



UCLL
HOGESCHOOL

Bachelor in de orthopedagogie

Bachelorproef

Op welke manier kunnen de begeleiders het welzijn van de niet-begeleide minderjarigen optimaliseren bij de overgang van de OKAN-klas naar het reguliere onderwijs?

Naam: Jehad Omar

Datum: 11/06/2024

BAP-begeleidster: Kirsten Vanoirbeek

Voorwoord

Dit eindwerk is tot stand gekomen in het behalen van een diploma professionele bachelor Orthopedagogie aan de UCLL in Hasselt. Gedurende twee semesters heb ik mezelf verdiept in het welzijn van OKAN- en ex-OKAN-leerlingen. Het schrijven van deze bachelorproef was een grote en uitdagende taak. Langs deze weg wil ik iedereen bedanken die heeft bijgedragen aan het tot stand komen van deze bachelorproef.

Allereerste wil ik mijn bachelorproef begeleidster, Kirsten Vanoirbeek, bedanken voor alle steun, begeleiding, feedback, snelle respons en motivatie gedurende het hele proces.

Vervolgens wil ik mijn stageplaats, VZW De Oever, en in het bijzonder Nele Swennen, de projectcoördinator Oeveracademie, bedanken voor alle steun en medewerking. Ook wil ik de trajectbegeleiders en leefgroep begeleiders bedanken voor hun bereidheid om mij te helpen met mijn praktijkonderzoek.

Naast de begeleiders wil ik alle leerkrachten, voogden, vrijwilligers en jongeren bedanken die hebben deelgenomen aan mijn praktijkonderzoek.

Vervolgens wil ik mijn broer, Youssef, bedanken voor zijn hulp bij het ontwerpen van mijn spel.

Ten slotte wil ik mijn vriendinnen Feyza en Efnen bedanken voor hun steun, hulp en het nalezen van mijn bachelorproef. Ook wil ik mijn ouders bedanken voor hun onvoorwaardelijke steun en het verlenen van een luisterend oor tijdens deze periode.

Inhoudsopgave

VOORWOORD	2
1 INLEIDING	4
2 ONDERZOEKSDOEL	6
3 LITERATUURSTUDIE	7
3.1 CULTUUR(DIVERS)SENSITIEF HANDELEN.....	7
3.1.1 Cultuur	7
3.1.2 Cultuurshock.....	8
3.2 MIGRATIE.....	9
3.2.1 Begrip migratie	9
3.2.2 Redenen voor migratie	9
3.3 ONDERWIJS	9
3.3.1 Onderwijssysteem in Afghanistan.....	9
3.3.2 Onderwijssysteem in Somalië	11
3.3.3 Secundair onderwijs in België.....	13
3.3.4 Onthaalklassen voor Anderstalige Nieuwkomers (OKAN).....	15
3.4 WELZIJN.....	17
3.4.1 Welzijn van kinderen	17
3.4.2 Sociaal-emotioneel welzijn	17
4 METHODOLOGIE	19
5 RESULTATEN	21
6 CONCLUSIE	30
7 OPLOSSING	32
8 DISCUSSIE	35
9 LITERATUURLIJST	37

1 Inleiding

VZW De Oever is een partner in de integrale jeugdhulp en het Agentschap Opgroeien. Binnen VZW De Oever wordt zowel rechtstreeks als niet-rechtstreeks toegankelijke jeugdhulp aangeboden. De rechtstreeks toegankelijke hulp omvat verschillende begeleidingsvormen zoals contextbegeleiding, crisis verblijf, positieve heroriëntering en de ondersteunende module (VLOT). Voor niet-rechtstreeks toegankelijke hulp voorziet De Oever verblijfsplaatsen. Daarnaast wordt kamertraining en contextbegeleiding autonoom wonen ingezet om cliënten te ondersteunen bij het ontwikkelen van zelfstandigheidsvaardigheden. De Oever biedt begeleiding aan gezinnen en jongeren die moeite hebben om zelf de regie in handen te nemen voor het creëren van een gezonde leer- en ontwikkelcontext voor kinderen en jongeren. De focus ligt ook op niet-begeleide minderjarigen met langdurige begeleidingsnood, die ondersteuning behoeven om hun plaats te vinden en actief te participeren in de samenleving. Daarnaast begeleidt De Oever kinderen en jongeren tussen 3 en 21 jaar die slachtoffer zijn van een verontrustende opvoedingssituatie (De Oever, z.d.).

De missie van De Oever is gericht op het waarborgen dat elke jongere de kans krijgt om zich optimaal te ontwikkelen. De Oever wil kinderen de mogelijkheid bieden om hun toekomst uit te bouwen. Daarnaast wil De Oever een antwoord geven op de zorgvragen van kinderen en jongeren die signalen vertonen van problemen in hun ontwikkeling (De Oever, z.d.).

De Oever legt de nadruk op het vertrouwen in de krachten van kinderen en jongeren, alsook hun gezin en netwerk. De cliënt staat centraal en speelt een actieve rol in het bepalen van een positief traject. Samen met de cliënt wordt een stimulerende aanpak gekozen (De Oever, z.d.).

De begeleiders van De Oever werken samen met niet-begeleide minderjarige vluchtelingen die naar de OKAN-klassen gaan om Nederlands te leren. Voor deze doelgroep is de overgang van hun vertrouwde omgeving in de OKAN-klas naar het reguliere onderwijs een grote stap. Het is essentieel om aandacht te besteden aan het optimaliseren van hun welzijn tijdens en na de overgang van de OKAN-klas naar het reguliere onderwijs.

Een concreet voorbeeld dat de noodzaak benadrukt om het welzijn van jongeren bij de overgang van de OKAN-klas naar het reguliere onderwijs te optimaliseren, is de ervaring van een meisje dat de overstap naar het tweede middelbaar zou moeten maken. Ze geeft aan dat ze in het openbaar geen Nederlands durft te spreken omdat ze op school wordt uitgelachen door haar medestudenten. Ze vindt het niet fijn op school en ze kan ook niet goed presteren op school. Dit incident benadrukt de noodzaak voor begeleiders om inzichten te verwerven en het welzijn van jongeren te bevorderen tijdens de overgangsperiode van de OKAN-klas naar het reguliere onderwijs.

2 Onderzoeksdoel

Het overkoepelende doel van dit onderzoek is dat de begeleiders van De Oever tegen juni 2024 handvatten krijgen om het welzijn van niet-begeleide minderjarigen te optimaliseren bij de overgang van de OKAN-klas naar het regulier onderwijs.

De onderzoeksvraag die dit onderzoek zal beantwoorden luidt als volgt: “Op welke manier kunnen de begeleiders van De Oever het welzijn van de niet-begeleide minderjarigen optimaliseren bij de overgang van de OKAN-klas naar het reguliere onderwijs?”

Daarnaast wordt een antwoord gegeven op de volgende deelvragen:

1. Welke moeilijkheden ervaren de niet begeleide minderjarige vluchtelingen bij de overgang van de OKAN-klassen naar het reguliere onderwijs?
2. Welke invloed heeft de academische achtergrond van niet-begeleide minderjarigen op hun ervaring in het reguliere onderwijs in België?
3. Wat zijn de oorzaken van het mogelijks verminderen van het welzijn van voormalige OKAN-leerlingen in het reguliere onderwijs?

3 Literatuurstudie

3.1 Cultuur(divers)sensitief handelen

3.1.1 Cultuur

Het begrip “cultuur” omvat verschillende betekenissen, afgeleid van het Latijnse woord *cultura*. *Cultura* betekent landbouw, verzorging en beschaving. *Cultura* is afgeleid van *colere*: het bebouwen van het land, verzorging, koesteren en vereren. In deze algemene zin is cultuur datgene wat mensen onderscheidt van dieren en wat niet van natuur is (Hoffman, 2013).

In alledaags taalgebruik verwijst de term “cultuur” naar een of meerdere aspecten van zowel materiële als immateriële creaties van de mens. Dit omvat onder andere kunst, architectuur, taal, literatuur, religie en economie. Daarnaast betreft het ook meer abstracte aspecten van samenlevingen, zoals waarden en normen die leidend zijn voor intermenselijke verhoudingen (Shadid, 2002).

De Amerikaanse sociaal psycholoog Edgar Schein omschrijft cultuur als volgt: “Cultuur is [...] een samenleving van fundamentele veronderstellingen van een bepaalde groep, bedacht of ontwikkeld tijdens een leerproces met betrekking tot externe aanpassing en interne integratie, en daarom overgedragen aan nieuwe leden als juiste manier van waarnemen, denken en voelen” (Schein, 2004).

Een samenleving waarin mensen cultureel sterk van elkaar verschillen kan mogelijkheden bieden en verrijkend zijn. Aan de andere kant zorgt het voor moeilijkheden en uitdagingen, bijvoorbeeld in hulpverleningsrelaties tussen begeleiders en cliënten die verschillende culturele achtergronden hebben wat kan leiden tot misverstand, onbegrip, ergernissen en onduidelijkheden. Een hulpverlener moet een interculturele sensitieve houding aannemen waarbij hij/zij zich bewust moet worden van de eigen cultuur en de cultuur van de cliënt (Celis, Le Roy & Van Gijsegem, 2017).

3.1.2 Cultuurschok

In het boek *interculturele communicatie* van Carlos Nunez, Raya Nunez Mahdi en Laura Popma wordt cultuurschok gedefinieerd als volgt: "Cultuurschok is een proces dat de aanpassing weergeeft vanuit het leven in een bekende, voorspelbare omgeving naar het leven in een land waar alles nieuw is. Alles, van landschap, klimaat, mensen, taal, voedsel, geloof, vakanties tot cultuur. Alles is totaal anders, onvoorspelbaar en onzeker." (Nunez, Mahdi & Popma, 2021).

De cultuurschok is een proces dat verschillende fasen bevat. De eerste fase is de voorvertrekfase, en zoals het woord zelf al aangeeft, begint deze fase voor het verlaten van het eigen land. Dit is een periode met veel stress, spanning, onzekerheden, hard werken en voorbereiden (Nunez, Mahdi & Popma, 2021).

De tweede fase is de vakantiegevoelfase, waarin mensen zich positief, vol energie en opgewonden voelen. (Nunez, Mahdi & Popma, 2021).

De derde fase is de boosheidfase, ook wel vaak cultuurschok genoemd. In deze fase komen teleurstellingen naar voren. Het is vermoeiend om in een vreemde taal te denken en te spreken. Het verlangen om te zeggen wat je bedoelt, maar niet in staat zijn om dat te doen, het onbegrip van wat er gezegd wordt, het horen van gelach om je accent, het niet begrijpen van de gemaakte grappen, het gevoel een buitenlander te zijn, je verlangen naar familie, het eten dat niet langer bijzonder is, zijn allemaal aspecten van deze fase die onprettige gevoelens veroorzaken. Mensen die een cultuurschok ondergaan, voelen zich gefaald. Hierdoor ontwikkelen ze een afkeer van de nieuwe cultuur, geven de schuld van hun frustratie aan mensen en klagen over onbelangrijke dingen (Nunez, Mahdi & Popma, 2021).

De vierde fase is de aanpassingsfase en -strategieën, waarin je meer leert over de nieuwe cultuur. Je interpreteert vanuit de basiswaarden van de nieuwe cultuur en niet langer vanuit de basiswaarden van je eigen cultuur (Nunez, Mahdi & Popma, 2021).

De laatste fase is de thuiskeerschok, waarin men zich opnieuw moet aanpassen aan de vertrouwde omgeving na in het buitenland te hebben gewoond, gewerkt of gestudeerd. Deze fase is het omgekeerde van de cultuurschok, het verloopt volgens hetzelfde patroon als de cultuurschok maar nog ingewikkelder en moeilijker (Nunez, Mahdi & Popma, 2021).

3.2 Migratie

3.2.1 Begrip migratie

Volgens de Internationale Organisatie voor Migratie (IOM) wordt migratie als volgt gedefinieerd: “Een overkoepelende term, niet gedefinieerd in het internationaal recht, die het algemene lekenbegrip weerspiegelt van een persoon die zijn of haar gewone verblijfplaats verlaat, hetzij binnen een land, hetzij over een internationale grens, tijdelijk of permanent, en om verschillende redenen. De term omvat een aantal duidelijk gedefinieerde juridische categorieën van mensen, zoals arbeidsmigranten; personen wier specifieke soorten bewegingen wettelijk gedefinieerd zijn, zoals gesmokkelde migranten; evenals degene wier status of bewegingsvrijheid niet specifiek is gedefinieerd in het internationaal recht, zoals internationale student” (The International Organization for Migration, z.d.).

3.2.2 Redenen voor migratie

Migratiemotivaties worden vaak beïnvloed door twee factoren: enerzijds door de pushfactoren en anderzijds door de pullfactoren. De **pushfactoren** zijn de redenen om het land van herkomst te verlaten terwijl de **pullfactoren** de aantrekkingskracht zijn van het bestemmingsland (Agentschap Integratie & Inburgering, z.d.). Er zijn drie push- en pullfactoren, namelijk socio-politieke factoren, demografische en economische factoren en milieufactoren (Europees Parlement, 2023).

3.3 Onderwijs

3.3.1 Onderwijssysteem in Afghanistan

1. Onderwijsstructuur

In Afghanistan zijn er twee soorten onderwijs, namelijk het reguliere onderwijs en het Islamitisch onderwijs. In Afghanistan is er sprake van leerplicht voor kinderen van zes tot vijftien jaar, dus voor het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Leerlingen in Afghanistan krijgen lessen in het Dari of Pashto (Nuffic, z.d.).

➤ *Basisonderwijs*

Het basisonderwijs in Afghanistan is voor leerlingen van zes tot twaalf jaar en duurt zes jaar. Alle leerlingen in het basisonderwijs krijgen dezelfde vakken, toch kunnen er kleine verschillen tussen regio's zijn. Om verder naar het voortgezet onderwijs te mogen, moeten leerlingen in het zesde jaar een toelatingsexamen doen (Nuffic, z.d.).

➤ *Secundair onderwijs*

Het secundair onderwijs is verdeeld in twee fases en duurt zes jaar. De eerste fase is het **lager secundair** onderwijs en is voor leerlingen van twaalf tot vijftien jaar. Leerlingen krijgen algemeen vormende vakken zoals Dari, Pashto, een vreemde taal, wiskunde en biologie. De tweede fase is het **hoger Secundair** onderwijs en is voor leerlingen van vijftien tot achttien jaar. Leerlingen gaan aan het einde van de bovenbouw voortgezet onderwijs een examen afleggen voor het **12th Grade Graduation Certificate** (Nuffic, z.d.).

➤ *12th Grade Graduation Certificate*

Het **12th Grade Graduation Certificate** duurt drie jaar. Leerlingen mogen kiezen tussen twee profielen, namelijk het **algemeen vormende profiel** of het **beroepsgerichte profiel**. Het curriculum van het algemeen vormende profiel bestaat uit algemeen vormende vakken terwijl het beroepsgerichte profiel bestaat uit beroepsgerichte vakken in een bepaald veld en een paar algemeen vormende vakken. Door het volgen van het algemeen vormende profiel, krijgen leerlingen toegang tot het gehele hoger onderwijs, terwijl leerlingen van het beroepsgerichte profiel alleen toegang krijgen tot beroepsgerichte opleidingen in het hoger onderwijs of tot openbare hoger onderwijsinstellingen mits de voorwaarde te slagen voor het nationale toelatingsexamen (kankor) (Nuffic, z.d.).

➤ *Situatie in Afghanistan*

Het onderwijssysteem in Afghanistan is ernstig achteruitgegaan door meer dan drie decennia van voortdurende burgerconflicten. Ondanks de recente vooruitgang bij het verhogen van het aantal inschrijvingen blijft het afronden van de basisschool voor veel kinderen, vooral op het platteland en voor meisjes, een verre droom. In de meeste afgelegen en arme gebieden van het land zijn er grote verschillen in inschrijvingsniveaus waarbij meisjes nog steeds geen gelijke toegang krijgen (Unicef, z.d.).

De onzekerheid en traditionele normen en praktijken met betrekking tot de rol van meisjes en vrouwen in de samenleving, zoals dat zeventien procent van de meisjes trouwen op zeer jonge leeftijd, zijn de belangrijkste redenen voor het lage inschrijvingspercentage van meisjes. (Unicef, z.d.).

Tekort aan scholen, onvoldoende vervoer, lange wandeltochten naar school, geografische barrières en natuurrampen zoals overstromingen en aardbevingen zorgen voor extra moeilijkheid voor de Afghaanse kinderen om naar school te gaan (Unicef, z.d.).

Naar schatting van Unicef gingen in 2022 4,2 miljoen Afghaanse kinderen niet naar school waarvan 60 procent meisjes. Het gaat om kinderen die zich bevinden in moeilijk bereikbare gebieden en conflictgebieden, waar ze geen toegang hebben tot reguliere scholen of waar scholen simpelweg niet beschikbaar zijn (Unicef, 2022).

Op 15 augustus 2021 namen de Taliban de macht over in Afghanistan. De rechten van vrouwen werden sterk ingeperkt door de Taliban. Meisjes mogen niet meer studeren of naar de middelbare school gaan (Amnesty, z.d.). De Taliban ministerie voor Educatie kondigde aan op 20 maart 2022 dat alle scholen na zeven maanden terug open zouden gaan op 23 maart 2022. De Taliban-leiders kondigden om 9 uur aan dat meisjesscholen weer moeten sluiten en dat alle meisjes de scholen onmiddellijk moeten verlaten. De taliban-leiders verklaren deze beslissing door dat de schooluniformen niet voldoen aan de Afghaanse gewoonten, de cultuur en de sharia (Amnesty, 2022). Hierdoor gaan 1,1 miljoen meisjes in het middelbare onderwijs sinds 23 maart 2022 niet meer naar school. Daarnaast hebben de Taliban-leiders sinds 20 december 2022 een verbod gelegd op vrouwen om naar de universiteit te gaan of hoger onderwijs te volgen (Unesco, 2023).

3.3.2 Onderwijssysteem in Somalië

Het onderwijssysteem in Somalië is verdeeld in vier jaar lager primair onderwijs, vier jaar hoger primair onderwijs en vier jaar secundair onderwijs. In Somalië zijn er drie soorten onderwijs, namelijk het algemeen onderwijs, religieus onderwijs, technisch en beroepsonderwijs (Unesco IIEP Dakar. Africa Office, 2022).

➤ **Het algemeen onderwijs bestaat uit zeven sub-sectoren (Unesco IIEP Dakar. Africa Office, 2022):**

1. *Early childhood education of Kleuteronderwijs*
2. *Lagere basisschool*
3. *Hoger basisschool*
4. *Algemeen secundair onderwijs*
5. *Hoger onderwijs*
6. *Alternatief basisonderwijs of Alternative basic education (ABE):* een verkort programma dat leerlingen in staat stelt het basisonderwijs in vier jaar af te ronden in plaats van acht jaar.
7. *Basisonderwijs voor volwassenen*

➤ **Religieus onderwijs verdeeld in drie onderdelen (Unesco IIEP Dakar. Africa Office, 2022):**

1. *Integrated Quaranic schools (IQS) of geïntegreerd Koranscholen:*
2. *Level 1 Islamic institute of Islamitische instituut niveau 1*
3. *Level 2 Islamic institute of Islamitische instituut niveau 2*

➤ **Technisch en beroepsonderwijs verdeeld in vier sub-sectoren (Unesco IIEP Dakar. Africa Office, 2022):**

1. *Vocational training institutes of beroepsopleidingsinstituten*
2. *Technisch secundair onderwijs*
3. *Beroepsscholen*
4. *Hogescholen en instituten*

➤ **Situatie in Somalië**

Naar school gaan en goed onderwijs krijgen is een droom voor veel Somalische kinderen die buiten hun bereik ligt. Ongeveer drie miljoen kinderen in Somalië gaan niet naar school doordat ouders in veel arme gebieden niet in staat zijn het onderwijs van hun kinderen te financieren. Daarnaast zijn lange afstanden tot school, sociale normen die het onderwijs van jongens bevorderen, zorgen over de veiligheid, het gebrek aan leraren (vooral vrouwelijke

leraren) en de geringe beschikbaarheid van sanitaire voorzieningen zijn weerhoudende factoren voor ouders om hun kinderen naar school te sturen (Unicef, z.d.).

Kinderen kunnen vaak weinig profiteren van onderwijs door de overvolle klaslokalen, gebrek aan geschoolde leerkrachten en schoolboeken en onvoldoende water- en sanitaire voorzieningen. De slechte kwaliteit van het onderwijs in Somalië weerspiegelt op de resultaten van studenten. Kinderen met een handicap ervaren extra moeilijkheden en adolescente meisjes kunnen zelden het middelbaar onderwijs succesvol afronden. Daarnaast zorgen conflicten en natuurrampen voor voortdurende ontheemding van de kinderen en gezinnen, wat het voor hen nog moeilijker maakt om hun studie voort te zetten (Unicef, z.d.).

3.3.3 Secundair onderwijs in België

1. Onderwijsstructuur

In België is er sprake van leerplicht, alle kinderen tussen vijf en achttien hebben een voltijds leerplicht. Tussen de vijftien en de achttien kunnen jongeren deeltijds onderwijs volgen (Belgium.be, z.d.). Elk kind en elke jongere in België heeft het recht op onderwijs, ook kinderen zonder officiële verblijfsdocumenten hebben het recht om in een school ingeschreven te zijn (Vlaanderen Onderwijs & Vorming, z.d.).

Jongeren tussen twaalf en achttien jaar gaan naar het **voltijds secundair onderwijs**. Het is volgens de eenheidsstructuur georganiseerd en omvat graden, onderwijsvormen en studierichtingen. De leerlingen maken in de tweede graad pas een studiekeuze, zo krijgen ze de mogelijkheid om kennis te maken met zoveel mogelijk vakken (Vlaanderen, z.d.). De **eerste graad** is een oriënterende graad. Een onderscheid wordt gemaakt tussen een A-stroom en een B-stroom. Zowel in de A-stroom als de B-stroom krijgen leerlingen een stevige basisvorming. Kinderen die een getuigschrift behalen in het basisonderwijs, volgen de A-stroom. Wanneer het getuigschrift niet behaald wordt, gaat het kind naar de B-stroom. De overheid bepaald welke doelen de leerlingen moeten behalen. De werkwijze om die doelen te bereiken mag bepaald worden door de school. In het eerste en tweede jaar zijn er enkele keuze uren die voor verkenning, versterking en verdieping dienen zodat leerlingen een studiekeuze kunnen maken voor het derde jaar (KOOGO, GO-Ouders & VCOV, z.d.).

In de **tweede graad** en de **derde graad** wordt een onderscheid gemaakt tussen studiedomeinen en finaliteiten (doelen). Dat wordt matrix genoemd. Er zijn acht studiedomeinen waarvan elk uit verschillende studierichtingen bestaat. De acht studiedomeinen zijn taal en cultuur, stem, kunst en creatie, land- en tuinbouw, economie en organisatie, maatschappij en welzijn, sport en voeding en horeca. Elke studierichting heeft een finaliteit die bepaald wat het kind na het secundair onderwijs kan doen. Er zijn drie finaliteiten. Ten eerste doorstroomfinaliteit voor jongeren die na het secundair onderwijs willen verder studeren. Ten tweede dubbele finaliteit voor jongeren die nog twijfelen of ze meteen gaan werken of verder gaan studeren. Ten derde de arbeidsmarktgerichte finaliteit voor jongeren die meteen willen gaan werken na het secundair onderwijs. Alle leerjaren van het tweede en derde graad zijn opgesplitst in drie delen, namelijk lesuren basisvorming, lesuren specifiek gedeelte en lesuren complementaire gedeelte. De basisvorming bestaat uit lessen Nederlands, Frans, Engels, natuurwetenschappen, wiskunde, geschiedenis, Het specifieke gedeelte bestaat uit lessen die eigen zijn aan de studierichting. Het complementaire gedeelte, ook keuzepakket of projecturen genoemd, gaat over de niet opgevulde uren door basisvorming en het specifieke gedeelte. De school mag de invulling van deze uren zelf kiezen (KOOGO, GO-Ouders & VCOV, z.d.).

2. Aantal lesuren

In het voltijds secundair onderwijs duurt een schoolweek minstens 28 lesuren van telkens 50 minuten. Scholen hebben de vrijheid om te kiezen voor een wekelijks lesrooster van 32 tot 36 uur, waarbij de lesuren gelijkmatig over vijf lesdagen verspreid zijn. Een schooldag in België begint ten vroegste om 8 uur en eindigt ten vroegste om 15 uur en ten laatste om 17 uur. De meeste scholen zijn vrij op woensdagnamiddag (Vlaanderen Onderwijs & Vorming, z.d.).

Elke school is verplicht om een middagpauze te plannen van minimaal 50 minuten. Scholen mogen zelf bepalen wanneer de speeltijden vallen (Vlaanderen Onderwijs & Vorming, z.d.).

3. Centra voor leerlingbegeleiding (CLB)

Het **centrum voor leerlingbegeleiding** biedt begeleiding aan leerlingen om te kunnen ontwikkelen tot zelfstandige volwassenen. In een CLB komen verschillende vakmensen samen zoals artsen, maatschappelijke werkers, psychologen, verpleegkundigen en pedagogen die

samenwerken met de school om elk kind en jongere zijn kennis, vaardigheden en talenten zo goed mogelijk te laten ontwikkelen. De gezondheid en het welbevinden van de leerlingen wordt door het CLB systematisch en vraaggestuurd opgevolgd. Voor informatie, hulp en begeleiding kunnen ouders, leraren, directies en kinderen of jongeren bij het CLB terecht (Vlaanderen, z.d.).

3.3.4 Onthaalklassen voor Anderstalige Nieuwkomers (OKAN)

Onthaalklassen voor Anderstalige Nieuwkomers (OKAN-classes) zijn bedoeld voor jongeren zonder de Belgische of Nederlandse nationaliteit die nieuw zijn aangekomen in België en de Nederlands taal niet of onvoldoende beheersen. Via de OKAN-klas krijgen deze leerlingen de kans om zo snel mogelijk de Nederlandse taal te leren (Vlaanderen, z.d.). Daarnaast krijgen ze de mogelijkheid om zich te integreren in onderwijsvormen en studierichtingen die passen bij hun individuele capaciteiten als anderstalige nieuwkomers. Het onthaalonderwijs omvat een onthaaljaar waarin een leerprogramma wordt gevolgd dat gericht is op het verwerven van de Nederlandse taal en op integratie. Naast het onthaaljaar voorziet het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers ook ondersteuning, begeleiding en opvolging (Vlaanderen Onderwijs & Vorming, 2006).

Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers wordt ondersteund door zowel de pedagogische begeleidingsdiensten als het Centrum voor Taal en Onderwijs (Vlaanderen Onderwijs & Vorming, 2006).

➤ *Lesrooster*

Het wekelijkse lessenrooster bestaat uit minimaal achtentwintig en maximaal tweeëndertig uren waarvan vier uren vrij te besteden zijn. Het OKAN-onderwijs legt sterk de nadruk op het aanleren van de Nederlands taal. De school kan echter de vier vrij te besteden uren anders invullen zoals individuele bijscholing of het volgen van andere vakken zoals wiskunde, lichamelijke opvoeding, Engels of Frans (Omzendbrief SO, 2006).

➤ *Problematische afwezigheden*

Het aantal OKAN-leerlingen met een melding van problematische afwezigheden (PA) in het voltijds secundair onderwijs stijgt jaar na jaar. In het schooljaar 2013-2014 was het tot 10,3%, wat hoger is dan het percentage van niet-OKAN leerlingen. De problematische afwezigheden komen het meest voor bij de groep van zestien- tot achttienjarigen. De oorzaken zijn onder andere de leefomstandigheden van vluchtelingen met financiële druk, vooral bij de niet-begeleide minderjarigen.

Scholen konden tot en met het schooljaar 2012-2013 aanduiden uit een lijst van oorzaken wat volgens hen de achterliggende oorzaak van de afwezigheid is. De meest voorkomende oorzaken in het schooljaar 2012-2013 waren de zwakke motivatie van de leerlingen (51,0% van de PA), laag schools welbevinden van de leerling (30,9% van de PA), leerling is vermist of spoorloos, leerling bevindt zich in een precaire verblijfssituatie (30,1% van de PA), problematische gezinssituatie (18,5% van de PA) en niet of laattijdig ingediende medische attesten (15,1% van de PA) (Vlaanderen, 2017).

➤ *Oorzaken van zwakke prestaties*

Ongeacht dat leerlingen één jaar besteden aan het verwerven van de Nederlandse taal, blijft de taalbarrière een probleem waarmee ze te maken hebben. Ze beheersen de Nederlandse taal onvoldoende om goed te kunnen presteren in het gewone onderwijs. Daarnaast spreken ze thuis een andere taal dan de Nederlandse taal. Dat zorgt ervoor dat het verwerken van de leerstof in het regulier onderwijs moeilijker wordt (Verbeyst, 2011).

➤ *Doorstromen naar het reguliere onderwijs*

Na het volgen van de OKAN-klas, kunnen leerlingen overgaan naar het reguliere onderwijs. De school waar ze naartoe gaan wordt gekozen op basis van de interesse, capaciteit, leeftijd, eerder behaalde diploma's en vooropleidingen van de leerling. Een probleem hierbij is dat sommige leerlingen nog niet klaar zijn voor het reguliere onderwijs. Een normaal traject in een OKAN-klas duurt één jaar maar in uiterste nood kan dit langer duren (Sterckx, 2006).

3.4 Welzijn

3.4.1 Welzijn van kinderen

Volgens Unicef wordt het welzijn van kinderen omschreven als volgt: “The true measure of a nation’s standing is how well it attends to its children – their health and safety, their material security, their education and socialization, and their sense of being loved, valued, and included in the families and societies in which they are born” (Unicef, 2007). Met andere woorden is dat een echte meeting van de status van een natie door te kijken hoe goed de staat voor haar kinderen zorgt. Het is belangrijk om te kijken hoe het gaat met hun gezondheid en veiligheid, hun materiële veiligheid, educatie en socialisatie en hun gevoel van geliefd, gewaardeerd en opgenomen te zijn in de familie en de maatschappij (Unicef, 2007).

Er wordt gekeken naar het welzijn van kinderen als relatie tot de omgeving. Unicef gaat ervan uit dat alle gebeurtenissen tijdens de jeugd een invloed hebben op het gehele welzijn van kinderen. Het welzijn van kinderen wordt beschreven als de bouwstenen van een goed leven voor kinderen (Unicef, 2007). Daarnaast gaat welzijn over veerkracht, het vermogen om met levensgebeurtenissen om te gaan en terug te veren bij tegenslag (Friedli & Organization, 2009). Kortom gaat het welzijn over meer dan de afwezigheid van een slechte gezondheid (Keyes, 2007).

3.4.2 Sociaal-emotioneel welzijn

Vaak hebben anderstalige nieuwkomers te maken met sociale en emotionele kwetsbaarheden die oorzaken kunnen zijn die hun schoolloopbaan kan belemmeren (Suarez-Orozco, Bang, O’Connor, Gaytan, Pakes & Rhodes, 2010). Voor, tijdens of na de migratie maken een aantal leerlingen traumatische of verlieservaringen mee (Derluyn, 2005; Block, Cross, Riggs & Gibbs, 2014). Vaak worden anderstalig nieuwkomers geconfronteerd in het land van aankomst met onzekerheid, armoede, onuitgesproken racisme, discriminatie en gevoelens van vervreemding (Europese Commissie, 2013; McBrien, 2005; Ramirez & Matthews, 2007). Daarnaast is de familiesituatie van sommige anderstalige nieuwkomers complex. Dat komt doordat er soms een ouder achter blijft in het thuisland of dat er geen contact meer is met

één of beide ouders (Suarez-Orozco, Todorova & Louie, 2002). Niet-begeleid minderjarige asielzoekers vertonen meestal tekens van posttraumatische stress, angststoornissen en depressie (Derluyn & Broekaert, 2007). Het sociaal-emotioneel welbevinden van jonge nieuwkomers en hun schoolse succes wordt mede bepaald door de mate waarin scholen en verantwoordelijke overheden erin slagen ondersteuning te bieden om de uitdagingen te overwinnen of te beheersen (OECD, 2015).

Voor ex-OKAN leerlingen kan kwaliteitsvolle sociale relaties emotionele steun bieden en het zelfvertrouwen en het welbevinden bevorderen. Hierdoor kunnen ze zich succesvol aanpassen aan de nieuwe omgeving (Portes & Rumbaut, 2001; Sterckx, 2006; Suarez-Orozco et al., 2009).

4 Methodologie

Voor dit kwalitatief onderzoek voert de onderzoeker allereerst een literatuurstudie uit. Hierbij wordt gebruik gemaakt van databanken zoals Limo en Google Scholar om betrouwbare bronnen te vinden. De gebruikte zoektermen zijn onder andere: “cultuur”, “cultuurshock”, “migratie”, “onderwijs”, “OKAN”, “welzijn” en “kwaliteit van leven”. De betrouwbaarheid van de gebruikte bronnen wordt gecontroleerd door te kijken naar de auteur en de publicatiedatum.

Daarnaast maakt de onderzoeker voor het praktijkonderzoek gebruik van verschillende methoden. Ten eerste worden interviews afgenomen van OKAN-leerlingen en voormalige OKAN-leerlingen van Afghaanse en Somalische afkomst. De keuze voor interviews is gemaakt omdat deze methode op maat van elke jongere kan worden aangepast. De doelgroep heeft vaak moeite met het begrijpen van vragen, waardoor interviews de mogelijkheid bieden om extra uitleg te geven indien nodig. Bovendien maken interviews het stellen van open vragen mogelijk.

Naast de interviews neemt de onderzoeker een enquête af bij OKAN-leerkrachten, leerkrachten van het reguliere onderwijs en vervolgcoaches. De keuze voor een enquête maakt het mogelijk om zoveel mogelijk respondenten te bereiken. De enquête wordt verstuurd naar alle scholen waar Afghaanse en Somalische jongeren van De Oever naar school gaan. Omdat het aantal respondenten aanvankelijk laag was, zijn de enquêtes ook verstuurd naar andere OKAN-scholen en middelbare scholen in Limburg om meer respondenten te verkrijgen. Naast de enquête interviewt de onderzoeker een OKAN-leerkracht om dieper in te gaan op het perspectief van de leerkrachten en hun ervaring met Afghaanse en Somalische jongeren. Om dit relevant te maken voor het onderzoek, zoekt de onderzoeker naar een OKAN-leerkracht die zowel met Afghaanse als Somalische jongeren werkt. Bovendien wordt een interview afgenomen met een voogd om dit thema vanuit een ander perspectief te bekijken.

Daarnaast organiseert de onderzoeker twee focusgroepen bij de begeleiders van de twee leefgroepen waar de Afghaanse en Somalische jongeren binnen De Oever verblijven. De keuze

voor focusgroepen maakt het mogelijk om meerdere partijen tegelijk te bevragen. Dit biedt ook de gelegenheid voor interactie en discussie over het betreffende thema.

Tot slot voert de onderzoeker intern bronnenonderzoek uit door de stagementor te bevragen over de moeilijkheden die niet-begeleide minderjarigen ervaren in het reguliere onderwijs na OKAN. De stagementor heeft uitgebreide ervaring met niet-begeleide minderjarige vluchtelingen binnen de organisatie.

De data worden verwerkt door eerst de nodige informatie te selecteren en te categoriseren per deelvraag. Op deze manier wordt de informatie gereduceerd. Vervolgens wordt een vergelijking gemaakt tussen de verschillende antwoorden en informatie van de verschillende onderzoeksmethodieken, bijvoorbeeld door de data van twee interviews met elkaar te vergelijken. Hierdoor kunnen de data worden geanalyseerd om zo een antwoord te geven op de onderzoeksvraag en de deelvragen en om een conclusie te trekken.

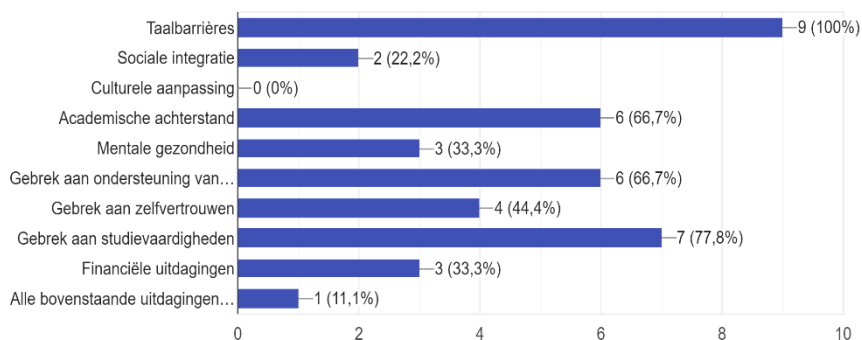
5 Resultaten

1. Welke moeilijkheden ervaren niet-begeleide minderjarige vluchtelingen bij de overgang van de OKAN-klas naar het reguliere onderwijs?

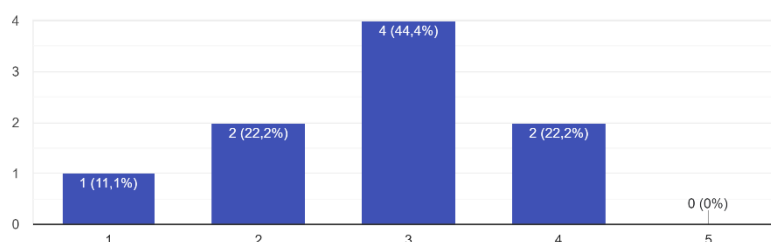
Enquête:

Uit de enquête, gericht op OKAN-leerkrachten, leerkrachten van het reguliere onderwijs en vervolgcoaches, blijkt dat de grootste uitdaging die jongeren ervaren bij de overgang van de OKAN-klas naar het reguliere onderwijs de taalbarrière is, zoals aangegeven door alle negen respondenten. Verder benoemen zeven van de negen respondenten het gebrek aan studievoordigheden als significante moeilijkheid voor deze doelgroep. Daarnaast noemen zes van de negen respondenten de academische achterstand en het gebrek aan ondersteuning van medestudenten en leerkrachten als uitdagingen die deze jongeren ervaren. Het gebrek aan zelfvertrouwen werd door vier respondenten genoemd als belemmering. Mentale gezondheid en financiële uitdagingen worden door drie respondenten opgemerkt als moeilijkheden. Twee respondenten noemen sociale integratie als uitdaging, terwijl slechts één respondent culturele aanpassing als een moeilijkheid identificeert.

Wat zijn volgens u de belangrijkste uitdagingen waar voormalige OKAN-leerlingen mee te maken krijgen tijdens hun overgang naar het reguliere onderwijs? (Meerdere antwoorden mogelijk)
9 antwoorden



In hoeverre vindt u dat het reguliere onderwijs rekening houdt met de specifieke behoeften van de ex-OKAN-leerlingen
9 antwoorden



Bovendien geven vier (44%) van de respondenten een score van drie op vijf dat het reguliere onderwijs rekening houdt met de specifieke behoeften van voormalige OKAN-leerlingen. Aan de andere kant geven twee respondenten een score van twee en één respondent een score van één.

Interviews met de jongeren:

Uit de interviews, met 5 jongeren van zowel Afghaanse als Somalische afkomst, komt naar voren dat de grootste uitdaging voor hen het aanpassen aan het schoolleven was, vooral omdat velen van hen lange tijd niet naar school waren geweest. Ze merken op dat het wennen aan opnieuw in een klas te zijn moeilijk is. Bovendien hebben veel van deze jongeren vakken zoals wiskunde, geschiedenis en aardrijkskunde nooit gehad, wat betekent dat ze extra inspanningen moeten leveren om hun academische achterstand in te halen zodra ze naar het reguliere onderwijs gaan. Dit zorgt voor extra stress en uitdagingen. Een ander punt dat zorg opwekt bij de jongeren, is de onduidelijkheid over de duur van hun studie, wat bij sommige jongeren tot bezorgdheid leidde. Daarnaast ervaren veel van de jongeren moeilijkheden bij het gebruik van computers, omdat dat niet gebruikelijk was in hun eerdere onderwijservaring. Het leren van de Nederlandse taal wordt als uitdagend ervaren vanwege de grote verschillen met hun moedertaal. Bovendien geven sommige jongeren aan dat ze onvoldoende hulp of ondersteuning op school krijgen, wat hun integratie in het reguliere onderwijs verder bemoeilijkt.

Interview met OKAN-leerkracht:

De OKAN-leerkracht benadrukt dat het een uitdaging is om deze jongeren op school te krijgen. Veel ouders leggen hoge verwachtingen op hun kinderen, zoals het verwachten van financiële

steun, wat kan leiden tot geldproblemen bij de jongeren en hen dwingt om vroegtijdig school te verlaten om te gaan werken en voor hun gezin te zorgen. Daarnaast ervaren deze jongeren vanuit hun culturele achtergrond vaak moeite met het uiten van hun gevoelens, wat communicatieproblemen kan veroorzaken. Conflicten die voortkomen uit culturele verschillen worden ook als een uitdaging benoemd. Bovendien zijn er jongeren die geen duidelijk doel voor ogen hebben of moeite hebben met het kiezen van een studierichting, wat hun schooltraject soms bemoeilijkt. Het is ook opvallend dat deze jongeren, met name Afghaanse afkomst, vaak vanuit hun cultuur het belang van school niet inzien en meer belang hechten aan werk en dat als belangrijker beschouwen.

Focusgroep:

De begeleiders van de leefgroepen Fonto Nova en Saudade waar de Afghaanse en Somalische jongeren binnen De Oever verblijven, geven aan dat de problemen die deze jongeren in het reguliere onderwijs ervaren vaak cultuur- en taalgebonden zijn. Het onderwijs in België verschilt aanzienlijk van dat in het land van herkomst, zoals bijvoorbeeld in Afghanistan waar meisjes vaak lange tijd niet naar school mogen gaan en waar gemengde scholen niet bestaan. Het is dus begrijpelijk dat het voor deze jongeren vreemd is om in een Belgische klas te zitten. Daarnaast begrijpen niet alle jongeren even goed hoe het Belgisch schoolsysteem werkt, met onder andere de leerplicht. Zowel in Somalië als in Afghanistan is er geen leerplicht, het is aan de jongeren of hun ouders om te beslissen of ze al dan niet naar school gaan. Dat maakt het voor deze jongeren moeilijk om te begrijpen dat er hier in België leerplicht is. De begeleiders benadrukken altijd dat er leerplicht is, maar zijn onzeker of alle jongeren dit volledig begrijpen. Naast het schoolsysteem ervaren deze jongeren moeilijkheden bij bepaalde vakken zoals Engels en Frans omdat dit weer andere talen zijn. Een van de moeilijkheden die deze jongeren ervaren in het reguliere onderwijs is de snelheid van het Nederlands. Na een periode in de OKAN-klas, waar de taalvaardigheden op een rustiger tempo worden ontwikkeld, ervaren ze nu een snellere leeromgeving in het reguliere onderwijs. Scholen bieden over het algemeen geen extra ondersteuning aan en er wordt van voormalige OKAN-leerlingen verwacht dat ze het reguliere curriculum kunnen volgen.

Intern bronnenonderzoek/informeel gesprek:

Na een gesprek met een trajectbegeleider binnen De Oever kwam naar voren dat verschillende factoren invloed hebben op de prestaties van jongeren, wat hun welbevinden negatief beïnvloedt. Ten eerste de taalbarrière, veel jongeren beheersen de Nederlandse taal onvoldoende om de leerstof in het reguliere onderwijs te kunnen begrijpen en verwerken. Daarnaast spelen cultuurverschillen een rol, bijvoorbeeld doordat jongens en meisjes samen in dezelfde klas zitten en soms naast elkaar moeten zitten, wat voor hen ongewoon is. Ook het vluchtverhaal van de jongeren speelt een rol. Jongeren die een traumatische ervaring hebben door bijvoorbeeld een oorlog in hun thuisland of tijdens hun reis naar België presteren vaak minder goed op school. Als laatste de verblijfsstatus, jongeren die nog geen definitieve beslissing hebben over hun verblijf in België zijn vaak onzeker en ervaren veel stress, wat hun schoolprestaties beïnvloedt (Hoeven, G., persoonlijke communicatie, 06 mei 2024).

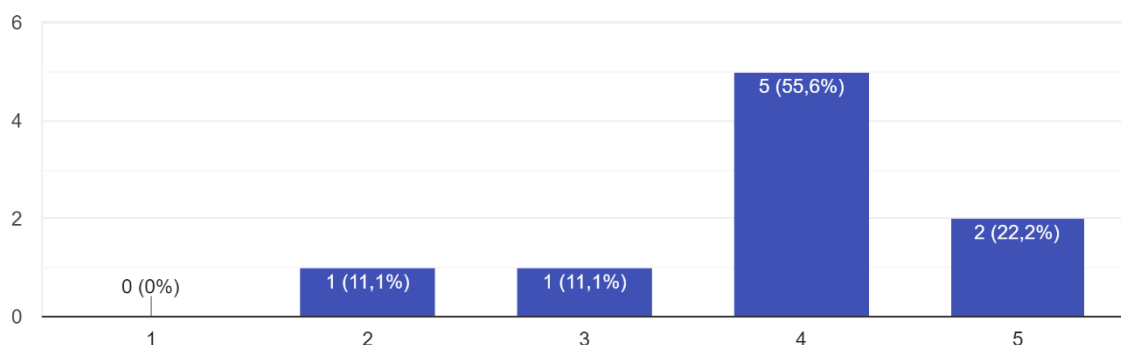
2. Welke invloed heeft de academische achtergrond van niet-begeleide minderjarigen op hun ervaring in het reguliere onderwijs in België?

Enquête:

Van de negen respondenten hebben acht aangegeven dat ze opmerken hoe het onderwijssysteem in het land van herkomst invloed heeft op de prestatie van leerlingen op school.

Zo ja, in hoeverre denkt u dat het onderwijssysteem in het land van herkomst beïnvloed hun school prestatie?

9 antwoorden



Op de vraag “In hoeverre denkt u dat het onderwijssysteem in het land van herkomst de schoolprestatie beïnvloedt?”, heeft 55% (5) van de respondenten een score van vier op vijf gegeven. 22% gaf een score van vijf, terwijl 11% scores van twee en drie gaven. Leerkrachten stellen vast dat de meeste leerlingen weinig of geen schoolse achtergrond hebben in hun thuisland. Daardoor hebben ze beperkte inzichten in hun eigen taal, wat het aanleren van een nieuwe taal bemoeilijkt.

Een leerkracht benadrukt dat in Afghanistan lessen worden gegeven door mannelijke leerkrachten aan jongens en door vrouwelijke leerkrachten aan meisjes. Aangezien in België zowel door mannelijke als vrouwelijke leerkrachten gemixt les wordt gegeven, zorgt dat verschil in onderwijspraktijken voor de ervaring van een cultuurshock bij die jongeren.

Een andere observatie van een leerkracht is dat veel van deze jongeren weinig tot geen onderwijs hebben genoten in hun thuisland, waardoor ze niet beschikken over de noodzakelijke schoolse vaardigheden. Als gevolg van de hoge verwachtingen in het reguliere onderwijs worden OKAN-leerlingen vaak op een lager niveau geplaatst. Dat kan worden gezien als een soort “watervalstelsel”, waarbij het reguliere onderwijs geen begrip toont voor de uitdagingen die voortkomen uit een gebrek aan taalvaardigheden, hoewel dit niets te maken heeft met de intellectuele capaciteiten van de leerlingen.

Interview met de jongeren:

Veel jongeren geven aan dat ze het lastig vinden om zich aan te passen aan het schoolsysteem, voornamelijk omdat velen van hen een lange periode niet naar school zijn geweest. Ze zijn het niet gewend om in een klas te zitten en les te volgen. Daarnaast ervaren ze een soort cultuurshock omdat de lessen hier zowel door vrouwelijke als mannelijke leerkrachten worden gegeven, iets wat ze niet gewend zijn. Voor een deel van hen betekent het gebrek aan schoolervaring dat ze nooit vakken zoals wiskunde of aardrijkskunde hebben gehad, wat resulteert in een aanzienlijke achterstand. Jongeren die wel naar school zijn geweest in hun thuisland hadden geen verplichting om naar school te gaan. Hierdoor ervaren ze soms moeilijkheden bij het aanpassen aan de verplichte scholing hier.

Interview met OKAN-leerkracht:

De OKAN-leerkracht merkt op dat niet-begeleide minderjarigen een diverse achtergrond hebben en verschillende niveaus van onderwijs hebben genoten voordat ze naar België kwamen. Terwijl sommigen al naar school zijn geweest in hun thuisland, hebben anderen weinig tot geen formele scholing genoten. Deze diversiteit zorgt ervoor dat sommige jongeren meer moeite hebben om zich aan te passen aan het reguliere onderwijs dan anderen.

Voor sommige jongeren is de onderwijservaring in hun thuisland minder gestructureerd geweest, waarbij de nadruk mogelijk meer lag op werk dan op school. Deze jongeren kunnen het moeilijk vinden om zich aan te passen aan de striktere regels en verwachtingen van het Belgische schoolsysteem, wat kan leiden tot motivatieproblemen.

Het lijkt erop dat jongeren die meer onderwijservaring hebben gehad, beter voorbereid zijn op het reguliere onderwijs. Aan de andere kant hebben jongeren met minder onderwijservaring of met een nadruk op werk mogelijk meer individuele begeleiding en ondersteuning nodig om zich aan te passen aan het reguliere onderwijs.

Focusgroepen:

Uit de focusgroepen blijkt dat de academische achtergrond van niet-begeleide minderjarigen een significante invloed heeft op hun ervaring in het reguliere onderwijs in België. Zo hebben Afghaanse jongeren vaak enige manier van scholing genoten, dikwijls op Koranscholen. Daarentegen hebben Somalische jongeren vaak minder educatie gehad, met jongens die vaker naar school gaan dan meisjes. Deze verschillen in vooropleiding kunnen leiden tot verschillende niveaus van motivatie en prestaties in het reguliere onderwijs.

3. Wat zijn de oorzaken van het mogelijks verminderen van het welzijn van voormalige OKAN-leerlingen in het reguliere onderwijs?

Enquête:

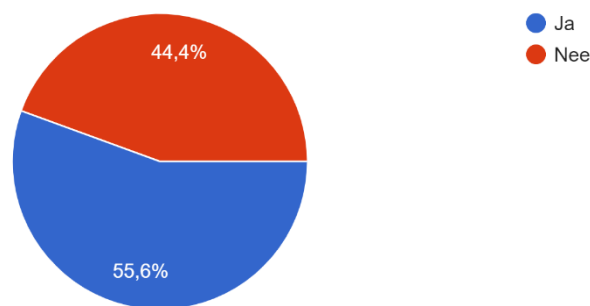
Uit de resultaten blijkt dat vijf van de negen respondenten (55%) waarnemen dat het welzijn van voormalige OKAN-leerlingen over het algemeen achteruitgaat zodra ze de overstap maken naar het reguliere onderwijs. Deze achteruitgang wordt toegeschreven aan verschillende oorzaken. Een meerderheid van de respondenten (33%) wijst op de onzekerheden waarmee deze jongeren te maken krijgen. Deze onzekerheden betreffen

voornamelijk hun toekomstperspectief, vaak gekoppeld aan hun verblijfsstatus. Daarnaast spelen ook twijfels over hun eigen capaciteiten en zelfvertrouwen een rol.

De overige antwoorden waren gelijk verdeeld met elk 11% van de respondenten die de volgende factoren benoemen: sociale en emotionele kwetsbaarheden, gevoelens van vervreemding, ervaringen met racisme, de familiesituatie (bijvoorbeeld wanneer één ouder achterblijft) en het verlaten van een veilige omgeving (de OKAN-klas) naar een volledig nieuwe situatie in het reguliere onderwijs.

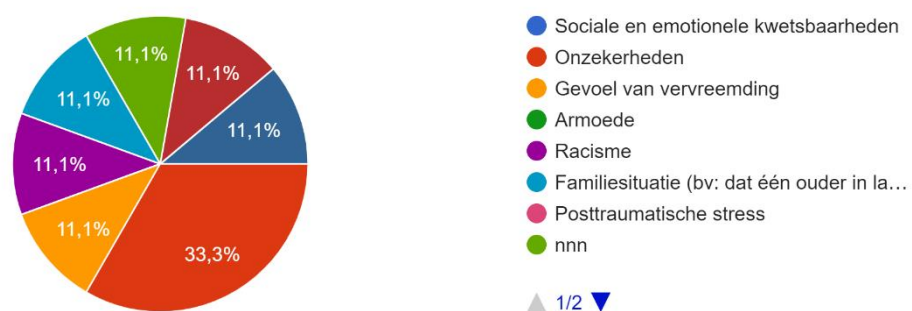
Merkt u op dat het welzijn van ex-OKAN-leerlingen over het algemeen achteruitgaat in het reguliere onderwijs?

9 antwoorden



Zo ja, wat is volgens u de oorzaak van het achteruitgaan van het welzijn van ex-OKAN-leerlingen in het reguliere onderwijs?

9 antwoorden



Interview met de jongeren:

Sommige jongeren geven aan dat het gebrek aan ondersteuning vanuit de school vaak invloed heeft op hun welzijn in het reguliere onderwijs. Het tekort aan extra begeleiding zoals een

leerlingbegeleider, vervolgcoach of CLB-medewerker en het uitblijven van duidelijke informatie over de studievoortgang of afstudeerdatum leiden tot frustraties en demotivatie. Het uitstellen van de afstudeerdatum veroorzaakt onzekerheid over de toekomst.

Sommige jongeren ervaren angst en schaamte bij het spreken van de Nederlandse taal en vinden het moeilijk om moeilijke woorden te begrijpen. Bovendien geven ze aan dat ze geen extra begeleiding ontvangen op school, vaak omdat de leerkrachten geen tijd hebben. Daarnaast is er geen vervolgcoach om hen op te volgen en te ondersteunen, wat hun welzijn negatief kan beïnvloeden.

Interview met de OKAN-leerkracht:

De taalbarrière kan bij leerlingen leiden tot frustratie, verwarring en een gevoel van isolatie. Bovendien hebben veel niet-begeleide minderjarigen traumatische ervaringen meegemaakt tijdens hun vlucht of in hun land van herkomst, wat kan resulteren in concentratieproblemen, leerstoornissen en emotionele problemen die het leerproces in de klas bemoeilijken. Sommige leerlingen hebben weinig motivatie om te leren omdat ze onzeker zijn over hun toekomst in België.

In de OKAN-klassen wordt het onderwijsaanbod vaak aangepast aan de individuele behoeften en achtergronden van deze minderjarigen. Voor degenen die al enige scholing hebben gehad, kan het curriculum meer lijken op dat van het reguliere onderwijs. Anderen die nog moeten leren lezen en schrijven, volgen meer het basisgericht curriculum. Met andere woorden, in de OKAN-klas wordt rekening gehouden met de capaciteiten en behoeften van de jongeren. In het reguliere onderwijs wordt vaak geen rekening gehouden met de specifieke behoeften van deze doelgroep.

De verblijfsstatus van de minderjarigen kan ook invloed hebben op hun welzijn en motivatie op school. Degenen met een positieve beslissing over hun verblijfsstatus lijken over het algemeen meer gemotiveerd te zijn om te leren, terwijl anderen die geconfronteerd worden met onzekerheid of een negatieve beslissing vaak moeite hebben om gemotiveerd te blijven.

Focusgroepen:

De begeleiders van leefgroep Fonto Nova zien geen duidelijk verband tussen het welzijn van jongeren en of ze al dan niet naar school zijn gegaan in hun thuisland. Ze merken op dat

sommige jongeren intensief onderwijs hebben genoten in hun thuisland, maar desondanks niet gemotiveerd zijn om in België naar school te gaan.

Het welzijn van jongeren in het reguliere onderwijs en hun motivatie om naar school te gaan, wordt meestal beïnvloed door procedures. Jongeren die nog geen beslissing hebben ontvangen, ervaren vaak veel stress. Dat resulteert in slaapproblemen en een verlies van motivatie om naar school te gaan.

De begeleiders benadrukken ook dat dit vaak verband houdt met traumatische ervaringen die deze jongeren hebben meegemaakt in hun thuisland of tijdens hun reis naar België.

6 Conclusie

Bij dit onderdeel worden alle verkregen resultaten uit het praktijkonderzoek vergeleken met de literatuurstudie om een antwoord te bieden op de onderzoeksvraag en de deelvragen.

Het onderzoek onder niet-begeleide minderjarige vluchtelingen in België benadrukt diverse uitdagingen bij de overgang van de OKAN-klas naar het reguliere onderwijs. Taalbarrières, gebrek aan studievaardigheden, academische achterstanden en een gebrek aan ondersteuning van medestudenten en leerkrachten worden als significante obstakels ervaren. Jongeren die vaak lange tijd niet naar school zijn geweest en vakken zoals wiskunde, geschiedenis en aardrijkskunde nooit hebben gehad, ervaren extra stress en moeilijkheden bij de aanpassing aan het schoolleven. Onzekerheid over de duur van hun studie wordt ook gezien als een uitdaging. Bovendien ervaren sommige jongeren moeilijkheden bij het leren van de Nederlandse taal en krijgen ze onvoldoende hulp op school, wat hun integratie bemoeilijkt. Ook het verwachtingspatroon van ouders, met de druk om financiële steun te bieden, dwingt sommige jongeren om vroegtijdig de school te verlaten en werk te zoeken. Dit wordt ondersteund door onderzoek naar het aantal meldingen van problematische afwezigheden, waaruit blijkt dat de oorzaken onder andere liggen in financiële druk, een gebrek aan motivatie bij de leerlingen en een laag welbevinden op school (Vlaanderen, 2017). De academische achtergrond van deze jongeren heeft een grote invloed op hun ervaring in het reguliere onderwijs. Naar schatting van de Unicef gaan zowel in Afghanistan als in Somalië miljoenen kinderen niet naar school, wat hun aanpassingsproces bemoeilijkt in België (Unicef, 2022). Jongeren met weinig of geen scholing in hun thuisland hebben meer moeite met de aanpassing aan het reguliere onderwijs, vooral vanwege het gebrek aan schoolse vaardigheden en structuur in hun eerdere onderwijservaring. Verschillen in onderwijspraktijken tussen het land van herkomst en België, zoals het gescheiden onderwijs naargelang geslacht in sommige landen, veroorzaken een cultuurshock bij de jongeren. Het fenomeen van de cultuurshock, beschreven als een aanpassingsproces in vijf fasen volgens het boek 'Interculturele Communicatie', omvat onder andere de boosheidsfase. In deze fase komen teleurstellingen en frustraties naar voren (Nunez, Mahdi & Popma, 2021). Het verschil

in onderwijspraktijken dat een cultuurshock veroorzaakt, is een voorbeeld van de boosheidsfase.

De achteruitgang in het welzijn van deze jongeren in het reguliere onderwijs wordt veroorzaakt door verschillende factoren, waaronder onzekerheden over hun toekomstperspectief, gebrek aan schoolondersteuning en stress veroorzaakt door hun verblijfsstatus. De taalbarrière, traumatische ervaringen tijdens de vlucht of in het thuisland en gebrek aan motivaties als gevolg van onzekerheid over hun verblijf in België dragen bij aan hun verminderd welzijn. Het tekort aan extra ondersteuning van een vervolgcounselor of een leerlingbegeleider, samen met het ontbreken van duidelijke informatie over de studievoortgang, leiden tot frustraties en demotivatie bij de jongeren. De organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling benadrukt dat het sociaal-emotioneel welbevinden van jonge nieuwkomers en hun schoolse succes mede wordt bepaald door de mate waarin scholen en verantwoordelijke overheden erin slagen ondersteuning te bieden om de uitdagingen te overwinnen of te beheersen (OECD, 2015). Dit illustreert het belang aan verbeterde ondersteuningssystemen om zo het succes en welzijn van niet-begeleide minderjarige vluchtelingen in het reguliere onderwijs te waarborgen.

Het is moeilijk om eenduidig antwoord te geven op de onderzoeksvraag. Elke jongere is uniek en heeft specifieke moeilijkheden en behoeften. Dit vereist maatwerk voor elke individuele jongere. Uit het praktijkonderzoek, waarbij verschillende methodieken zijn toegepast, komen diverse oorzaken naar voren die bijdragen aan de achteruitgang van het welzijn van deze jongeren. Om de begeleiders bewuster te maken van de specifieke behoeften van elke jongere, is er een product ontwikkeld. Dit wordt verder toegelicht in het volgende onderdeel.

7 Oplossing

Uit het onderzoek blijkt dat er verschillende factoren zijn die ervoor kunnen zorgen dat het welzijn van de niet-begeleide minderjarigen achteruitgaat in het reguliere onderwijs, waaronder taalbarrières, cultuurschock, onduidelijkheid, hoge financiële verwachtingen en het gebrek aan aandacht van scholen voor de specifieke behoeften van deze jongeren. De begeleiders geven aan dat de oorzaken voor elke jongere verschilt, wat vraagt om maatwerk voor elke individuele jongere.

Als eerste stap om het welzijn van de niet-begeleide minderjarigen te bevorderen bij de overgang van de OKAN-klas naar het reguliere onderwijs, is het belangrijk dat de begeleiders zich bewust worden van de specifieke moeilijkheden en behoeften van elke jongeren.

Hiervoor wordt een welzijnskit samengesteld met verschillende producten, die de begeleiders in staat stelt om effectief met de jongeren aan de slag te gaan. Deze welzijnskit wordt “**Multiculti kit**” genoemd, omdat hij bedoeld is voor jongeren met een multiculturele achtergrond.

Een belangrijk onderdeel van de kit is de invoering van structurele maatregelen, zoals het plannen van maandelijkse vaste momenten die de jongeren de gelegenheid bieden om samen te komen met hun begeleiders, ervaringen te delen met elkaar en moeilijkheden te benoemen. Daarnaast richt de kit zich op attitudevorming. Het doel is dat begeleiders zich bewust worden van de specifieke behoeften van elke jongere en het belang van samenwerking met scholen om moeilijkheden aan te pakken. Deze bewustwording vormt de basis voor effectieve ondersteuning en maatwerk. Bovendien stimuleert de kit krachtgericht werken, waarbij de jongeren reflecteren op hun moeilijkheden en behoeften, maar ook op hun krachten en successen. Dit versterkt het zelfvertrouwen van de jongeren en motiveert hen om positief te blijven. Zowel de structurele maatregelen als de bewustwording van de begeleiders zorgt voor de duurzaamheid van de kit.

Een ander essentieel aspect van de Multiculti kit is de peer-to-peer ondersteuning. Door ervaringen met elkaar te delen, wordt er erkenning gegeven dat ze niet alleen staan in hun moeilijkheden. Om de taalbarrières te overbruggen, worden de vragen en de spelregels in de

talen van de jongeren vertaald. Dit gaat hun woordenschat versterken en de communicatie vergemakkelijken.

Inhoud van de Multiculti kit

Product 1: kleurrijke school (spel)

Een kaartspel dat reflectie bevat over school en de moeilijkheden die deze jongeren ervaren in het reguliere onderwijs. Het is ook een methode om te reflecteren naar de krachten en sterktes van de jongeren. Het spel helpt de begeleiders en jongeren bewust te worden van deze moeilijkheden zodat de begeleiders samen met scholen oplossingen kunnen zoeken.

Het spel bevat zes stapels kaarten (elk een kleur) met vragen. Het spel wordt aangepast aan de noden en behoeften van deze jongeren door de vragen te vertalen naar Pashto, Somalische en Tigrinya met als doel de woordenschat van de jongeren te versterken. Het spel wordt gespeeld waarbij jongeren om de beurt een M&M pakken terwijl ze geblinddoekt zijn. De kleur van de M&M bepaalt welke kleur kaart wordt getrokken. De jongere leest de vraag voor en beantwoordt deze, waarna de begeleider doorvraagt en de andere jongeren betreft.

Product 2: poster van het nieuwe onderwijssysteem in België:

Een van de oorzaken van de achteruitgang van het welzijn van de niet-begeleide minderjarigen is de onduidelijkheid die ze hebben over de mogelijkheden in het reguliere onderwijs en de duur. Het doel van de poster is om de jongeren duidelijkheid te geven over het Belgische onderwijssysteem en hen te helpen beter te begrijpen welke mogelijkheden er voor hen zijn in het reguliere onderwijs en hoelang deze trajecten duren. Deze poster kan in de leefgroep worden opgehangen ter visualisatie.

Voor het spel, kleurrijke school, krijgen de jongeren uitleg over het nieuw onderwijssysteem. De groene kaartjes in het spel behandelen dit onderwerp om de kennis van de jongeren te versterken.

Product 3: Bundel met uitleg voor de begeleiders

Om de begeleiders bewust te maken van de verschillen tussen het onderwijssysteem in België en de onderwijssystemen in Afghanistan en Somalië wordt een bundel van de verschillen meegegeven aan de begeleiders.

Product 4: Cultipoly (bordspel)

Cultipoly is een zelfontworpen bordspel gebaseerd op Monopoly, gericht op cultuur en cultuurverschillen. Het spel bevat scenario's waarin jongeren nadenken over hoe ze zouden reageren vanuit hun eigen cultuur en de Belgische cultuur. Daarnaast heeft het spel twee stapelkaarten: 'Thuis' met vragen over eigen cultuur en 'Nieuwe thuis' met vragen over de Belgische cultuur.

Het doel van dit spel is om jongeren bewust te maken van cultuurverschillen en hen te helpen beter om te gaan met situaties waarin verschillende culturele perspectieven een rol spelen. Door middel van scenario's en vragen leren de jongeren nadenken en reflecteren op hun eigen cultuur en de Belgische cultuur.

Product 5: Evaluatie vragenlijst

Een vragenlijst die gebruikt kan worden om de impact van de Multiculti kit op het welzijn van niet-begeleide minderjarige vluchtelingen te meten, zowel voor als na de implementatie van de Multiculti kit. Deze vragenlijst beoordeelt verschillende dimensies van welzijn, waaronder emotioneel, sociaal en academisch welzijn.

8 Discussie

Het onderzoeksproces van deze bachelorproef omvatte zowel een uitgebreide literatuurstudie als een praktijkonderzoek. Het was niet gemakkelijk om een onderwerp te vinden, het onderwerp werd meerdere keren veranderd wat leidde tot vertraging. De deelvragen werden ook meerdere keren aangepast omdat ze niet altijd relevant of haalbaar waren voor mijn onderzoek.

Ik heb een zeer uitgebreide literatuurstudie uitgevoerd waarbij ik gebruik heb gemaakt van 68 betrouwbare bronnen. Dit heeft mijn kennis over het thema aanzienlijk vergroot. Echter was het moeilijk om een selectie te maken van de meest relevante bronnen. Een van de grootste uitdagingen tijdens het literatuuronderzoek was het vinden van relevante bronnen over het onderwijssysteem in Afghanistan en Somalië.

Voor mijn praktijkonderzoek heb ik ervoor gekozen om met enquêtes, interviews en focusgroepen te werk te gaan. Vanuit de bezorgdheid dat collega's en cliënten overbevraagd zouden worden, heb ik samen met de stagiaire trajectbegeleidster vanuit de opleiding graduaat orthopedagogie gewerkt. De samenwerking verliep vlot waarbij er een verdeling werd gemaakt van het aantal interviews met elkaar.

Dit onderzoek heeft me veel bijgebracht over de complexiteit en de veelzijdigheid van de problemen waarmee niet-begeleide minderjarige vluchtelingen worden geconfronteerd. Dit heeft mijn empathie vergroot en mijn motivatie versterkt om een verschil te maken in het leven van deze jongeren. Het onderzoek heeft me ook geleerd hoe belangrijk het is om maatwerk te bieden aan de jongeren omdat elke jongere specifieke noden en behoeften heeft. Door het ontwikkelen van de "Multiculti kit" heb ik waardevolle ervaring opgedaan in het ontwerpen en implementeren van ondersteunende materialen.

De bedoeling van de "Multiculti kit" is om de begeleiders bewuster te maken van de specifieke moeilijkheden en behoeften van elke jongere en later samen te werken met de scholen van de jongeren om deze moeilijkheden weg te werken om op die manier het welzijn van deze jongeren te bevorderen. Een kritische bedenking hierbij is in welke mate de samenwerking met de scholen mogelijk is. Scholen hebben meestal hun eigen visie en gebrek aan tijd,

waardoor de samenwerking met externen vaak moeilijk voor hun is. De begeleiders hebben de uitdaging om de scholen te informeren over de moeilijkheden en de behoeften van deze jongeren en hun hiervan bewuster te maken.

Deze bachelorproef en de bijbehorende "Multiculti kit" zijn een eerste stap in het bevorderen van het welzijn van niet-begeleide minderjarigen. Mijn medestudent zet dit werk voort om zo het welzijn en de motivatie van deze jongeren verder te verhogen.

9 Literatuurlijst

- Agentschap Integratie & Inburgering. (z.d.). Migratie als constante. De term 'migratie'. <https://www.integratie-inburgering.be/sites/default/files/2021-11/Tijdslijn-migratiegeschiedenis.pdf>
- Amnesty. (2022). Afghanistan: Taliban ontzeggen meisjesonderwijs, met grote gevolgen voor hun toekomst. Geraadpleegd op 07 februari 2024, <https://www.amnesty-international.be/nieuws/afghanistan-taliban-ontzeggen-meisjes-onderwijs-met-grote-gevolgen-voor-hun-toekomst>
- Amnesty. (z.d.). De Taliban grijpen de macht in Afghanistan. Machtsovername Taliban. Geraadpleegd op 07 februari 2024, <https://www.amnesty.nl/wat-wedoen/landen/afghanistan#:~:text=Machtsovername%20Taliban,mensenrechtengebied%20is%20bereikt%2C%20teniet%20gedaan.>
- Belgium.be. (z.d.). Leerplicht. Geraadpleegd op 01 januari 2024, https://www.belgium.be/nl/Leren/onderwijs/rechten_en_plichten/leerplicht#:~:text=De%20leerplicht%20geldt%20gedurende%20een,kunnen%20jongeren%20deeltijds%20onderwijs%20volgen.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355.
- Celis, L., Le Roy, J., & Van Gijsegem, V., (2017). *Werkboek cultuur sensitieve hulpverlening*. Brussek, België: Politeia nv.
- De Oever (z.d.). Over ons. Geraadpleegd op 28 september 2023, <https://www.deoever.be/over-ons/>
- Derluyn, I. (2005). *Emotional and behavioural problems in unaccompanied refugee minors*. Gent: Academia Press.
- Derluyn, I. & Broekaert, E. (2007). Different perspectives on emotional and behavioural problems in unaccompanied refugee children and adolescents. *Ethnicity and Health*, 12(2), 141-162.

- Europees Parlement (2023). De oorzaken van migratie onderzoeken – waarom migreren mensen?. Geraadpleegd op 12 december 2023, <https://www.europarl.europa.eu/news/nl/headlines/world/20200624STO81906/de-oorzaken-van-migratie-onderzoeken-waarom-migreren-mensen>
- Europese Commissie (EC). (2013). Study on educational support for newly arrived migrant children, final rapport. Geraadpleegd op 09 februari 2024, <http://www.sirius-migrationeducation.org/wpcontent/uploads/2013/09/Educational-Support-for-NAMS.pdf>
- Friedli, L., & Organization, W.H. (2009). Mental health, resilience and inequalities.
- KOOGO, GO-Ouders & VCOV (z.d.). Modernisering Secundair onderwijs tweede en derde graad: Structuur [Brochure]. KOOGO, GO-Ouders & VCOV.
- McBrien, J.L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75, 329-365.
- Nuffic. (z.d.). Primary and secondary education in Aghanistan. Geraadpleegd op 07 februari 2024, <https://www.nuffic.nl/onderwijssystemen/afghanistan/basis-en-voortgezet-onderwijs#:~:text=Basis%2D%20en%20voortgezet%20onderwijs%20in%20Afghanistan,-In%20Afghanistan%20bestaan&text=Leerlingen%20volgen%20het%20onderwijs%20in,onderbouw%20van%20het%20voortgezet%20onderwijs.>
- Nunez, C., Mahdi, R. & Popma, L., (2021, 5^{de}). Interculturele communicatie. Definitie van Cultuur. Koninklijk Van Gorcum, Assen.
- OECD. (2015b). Immigrant students at school: Easing the journey towards integration. Geraadpleegd op 09 februari 2024, http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/immigrant-students-at-school_9789264249509-en#page2
- Omzendbrief SO. (2006). Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het voltijds gewoon secundair onderwijs. Geraadpleegd op 09 februari 2024, <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13123>

- Portes, A., & Rumbaut, R.G. (2001). *Legacies: The story of the second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Ramirez, M. & Matthews, J. (2007). Living in the NOW: Young people from refugee backgrounds pursuing respect, risk and fun. *Journal of Youth Studies*, 11(1), 83-92.
- Schein, E.C. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3^{de} editie). New York: Wiley Publishers.
- Shadid, W.A. (2002, 4^{de} druk). *Grondslagen van interculturele communicatie. Studieveld en werkerrein*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum.
- 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)*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Suarez-Orozco, C., Gaytan, F.X., Bang, H.J., Pakes, J., O'Connor, E., & Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental psychology*, 46(3), 602.
- Suarez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relationships. Academic engagement and achievement among newcomer immigrant Youth. *Teachers College Record*, 111, 712-749.
- Suarez-Orozco, C., Todorova, I.L., & Louise, J. (2002). Making up for lost time: The experience of separation and reunification among immigrant families. *Family process*, 41(4), 625-643.
- The International Organization for Migration. (z.d.). Migration. IOM Definition of "Migrant". Geraadpleegd 12 december 2023, <https://www.iom.int/about-migration>.
- Unesco. (2023). *Bescherming van het onderwijs in Afghanistan*. Geraadpleegd op 07 februari 2024, <https://www.unesco.org/en/emergencies/education/afghanistan>
- Unesco IIEP Dakar. Africa Office. (2022). *Education Sector Analysis: Structure of education in Somalia*. Uitgever: Unesco IIEP.
- Unicef. (z.d.). Education. Challenge. Geraadpleegd op 04 februari 2024, <https://www.unicef.org/afghanistan/education>

- Unicef (z.d.). Education. Challenge. Geraadpleegd op 07 februari 2024, <https://www.unicef.org/somalia/education>
- Unicef. (2007). Innocenti Report Card 7, child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. Geraadpleegd op 10 februari 2024, https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf
- Unicef. (2022). De impact van het onderwijsverbod voor meisjes in Afghanistan. Geraadpleegd op 05 februari 2024, <https://www.unicef.be/nl/news/afghanistan-onderwijsverbod-voor-meisjes-heeft-grote-impact-op-economie>
- 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 [masterproef]. Universiteit Gent: pedagogiek en onderwijskunde.
- Vlaanderen. (z.d.). Onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen (OKAN). Geraadpleegd op 29 december 2023, <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-voorming/zorgondersteuning-en-begeleiding-in-het-onderwijs/onderwijs-voor-leerlingen-met-specifieke-noden/onthaalonderwijs-voor-anderstalige-kinderen-okan>
- Vlaanderen. (z.d.). Structuur en organisatie van het onderwijssysteem. Het secundair onderwijs. Geraadpleegd op 31 januari 2024, <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/8138.pdf>
- Vlaanderen. (2017). Geografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomer en OKAN-leerlingen: Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen in kaart brengen en kritisch analyseren [Eindrapport]. Universiteit Gent, Universiteit Antwerpen & KU Leuven.
- Vlaanderen Onderwijs & Vorming. (z.d.). Hoeveel uur per week moet ik naar school? Geraadpleegd op 31 januari 2024, <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerlingen/tien-vragen-van-leerlingen/hoeveel-uur-per-week-moet-ik-naar-school>
- Vlaanderen Onderwijs & Vorming. (z.d.). Leerrecht: regelgeving. Recht op onderwijs. Geraadpleegd op 07 februari 2024, <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/samen-tegen->

schoolluitval/leerrecht/leerrecht-

regelgeving#:~:text=Het%20recht%20op%20onderwijs%20geldt,regelmatige%20aanwezigheid%20op%20school%20verplicht.

- Vlaanderen Onderwijs & Vorming. (2006). Onthaal onderwijs. Definitie anderstalige nieuwkomer. Geraadpleegd op 29 december 2023, <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/13123#2-2>
- Vlaanderen Onderwijs & Vorming. (2006). Onthaal onderwijs. Doelstelling van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. Geraadpleegd op 29 december 2023, <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/13123#2-2>