzoek te stellen.

Ik heb over zijn/haar deelname aan het onderzoek kunnen nadenken.

Ik heb het recht mijn toestemming op ieder moment weer in te trekken zonder dat ik daarvoor een reden behoeft op te geven. Niet deelnemen zal op geen enkele manier de relatie met de onderzoeker of de instelling beïnvloeden.

Ik stem toe met deelname van bovenvermelde persoon aan het onderzoek.

Naam:

Adres:

Telefoon- of Gsm-nummer:

E-mail:

Relatie tot de deelnemer:

Handtekening(en):

Datum:

Ondergetekende, verantwoordelijke onderzoeker, verklaart dat de hierboven genoemde persoon zowel schriftelijk als mondeling over het bovenvermelde onderzoek is geïnformeerd.

Naam:

Functie:

Handtekening

6.3 Informed consent-volwassenen

Bacheloropleiding Toegepaste Psychologie

MODEL 1

Toestemmingsverklaring*

Voor deelname aan onderzoek in het kader van de Bachelorproef:

“Nee, ik hoor niet bij op school”

Noden en ervaringen van ex-OKAN-leerlingen over ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn in het eerste reguliere schooljaar.

- (1) Ik ben over het onderzoek geïnformeerd. Ik heb de schriftelijke informatie (versiecode:) gelezen.
- (2) Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen over het onderzoek te stellen.
- (3) Ik heb over mijn deelname aan het onderzoek kunnen nadenken.
- (4) Ik heb het recht mijn toestemming op ieder moment weer in te trekken zonder dat ik daarvoor een reden hoeft te geven. Niet deelnemen aan dit onderzoek zal geen enkele invloed hebben op de relatie met de onderzoeker of met de behandelaar/directie van de instelling.

Ik stem toe met deelname aan het onderzoek.

Naam:

Geboortedatum:

Adres:

Telefoon- of Gsm-nummer:

E-mail:

Handtekening:

Datum:

Ondergetekende, verantwoordelijke onderzoeker, verklaart dat de hierboven genoemde persoon zowel schriftelijk als mondeling over het bovenvermelde onderzoek is geïnformeerd.

Naam: Derrick Agyemang

Functie: Student

Handtekening:

Datum:

* Dit formulier is bestemd voor onderzoek met meerderjarigen.

6.4 Begeleidende brief

Brugge,

Geachte,

Als laatstejaarsstudent bachelor ‘Toegepaste psychologie’ doe ik een praktijkgericht onderzoek naar ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn. De titel van mijn bachelorproef is “Nee, ik hoor niet bij op school” Noden en ervaringen van ex-OKAN-leerlingen over ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn in het eerste reguliere schooljaar.

Dit onderzoek wil nagaan hoe ‘self-confidence’ en het psychosociaal welzijn van ex-OKAN-leerlingen in het regulier middelbaar kan ondersteund worden?

Ik wil u vragen om mee te werken aan dit onderzoek door een interview met u af te nemen. Dit zal maximaal 30-40 minuten in beslag nemen. Het onderzoek en de verwerking is zo opgezet dat uw anonimiteit en/of vertrouwelijke behandeling van uw gegevens strikt gewaarborgd is. Het interview kan doorgaan op jouw school. Als je liever hebt dat het ergens anders plaatsvindt kan dat natuurlijk ook. We zoeken naar een dag die voor ons beiden past, bijvoorbeeld een moment na school of op woensdagnamiddag.

Het gesprek zal opgenomen worden, dit om wat er gezegd wordt tijdens het interview letterlijk uit te typen. Dit is belangrijk bij het verwerken van de informatie, om zo een analyse te doen van alle interviews. Ik verzeker dat uw gegevens anoniem zullen behandeld worden. Iemand die de bachelorproef leest, zal dus niet kunnen zien tot wie de gegevens en de informatie uit de interviews behoren.

In bijgevoegde brief vindt u alle informatie over het onderzoek alsook een toestemmingsverklaring dat u bereid bent deel te nemen. Alhoewel uw participatie niet verplicht is, is ze van onschatbare waarde voor de dataverzameling van dit onderzoek en het welslagen van mijn bachelorproef. Ik ben u oprecht dankbaar voor uw medewerking.

Mocht u naar aanleiding van het doornemen van de informatie nog vragen hebben, neem gerust contact met me op.

Ik hoop alvast op uw positieve respons, en dank u alvast voor uw interesse en medewerking.

Met vriendelijke groeten,

Derrick Agyemang

Telefoon: 0488557248

Email: derrick.agyemang@student.howest.be

6.5 Valorisatiemeter

howest.be

Bachelor Toegepaste psychologie

Module Bachelorproef

INLICHTINGENFICHE VALORISATIEPETER OF –METER

Student: Derrick Agyemang

Titel bachelorproef: “Nee, ik hoor niet bij op school”

Noden en ervaringen van ex-OKAN-leerlingen over ‘self-confidence’ en psychosociaal welzijn in het eerste reguliere schooljaar

Voornaam en naam valorisatiemeter: Dorothe Kenens

Functie valorisatiepeter of -meter (ev. met een korte omschrijving): Leerkracht in het secundair onderwijs en taalondersteuner bij ex-OKAN-leerling.

Naam organisatie: Heilig-Graf Turnhout

Ondernemingsnummer: weet het nog niet.

Type organisatie:

- profit
- social profit (behalve overheden en onderwijsinstellingen)
- overheid
- onderwijsinstelling

Werkadres: Klinkstraat 3, 2300 Turnhout

Telefoon of GSM: 0473848765

e-mailadres: dorothe.kenens@heilig-graf.be

Korte toelichting bij de keuze voor deze valorisatiepeter of -meter: Ze werkt in het middelbaar en komt vaak in contact met ex-OKAN-leerlingen. Ze probeert deze leerlingen te helpen door studie-ondersteuning te geven. Ze kan dus een bijdrage leveren aan dit onderzoek.

Korte omschrijving van het resultaat van het overleg met de valorisatiepeter of –meter voor de bachelorproef: Overleg met valorisatiemeter verliep goed. Hierdoor kon ik verder aan de slag met het uitwerken van de resultaten.

6.6 Beroepsproduct

Noden en ervaringen van ex-OKAN-leerlingen in hun eerste reguliere schooljaar

“Nee, ik hoor niet bij op school”

Enkele citaten van de participanten

“Ik probeerde me soms aan te sluiten bij een groep maar dat lukte niet altijd. Ze wilden niet dat ik met hen samenwerkte omdat ze ervan uitgaan dat ik minder inbreng zou kunnen geven omdat ik anderstalig ben”

“Nee, ik heb gevoel er niet bij te horen op school. Ik voel me niet zo lekker op school omdat ik het gevoel krijg me anders te moeten gedragen. Door mijn afkomst word ik vaak raar aangekeken op school omdat ik er anders uitzie”

“Ik word soms verdrietig en boos omdat ik er niks aan kan doen. Ik word soms getriggerd door bepaalde geluiden die me direct doen denken aan de oorlog. Ik ben hier helemaal alleen en mijn ganse familie is nog daar. Ik hoor nu niks meer van mijn familie dus ik maak me constant zorgen over hen”

Noden en ervaringen van ex-OKAN-leerlingen in hun eerste reguliere schooljaar

Deze brochure werd ontworpen als beroeps-product voor een afstudeeronderzoek. Er werd op zoek gegaan naar hun ervaringen in de vervolgschool. De ervaringen en gevoelens van de ex-OKAN-leerlingen werden geëxploreerd en werd proactief gepeild naar de persoonlijke noden van de ex-OKAN-leerlingen in hun eerste schooljaar.

Auteur

Derrick Agyemang
Opleiding: Toegepaste psychologie
Academiejaar: 2021-2022
Project lector: Annelien Mees
Valorisatiemeter: Dorothé kenens

howest
hogeschool

Van groep naar TOP-groep

Hoe kan ik als school/ leerkracht zorgen dat ex-OKAN-leerlingen in hun eerste reguliere schooljaar zich thuis voelen?

Extra aandacht voor 'self-confidence' en psychosociaal welzijn bij ex-OKAN-leerlingen!

Enkele tips voor vervolgscholen, met in het bijzonder leerkrachten om 'self-confidence' en psychosociaal welzijn te bevorderen bij ex-OKAN-leerlingen in hun eerste reguliere schooljaar



Tips om 'self-confidence' te bevorderen

- Een goede kennismakingsronde aan het begin van het schooljaar is belangrijk. Dit zou alvast een goede aanzet zijn voor deze jongeren om te durven praten met andere leerlingen en het vertrouwen te bevorderen. Het zorgt er ook voor dat hun sociale relatie onderling met klasgenoten vergroot wordt.
- Andere leerlingen in de klas moeten **ingelicht worden wie ex-OKAN-leerling zijn**. Dit kan ertoe bijdragen meer begrip te hebben voor elkaar.
- **Leg de nadruk op positief gedrag**. Complimenten geven aan deze jongeren, stimuleert ze om actiever deel te nemen tijdens de lessen. Een schouderklopje is altijd bemoedigend en kan hen motiveren om meer te durven spreken in de klas. Probeer elke les minimaal één compliment te geven aan elke ex-OKAN-leerling.
- Als leerkracht moet je leerlingen erop wijzen dat demotiverend gedrag als pesten en uitlachen niet getolereerd wordt op school. **De leerkracht heeft hierbij een voorbeeldfunctie**.
- In de klas behoort **algemeen Nederlands** gesproken te worden en geen dialect. Bv. grapjes in dialect worden vaak niet begrepen door deze leerlingen waardoor ze zich buiten gesloten voelen.
- De **klastitularis** kan bovenstaande punten kort bespreken tijdens haar/zijn laatste les van de week gedurende 10 tot 15 minuten. De klastitularis stimuleert de groep om ook onderling complimenten te geven.



Tips om psychosociaal welzijn te bevorderen

- De school behoort **aan het begin van het schooljaar ruim informatie geven aan nieuw ingestroomde ex-OKAN-leerling**. Zo weten ze waar en bij wie ze terecht kunnen om over hun moeilijkheden te kunnen praten (b.v praten over traumatische gebeurtenissen etc...).
- Nieuw ingestroomde ex-OKAN-leerlingen kunnen gebruik maken van een **meter/peter (buddy)**. Deze persoon kan hen in de eerste twee maanden begeleiden met allerhande noden zoals het online platform, het gebouw etc...
- **De school kan extra sessies organiseren** voor deze leerlingen. Deze zouden dan op specifieke vragen van ex-OKAN-leerlingen gericht zijn.
- De school heeft de taak een veilig gevoel te creëren bij ex-OKAN-leerlingen zodat het vertrouwen met school versterkt wordt. De leerkracht kan hiervoor een belangrijke rol spelen terwijl de school let op de naleving hiervan.
- **Cultuurdag organiseren** voor klassen waarin anderstalige leerlingen zitten. Andere culturen leren kennen kan een verrijking zijn en meer verbondenheid scheppen. Dit past mooi bij het kennismakingsgesprek gedeelte.
- **Leerkrachten zouden af en toe deze leerlingen na de les moeten benaderen**. Het korte gesprek kan gaan over de leerstof en/of hoe alles verder verloopt op school.

DE LEERKRACHT ALS ROLMODEL OF STEUNFIGUUR VERTROUWENSBAND CREËREN

Als leerkracht ben je het eerste aanspreekpunt voor de nieuw ingestroomde ex-OKAN-leerling. Hierbij kan je een belangrijke rol spelen bij zowel het bevorderen van zelfvertrouwen als het psychosociaal welzijn bij deze leerlingen. Het zorgen voor een goed klasklimaat kan ervoor zorgen dat deze leerlingen uit hun schulp kruipen. Ook door een "interessehouding" te tonen als leerkracht kan de vertrouwensband verstrekt worden tussen de school en deze jongeren. Dit versterkt de kans dat deze leerlingen eerder naar de school toe stappen om over hun moeilijkheden te spreken. Het is dus van groot belang dat je als leerkracht een veilig "thuisgevoel" schept aan het begin van elk schooljaar.

SCHOOLCONTEXT ALS BELANGRIJKE FACTOR

SCHOOLBELEID IS DE SLEUTEL TOT SUCCES

Een goed schoolbeleid met een duidelijke omschrijving dat de school staat voor diversiteit waarin 'self-confidence' en psychosociaal welzijn belangrijk zijn. Vervolgens is het de taak van de schoolleiding erop toe te zien dat dit wordt nageleefd door elke individuele leerkracht. De klastitularis speelt hierin zeker ook een belangrijke rol.