

DE HULPBRONNEN VAN LERAREN BIJ HET ONDERWIJZEN VAN EX- OKAN-LEERLINGEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS: EEN SOCIAAL NETWERKPERSPECTIEF

Aantal woorden: 22268

Ibtissam Belbard

Studentennummer: 01803479

Promotor(en): dr. Laura Thomas

Copromotor: Prof. dr. Melissa Tuytens

Masterproef ingediend tot het behalen van de academische graad van
Master of Science in de pedagogische wetenschappen - klinische orthopedagogiek en
Disability Studies

Academiejaar: 2023-2024

Voorwoord

Deze masterproef vormt het sluitstuk van mijn studies aan de Universiteit Gent, waar ik de master in de pedagogische wetenschappen heb gevolgd met een specialisatie in de klinische orthopedagogiek. Hoewel mijn afstudeerrichting binnen dit domein ligt, koos ik ervoor om onderzoek te doen in het onderwijs. Ik heb doorheen mijn studentenjaren een sterke interesse ontwikkeld in onderwerpen zoals vluchtelingen, meertaligheid, OKAN, en psychosociaal welzijn. Het was dan ook bijzonder boeiend om me tijdens dit onderzoek te (kunnen) verdiepen in het onderwijs voor anderstaligen en te onderzoeken hoe leraren het onderwijs met betrekking tot deze doelgroep ervaren.

Graag zou ik enkele mensen willen bedanken zonder wie deze masterproef niet tot stand was gekomen. Allereerst wil ik mijn promotor, Laura Thomas en Copromotor prof. Dr. Melissa Tuytens bedanken. Bedankt voor de constructieve en uitgebreide feedback, het geduld en de voortdurende aanmoediging om te blijven doorzetten. Bedankt voor de goede begeleiding en ondersteuning tijdens het proces, deze waren onmisbaar. Daarnaast gaat mijn dank ook uit naar Britt Adams, die tijdens de eerste fase van mijn masterproef (Masterproef I) een belangrijke rol speelde. Bedankt voor de waardevolle feedback en begeleiding.

Ook een grote dank aan mijn participanten die de tijd hebben genomen om mijn vragen te beantwoorden. Dit gaf me waardevolle inzichten en aanmoedigingen wat van onschatbare waarde was voor dit onderzoek. Zonder jullie medewerking zou het niet mogelijk zijn geweest om dit onderzoek te realiseren.

Vervolgens wil ik ook mijn ouders en zussen bedanken die steeds voor mij klaarstonden wanneer ik door het bos de bomen niet meer zag. Bedankt om steeds dat extra schouderklopje te geven wanneer ik het nodig had. Bedankt voor het geduld, de aanmoedigingen, motivatie en voor de kansen die ik steeds van jullie kreeg. Dank om steeds in mij te geloven. Zonder jullie had ik het niet gekund!

Ten slotte wil ik mijn studiegenoten en vriendinnen bedanken. Bedankt voor de leuke studentenjaren. Bedankt Ine om samen met mij 'thesisdates' te houden en me te verplichten om eraan te werken. Bedankt voor de motivatie en het luisterend oor. Ook een grote dank aan Tam voor het luisterend oor en de late studeersessies, voor de aanmoedigingen en om steeds in mij te geloven. Bedankt Onoseta om delen van mijn thesis te willen lezen, en mijn zelfvertrouwen een boost te geven.

Toelichting van aanpak en eigen inbreng

Bij de aanvang van deze masterproef was reeds bepaald dat dit onderzoek het sociaal netwerk van leraren zou gaan onderzoeken die lesgeven aan ex-OKAN-leerlingen. Deze masterproef focust zich op het secundair onderwijs. Een collega-student – Lune Labeeuw – verrichtte hetzelfde onderzoek in het lager onderwijs. De literatuurstudie werd uitgevoerd in het eerste jaar van de masteropleiding, waarbij ik steeds constructieve feedback ontving van mijn promotor, Laura Thomas. Daarbij werd in die periode ook een eerste poging gedaan om de probleemstelling en onderzoeksvragen te formuleren op basis van de inzichten die verworven werden door de theoretische bronnen. In het begin van het tweede masterjaar werd de dataverzameling opgestart. Zowel de collega-student (Lune) als ik gingen (op zelfstandige basis) op zoek naar participanten – Lune in het lager onderwijs en ik in het secundair onderwijs. Dit masterproefonderzoek betreft een geassocieerde masterproef, waarbij de collega-studente (Lune) en ik een eerste keer samen zaten na de dataverzameling om de data te bespreken. We transcribeerden elk op eigen tempo de afgenomen interviews. Nadien kwamen we zo een tweetal keer samen om de bekomen data te overlopen en te bespreken. Aangezien Lune hetzelfde onderzoek uitvoerde in het lager onderwijs, is het niet onwaarschijnlijk dat punt vier (methodologie) in deze masterproef parallel loopt. Beide masterproeven gebruikten hetzelfde onderzoeksinstrument in de vorm van semigestructureerde interviews om de data te verzamelen. We gingen dus op dezelfde manier aan de slag; enkel de doelgroep waarbij de interviews werden afgenomen varieerde. Lune diende haar masterproef bovendien een jaar eerder in. Ik rond dit academiejaar mijn thesis af. Gezien ik wat langer over mijn masterproef gedaan heb, wisselde ook mijn begeleiding. Ik kreeg ongeveer gedurende drie jaar steeds hulp en constructieve feedback van mijn promotor, Laura Thomas. In mijn tweede masterjaar, wanneer ik aan de slag ging met de resultaten kreeg ik bijkomende (constructieve) ondersteuning van prof. Dr. Melissa Tuytens omwille van de moederschapsrust van mijn promotor.

Abstract

Achtergrond: Het aantal anderstalige nieuwkomers in het Vlaams onderwijssysteem stijgt gestaag. Gezien het aandeel niet-Nederlandstalige leerlingen binnen de klaspraktijk van de leraren stijgt, neemt de diversiteit ook toe. Leraren zijn vaak niet opgeleid om les te geven aan deze diverse doelgroep, terwijl de noodzaak naar interculturele vaardigheden steeds groter wordt. Om deze kloof en de uitdagingen die ze ondervinden te overbruggen, raadplegen leraren hun (in)formeel netwerk. Onderzoek dat fijnmazig bestudeert welke actoren deel uitmaken van dat netwerk en welke steun zij van deze actoren ontvangen ontbreekt. Het voorliggend onderzoek tracht aan deze lacune in de literatuur tegemoet te komen.

Doelstellingen: Dit onderzoek geeft een inkijk in de ervaringen en het competentiegevoel die gepaard gaan met het onderwijs aan anderstalige nieuwkomers. Vervolgens wordt het netwerk van de leraren in kaart gebracht om te achterhalen welke actoren opgenomen worden en dus essentieel zijn binnen het netwerk. Verder wordt ook een beeld geschetst van hoe nuttig deze contacten worden ervaren en welke steunvormen zij omvatten. Tot slot worden enkele aanbevelingen geformuleerd om het onderwijs aan anderstalige nieuwkomers te bevorderen.

Methode: Zestien semigestructureerde interviews werden afgenomen bij leraren die lesgeven aan anderstalige nieuwkomers in vier verschillende Vlaamse secundaire scholen. De resultaten werden na afloop geanalyseerd via een thematische analyse in Nvivo.

Resultaten en conclusie: De leraren rapporteren zowel positieve als negatieve ervaringen in het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers. Ook het competentiegevoel tussen leraren varieert. Ondanks dat leraren voldoening uit hun job halen, beschouwen ze het als een uitdaging. Leraren vinden het vooral moeilijk om te gaan met de verschillende achtergronden van de leerlingen en de beperkte taalkennis. Een belangrijke steunfiguur binnen hun formele netwerk zijn collega's, directie, leerlingbegeleiding, vervolgschoolcoaches en de leerlingen zelf. In hun informele netwerk zijn vooral vrienden, familie en de partner belangrijke actoren. Zowel het (formele en informele) netwerk als de steunvorm en tools die leraren ontvangen zijn cruciaal opdat leraren het onderwijs voor anderstalige nieuwkomers optimaal kunnen stimuleren.

Inhoudsopgave

| | |
|--|----|
| Voorwoord | 2 |
| Toelichting van aanpak en eigen inbreng | 3 |
| Abstract | 4 |
| Inhoudsopgave | 5 |
| 1. Inleiding | 8 |
| 2. Theoretisch kader | 11 |
| 2.1. Anderstalige nieuwkomers..... | 11 |
| 2.2. Secundair onderwijs voor anderstalige nieuwkomers in Vlaanderen | 12 |
| 2.2.1. OKAN-onderwijs | 13 |
| 2.2.2. Overgang van OKAN naar het (reguliere) secundair onderwijs | 14 |
| 2.3. Actoren die betrokken zijn in het onderwijs voor ex-OKAN-leerlingen | 18 |
| <i>Ex-OKAN-leerlingen</i> | 19 |
| <i>Peers van ex-OKAN-leerlingen</i> | 20 |
| <i>Leraren</i> | 20 |
| <i>Alle actoren verbonden aan OKAN</i> | 21 |
| 3. Probleemstelling & onderzoeksvragen | 25 |
| 4. Methodologie | 26 |
| 4.1. Onderzoeksdesign..... | 26 |
| 4.2. Sample | 27 |
| 4.3. Onderzoeksinstrumenten..... | 30 |
| 4.4. Data-analyse..... | 32 |
| 4.4.1. Thematische analyse | 32 |
| 4.4.2. Ethische aspecten | 34 |
| 4.4.3. Betrouwbaarheid en validiteit..... | 35 |
| 5. Resultaten | 36 |
| 5.1. 'Hoe ervaren leraren het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers?' | 36 |
| 5.2. Op welke actoren binnen en buiten het schoolnetwerk doen de leraren beroep bij het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers? | 44 |
| 5.3. Welke instrumentele en expressieve steun ervaren leraren van deze actoren uit hun netwerk? | 52 |
| 6. Discussie | 59 |
| 7. Beperkingen van het onderzoek | 66 |
| 8. Conclusie | 67 |
| 9. Referenties | 69 |

| | |
|--|----|
| 10. Bijlagen | 79 |
| Bijlage 1 | 79 |
| LUIK 1 – Informatiebrief deelnemers onderzoek..... | 79 |
| LUIK 2 - Toestemming m.b.t. deelname aan de studie | 83 |
| Bijlage 2 | 85 |
| Bijlage 3 | 89 |
| Bijlage 4 | 90 |
| Bijlage 5 | 92 |

Figuren- en tabellenlijst

Tabellen

| | |
|--|----|
| Tabel 1. Percentage ex-OKAN-IIn in voltijds regulier secundair onderwijs na OKAN..... | 16 |
| Tabel 2. Overzicht aantal + percentage ex-OKAN-IIn die doorgestroomd zijn na onthaaljaar..... | 17 |
| Tabel 3. Aantal scholen met OKAN-onderwijs per Provincie | 28 |
| Tabel 4. Demografische Gegevens Respondenten | 29 |
| Tabel 5. Overzicht Deelnemende Scholen..... | 30 |
| Tabel 6. Oorzaken Competentiegevoel..... | 40 |

Figuren

| | |
|--|----|
| Figuur 1. Overzicht Onderwijsvormen waarin deelnemende Respondenten Lesgeven | 30 |
| Figuur 2. Voorbeeld Concentrische Cirkel..... | 32 |
| Figuur 3. Visualisatie Codeerboom | 34 |
| Figuur 4. Overzicht Positieve Ervaringen van de Respondenten (x-as = aantal respondenten die deze positieve ervaring benoemt) | 36 |
| Figuur 5. Overzicht Negatieve Ervaringen van de Respondenten (x-as = aantal respondenten die deze negatieve ervaring benoemt) | 38 |
| Figuur 6. Grootte van het Formele en Informele netwerk van elke respondent opgedeeld per deelnemende school (x-as= respondent en y-as= aantal actoren in formeel en in informeel netwerk) | 44 |
| Figuur 7. Weergave Aantal Actoren binnen Formeel Netwerk per categorie (y-as= aantal respondenten die deze collega opneemt in zijn/haar/x formeel netwerk) | 46 |
| Figuur 8. Weergave Aantal Actoren binnen het Informeel Netwerk per Categorie (y-as= aantal respondenten die deze collega opneemt in zijn/haar/x informeel netwerk) | 50 |
| Figuur 9. Ondersteuningsvorm die Respondenten ontvangen van Actoren binnen het Formele Netwerk | 52 |
| Figuur 10. Ondersteuningsvorm die Respondenten ontvangen van Actoren binnen het Informele Netwerk | 57 |

1. Inleiding

Wereldwijd, en ook in Vlaanderen, is migratie een kenmerk geworden van onze huidige maatschappij. Een aanzienlijk aandeel van de toenemende migratiestromen bestaat uit minderjarigen (EuroStat, 2023). In Vlaanderen bijvoorbeeld stijgt sinds het schooljaar 2015-2016 het aantal minderjarige migranten gestaag (Pulinx, 2016). Net zoals alle autochtone leerlingen, zijn anderstalige nieuwkomers ook leerplichtig (compulsory education, z.d.). De stijging van minderjarige migranten brengt dan ook heel wat uitdagingen mee voor het onderwijssysteem in het algemeen en de scholen en leraren in het bijzonder (Kemper et al., 2020). Elk land probeert op zijn manier aan deze uitdagingen tegemoet te komen. Zo zijn er landen waar een immersief systeem wordt gehanteerd waarbij leerlingen onmiddellijk geïntegreerd worden in reguliere klassen (vb. Tsjechië, Schotland, Montenegro), terwijl andere landen eerder kiezen voor voorbereidende klassen waar leerlingen onderwijs genieten gescheiden van hun Vlaamse leeftijdsgenoten (vb. Polen en Liechtenstein). Nog andere landen maken gebruik van een gecombineerd systeem, zoals Frankrijk, waarbij leerlingen voornamelijk les volgen in voorbereidende klassen, terwijl ze voor vakken zoals sport en kunst les volgen in reguliere klassen (Eurydice, 2019).

In deze masterproef wordt de focus gelegd op het secundair onderwijs in Vlaanderen; een collega-student nam vorig jaar het basisonderwijs voor haar rekening (Lune Labeeuw). Het Vlaamse secundair onderwijs kiest voor het systeem van onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers, gescheiden van het reguliere onderwijs (Kemper et al., 2020). Dit assimilatieve systeem draagt bij aan een alomgekend fenomeen in Vlaanderen, namelijk de grote sociale en etnische ongelijkheid in het onderwijs. Betreffende de etnische ongelijkheid, kent Vlaanderen een kloof tussen onderwijsprestaties van autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond. Volgens het Programme for International Student Assessment (PISA) (OECD, 2016) scoort de groep leerlingen met een migratieachtergrond gemiddeld (448.4 op 550 punten) 75.0 punten lager dan de autochtone leerlingen (523.5 op 550 punten) voor leesvaardigheid. Dit gemiddeld verschil is opmerkelijk groter dan het gemiddelde verschil in de Federatie Wallonië-Brussel (Jacobs & Danhier, 2017; OECD, 2018). Meer specifiek scoren leerlingen met een migratieachtergrond in de Federatie Wallonië-Brussel voor lezen (slechts) 41.76 punten lager dan de autochtone leerlingen. Ook op vlak van rekenvaardigheid scoort de groep autochtone leerlingen in Vlaanderen en Wallonië hoger dan de groep leerlingen met een migratieachtergrond, het verschil in prestaties is er ook opnieuw het grootst in Vlaanderen (Jacobs en Danhier, 2017; OECD, 2018). Bovendien toont voorgaand onderzoek ook aan dat anderstalige nieuwkomers vaker blijven zitten, eerder van school gaan

en meer in het watervalstelsel terecht komen dan hun Vlaamssprekende klasgenoten (Jacobs et al., 2009; Ravn et al., 2018).

Het kritisch bekijken van het assimilatieve systeem dat gehanteerd wordt bij nieuw aangekomen migrante leerlingen staat echter niet centraal in dit onderzoek. Het onderzoek gaat wel in op het moment dat het assimilatieve plaatsmaakt voor het integratieve: de leerling verlaat de voorbereidende klas en wordt ondergedompeld in het reguliere onderwijs. De rol van de leraar lijkt daarbij cruciaal te zijn. Recent onderzoek toont omtrent dit topic aan dat 'school belonging' (of ook wel 'het gevoel erbij te horen') een fundamenteel sociaal en psychologisch construct is dat vorm krijgt wanneer een leerling positieve interacties ontwikkelt en ervaart met klasgenoten, leraren en andere actoren binnen een school (Singh et al., 2010). Anderstalige nieuwkomers ervaren ondersteuning van leraren aldus als cruciaal voor hun gevoel in de school thuis te horen. Omgekeerd zorgen negatieve ervaringen met de leraar ervoor dat hun 'belonging' aanzienlijk daalt (Nouwen & Clycq, 2019; Nouwen et al., 2019). Dat het gevoel van erbij horen van groot belang is, valt te illustreren met zijn aantoonbare positieve effecten op academisch vlak en op vlak van persoonlijke succes (Osterman, 2000; Sánchez et al., 2005; Shochet et al., 2011; Demanet en Van Houtte, 2012b). Zo ontwikkelen personen met een sterk gevoel erbij te horen een meer positieve houding op academisch vlak (v.b. hogere motivatie) (Neel & Fuligni, 2012) en vertonen zij minder affectieve problemen (vb. emotionele problemen, depressieve symptomen, etc.) (Shochet et al., 2011) of delinquent gedrag (Osterman, 2000; Shochet et al., 2011; Demanet en Van Houtte, 2012b).

Het belang van leraren voor de 'belonging' van anderstalige nieuwkomers, en op hun beurt positieve academische resultaten, staat dus buiten kijf. Onderzoek toont echter eveneens aan dat leraren zich niet altijd voldoende voorbereid voelen om in hun klas om te gaan met anderstalige nieuwkomers die de Nederlandse taal nog niet volledig machtig zijn en andere culturele gewoontes en gebruiken hebben (Banerjee & Luckner, 2014; Michel & Kuiken, 2014; Slot et al., 2019; Vandroogenbroeck et al., 2020). Vanuit het concept 'sociaal kapitaal', wat zoveel betekent als de potentiële bronnen die zich in de relaties tussen mensen bevinden (Bourdieu, 1986), wordt in deze masterproef gekeken in welke mate en op welke manier leraren beroep doen op collega's binnen en buiten de school om zo het werken met de anderstalige nieuwkomers in hun klas in goede banen te kunnen leiden. Anders gezegd wordt gekeken naar de relaties die de leraar aangaat om zo informatie, advies en steun te krijgen in het onderwijzen van de anderstalige nieuwkomers. In dit onderzoek wordt daarbij specifieke aandacht besteed aan de interculturele competenties van de leraar. Deze competenties vormen een raamwerk dat bestaat uit onderling samenhangende kennis van taal, cultuur en

religie, iemands ideeën over diversiteit en inclusie, alsook respect en openheid tegenover de overtuigingen van andere mensen (Pastori et al., 2019).

In wat volgt wordt eerst het theoretisch kader geschetst. Meer specifiek wordt ingegaan op het begrip ‘anderstalige nieuwkomers’ en wordt de organisatie van het secundair onderwijs voor anderstalige nieuwkomers in Vlaanderen toegelicht. Ook zullen de betrokken actoren in het onderwijs voor anderstalige nieuwkomers besproken worden en wordt daarbij aandacht besteed aan een centraal concept in dit onderzoek, namelijk interculturele competenties. Het theoretisch kader wordt afgesloten met een focus op het concept ‘sociaal kapitaal’, en meer bepaald het potentieel van het sociaal netwerk van leraren in het onderwijs voor anderstalige nieuwkomers. Na het theoretisch kader wordt de methodologie van dit onderzoek uitgebreid besproken, gevolgd door de resultaten van het onderzoek. Tot slot worden de resultaten kritisch besproken aan de hand van literatuur en worden aanbevelingen voor de praktijk en het beleid weergegeven.

2. Theoretisch kader

2.1. Anderstalige nieuwkomers

Zoals in de inleiding reeds aangekaart, is de populatie van anderstalige nieuwkomers de afgelopen jaren sterk toegenomen (EuroStat, 2022). Ook in ons onderwijs weerspiegelt dit zich in de cijfers. In het schooljaar 2015-2016 was de instroom van bijvoorbeeld minderjarige vluchtelingen in het Vlaamse secundair onderwijssysteem sterk toegenomen in vergelijking met de voorbije jaren (AGODI, 2020). De term "anderstalige nieuwkomers" verwijst naar minderjarigen die niet in hun land van herkomst verblijven. Deze individuen zijn tussen de 5 en 18 jaar oud en zijn nog slechts relatief kort in België. Het Nederlands is niet hun moedertaal en wordt niet beschouwd als een haalbare onderwijstaal voor hen (Vlaamse Overheid, 2006a). Anderstalige nieuwkomers behoren dus tot de migranten van de eerste generatie, wat concreet betekent dat zij in het buitenland geboren zijn. Zij vormen een diverse groep, waaronder asielzoekers, vluchtelingen, en niet-begeleide minderjarigen (Pulinx, 2016; Ravn et al., 2018). Zij hebben verschillende beweegredenen om te migreren, waaronder politieke, economische of religieuze onveiligheid (Czaika & Reinprecht, 2022; Anderson, 2016), en ook hun verhaal betreffende de reis naar het gastland is divers; sommige kinderen doen er maanden of zelfs jaren over om op hun bestemming aan te komen (Schwarz, 2020). Het onderzoek van Potochnick en Perreira (2010) toont bovendien aan dat het migratieproces op zichzelf een significante invloed uitoefent op het stressniveau tijdens de vlucht, hetgeen de ervaringen van minderjarigen beïnvloedt en uiteindelijk ook hun aanpassingsvermogen in het gastland bepaalt. Naast de diversiteit wat betreft de migratiegeschiedenis, is er ook veel verscheidenheid in persoonlijke kenmerken, zoals de leeftijd van de anderstalige nieuwkomers, hun educatieve achtergrond, leermotivatie en individuele aspiraties, alsook hun psychologisch welbevinden en socio-economische achtergrond (Vlor, 2013). De studies van Short en Boyson (2012) en Koehler en collega's (2018) benadrukken de verschillen in de educatieve achtergrond van nieuwkomers; waar sommige anderstalige nieuwkomers reeds onderwijs genoten in hun land van herkomst, hebben anderen geen of beperkt toegang gehad tot onderwijs.

De groep anderstalige nieuwkomers kan met andere woorden niet eng beschreven worden. Ze vormen een heterogene en diverse groep personen (Short & Boyson, 2012; Vlor, 2013; Ravn et al., 2018). Wat alle anderstalige nieuwkomers in ieder geval gemeen hebben, is de wens naar een plek waar ze veilig tot leren kunnen komen en hun streven naar een hoopvolle toekomst (Ravn et al., 2018).

2.2. Secundair onderwijs voor anderstalige nieuwkomers in Vlaanderen

Anderstalige nieuwkomers (zowel met een legale als andere status) tussen zes en achttien jaar die in België aankomen, zijn - net zoals alle minderjarigen in België - leerplichtig (Compulsory education, z.d; Ravn et al., 2018). Zij kunnen zich ten laatste 60 dagen nadat ze ingeschreven zijn in het rijksregister, het vreemdelingenregister of het wachtregister voor asielzoekers, of ten laatste 60 dagen nadat ze aangemeld zijn bij een onthaalbureau inschrijven om onderwijs te genieten (Leerplicht Voor Kinderen met een Andere Nationaliteit, z.d.). Zoals hierboven reeds aangegeven gaat het om een leerplicht en niet om een schoolplicht. Concreet betekent dit dat ouders ervoor kunnen kiezen hun kind in te schrijven in een school naar keuze, maar ook dat zij voor thuisonderwijs kunnen opteren (Departement van Onderwijs, 2008). In deze masterproef gaan we echter in op de anderstalige nieuwkomers die onderwijs genieten in een schoolse context.

Alvorens dit onderwijs voor anderstalige nieuwkomers in scholen toe te lichten, is het van belang stil te staan bij een andere belangrijke keuze die gemaakt werd in deze masterproef. In België wordt onderwijsmaterie – met exclusie van leeftijdsgerelateerde bepalingen voor de leerplicht, voorwaarden tot het toekennen van diploma's, en pensioenregeling voor onderwijzend personeel – georganiseerd op gemeenschapsniveau (Departement van Onderwijs, 2008). In deze masterproef wordt de focus enkel gelegd op het onderwijs in Vlaanderen; het onderwijs in de Franstalige gemeenschap en de Duitse gemeenschap wordt buiten beschouwing gelaten.

Een laatste keuze die we maakten betreft het geselecteerde onderwijsniveau. Zo focust deze masterproef zich op het secundair onderwijs. Het onderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs komt niet aan bod (maar zie masterproef Lune Labeeuw voor meer informatie). Zoals in de inleiding reeds aangegeven, kiest Vlaanderen ervoor om in het secundair onderwijs Onthaalklassen voor Anderstalige Nieuwkomers (OKAN) in te richten. Het OKAN-onderwijs is een één-jarig programma dat vormgegeven wordt door (voltijdse) secundaire scholen binnen een scholengemeenschap of scholen die niet tot een scholengemeenschap behoren. Voor het organiseren van onthaalklassen bestaan er voor scholen geen geldende minimumnormen met betrekking tot het aantal anderstalige nieuwkomers. Wel dienen scholen te verzekeren dat ze voor elke OKAN-leerling een leertraject op maat uitbouwen (Vlaamse Overheid, 2006). Hoewel de onthaalklassen vaak binnen een reguliere school georganiseerd worden, vindt het onderwijs volledig gescheiden van de reguliere lessen plaats. Dit betekent dat de onthaalklassen niet opgedeeld worden in stromen (a- en b-stroom), graden (eerste, tweede of derde graad) en jaren (Vlaamse Overheid,

2006; Emery et al., 2020). In deze onthaalklassen genieten OKAN-leerlingen van Nederlandse taallessen en lessen integratie en inburgering (zie later) (Wat is onthaalonderwijs, z.d.). Na het doorlopen van OKAN kunnen de leerlingen doorstromen naar het reguliere onderwijs (Vlaamse Overheid, 2016). Indien de onthaalklassen na één jaar niet voldoende blijken, kan er een gemotiveerde verlenging aangevraagd worden bij het Agentschap voor Onderwijsdiensten (Ravn et al., 2018).

In de volgende paragrafen wordt eerst het OKAN-onderwijs besproken. Vervolgens wordt ingehaakt op de periode waarin de overgang van het OKAN-onderwijs naar het reguliere onderwijs wordt gemaakt – wat meteen ook de focus is van deze masterproef.

2.2.1. OKAN-onderwijs

De Vlaamse Overheid legt een aantal voorwaarden op om toegang te krijgen tot de onthaalklassen. Zo moeten (1) anderstalige nieuwkomers minstens twaalf jaar oud zijn en mogen ze de leeftijd van achttien jaar niet bereiken op 31 december van het huidige schooljaar; (2) moeten ze gedurende maximum één jaar in België wonen; (3) mogen ze de Nederlandse taal niet machtig zijn of deze als moedertaal hebben; (4) mogen ze de Nederlandse taal onvoldoende beheersen om de lessen in het doorsnee onderwijs goed te kunnen meevolgen; en (5) moeten ze maximum negen maanden ingeschreven zijn in een onderwijsinstelling waarvan de onderwijstaal Nederlands is (de zomermaanden worden daarbij niet meegerekend) (Vlaamse Overheid, 2006). Deze voorwaarden zorgen ervoor dat de doelstellingen van de onthaalklassen zijn afgestemd op het doelpubliek.

Meer specifiek hebben de onthaalklassen als doel om anderstalige nieuwkomers te integreren in het reguliere onderwijs, afgestemd op de individuele capaciteiten en leerprestaties van elke leerling. De onthaalklassen omvatten echter meer dan taallessen alleen. Leerlingen krijgen bijvoorbeeld ook handvaten aangereikt in de vorm van competenties en vaardigheden om hun sociaal netwerk uit te breiden opdat zij zich sociaal kunnen integreren in het land van aankomst (De Clerck et al., 2014; Van Avermaet et al., 2017). Sinds 1 september 2010 werden ook specifieke ontwikkelingsdoelstellingen voor het onthaalonderwijs opgesteld. Deze ontwikkelingsdoelstellingen worden onderverdeeld in taaldoelstellingen (d.i. schrijven en spreken, luisteren en begrijpen van het Nederlands), algemene doelstellingen (zoals sociale integratie en zelfredzaamheid) en attitudes (zoals het ontwikkelen van een positief zelfbeeld). Hoewel scholen worden verplicht om deze doelstellingen nauw op te volgen, zijn ze wel vrij in het kiezen van de onderwijsmethoden om aan deze doelstellingen tegemoet te komen (Ravn et al., 2018; Emery et al., 2020). Scholen zijn namelijk autonoom in het vormgeven van het

onthaalonderwijs (Kemper et al., 2020), maar dienen wel een aantal geldende voorwaarden opgelegd door de Vlaamse Overheid (2017) op te volgen. Zo moet het wekelijkse lessenrooster van het onthaaljaar minimum 28 en maximaal 32 lesuren omvatten (inclusief religie/niet-confessionele ethiek/eigen cultuur en religie/cultuurfilosofie). Minimaal 22 lesuren moeten daarbij worden ingezet op het aanleren van de Nederlandse taal (Balci, 2012). Daarnaast mogen maximaal vier lesuren per week vrij ingezet worden; elke school kiest zelf hoe deze vrije lesuren in te vullen. Zo kan gekozen worden voor individuele bijscholing, taalvakken zoals Frans en Engels, of wiskunde of lichamelijke opvoeding (Vlaamse Overheid, 2006; Ravn et al., 2018). Het goed gevulde lessenrooster heeft als doel om de leerlingen voor te bereiden op de integratie in het reguliere onderwijs.

2.2.2. Overgang van OKAN naar het (reguliere) secundair onderwijs

Toelating tot het reguliere onderwijs

Aan het einde van hun traject in de onthaalklassen ontvangen anderstalige nieuwkomers een attest van regelmatige lesbijwoning (zie bijlage 5). Het moment waarop zij dit attest krijgen en dus klaar zijn voor de overstap naar het reguliere onderwijs, varieert per leerling en hangt af van hun individueel traject, zoals of ze één onthaaljaar hebben gevolgd of een verlenging hebben aangevraagd (Onthaalonderwijs, 2018; Ravn et al., 2018). Daarnaast stelt de klassenraad aan het einde van het onthaaljaar een advies op over de oriëntatie van de leerlingen met betrekking tot hun verdere onderwijs carrière. Afhankelijk van hun leeftijd en leerpotentieel kunnen anderstalige nieuwkomers zich na de onthaalklassen inschrijven in het reguliere secundaire onderwijs, het volwassenenonderwijs, andere opleidings- en vormingstrajecten of de arbeidsmarkt (Vlaamse Overheid, 2017; Ravn et al., 2018).

Wanneer voormalige anderstalige nieuwkomers overstappen naar het reguliere secundaire onderwijs, beoordeelt de toelatingsklassenraad van de ontvangende school hun toelating. Deze beoordeling vindt plaats nadat de leerling 25 dagen regelmatig de lessen heeft gevolgd. Bij deze beslissing moet de toelatingsklassenraad zowel de algemene toelatingsvoorwaarden als het advies van de klassenraad van de school waar de leerling het onthaalonderwijs heeft gevolgd, in overweging nemen (Ravn et al., 2018).

Eenmaal de voormalige anderstalige nieuwkomers in het reguliere onderwijs terechtkomen zijn ze onderhevig aan de impact van early ability tracking – kenmerkend voor het secundair onderwijs in Vlaanderen.

Impact van early ability tracking

Onderwijssystemen die gebruik maken van 'ability tracking' verdelen leerlingen in groepen of klassen op basis van hun capaciteiten voor alle vakken (Ravn et al., 2018). Zoals in de inleiding reeds aangegeven wordt het onderwijssysteem in Vlaanderen georganiseerd op gemeenschapsniveau (Department of Education, 2008). Leerlingen stromen op twaalfjarige leeftijd (na de lagere school) door naar het voltijds secundair onderwijs, waarbij dan ook de 'ability tracking' begint. Het reguliere secundair onderwijs in Vlaanderen kenmerkt zich door drie graden van elk twee schooljaren (Department of Education, 2008; Seghers et al., 2019; Emery et al., 2021). Gedurende de eerste twee jaar van het secundair onderwijs wordt een onderscheid gemaakt tussen academisch gericht onderwijs (A-stroom) en beroepsgericht onderwijs (B-stroom) (Boone en Vanhoutte, 2013). De B-stroom is ontworpen voor studenten die hun diploma basisonderwijs niet hebben behaald, terwijl de A-stroom een algemeen curriculum biedt met optionele vakken zoals Latijn, wetenschappen, technologie of kunst (Seghers et al., 2019). Vanaf de tweede graad wordt het onderwijssysteem voortgezet in diverse andere opleidingsrichtingen, nl. het algemeen secundair onderwijs of ASO, technisch secundair onderwijs of TSO en het beroepssecundair onderwijs of BSO (Department of Education, 2008; Ravn et al., 2018). Leerlingen die de eerste graad B-stroom volgen, hebben enkel toegang tot het BSO. De A-stroom daarentegen, biedt toegang tot zowel ASO als TSO in de tweede graad (Department of Education, 2008).

Leerlingen worden dus al op jonge leeftijd ondergebracht in een hiërarchisch systeem van verschillende onderwijstrajecten (Van Praag, 2013; Boone, Seghers en Van Houtte, 2018). Bovendien functioneert het Vlaamse onderwijssysteem als een 'waterval', waarbij schoolprestaties bepalend zijn voor de trajectkeuze (Jacobs et al., 2009). Hierbij bestaat een sociale waarderingshiërarchie, met algemeen secundair onderwijs bovenaan het onderwijssysteem en secundair beroepsonderwijs onderaan (Van Praag, 2013; Spruyt, Van Droogenbroeck, en Kavadias, 2015; Boone, Seghers en Van Houtte, 2018; Ravn et al., 2018). Deze hiërarchie in het Vlaamse onderwijs kan er mogelijk voor zorgen dat anderstalige nieuwkomers onvoldoende kansen krijgen om zich academisch goed te ontwikkelen (Van Avermaet et al., 2017; Ravn et al., 2018).

'Ability tracking' kan migrantenkinderen namelijk benadelen, aangezien taalbarrières een eerlijke en correcte beoordeling van hun capaciteiten kunnen belemmeren (Koehler & Schneider, 2019). Uit cijfergegevens van de OESO blijkt dat leerlingen met een migrantenachtergrond vaker in het beroepsonderwijs belanden (OECD, 2018). Binnen het Vlaamse systeem van vroege ability tracking zijn (ex)-OKAN-leerlingen bijzonder kwetsbaar (De Clerck et al., 2014). Onderzoek van Sterckx (2006), Balci (2012), Van Avermaet en

collega's (2017), Emery en collega's (2020) en het agentschap onderwijsdiensten (AGODI) (2020) tonen aan dat anderstalige nieuwkomers oververtegenwoordigd zijn in het (deeltijds) beroepssecundair onderwijs en in de lagere graden van het leerplichtonderwijs. Volgens Van Avermaet en collega's (2017) kan dit te wijten zijn aan bovengenoemde early ability tracking (Seghers et al., 2019; Emery et al., 2021). De doorstroom van OKAN-leerlingen naar het reguliere secundair onderwijs vormt met andere woorden een grote uitdaging in Vlaanderen (Balci, 2012). Cijfergegevens uit het rapport opgemaakt door het agentschap onderwijsdiensten (2016) (zie **Tabel 1**) toont een overzicht van het aantal anderstalige nieuwkomers in percentage die doorstromen naar het voltijds regulier secundair onderwijs na het volgen van het onthaaljaar in OKAN.

Tabel 1

Percentage ex-OKAN-lln in voltijds regulier secundair onderwijs na OKAN

| Schooljaar | 2011-2012 | | 2012-2013 | | 2013-2014 | | 2014-2015 | | 2015-2016 | |
|-----------------------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | # | % | # | % | # | % | # | % | # | % |
| Opleidingsvorm | | | | | | | | | | |
| OKAN | 508 | 25.8% | 369 | 21.5% | 464 | 28.7% | 482 | 26.7% | 1480 | 49.1% |
| Eerste graad | 662 | 33.6% | 568 | 33.0% | 519 | 32.1% | 569 | 31.5% | 624 | 20.7% |
| ASO | 95 | 48.0% | 117 | 6.8% | 77 | 4.8% | 94 | 5.2% | 146 | 4.8% |
| BSO | 461 | 23.4% | 439 | 25.5% | 353 | 21.8% | 439 | 24.3% | 445 | 14.8% |
| TSO | 234 | 11.9% | 214 | 12.4% | 189 | 11.7% | 203 | 11.3% | 302 | 10.0% |

Noot. Aangepast overgenomen uit "rapport Onthaalonderwijs 2016-2018" door Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI), 2020, Rapport onthaalonderwijs, p.34.

Duaal onderwijs en buitengewoon secundair onderwijs

Duaal onderwijs

Naast het reguliere onderwijs kunnen anderstalige nieuwkomers ook doorstromen naar het duaal onderwijs. Duaal leren omvat het verwerven van vaardigheden zowel op de onderwijsinstelling (school, deeltijdse onderwijscentrum, of Syntra-locatie) als op de werkplek. De hoeveelheid dagen per week die op de werkplek worden doorgebracht, varieert afhankelijk van de gekozen studierichting. Bij succesvolle afronding van het programma ontvangt de leerling een diploma of getuigschrift in de desbetreffende studierichting (Duaal Leren: Info Voor Leerlingen, z.d.).

Hoewel de meerderheid van de leerlingen doorstroomt naar het voltijds secundair onderwijs, waarbij dit percentage consistent rond de 70% ligt (over de schooljaren heen) (zie **Tabel 2**), neemt het aandeel leerlingen dat doorstroomt naar het deeltijds beroeps secundair onderwijs aanzienlijk toe voor degenen die in het schooljaar 2016-2017 onthaalonderwijs volgden (ongeveer 14%). Deze stijging zette zich echter niet voort in het daaropvolgende schooljaar (schooljaar 2017-2018, ongeveer 10%).

Buitengewoon secundair onderwijs

Anderstalige nieuwkomers kunnen - evenals autochtone leerlingen - ook in het buitengewoon secundair onderwijs terechtkomen. Vanaf de leeftijd van 13 jaar kunnen (autochtone en anderstalige) leerlingen instromen in het buitengewoon secundair onderwijs, met ingang van 1 september van het jaar waarin zij dertien worden. In uitzonderlijke gevallen is instroming mogelijk vanaf twaalf jaar. Leerlingen die beschikken over een getuigschrift basisonderwijs en die extra gemotiveerd worden door het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB), kunnen eerder aan hun opleiding beginnen (*Naar het Buitengewoon Secundair Onderwijs, z.d.*).

In het buitengewoon secundair onderwijs wordt er geen onthaalonderwijs voor OKAN-leerlingen georganiseerd (Rapport Onthaalonderwijs, 2020). Het aantal leerlingen dat doorstroomt naar het buitengewoon secundair onderwijs blijft laag volgens het rapport van AGODI (2020) (zie **Tabel 2**). Volgens cijfers van AGODI stroomt gemiddeld 2% van de ex-OKAN-leerlingen door naar het buitengewoon secundair onderwijs (Tabel 2). Het AGODI geeft tevens aan dat in dit onderwijstype momenteel geen bijkomende ondersteuning voorzien wordt om anderstalige nieuwkomers op te vangen (Rapport Onthaalonderwijs, 2020).

Tabel 2

Overzicht aantal + percentage ex-OKAN-lln die doorgestroomd zijn na onthaaljaar

| Schooljaar | 2013-2014 | | 2014-2015 | | 2015-2016 | | 2016-2017 | | 2017-2018 | |
|---|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
| | # | % | # | % | # | % | # | % | # | % |
| Onderwijstypes | | | | | | | | | | |
| Voltijds regulieronderwijs | 1616 | 67,3 | 1804 | 70,9 | 3014 | 72,1 | 2920 | 67,7 | 2804 | 69,0 |
| Duaal onderwijs | 211 | 8,8 | 162 | 6,4 | 273 | 6,5 | 602 | 13,9 | 389 | 9,6 |
| Buitengewoon secundair onderwijs (BUSO) | 74 | 3,1 | 65 | 2,6 | 57 | 1,4 | 93 | 2,2 | 85 | 2,1 |

Noot. Aangepast overgenomen uit "rapport Onthaalonderwijs 2016-2018" door Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI), 2020, Rapport onthaalonderwijs, p.31.

2.3. Actoren die betrokken zijn in het onderwijs voor ex-OKAN-leerlingen

Onderzoek wijst uit dat leraren in het reguliere onderwijs zich vaak onvoldoende voorbereid voelen om in hun klas om te gaan met anderstalige nieuwkomers die de Nederlandse taal nog niet volledig beheersen en andere culturele gewoontes en gebruiken hebben (Banerjee & Luckner, 2014; Michel & Kuiken, 2014; Slot et al., 2019; Van Droogenbroeck et al., 2019). Deze leraren missen vaak de benodigde ervaring en vaardigheden om effectief les te geven aan deze doelgroep (Popov & Sturesson, 2015; Koehler & Schneider, 2019). In deze masterproef vertrekken we vanuit de hypothese dat het doorheen relaties is met anderen dat hieraan kan gewerkt worden. Vanuit het concept 'sociaal kapitaal', wat zoveel betekent als de potentiële bronnen die zich in de relaties tussen mensen bevinden (Bourdieu, 1986), wordt in deze masterproef gekeken in welke mate en op welke manier leraren beroep doen op collega's binnen en buiten de school om zo het onderwijs aan anderstalige nieuwkomers in goede banen te kunnen leiden (Bryk & Schneider, 2002; Robinson, 2006; Goddard et al., 2007). Anders gezegd wordt gekeken naar de relaties die de leraar aangaat om zo informatie, advies en steun te krijgen in het onderwijzen van de anderstalige nieuwkomers.

Eerder onderwijskundig onderzoek (o.a. in de context van beginnende leraren, onderwijskundige innovaties) heeft zich reeds gericht op het analyseren van de verschillende soorten sociale netwerken die zich vormen tussen leraren, zowel binnen als buiten de schoolcontext. Talloze sociale netwerkonderzoekers (vb. Moolenaar et al., 2012; Thomas et al., 2019) onderscheiden daarbij volgende typologie: instrumentele en expressieve relaties en vormen van steun. Instrumentele steun betreft inhoudelijke ondersteuning, zoals het uitwisselen van lesmaterialen, het verstrekken van concreet advies, en aanvullende begeleiding door een leraar of coach in de klas (Ibarra, 1993; Moolenaar et al., 2012). Expressieve steun, daarentegen, omvat een emotionele component en wordt gekenmerkt door persoonlijke ondersteuning, zoals het bieden van een luisterend oor en het aangaan van vriendschappelijke relaties (Moolenaar et al., 2012). Volgens Ibarra (1993) zijn relaties die gebaseerd zijn op expressieve steun doorgaans duurzamer en hebben zij een groter potentieel om sociale invloed uit te oefenen, met name in de context van veranderingen binnen de schoolomgeving. Daarnaast wijst de literatuur er eveneens op dat relaties over het algemeen sterker en betrouwbaarder zijn wanneer ze meerdere doelen nastreven, en dus zowel gekenmerkt worden door een instrumenteel als expressief karakter (Moolenaar et al., 2012).

In dit onderzoek worden beide types relaties bestudeerd en wordt inhoudelijk ook specifieke aandacht besteed aan de interculturele competenties van de leraar. Deze competenties vormen een raamwerk dat bestaat uit onderling samenhangende kennis van taal, cultuur en

religie, iemands ideeën over diversiteit en inclusie, alsook respect en openheid tegenover de overtuigingen van andere mensen (Pastori et al., 2019). Interculturele competenties verwijzen naar het vermogen van individuen om effectief te communiceren, samen te werken en te begrijpen in interculturele situaties. Het omvat kennis, vaardigheden, attitudes en gedragingen die nodig zijn om constructief om te gaan met culturele diversiteit. Dit houdt in dat mensen in staat zijn om respectvol en effectief te interageren met mensen uit verschillende culturen, begrip te tonen voor diverse perspectieven en wereldbeelden, en flexibel te zijn in diverse culturele omgevingen (Romijn et al., 2021; Deardorff, 2006).

Het sociaal kapitaal dat versterkend kan werken voor de leraar en meer bepaald voor de interculturele competenties bevindt zich in de relaties met diverse actoren. Een niet-exhaustief overzicht van deze actoren wordt hieronder toegelicht. Bij elk van de actoren wordt kort geschetst wie zij zijn en wat over deze actoren reeds geweten is op basis van voorgaande literatuur. Vooreerst wordt gefocust op de ex-OKAN-leerlingen, die het onderwerp vormen van de relaties die de leraren aangaan. Vervolgens worden hun collega's uit het reguliere onderwijs alsook hun collega's uit OKAN besproken, gevolgd door de vervolgschoolcoach die de brug kan vormen tussen beiden. Tot slot worden ook de directie en de pedagogische begeleidingsdienst besproken.

Ex-OKAN-leerlingen

Wanneer anderstalige nieuwkomers het attest van regelmatige lesbijwoning ontvangen aan het einde van hun OKAN-traject, kunnen zij doorstromen naar het reguliere onderwijs of andere onderwijstrajecten, zoals duaal leren (zie 2.2.2). Zoals hierboven reeds geïllustreerd, publiceert het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI) tweejaarlijks rapporten die een overzicht geven van het aantal anderstalige nieuwkomers in het voltijds secundair onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming & Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2020). Daarnaast brengt het Agentschap Onderwijsdiensten (AGODI) driemaandelijks een overzicht van de recente cijfers over anderstalige nieuwkomers en het onthaal onderwijs in het secundair onderwijs (alsook in het lager onderwijs). In 2017 werden 2655 anderstalige nieuwkomers geregistreerd in het reguliere secundair onderwijs. Dit aantal steeg tot 8395 leerlingen in maart mei 2024 (AGODI, 2023). Het aandeel anderstalige nieuwkomers in het reguliere secundair onderwijs in Vlaanderen is daarmee aanzienlijk gegroeid (zie ook 2.1. Anderstalige nieuwkomers).

Om de slaagkansen bij de overgang naar het reguliere onderwijs te vergroten, organiseren scholen zogenaamde 'snuffelstages' waarbij leerlingen kort kennismaken met het reguliere

onderwijs (Van Avermaet et al., 2017). Hoewel deze stages waardevol zijn, blijken ze vaak ontoereikend. Ex-OKAN-leerlingen ondervinden namelijk vaak nadelen van het Vlaamse onderwijssysteem, dat leerlingen indeelt op basis van hun leervermogen (Jacobs & Danhier, 2017; Thomas et al., 2022). Deze indeling zorgt ervoor dat ex-OKAN-leerlingen tijdens lessen achterstand ervaren vanwege hun nog onvoldoende beheersing van de Nederlandse taal vergeleken met Nederlandstalige leerlingen (Ravn et al., 2018).

Recente studies hebben aangetoond dat 'schoolbelonging' – een gevoel van gemeenschap en verbondenheid (Singh et al., 2010) - een belangrijk sociaal-psychologisch construct is dat gerelateerd is aan schoolbetrokkenheid en -prestaties. Dit fenomeen ontwikkelt zich naarmate een student positieve interacties ervaart met medeleerlingen, leraren en andere leden van de schoolgemeenschap (Sánchez et al., 2005; Osterman, 2000).

Peers van ex-OKAN-leerlingen

Peers van ex-OKAN-leerlingen spelen ook een cruciale rol in het onderwijs voor anderstalige nieuwkomers (Farrukh, 2022). Peers helpen ex-OKAN-leerlingen zich namelijk veilig te voelen op, en deel te voelen van, de school (Goodenow, 1993). De medeleerlingen van ex-OKAN-leerlingen fungeren als 'linguistic brokers'. Zij helpen de ex-OKAN-leerlingen ten volle participeren aan de nieuwe schoolomgeving door middel van ondermeer het vertalen en uitleggen van klasopdrachten. De peers zijn ook 'social brokers' omdat zij hen uitleg geven over de (on)geschreven schoolregels en hen ook beschermen tegen onaangename gebeurtenissen tijdens de speeltijd (zoals pesterijen) (Farrukh, 2022).

Leraren

Leraren hebben een aanzienlijke invloed op het onderwijstraject van leerlingen, inclusief anderstalige nieuwkomers (Barber en Mourshed, 2007). Zowel leraren in de onthaalklas als in het regulier onderwijs spelen een cruciale rol bij het vormgeven van de educatieve oriëntatie van deze leerlingen (Emery et al., 2021). Daarnaast heeft onderzoek van Hattie (2009) aangetoond dat de kwaliteit van het onderwijs van leraren een impact heeft op de leerresultaten en het gevoel van verbondenheid van leerlingen met de school (Schlosser, 1992; Farrukh, 2022). Essentieel is ook de steun en begrip die de leerlingen van hun leraren ontvangen; gebrek aan luisterbereidheid, interesse en vertrouwensopbouw kan bij anderstalige nieuwkomers dan ook negatieve schoolervaringen veroorzaken (Lund & Trondman, 2017).

Onderzoek van De Clerck en collega's (2014) wijst uit dat leraren en ander schoolpersoneel in het voortgezet onderwijs vaak grote uitdagingen ondervinden bij het werken met voormalige nieuwkomers, met name vanwege hun beperkte ervaring, onderwijsmethoden en benodigde vaardigheden om deze groep effectief te ondersteunen. Datzelfde onderzoek benadrukt eveneens dat leraren in het regulier onderwijs vaak onvoldoende geïnformeerd zijn over de onderwijsachtergrond van ex-OKAN-leerlingen. Na de overgang van OKAN naar regulier onderwijs verdwijnt vaak het label van 'nieuwkomer' of 'OKAN-leerling', wat de achtergrond van deze jongeren verder kan verhullen. Daarbovenop kiezen jongeren er veelal voor om niet te spreken over hun migratieverleden om integratie te bevorderen en niet gezien te worden als nieuwkomer (De Clerck et al., 2014). Studie van Van Droogenbroeck en collega's (2019) toont eveneens aan dat leraren tijdens de lerarenopleiding onvoldoende opgeleid worden om les te kunnen geven aan interculturele leerlingen.

Volgens de Omzendbrief 'Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het voltijds gewoon secundair onderwijs'¹ omvat onthaalonderwijs niet alleen een initiële onthaalfase, maar ook doorlopende ondersteuning, begeleiding en opvolging van voormalige anderstalige nieuwkomers, evenals coaching van leraren in het vervolgonderwijs. Recent onderzoek van De Clerck en collega's (2014) suggereert echter dat er vooral nadruk ligt op de opvolging van voormalige anderstalige nieuwkomers, met minder aandacht voor de ondersteuning van leraren in het vervolgonderwijs. Het is van cruciaal belang dat leraren in het algemeen voortgezet onderwijs adequaat worden geïnformeerd en geprofessionaliseerd met betrekking tot de begeleiding en ondersteuning van voormalige nieuwkomers.

Alle actoren verbonden aan OKAN

OKAN-leraren

OKAN-leraren hebben ondanks hun jobinhoud vaak slechts beperkte opleiding genoten in vakgebieden zoals taal, psychosociale begeleiding, en migratie- en diversiteitsthema's (De Clerck et al., 2014; Ravn et al., 2018). Voor het worden van een OKAN-leraar is geen aanvullende opleiding vereist na het behalen van het lerarendiploma. Met andere woorden, er zijn geen specifieke vereisten voor kennis of ervaring met de doelgroep anderstalige nieuwkomers (De Clerck et al., 2014; Ravn et al., 2018).

Niettemin hebben (toekomstige) OKAN-leraren wel de mogelijkheid om zich te specialiseren in het onderwijs voor anderstalige nieuwkomers door middel van specifieke trainingen, zoals

¹ [omzendbrief SO 75 van 20/02/2024 \(vlaanderen.be\)](https://www.vlaanderen.be/omzendbrief-so-75-van-20-02-2024)

de NT2-graduaatsopleiding. In deze opleiding leren zij onder meer technieken en strategieën voor het onderwijzen van het Nederlands aan anderstaligen. Van Avermaet en collega's (2017) hebben echter ook vastgesteld dat slechts een klein aantal leraren bijscholing volgt met betrekking tot het omgaan met psychische problemen en trauma's, terwijl een aanzienlijk aantal anderstalige nieuwkomers hier wel mee te maken heeft.

Bovendien ervaren leraren in het onthaalonderwijs een voortdurende verandering in de samenstelling van hun klassen, door de constante instroom en uitstroom van leerlingen gedurende het schooljaar (Wauters et al., 2013; Ravn et al., 2018). Dit dynamische aspect benadrukt de uitdagingen waar zij mee geconfronteerd worden bij het bieden van effectief onderwijs en ondersteuning aan deze leerlingen. Begeleiding hiervoor is beperkt tot niet aanwezig.

Vervolgschoolcoach

Vervolgschoolcoaches zijn integraal onderdeel van het OKAN-onderwijs, met een tweeledige rol zoals beschreven door de Vlaamse Overheid (2017). Allereerst dienen zij ondersteuning te bieden aan anderstalige nieuwkomers en hen voor te bereiden op de overgang naar regulier onderwijs. Idealiter blijven zij deze leerlingen gedurende drie jaar begeleiden. Ten tweede is het de bedoeling dat zij samen met leraren uit het regulier onderwijs expertise opbouwen en fungeren als ondersteunende figuren voor leraren in de vervolgschool (Van Avermaet et al., 2017; Vlaamse Overheid, 2017). Kortweg worden vervolgschoolcoaches verantwoordelijk geacht voor het begeleiden en monitoren van anderstalige nieuwkomers tijdens hun overstap naar regulier onderwijs (Van Avermaet et al., 2017).

Scholen ontvangen 0,9 uur aan vervolgschoolcoaching per reguliere anderstalige nieuwkomer (Vlaamse Overheid, 2017). Onderzoek van Van Avermaet en collega's (2017) toont aan dat vervolgschoolcoaches actief betrokken zijn bij OKAN-leerlingen aan het begin van hun onthaaljaar door onder andere intakegesprekken te voeren en het leerpotentieel van leerlingen te evalueren. Ook bij de overgang naar regulier onderwijs blijven zij betrokken. Vervolgschoolcoaches worden namelijk geacht te fungeren als 'brokers', wat inhoudt dat zij een brug kunnen vormen tussen het onthaalonderwijs voor OKAN-leerlingen en het reguliere of vervolgonderwijs (Burt, 2005). Het idee is dat dit mogelijk een soepelere transitie naar vervolgonderwijs kan bevorderen.

In het onderzoek van Van Avermaet et al. (2017) geven vervolgschoolcoaches aan dat zij streven naar een intensievere samenwerking met leraren uit het regulier onderwijs om het onderwijstraject van anderstalige nieuwkomers te verbeteren. Ook het gebrek aan

samenwerking tussen hen en medewerkers van het leerlingenbegeleidingscentrum (zie verder) wordt in de verf gezet (De Clerck et al., 2014). Daarnaast wijst onderzoek ook uit dat vervolgschoolcoaches te maken hebben met een aanzienlijke werklast. Per school zijn er onvoldoende middelen beschikbaar om alle nieuwkomers intensief te begeleiden tijdens en na hun overgang van onthaalonderwijs naar regulier onderwijs. Ondanks deze beperkingen zijn vervolgschoolcoaches positief en vol vertrouwen over de verdere academische ontwikkeling van ex-OKAN-leerlingen (Van Avermaet et al., 2017).

Directie

Een andere belangrijke actor in het onderwijs voor anderstalige nieuwkomers is de directie. De directie beïnvloedt verschillende zaken in kader van de school waaronder de begeleiding van leraren, het managen van de leerlingen en de professionalisering van leraren (Coelli & Green, 2012). Bovendien heeft directie een aanzienlijke mate van autonomie bij de organisatie van het onthaalonderwijs (Ravn et al., 2018). Zo kiezen zij zelf hoe de leerlingen ingedeeld worden in de beschikbare onthaalklassen. Hoewel de meeste scholen gebruikmaken van niveaugroepen, zijn er zeker andere methoden mogelijk. Recent onderzoek van Kemper en collega's (2020) beschrijft bijvoorbeeld een school waar leerlingen niet langer op basis van hun niveau worden ingedeeld. De betrokkenen bij deze school zijn van mening dat het te vroeg is om de academische vaardigheden van leerlingen bij aanvang van hun Nederlandstalige onderwijs te beoordelen. Bovendien bleek dat niveaugroepering een negatieve invloed had op de algemene sfeer binnen de school. Deze school hanteert dan ook gemengde niveaugroepen in de onthaalklassen; analfabete leerlingen krijgen daarbij wel soms extra aandacht in aparte lessen. Naast indeling van leerlingen in onthaalklassen, zijn de scholen ook autonoom in de keuze van lesmethoden en leermaterialen. Een belangrijke uitdaging hierbij is echter de zeer beperkte uitwisseling van goede praktijken en lesmateriaal voor deze doelgroep over scholen heen, waardoor de leraren in elke school zich er vaak alleen voor voelen staan (Van Avermaet et al., 2017).

CLB's

Naast de belangrijke actoren die hierboven reeds werden toegelicht kan het centrum voor leerlingenbegeleiding of in het kort CLB zeker niet ontbreken. CLB's werken samen met elke erkende school in Vlaanderen en ze werken vraaggestuurd, wat betekent dat ze vanuit de vraag van leerlingen, ouders of de school vertrekken (Centrum voor leerlingenbegeleiding, z.d.). Met betrekking tot anderstalige nieuwkomers, benadrukt onderzoek door Van Avermaet et al. (2017) dat de centra een cruciale rol spelen in de opvolging van medische en psychosociale problemen, evenals problematische thuissituaties, maar dat er meer

betrokkenheid gewenst is met betrekking tot studiekeuze en de oriëntatie naar regulier onderwijs. Hierbij bevestigt onderzoek van De Clerck en collega's (2014) (zoals ook reeds aangehaald bij het puntje 'vervolgschoolcoach) een gebrek aan samenwerking tussen de vervolgschoolcoaches en het personeel van de leerlingencentra. De samenwerking tussen voorgaande genoemde actoren is immers schoolafhankelijk (De Clerck et al., 2014).

3. Probleemstelling & onderzoeksvragen

Het aantal anderstalige nieuwkomers in Vlaanderen en Brussel blijft gestaag toenemen (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2023). Na een onthaaljaar in de OKAN-klassen stromen deze leerplichtige jongeren van 12 tot 18 jaar door naar het reguliere onderwijs. Opmerkelijk is dat de omzendbrief betreffende regelgeving in het Vlaams basisonderwijs (Vlaamse Overheid, 2006a) geen richtlijnen bevat over de pedagogische aanpak van anderstalige nieuwkomers of de hulpmiddelen die leraren kunnen gebruiken. Dit tekort aan richtlijnen is niet uitsluitend een Vlaamse uitdaging, maar manifesteert zich doorheen heel Europa. Daarnaast toont onderzoek (vb. Van Droogenbroeck et al., 2019) eveneens aan dat formele lerarenopleidingen in Vlaanderen onvoldoende voorbereiden op het lesgeven in een multiculturele omgeving. Dit onderzoek heeft dan ook als doel te verkennen hoe leraren in het secundair onderwijs worden ondersteund bij het integreren van anderstalige nieuwkomers in hun klaslokalen. Meer specifiek schuift deze masterproef als hypothese naar voor dat sociale netwerken een substantieel potentieel hebben om de professionalisering van leraren betreffende anderstalige nieuwkomers te verbeteren.

Breder onderwijskundig onderzoek heeft reeds het belang van sociale netwerken voor leraren aangetoond en de positieve invloed hiervan op hun professionalisering en motivatie om in het vak te blijven benadrukt (Daly, 2010; Thomas et al., 2022). Deze masterproef is echter een van de eerste studies die vanuit een sociaal netwerkperspectief onderzoekt hoe leraren relaties aangaan met actoren zowel binnen als buiten de school om hen te ondersteunen bij het onderwijzen van anderstalige nieuwkomers.

De centrale onderzoeksvraag van deze studie luidt dan ook als volgt: In welke mate en op welke manier doen leraren een beroep op hun netwerk - binnen en buiten de school - om het onderwijs aan anderstalige nieuwkomers in hun klas zo goed mogelijk vorm te geven? Deze hoofdvraag wordt verder onderverdeeld in drie specifieke deelvragen:

- 1) Hoe ervaren leraren het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers?
- 2) Op welke actoren binnen en buiten het schoolnetwerk doen de leraren beroep bij het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers?
- 3) Welke instrumentele en expressieve steun ervaren leraren van deze actoren uit hun netwerk?

4. Methodologie

4.1. Onderzoeksdesign

Het hierboven geschetste vraagstuk wordt bekeken vanuit een sociaal netwerkperspectief. Leraren die werken met anderstalige nieuwkomers werden gevraagd een schets te geven van de actoren waarop ze beroep doen in de context van onderwijs voor ex-OKAN-leerlingen (= hun ego-netwerk, Daly, 2010). Door het netwerk vanuit het eigen perspectief (= ego) vorm te geven, bepalen respondenten zelf de grenzen van het netwerk én kan deze ook de relaties omvatten die leraren hebben buiten de schoolmuren (Cross & Cummings, 2004).

Dit exploratieve onderzoek beoogt, middels kwalitatieve sociale netwerkanalyse (SNA), de netwerken te identificeren en te analyseren die leraren vormen in het kader van het onderwijs aan anderstalige nieuwkomers. In de sociale wetenschappen wordt SNA ingezet om sociale relaties tussen actoren in kaart te brengen en te analyseren welke invloed deze relaties op de actoren hebben (Freeman, 2004). SNA kan zowel kwantitatief als kwalitatief worden toegepast. Voor dit onderzoek wordt gekozen voor een kwalitatieve benadering van SNA, omdat deze methode de interpretatie en nuance van netwerkkenmerken mogelijk maakt (Thomas, 2019). Deze kwalitatieve onderzoeksmethode stelt ons in staat om verschillende dimensies van het sociale netwerk van leraren grondig te onderzoeken, waaronder de omvang van het netwerk, de frequentie van contacten en de aard van de ontvangen steun (Daly, 2010). De focus van kwalitatieve SNA ligt op de inhoud en percepties van de betrokkenen, de verhalen binnen het netwerk, subjectieve opvattingen over netwerkliden, de betekenis van de relaties en de complexe processen binnen het netwerk (Kelchtermans, 2009; Thomas, 2019).

Sociale netwerkanalyse kan uitgevoerd worden door middel van 'whole network analysis' of 'ego-networks'. Bij 'whole network analysis' wordt het netwerk van elke individu binnen de populatie in kaart gebracht en geanalyseerd om verschillende patronen te identificeren (Scott, 2017). In de context van dit onderzoek zou dit betekenen dat elke actor binnen het schoolnetwerk wordt bevraagd om zo de relaties tussen alle leden in kaart te brengen. Aangezien dit onderzoek zich richt op de relaties van individuele leraren, wordt gekozen voor een ego-netwerkbenadering. Dit betekent dat de bevraagde leraren hun hulpnetwerk vanuit het eigen perspectief in kaart brengen (Daly, 2010).

In wat volgt wordt vooreerst ingegaan op de sample van het onderzoek. Vervolgens wordt ingezoomd op de onderzoeksinstrumenten enerzijds en de data-analyse anderzijds. Tot slot wordt ook geschetst hoe de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek worden gewaarborgd.

4.2. Sample

Voorliggend onderzoek is een deel van een tweeluik (geassocieerde masterproef) omtrent de sociale netwerken van leraren in het regulier onderwijs met betrekking tot het omgaan met ex-OKAN leerlingen. Lune Labeeuw focuste zich hierbij op leraren lager onderwijs. De huidige masterproef zoomt in op leraren secundair onderwijs. De sampling verliep deels via de sociale netwerken van de studenten en promotoren betrokken in deze masterproeven, maar eveneens via mailing. Zo werden in de periode (november 2022 tot en met maart 2023) directies uit scholen verspreid over Vlaanderen en Brussel gecontacteerd met de vraag tot deelname. Geïnteresseerde directies gaven een selectie door van leraren die openstonden voor het onderzoek. Zo werd een selectie van 16 leraren door de betrokken directies gemaakt.

De keuze voor het werken met leraren uit vier verschillende scholen werd gemaakt op basis van bevindingen uit het onderzoek van Van Avermaet en collega's (2017). Laatstgenoemde auteurs deden onderzoek naar de schoolkenmerken waar ex-OKAN-leerlingen onderwijs volgen. Hoewel dit onderzoek cijfers rapporteert met betrekking tot het basisonderwijs, zijn de conclusies eveneens relevant voor het secundair onderwijs. Uit dit onderzoek blijkt onder meer een duidelijk verschil tussen de provincies. In de provincie Antwerpen bijvoorbeeld zijn scholen met OKAN-onderwijs goed vertegenwoordigd. Meer nog, over schooljaren heen (schooljaar 2008-2009 tot en met 2012-2013), wordt duidelijk dat ongeveer één op drie scholen met OKAN-onderwijs in de provincie Antwerpen ligt. Het aandeel (ex-)OKAN-leerlingen in Antwerpen is dan ook in verhouding met andere provincies het grootst. Daarna volgt de provincie Oost-Vlaanderen, die - over de voornoemde schooljaren heen - 19% tot 22% van de scholen waar anderstalige nieuwkomers onderwijs volgen omvat. Nadien volgen de provincie West-Vlaanderen en Brussel (zie **Tabel 3**). In datzelfde onderzoek werd ook gekeken naar de stedelijkheidsgraad van het gebied waarin de scholen zich bevinden (zie **Tabel 4**). Meer specifiek blijkt dat de meeste scholen die onderwijs voor (ex-)OKAN-leerlingen organiseren zich in het centrum bevinden. In niet-centrumsteden komt OKAN-onderwijs minder frequent voor. In voorliggend onderzoek werden de vier geselecteerde scholen dan ook zodanig geselecteerd dat zij een representatie vormen van deze gegevens.

Naast het zorgen voor variatie in scholen, werd in de sample van leraren ook gezorgd voor variatie in onderwijsvormen. Zo bestaat de sample uit leraren van ex-OKAN-leerlingen uit de a-stroom en b-stroom enerzijds en het ASO (algemeen secundair onderwijs, het nieuwe doorstroomfinaliteit), TSO (technisch secundair onderwijs, het nieuwe dubbele finaliteit), BSO (beroepssecundair onderwijs, het nieuwe arbeidsmarktfinaliteit), duaal onderwijs en BUSO (buitengewoon secundair onderwijs) anderzijds. Daarnaast bestaat de sample ook uit leraren

gekoppeld aan diverse graden. In Tabel 4 is een overzicht van de gegevens van de respondenten opgenomen. Tabel 5 geeft een overzicht van de deelnemende secundaire scholen. Er is ook een grafiek toegevoegd (zie **Figuur 1**) die een visuele weergave biedt van de onderwijsvormen waarin de deelnemende respondenten lesgeven.

Tabel 3
Aantal scholen met OKAN-onderwijs per Provincie

| Schooljaar | 2008-2009 | | 2009-2010 | | 2010-2011 | | 2011-2012 | | 2012-2013 | |
|-------------------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | N* | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Provincie | | | | | | | | | | |
| Antwerpen | 171 | 31.15 | 183 | 31.26 | 204 | 31.19 | 251 | 0.91 | 257 | 33.16 |
| Brussel | 25 | 4.55 | 18 | 3.08 | 27 | 4.13 | 37 | 4.56 | 32 | 4.13 |
| Oost-Vlaanderen | 116 | 21.13 | 127 | 21.71 | 143 | 21.87 | 168 | 20.69 | 151 | 19.48 |
| West-Vlaanderen | 71 | 12.93 | 92 | 15.73 | 92 | 14.07 | 135 | 16.63 | 132 | 17.03 |

Aangepast overgenomen uit "Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen" door Van Avermaet, P., Derluyn, I., De Maeyer, S., Vandommele, G., & Van Gorp, K. (2017). Geraadpleegd van <https://dataonderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=9679>; N = absoluut aantal scholen

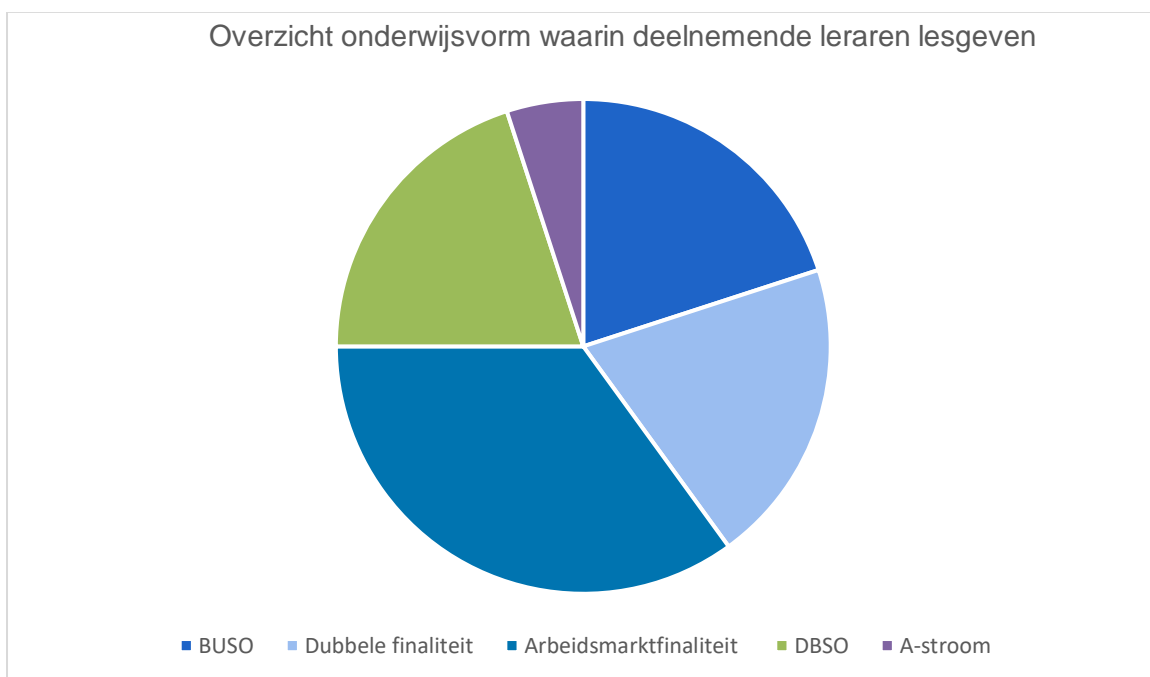
Tabel 4
Demografische Gegevens Respondenten

| Respondent en leeftijd | Geslacht | Jaar | Opleiding | #AN'ers in de klas | School* |
|-------------------------------|-----------------|--|---|---------------------------|----------------|
| R1 (44) | Vrouw | Vierde en vijfde jaar | Sociale en culturele agogiek + lerarenopleiding | 15 | A |
| R2 (35) | Vrouw | Tweede tot en met vijfde jaar | Master geschiedenis + certificaat godsdienstleraar | 10 - 20 | A |
| R3 (27) | Vrouw | Eerste jaar, vierde en vijfde jaar | Bachelor gezinswetenschappen + lerarenopleiding | 7 of 8 | A |
| R4 (26) | Vrouw | Eerste tot vijfde jaar | Bachelor secundair onderwijs: PAV en verzorging/voeding | In elke klas minstens 3 | A |
| R5 (23) (20 uren) | Man | Eerste en tweede graad | Bachelor secundair onderwijs wiskunde en biologie + extra jaar lichamelijke opvoeding | 5 -10 | B |
| R6 (25) | Vrouw | Derde tot en met zesde jaar | Journalistiek, meertalige communicatie en Lerarenopleiding (educatieve master NT2) | 5- 10 | B |
| R7 (25) | Vrouw | Derde | Master pedagogie en onderwijskunde + educatieve master | 7 of 8 | B |
| R8 (37) | Vrouw | Eerste tot vierde jaar | Bachelor secundair onderwijs | 10 | B |
| R9 (37) | Man | Derde tot zevende | Mastergeschiedenis | 12 | C |
| R10 (33) | Man | Derde jaar | Lerarenopleiding Boekhoudeninformatica (Bachelor) | 5 | C |
| R11 (45) | Man | Vierde en zevende jaar | Regent algemene vakken | 10 | C |
| R12 (35) | Vrouw | Tweede en derde graad | Leraar LO en informatica | 4 | C |
| R13 (46) | Vrouw | Tweede graad | GLSO plastische kunsten | 13 | D |
| R14 (46) Parttime | Vrouw | Schakelklas | Bachelor communicatie | 8 | D |
| R15 (41) | Man | Tweede graad en derde graad (zevende jaar) | Maatschappelijk assistent + LIO | 2 of 3 per klas | D |
| R16 (59) | Vrouw | Ex-OKAN | Master Nederlands-Engels + postgraduaat bedrijfseconomie | 15 | D |

Noot*. Zie voor meer info Tabel 5.

Tabel 5*Overzicht Deelnemende Scholen*

| School | Provincie | Stedelijkheidsgraad | Schoolgrootte |
|--------|-----------------------------------|---------------------|---------------------------------|
| A | Brussels Hoofdstedelijk Gewest | Grootstad Brussel | Tussen 100 en 500 leerlingen |
| B | Antwerpen | Stedelijk gebied | >450 leerlingen |
| C | Oost-Vlaanderen | Kleine stad | >450 leerlingen |
| D | Brussels Hoofdstedelijk Gewest | Grootstad Brussel | <450 leerlingen |

Figuur 1*Overzicht Onderwijsvormen waarin deelnemende Respondenten Lesgeven*

4.3. Onderzoeksinstrumenten

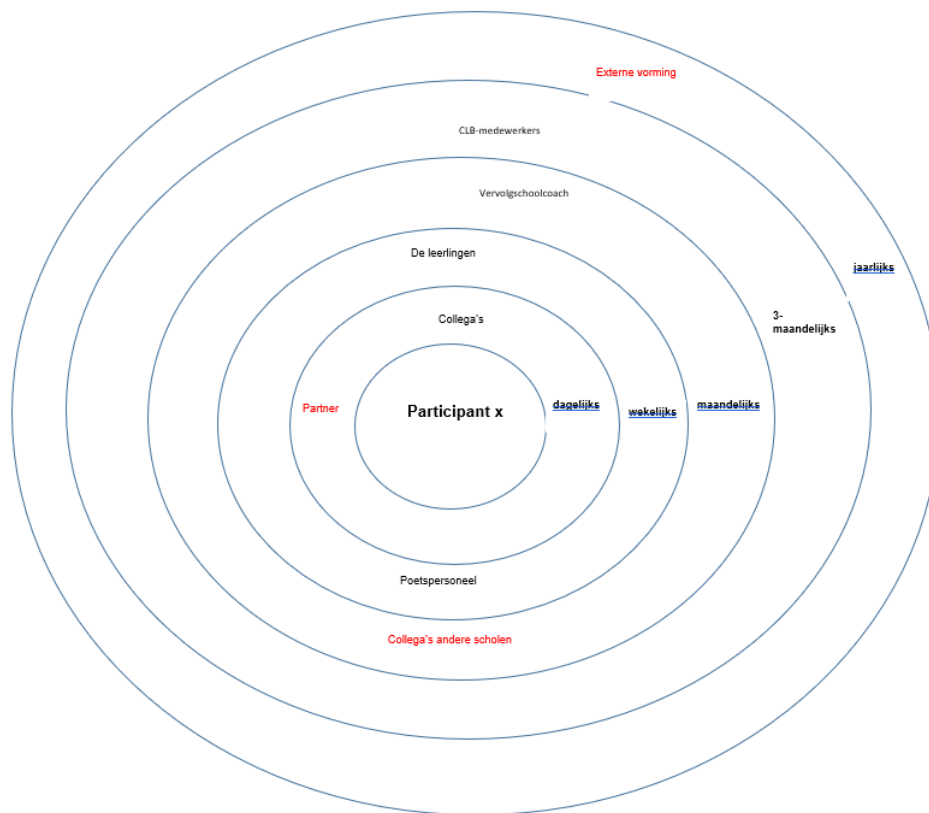
In dit onderzoek werden gegevens verzameld middels semigestructureerde interviews. De interviewleidraad werd ontwikkeld met behulp van inzichten uit een breder onderzoek binnen het onderwijskundig domein, specifiek een studie over ondersteuningsnetwerken voor startende leraren (Ooghe et al., 2016). Deze leidraad werd aangepast aan de specifieke context van dit onderzoek, dat zich richt op ondersteuningsnetwerken voor leraren die lesgeven aan anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs. De volledige interviewleidraad is gedocumenteerd in bijlage 1.

In dit onderzoek werden deelnemers aanvankelijk geïnterviewd over hun demografische kenmerken, zoals leeftijd, geslacht, opleidingsachtergrond, ervaring in het onderwijs, en

deelname aan aanvullende professionaliseringsinitiatieven. Na afloop van de interviews vulden de deelnemers deze gegevens ook nogmaals in via een Google Forms om het overzicht te behouden. Vervolgens lag de focus op het verkennen van concrete positieve en negatieve ervaringen en uitdagingen met betrekking tot het onderwijzen van anderstalige nieuwkomers. De kern van de gesprekken richtte zich vervolgens op het sociale netwerk van de leraren, met specifieke aandacht voor belangrijke actoren, frequentie van contact en de waarde van deze interacties. Ten slotte werd onderzocht welke verwachtingen de leraren hadden met betrekking tot het onderwijs aan anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs. Het doel van deze benadering was om aanbevelingen te identificeren voor hulpbronnen ter ondersteuning van leraren die onderwijs geven aan anderstalige nieuwkomers, op micro-, meso- en macroniveau, zoals aanpassingen of innovaties op klas-, school- of beleidsniveau.

Voor de bespreking van het sociale netwerk maakte dit onderzoek gebruik van de methodologie zoals beschreven door Hogan et al. (2007), die verder is aangepast door Van Waes et al. (2015). Deelnemers werden eerst bevroegd over hun contacten en relaties binnen en buiten het schoolnetwerk, een benadering bekend als 'name generator' in sociaal-wetenschappelijk onderzoek en een veelgebruikte methode voor het meten van sociaal kapitaal (Daly, 2010; Maness, 2017). Een representatieve vraag hierbij was: "Met wie binnen het schoolnetwerk heb je contact met betrekking tot het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers?" Deelnemers hadden de mogelijkheid om 'groepen' van mensen of namen van specifieke personen in concentrische cirkels te plaatsen, waarbij personen uit het formele netwerk (actoren binnen het schoolnetwerk) werden genoteerd in blauw en personen uit het informele netwerk (actoren buiten het schoolnetwerk) in rood (zie **Figuur 2**). Deze cirkels representeerden de frequentie van het contact, variërend van dagelijks tot jaarlijks, van binnen naar buiten (Van Waes et al., 2015; Ooghe et al., 2016). Daarna werden deelnemers gevraagd om de aard van deze relaties te interpreteren door de waarde ervan te beoordelen, zoals nader gespecificeerd in dit onderzoek als de relevantie van de relatie (Ooghe et al., 2016). Deelnemers gaven hierbij een waardering op een schaal van één (nooit nuttig) tot vijf (altijd nuttig). Ten slotte werd dieper ingegaan op de aard van deze relaties door specifiek te onderzoeken hoe de ondersteuning van elk individu in het netwerk werd ervaren, met aandacht voor zowel instrumentele als expressieve vormen van steun, zoals eerder beschreven (Ibarra, 1993).

Figuur 2
Voorbeeld Concentrische Cirkel



Door de deelnemers zelf hun netwerk en organisatie te laten visualiseren, werden zij actief betrokken bij de interviewvragen en het uiteindelijke doel van het onderzoek (Hogan et al., 2007). Volgens Hogan et al. (2007) biedt het visualiseren van netwerken dan ook niet alleen voordelen voor onderzoekers, maar ook voor de deelnemers zelf.

4.4. Data-analyse

4.4.1. Thematische analyse

De netwerken van de deelnemers werden gevisualiseerd door gebruik te maken van concentrische cirkels. Door deze visuele representatie te combineren met de exacte transcripties, werden specifieke patronen en tendensen geïdentificeerd. Deze bevindingen werden gegroepeerd in verschillende thema's die vervolgens werden geanalyseerd via thematische analyse, zoals beschreven door Braun en Clarke (2006).

Thematische analyse omvat een aantal stappen. Allereerst worden de gesproken gegevens omgezet in schriftelijke vorm (Van Hove, 2011). Voor dit onderzoek zijn de 16 interviews

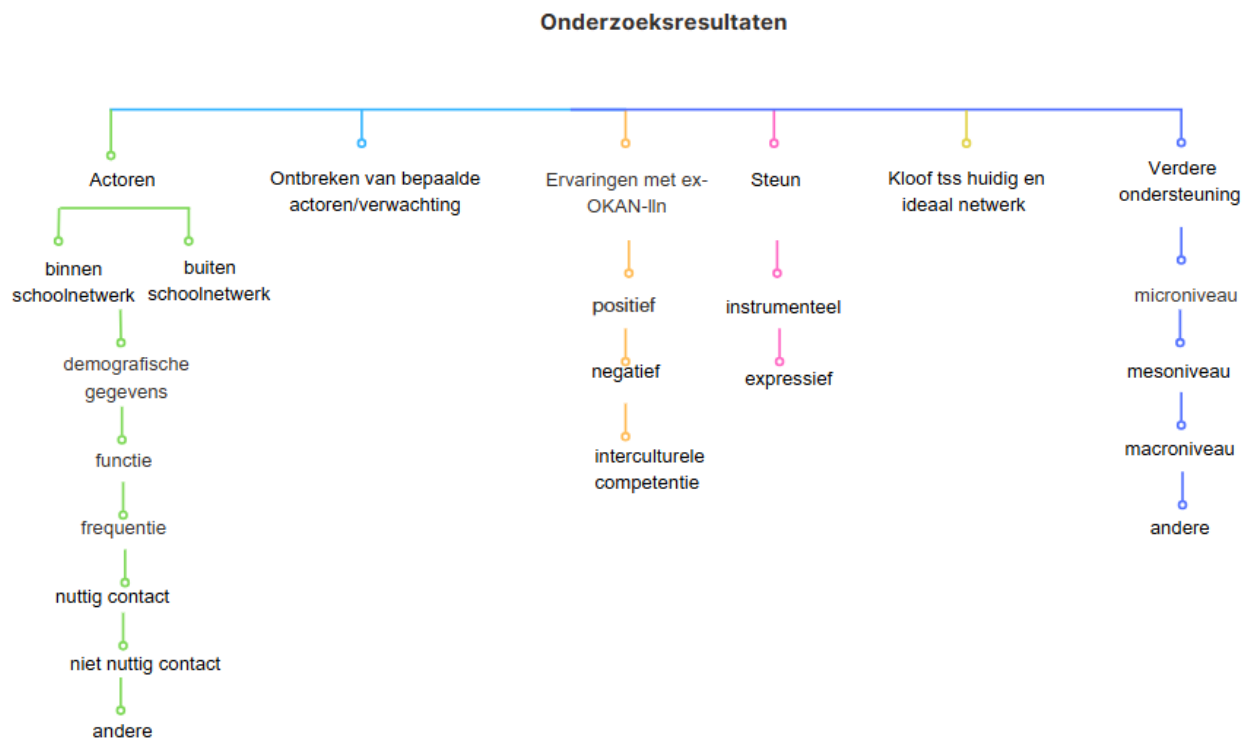
nauwkeurig getranscribeerd op basis van audiobestanden. Vervolgens wordt een initiële analyse uitgevoerd waarbij verschillende componenten van de transcripties worden onderzocht (Van Hove, 2011). Het is van essentieel belang dat de onderzoeker vertrouwd raakt met de verzamelde gegevens door zorgvuldig de transcripties herhaaldelijk door te lezen. Daarna worden de transcripties opnieuw doorgenomen om initiële codes toe te passen op relevante gegevens (Braun & Clarke, 2006). Hierna wordt de data opnieuw geëvalueerd in relatie tot deze codes om te verifiëren of deze passend zijn. Potentiële thema's worden geïdentificeerd op basis van de toegepaste codes (Braun & Clarke, 2006). Ten slotte wordt de data nogmaals geanalyseerd en worden definitieve codes en thema's vastgesteld (zie **Figuur 3** voor een visualisatie van de gebruikte codeerboom), een proces dat zorgvuldigheid en meerdere controlestappen van de onderzoeker vereist (Van Hove, 2011).

De laatste stap omvat het definiëren en benoemen van de thema's die de kern van de gegevens adequaat weerspiegelen (Braun & Clarke, 2006; Van Hove, 2011). Deze fase resulteert in de presentatie van de bevindingen in relatie tot de onderzoeksvragen en hun integratie met de bestaande literatuur (Braun & Clarke, 2006).

De analyse van de interviews werd uitgevoerd met behulp van NVivo 12 ©, een kwalitatief softwareprogramma (NVivo Support Services, 2023). De transcripties werden inductief gecodeerd, wat betekent dat de thema's werden afgeleid uit de verzamelde gegevens volgens de principes van thematische analyse zoals beschreven door Braun en Clarke (2006) en Van Staa & Evers (2010).

Deze thematische analyse werd ingebed in een bredere context van sociale netwerkanalyse, waarbij de focus lag op de interacties en relaties van de deelnemers. Het doel was om vragen te beantwoorden over met wie de deelnemers contact hadden, met welke regelmaat en de aard van deze interacties.

Figuur 3
Visualisatie Codeerboom



4.4.2. Ethische aspecten

Dit onderzoek werd uitgevoerd in overeenstemming met de ethische richtlijnen van het Algemeen Ethisch Protocol voor wetenschappelijk onderzoek aan de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Gent (Ethische Commissie, 2022). Voorafgaand aan de interviews hebben de deelnemers het informatie- en toestemmingsformulier van de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen gelezen en ondertekend (Informatiebrief en toestemmingsformulier (ICF), z.d.). Dit formulier bevatte gedetailleerde informatie over het doel en de verwachtingen van het onderzoek, die voorafgaand ook schriftelijk en mondeling met de deelnemers zijn gecommuniceerd. Bovendien benadrukte het formulier dat deelname vrijwillig was en dat de deelnemers op elk moment konden beslissen om hun medewerking stop te zetten. Daarnaast werden de deelnemers geïnformeerd over de verwerking van hun persoonlijke gegevens.

Om de vertrouwelijkheid te waarborgen, werden zowel de actoren in het netwerk als de deelnemers aan het onderzoek geanonimiseerd. In de transcripties werden zij aangeduid met pseudoniemen. In dit werk kregen zij een unieke code, bijvoorbeeld R1 (respondent 1), om naar hen te verwijzen (Integer onderzoek & ethiek, 2022). Voorafgaand aan de interviews werd overeengekomen dat de echte namen van de actoren in het netwerk gebruikt mochten worden,

maar dat deze later zouden worden vervangen door pseudoniemen. Alleen de onderzoeker die de interviews afnam, had toegang tot de daadwerkelijke namen van de genoemde personen.

Voorafgaand aan de interviews gaven de deelnemers expliciete toestemming voor het maken van audio-opnames, die vervolgens werden getranscribeerd voor analyse. Na het transcriberen werden de audio-opnames vernietigd conform de richtlijnen van de Ethische Commissie van de faculteit. Bovendien werd een AVG-registratie uitgevoerd vanwege de verzameling van persoonsgegevens, zoals naam, leeftijd, geslacht, en andere relevante informatie.

4.4.3. Betrouwbaarheid en validiteit

In het onderzoek werd aandacht besteed aan zowel betrouwbaarheid als validiteit. Om de betrouwbaarheid te waarborgen, zijn consistent dezelfde onderzoeksinstrumenten gebruikt (Holloway & Galvin, 2016). Elke deelnemer kreeg dezelfde interviewleidraad en werd dezelfde reeks vragen voorgelegd, wat betekent dat dit onderzoek onder vergelijkbare omstandigheden met vergelijkbare deelnemers herhaald zou kunnen worden (Guba & Lincoln, 1989). Aangezien het een semigestructureerd interview betrof, werden aanvullende vragen gesteld afhankelijk van de individuele verhalen die de deelnemers deelden.

Verder werd de betrouwbaarheid van het onderzoek versterkt door regelmatig samen te werken met medestudente, Lune, die vergelijkbaar onderzoek uitvoerde in het lager onderwijs. Deze gezamenlijke bijeenkomsten, bekend als peer debriefing (Hak, 2004), boden de mogelijkheid om interpretaties van de resultaten en onderzoeksbenaderingen te bespreken. Door een onpartijdige kijk van buitenaf te bieden, werd beoogd om eventuele vooringenomenheid van de onderzoeker te verminderen (Hak, 2004; Spall, 1998). Tijdens deze sessies werden vragen gesteld en informatie gedeeld, waarbij de nadruk lag op het verkrijgen van objectiviteit door middel van een neutrale evaluatie.

Tot slot werd gestreefd naar objectiviteit tijdens de interviews door deze met een neutrale blik af te nemen en door de bevindingen terug te koppelen naar de deelnemers (Guba & Lincoln, 1989).

5. Resultaten

In wat volgt, worden de resultaten besproken per leidende onderzoeksvraag.

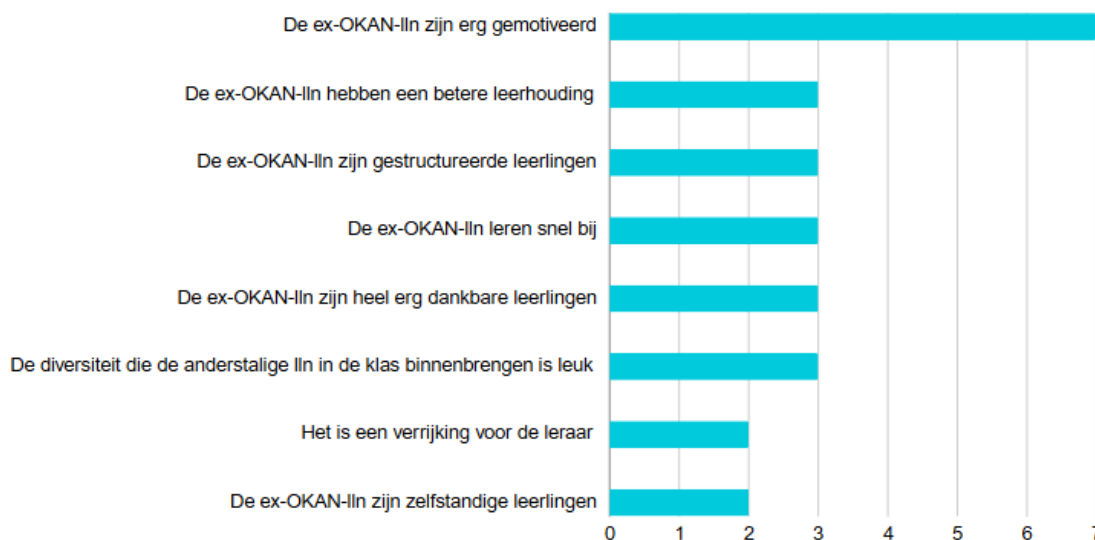
5.1. 'Hoe ervaren leraren het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers?'

De leraren haalden diverse positieve en negatieve ervaringen aan betreffende het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers. In **Figuur 4** (positieve ervaringen) en **Figuur 5** (negatieve ervaringen) wordt een overzicht van deze ervaringen en de frequentie van het benoemen van deze ervaringen weergegeven. Vervolgens worden elk van de ervaringen besproken en geïllustreerd met citaten uit de interviews.

Positieve ervaringen

Figuur 4

Overzicht Positieve Ervaringen van de Respondenten (x-as = aantal respondenten die deze positieve ervaring benoemt)



Uit de interviews wordt duidelijk dat bijna alle leraren het lesgeven aan ex-OKAN-leerlingen ervaren als een uitdaging. Het is een andere manier van onderwijzen dan het lesgeven aan reguliere leerlingen en vraagt extra inspanning.

Het is eerder in de zin van dat het als leerkracht zijnde wel extra inspanning vraagt, omdat je toch moet rekening houden dat je een anderstalige nieuwkomer in uw klas hebt zitten. (Respondent 8)

Alleen dat het een extra uitdaging is. Dat is zeker. Het is zeker een extra uitdaging slash extra werk, maar dat neem ik er met veel plezier bij, omdat meestal ook wel zij zijn die het meest

gemotiveerd zijn in de klas. Die het ook wel echt het snelst vooruit willen gaan of het best vooruit willen gaan. (Respondent 10)

Zoals uit het laatste citaat reeds duidelijk wordt, blijkt echter dat ondanks de meeste respondenten de job als uitdagend omschrijven, ongeveer de helft van hen de doelgroep als heel gemotiveerd ervaart. De leerlingen zijn erg gedreven om de taal zo goed mogelijk te leren.

Ik merk aan ex-OKAN-leerlingen meer motivatie, meer discipline, euhm...aandachtiger in de les. Die nemen taken en toetsen wel echt serieuzer dan de ja, Nederlandstalige leerlingen. Dus vooral qua leerhouding merk ik wel een positief verschil. (Respondent 6)

Dat die dikwijls heel gemotiveerd zijn om de taal te leren en dat die ook euhm...heel vlug vordering maken, dat heb ik al gemerkt. En dat er ook heel veel bijzijn dat het eigenlijk ja, verschoppen, zal ik maar zeggen, die nog hogere studies en dergelijke volgen. (Respondent 11)

Daarnaast geeft een aantal leraren ook aan dat de ex-OKAN-leerlingen snel bijleren.

... Nu, wat we wel merken, is dat leerlingen die uit OKAN komen, die hier instromen, dat we die wel vrij snel meekrijgen, met soms wat extra ondersteuning. Dat die zich hier ook wel thuis voelen. Als ik dan kijk naar positieve ervaringen, we hebben nu bijvoorbeeld een meisje van Afghanistan, die in september is ingestroomd uit de OKAN. Die heeft echt op een paar weken tijd, dat merk ik al, die is mee met die lessen. Die is mee met een moeilijk vak zoals geschiedenis voor hen, want geschiedenis is echt ook een taalvak. (Respondent 9)

Een aantal respondenten geven eveneens aan dat de leerhouding van deze groep leerlingen goed zit. Ze ervaren de ex-OKAN-leerlingen als gestructureerde leerlingen die hun best doen op vlak van het aanleren van de taal.

... Nee zeker, je voelt ook dat die hun kennis over de taal gestructureerder is. Die kennen voorbeeld veel beter de spellingsregels en de grammaticaregels van het Nederlands. En ook al is die hun taalachterstand heel groot, ik denk dat zij op termijn wel meer kans hebben om juist te schrijven dan andere leerlingen. Dus ik vind dat zij schriftelijk wel, aliez niet altijd (...), maar toch. Dat het wel beter is, zo die echt typische dt-fouten, komt minder voor bij ex-OKAN-leerlingen dan bij andere leerlingen. (Respondent 7)

De diversiteit die in de klaspraktijk ontstaat, wordt door sommige leraren ook als heel positief ervaren. Hun diverse achtergronden, de culturen en de verhalen die ze onder andere binnenbrengen in de klas vormen een verrijking voor de klaspraktijk.

De diversiteit vind ik heel leuk in de klas. Ik leer elke dag ook van hen iets bij en dat brengt eigenlijk, ik vind dat een positieve invloed. (Respondent 13)

Enkele respondenten ervaren ex-OKAN-leerlingen niet alleen als gemotiveerd, maar ook als heel aangename en vriendelijke leerlingen die dankbaar zijn en respect tonen ten opzichte van de leraar en het werk dat de leraar voor hen doet.

Eigenlijk heeft dat, mijn positieve ervaringen daaruit is vooral het feit van hoe neig dat zij jou, aliez ons, accepteren als leerkracht. Zij merken echt wat dat wij voor hun doen. (Respondent 4)
Nu, ik spreek natuurlijk alleen maar uit mijn eigen ervaring. Dus ik ervaar en merk ook dat ze in de eerste plaats heel dankbaar zijn. Wat een groot verschil is met het lesgeven aan jongeren die eigenlijk hier geboren en grootgebracht zijn. (Respondent 14)

Bovenstaande positieve ervaringen werden frequent benoemd. Een aantal positieve ervaringen werden echter slechts door enkele respondenten aangegeven. Een belangrijke kanttekening hierbij is dat het niet is omdat het minder benoemd werd, dat andere leraren niet eveneens deze positieve ervaringen delen. Het betekent louter dat ze niet werden vernoemd door de leraar bij de vraag naar het delen van ervaringen. Zo geeft een respondent aan dat ze de succeservaringen die ze met de ex-OKAN-leerlingen bereikt als iets heel positief opvat.

Het feit dat ze hier ook elke dag, dat ze elke dag naar school komen, dat ze hier zijn, dat ze op tijd zijn, dat ze hun weg hebben gevonden, dat zijn sowieso al successen want het is moeilijk en voor hen is het extra moeilijk. (Respondent 1)

Een andere respondent beschrijft de warmte die hij/zij/x terugkrijgt van de leerlingen.

... En daar heb ik eigenlijk een volledig schooljaar mee gedraaid en daar heeft mij heel veel geleerd van zaken die voor ons heel evident zijn, maar voor mensen die de taal niet spreken, totaal niet. En dan, je krijgt daar, als je daar les aangeeft, of je hebt anderstalige nieuwkomers in de klas, als je ze helpt, krijg je daar enorm veel warmte van terug. En dat vind ik heel leuk aan het werken met anderstalige nieuwkomers. (Respondent 10)

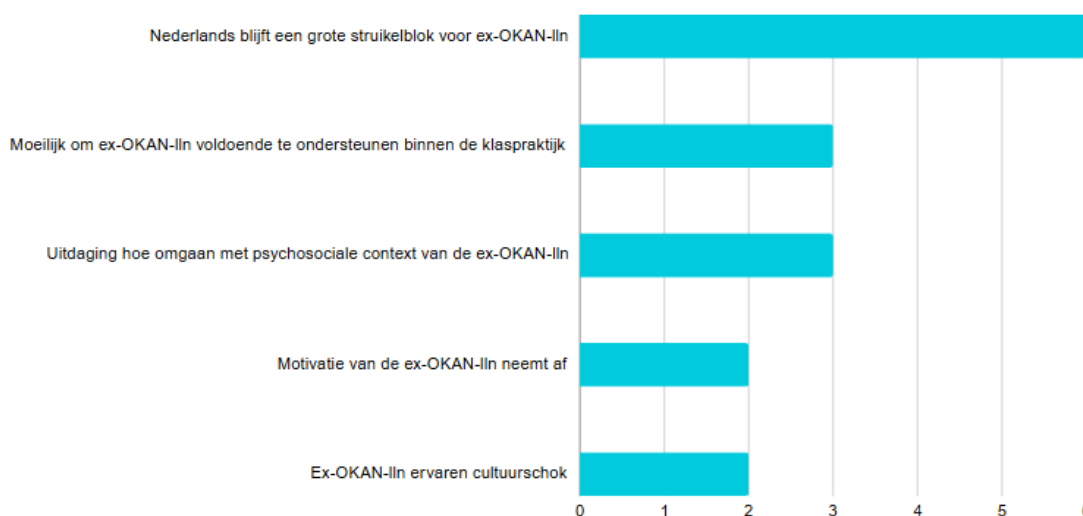
Ten slotte merkt een respondent op dat ex-OKAN-leerlingen vaak zelfstandiger zijn dan hun leeftijdsgenoten én dat dit eveneens invloed heeft op het gedrag van hun peers.

Ik vind ook dat zij anderen aanzetten tot heel zelfstandig gedrag. Dus de grote zelfstandigheid. Ik heb een leerling in het vierde en die heeft zichzelf dat eigenlijk aangeleerd om automatisch met haar gsm bepaalde zaken te gaan vertalen. (Respondent 3)

Negatieve ervaringen

Figuur 5

Overzicht Negatieve Ervaringen van de Respondenten (x-as = aantal respondenten die deze negatieve ervaring benoemt)



De meeste respondenten geven aan dat de Nederlandse taal een struikelblok blijft. Het niveau van de ex-OKAN leerlingen is lager dan de rest van de klas waardoor het voor de leraar niet altijd gemakkelijk is om met die verschillen om te gaan.

Ik denk dat dat echt vooral die taalbarrière is. En dan niet in u niet verstaan of de regels niet kennen, maar gewoon vanaf dat die in het regulier komen moeten die ineens mee op die trein. (Respondent 7)

Ja, uiteindelijk, zij worden in een klasgroep ingegooid (om het zo te zeggen) waarin dat er heel veel verschillen zijn. Zowel sterkere leerlingen, minder sterkere leerlingen op taalvlak, rekenvlak, op elk niveau en dan heb je hun. En je merkt nog altijd dat zij trager aan de slag gaan. Dus zij gaan wel correct aan de slag maar het gaat veel trager waardoor dat het lesgeven ook af en toe trager wordt. (Respondent 4)

Daarnaast ervaren sommige leraren het als moeilijk om de ex-OKAN-leerlingen voldoende ondersteuning te bieden omdat ze soms verdwijnen in de achtergrond. Het zijn vaak leerlingen die niet meteen zullen aangeven dat ze de leerstof niet begrijpen.

Dat het voor leerkrachten moeilijk is om hen voldoende ondersteuning te geven omdat ze het zelf niet altijd aangeven en ja, we hebben zoveel leerlingen dat die soms toch wel verdwijnen in de klasgroep. Wij horen die niet, wij weten dat die wel werken, inzet tonen voor het vak en dan denk ik, alez, ik heb dat toch van 'dus ze lossen het zelf ook wel op'. (Respondent 6)

Ja, die leerstof meekrijgen en die hebben gewoon meer tijd nodig om het te verwerken of om het te begrijpen, maar dat, ja, ge kunt dat tempo niet zomaar lager leggen. Ge moet dan wat schipperen, dat is wel een moeilijke om die er echt bij te houden. Ja, soms durven die wat, als dat een hele stille leerling is, die wat op de achtergrond verdwijnt, dan moet je zien dat die zeker mee is, want soms durven die wat, durven die verdwijnen en dan denk ik na een uur les van 'oei, is die eigenlijk mee?'. (Respondent 7)

Enkele respondenten vinden het moeilijk of ervaren het eerder negatief dat deze leerlingen een zware rugzak met zich meedragen door hun vluchtverleden of huidige psychosociale context. Zo kan het tijdens de lessen wel eens voorkomen dat moeilijke onderwerpen onbewust worden aangehaald door de leraar.

Ja, het socio-emotionele he. Ge merkt dat dat een zware rugzak is voor die leerlingen, enerzijds hebben ze wel een nood om dat kwijt te kunnen, maar ik denk niet dat ze daar altijd nood aan hebben of bij iedereen, dus dat laat ik vaak ook wel een beetje rusten. (Respondent 1)

Een ander negatief aspect dat sommige respondenten ondervinden is de cultuurschok die sommige ex-OKAN-leerlingen ervaren. Doordat zij met andere normen en waarden zijn opgevoed, botst dit wel eens met de principes in het gastland.

Af en toe geeft het natuurlijk ook conflicten door de achtergrond, door hun cultuur. Waarom zij soms dingen niet begrijpen, dat het hier ook soms anders gaat, maar dat heeft dan niet te maken met zozeer taal, maar dat is meer gebonden aan opvoeding. (Respondent 13)

Bovendien benoemen twee respondenten het als een negatieve ervaring dat het Nederlands stopt na de schooluren. Sommige ex-OKAN-leerlingen spenderen naast de uren in de klas geen aandacht meer aan de Nederlandse taal, waardoor de vooruitgang minder snel verloopt.

Zo daalt ook de motivatie van zowel de leerling als de leraar, wat het leereffect van de leerling beïnvloedt.

Ja, ja, je hebt er dan ook bij. Het hangt er soms vanaf euhm...van waar dat ze kwamen. Je hebt er ook veel bij die analfabeet zijn, waarbij de vorderingen en ook de motivatie heel laag ligt. Ze spreken het niet thuis, maar ze doen ook niet de moeite om het te willen kunnen. Zo hebben we het natuurlijk ook al gehad. (Respondent 11)

Sommige zaken werden slechts door één respondent aangehaald. Zo geeft een leraar aan dat ze een grote hoeveelheid tijd spendeert aan het voorbereiden van lessen, verzamelen van materiaal en handboeken. Ook het te laat komen op school en de gebrekkige infrastructuur werden door enkele leraren benoemd als een eerder negatieve ervaring.

Buiten het te laat komen, mag ik niet zeggen dat ik negatieve ervaringen kan opnoemen. (Respondent 13)

Het is geen negatieve ervaring, maar het is wel een ervaring waar ik graag in de toekomst positiever wil uitkomen. Dat is namelijk onze infrastructuur. Dat is echt niet voor deze type jongeren. (...) Ik ben eerder geneigd om te zeggen, maak er een open school van. Ik vind dat belangrijk. Je moet kunnen gaan, je moet kunnen komen. Dat geeft je een rustiger gevoel. Een open school. Ook een school met meer ruimte. Die jongeren hebben ook echt nood aan beweging, te kunnen een keer gaan voetballen. (Respondent 14)

Negatief is dat er zo weinig handboeken zijn, zodat ge eigenlijk heel veel tijd steekt in het bijeenzoeken van materiaal. (Respondent 16)

Competentie

Aansluitend bij de ervaringen van leraren over het lesgeven aan ex-OKAN-leerlingen, werd ook gevraagd hoe competent ze zich hieromtrent voelen (zie **Tabel 6**).

Tabel 6
Oorzaken Competentiegevoel

| Oorzaken van het gevoel competent te zijn | Oorzaken van het gevoel niet-competent te zijn |
|--|--|
| Goed in eigen vak onderwijzen door de opgedane (lange) onderwijservaring | Niet opgeleid om les te geven aan ex-OKAN-IIn |
| Door vooropleiding (b.v. master in talen) | Moeilijk om hen de Nederlandse taal te leren |
| Door opgedane werkervaring in OKAN-klas | |
| Door eigen (anderstalige) achtergrond (profiel leraar) | |
| Door vormingen en opleidingen te volgen | |

Algemeen voelden heel wat leraren zich in het begin van hun carrière niet competent (genoeg) om les te geven aan de doelgroep omdat zij hiertoe niet zijn opgeleid.

Ja, het is een beetje proberen en, want ik ben er ook natuurlijk niet voor opgeleid voor die zaken. En het is proberen: wat lukt er? Wat lukt er niet? Soms maak ik de juiste keuzes, soms maak ik foute keuzes. Het is een beetje proberen. Dus euhm...qua competentie, ik doe mijn best. Ik doe wat ik kan doen. Natuurlijk, ideaal zou het niet zijn als bijvoorbeeld iemand dat ervaring heeft om aan OKAN les te geven dan gaat dat natuurlijk beter gaan. (Respondent 5)

Echter, door vormingen of zich bij te scholen of door middel van de ervaring die ze opdeden in de klaspraktijk, groeide de competentie en de expertise.

In het begin niet, maar ik ben mij daarin gaan oprichten, op focussen. Ik ben opleidingen beginnen volgen, naast scholingen daaromtrent om die extra begeleidingen te kunnen geven. (Respondent 8)

Een aantal van de respondenten heeft door middel van eigen persoonlijke ervaring meer voeling met de doelgroep. Zij voelen zich net iets meer competent dan de andere respondenten om die leerlingen te onderwijzen.

Ik voel me vrij competent in mijn lesgeven aan die jongeren, of met die jongeren vooral. En waarom? Ik denk dat dat ook een beetje te maken heeft met mijn eigen background. Ik kom zelf uit een Arabisch gezin waar solidariteit heel belangrijk is (Respondent 14)

Een aantal respondenten hebben ook ervaring in het lesgeven in een onthaalklas. Die ervaring bracht hen competenties bij die ze nu inzetten in de klas.

Ik heb daar lang mee gesukkeld. Ik moet dat zeggen, ik zou mij nu minder competent vinden moest ik dat eerste jaar OKAN niet gehad hebben. (Respondent 10)

Enkele respondenten geven aan dat ze zich competent voelen om les te geven aan de ex-OKAN-leerlingen, omdat ze zich competent voelen als onderwijzer in het algemeen.

Ik ben goed in mijn vak, maar ik heb niet gestudeerd voor Nederlands. (Respondent 12)
Ik neem dat niet persoonlijk. Ik denk niet dat het als onderwijzer gezond is om te kijken naar je eigen competentie, je moet jezelf altijd in vraag stellen, maar ik denk dat ik over het algemeen wel competent ben als onderwijzer. (Respondent 15)

Ten slotte geeft een respondent aan dat ze zichzelf als niet competent beoordeeld, maar waardevolle ondersteuning van de school ontvangt.

Dat vind ik een hele moeilijke. Dat, daar bots ik heel veel op (...), maar ik voel wel dat ik de ondersteuning op school kan vinden om wel naar die leerling toe d'r voor te zorgen dat die wel goed opgevangen wordt en dat dat geen probleem is. (Respondent 7)

Algemene bevindingen

Ten slotte zijn er enkele algemene bevindingen die naar voren komen bij deze onderzoeksvraag. Over alle deelnemers heen kunnen we de ervaring van de helft van de steekproef (n=8) beoordelen als overwegend positief. De overige respondenten worden gecategoriseerd in de neutrale groep (n=4) en de overwegend negatieve groep (n=4) op basis van hun antwoorden tijdens het interview.

Wanneer we inzoomen op de leraren die een eerder positieve ervaring hebben met betrekking tot het onderwijzen aan de ex-OKAN-leerlingen, merken we op dat dit (1) vooral leraren zijn die veel ervaring hebben, bijvoorbeeld door een vooropleiding (master in talen) of door een vorige baan, (2) leraren die in het begin van hun lerarencarrière zijn gestart in een OKAN-klas, (3) vooral de respondenten zijn die zichzelf als competent beoordelen, (4) de leraren omvatten die al een aantal jaren onderwijservaring hebben en zich dus reeds langer in het onderwijsveld bevinden, (5) de leraren uit school D zijn. Betreffende dit laatste is het belangrijk te vermelden dat school D een kleine school is met weinig leerlingen in vergelijking met de drie andere deelnemende scholen. In de school zijn ook enkele initiatieven zoals een taalklas en een schakelklas aanwezig.

We hebben taalklassen en schakelklassen op onze school. Daar zijn specifieke onderwijsvormen die gehanteerd worden om vooruitgang te boeken met die mannen.
(Respondent 15)

De overwegend negatieve groep bestaat voornamelijk uit leraren die (1) net aan hun onderwijs carrière zijn begonnen en zich ook onzeker en niet competent genoeg voelen om les te geven aan de ex-OKAN-leerlingen en (2) komen voornamelijk uit school B. School B is voorzien van een OKAN-afdeling en vervolgschoolcoaches. Hoewel de meeste leraren uit school B eerder een negatieve ervaring hebben met betrekking tot het lesgeven aan de ex-OKAN-leerlingen, valt er niet direct een link te leggen met de school waarin ze lesgeven, maar eerder met het aantal jaren onderwijservaring. De respondenten komen net uit de schoolbanken en stromen direct in de klaspraktijk, waarbij ze niet altijd goed voorbereid en opgeleid zijn op de diversiteit die in de klas kan voorkomen.

Ja, het is een beetje proberen en, want ik ben er ook natuurlijk niet voor opgeleid voor die zaken.
(Respondent 5)

Ik vind dat het mijzelf ook wel onzeker doet voelen omdat ik dus niet goed weet of ik wel voldoende tegemoetkom aan de behoeften van ex-OKAN-leerlingen. (Respondent 6)

De overige vier respondenten hebben een neutrale ervaring. Dit zijn voornamelijk leraren die ook hun competentiegevoel neutraal of eerder negatief inschatten. De respondenten geven

zelf aan dat er nog ruimte voor verbetering mogelijk is binnen hun klaspraktijk. Ze hebben wel al enige ervaring opgedaan door de jaren heen, maar toch voelen ze zich nog niet helemaal competent genoeg omdat ze onder andere geen taalleerkrachten zijn of omdat het onderwijssysteem doorheen de jaren verandert en dat ze daar nog zoekende in zijn hoe om te gaan met de veranderingen.

En vooral voor mijn vak geschiedenis dan, vind ik, is het grote struikelblok, zij moeten bronnen leren lezen en leren analyseren. En die bronnen zijn gewoon vaak veel te moeilijk voor hen. Zelfs voor gewone leerlingen zijn die bronnen soms heel moeilijk. En dat wordt er eigenlijk van hen verwacht, van ons leerplan dan toch, is dat zij die bronnen kunnen analyseren, maar ze kunnen dat eigenlijk niet. En ik denk dat ik daar ook wel een beetje bots soms, omdat het soms moeilijk is om eenvoudigere bronnen te vinden. En dat ik soms ook niet goed weet van, in hoeverre moeten zij ook, ja in feite zou ik hen een beetje moeten kunnen uitsluiten, van oké jullie hoeven dit niet te doen. Omdat het voor hen soms toch gewoon te moeilijk is. (Respondent 9)

Soms is het moeilijk om hen mee te krijgen. En heb ik wel het gevoel dat ik wat meer ondersteuning kan gebruiken om hen wat meer op weg te helpen, maar daar wordt dan gewerkt van hogerhand uit. Dat komt wel. Ik zeg het, die nieuwe eindtermen zijn zelfs voor mij moeilijk, omdat het 25 jaar geleden is dat ik sommige dingen gehad heb en moet gaan terug opzoeken. (Respondent 13)

Wat betreft scholen A en C kan worden vastgesteld dat de ervaringen van de respondenten verdeeld zijn. Hoe de leraar zijn competentiegevoel ervaart en het lesgeven aan de ex-OKAN-leerlingen zelf hangen niet per se samen met de school waarin zij onderwijzen. School A is een BUSO-school waarbij twee leraren net in de startblokken staan. In school C is er een OKAN-afdeling aanwezig. Kortom, we stellen vast dat de ervaringen van de respondenten niet direct gerelateerd zijn aan de school waarin zij onderwijzen. Echter, de jaren onderrwijservaring kunnen mogelijk wel een invloed hebben op deze ervaringen.

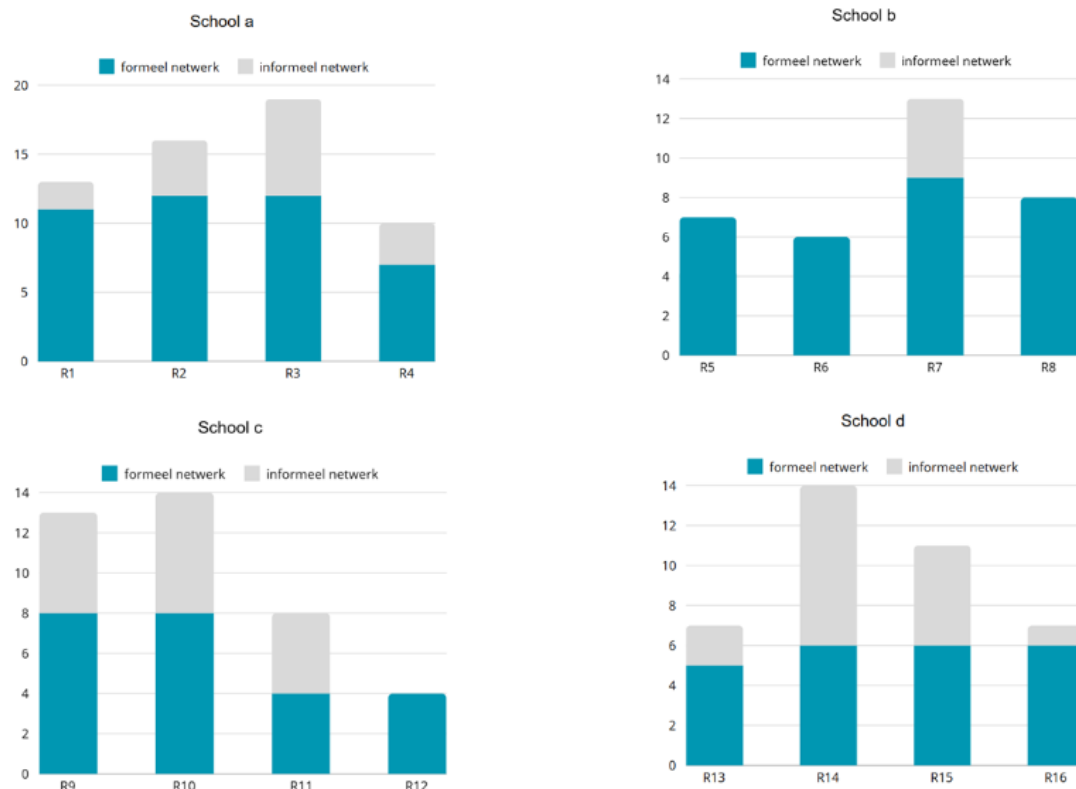
5.2. Op welke actoren binnen en buiten het schoolnetwerk doen de leraren beroep bij het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers?

Bij de tweede onderzoeksvraag gaan we na op welke actoren de leraren beroep doen bij het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers. Daarbij werd zowel aandacht besteed aan actoren binnen als buiten het schoolnetwerk. Vooreerst wordt daarbij ingezoomd op de grootte van deze netwerken, waarna ook de actoren die in de netwerken voorkomen worden besproken.

De grootte van het formele en informele netwerk

Figuur 6

Grootte van het Formele en Informele netwerk van elke respondent opgedeeld per deelnemende school (x-as= respondent en y-as= aantal actoren in formeel en in informeel netwerk)



Allereerst worden de resultaten per school gerapporteerd. Data werd verzameld over 16 leraren uit vier verschillende Vlaamse secundaire scholen. Dit geeft de onderzoeker de mogelijkheid om (niet uitsluitende) bevindingen te stellen.

Ten eerste kunnen we bij **school A** opmerken dat het formeel netwerk uit heel wat actoren bestaat. Bij respondent één tot en met drie, met uitzondering van respondent vier, kunnen wij vaststellen dat zij – in vergelijking met de respondenten van de andere scholen - op de meeste

actoren binnen het schoolnetwerk beroep doen bij uitdagingen met betrekking tot het lesgeven aan ex-OKAN-leerlingen. Een verklarend element hierbij is dat de vier deelnemende leraren te rade gaan bij specifieke collega's enerzijds en dat vrijwel alle vier de collega's bij elkaar te rade gaan. Daarnaast zien we ook dat het aantal actoren in het informeel netwerk in vergelijking met het formeel netwerk opmerkelijk kleiner is; wellicht omdat zij bij heel wat actoren binnen de school terecht kunnen. Natuurlijk kunnen hier geen sluitende conclusies getrokken worden gezien de beperkte sample. Bovendien gaf respondent één (die ook GOK-coördinator is) aan dat de school dit jaar in een project is gestapt in samenwerking met een organisatie die werkt rond het thema anderstaligheid/OKAN-onderwijs.

... A. en N., dat is die van Caritas. Ik zal N. er nog bijzetten, dat is die van Caritas. We zitten in dat project he. Ja, je weet, nee, jij weet dat niet. Dus we hebben euhm...rond OKAN een project ingediend bij School Zonder Racisme en Caritas International en die werken dan nu samen met ons rond dit thema. Dus die zitten wel allemaal op dezelfde golflengte en dat gaat allemaal daarover. (Respondent 1)

Vooraf ook dingetjes, hoe heet het? Dingen die je in de les... Werkmethodes. S. [naam respondent 3] en S. [naam respondent 4] zijn daar ongelooflijk straf in, en E. [naam respondent 1] Ik zal ze erbij zetten. S. [respondent 3] en S. [respondent 4] kunnen dat zeer goed. Die hebben altijd de nieuwste tips en tricks. E. [andere leerkracht] eigenlijk ook, maar die durft zoveel experimenteren dat ik die niet altijd durf volgen. (Respondent 2)

Een vaststelling die bij de tweede school, **school B**, gemaakt kan worden is dat drie van de vier geïnterviewde leraren alleen raad vragen binnen hun schoolnetwerk. Ze doen geen beroep op hun informeel netwerk wanneer zij uitdagingen ervaren bij het onderwijzen aan ex-OKAN-leerlingen. Twee van de drie bovengenoemde leraren zijn net gestart in het onderwijs. Ze zijn beiden bezig aan hun tweede schooljaar in het onderwijs tout court als onderwijzer, wat een mogelijke oorzaak kan zijn van het kleinere netwerk. Daarnaast is het formeel netwerk ook niet beduidend groot bij deze leraren omdat de school zodanig georganiseerd is dat ze specifiek bij enkele actoren kunnen aankloppen op school. Zo heeft elke klas een klascoach en worden er ook snuffelstages georganiseerd. Op woensdagnamiddagen worden er huiswerkklassen georganiseerd voor (ex-OKAN-) leerlingen die daar nood aan hebben.

Zonder dit leerkrachten-team is dat heel anders. Dat is iets unieks. Ik heb op twee andere scholen gestaan hiervoor. En wat er hier is, dat is iets unieks. Ook de steun van de directie is onvoorstelbaar. Het is echt wel een goed team. (Respondent 8)

Bij **school C** merken we op dat het aantal actoren zowel in het formeel als in het informeel netwerk over de deelnemende leraren heen, met uitzondering van respondent 12, gelijk zijn in aantal. Er is een evenredige verhouding tussen de actoren binnen en buiten het schoolnetwerk waar de leraren te rade gaan wanneer ze uitdagingen ervaren omtrent het lesgeven aan de ex-OKAN-leerlingen. Respondent 12 echter bespreekt haar uitdagingen slechts intern; ze zoekt geen raad buiten het schoolnetwerk. Een mogelijke reden hiervoor is dat respondent 12

binnen de klaspraktijk ondersteuning krijgt van een andere leraar, een zogenaamde co-teacher. Zij heeft een persoon aan haar zijde waarmee ze samen de uitdagingen tegemoet kan gaan.

De laatste school, **school D**, was een kleine school met een lerarenkorps van ongeveer 30 leraren. De laatste respondent, respondent 16, doet niet echt beroep op actoren buiten het schoolnetwerk. Ze haalt vooral kennis en tools uit eigen ervaringen.

Dus op zich is dat niet zo dat ik, dat ik heel veel raad ga vragen of wat dan ook aan andere mensen. Ik put ook uit mijn ervaring he. Mijn ervaring, uhm, van wat ik. Ik heb uhm, vier jaar tijd dertien scholen gedaan. Ik heb elf jaar les ervaring in op alle verschillende niveaus, dus daar put ik ook uit. (Respondent 16)

Bovendien valt ook binnen school D op dat de leraren voornamelijk advies gaan vragen aan de coördinator wanneer zij uitdagingen ervaren met betrekking tot het lesgeven aan ex-OKAN-leerlingen. Leraren in school D hebben veel contact met hun coördinator, waar dit niet per se het geval is binnen de drie andere deelnemende scholen. De steekproef is te klein om absolute aannames te maken, maar bovenstaande is een relevante hypothese.

Ah ja, met W. hebt ge veel contacten. Veel meer dan in andere scholen. (Respondent 16)

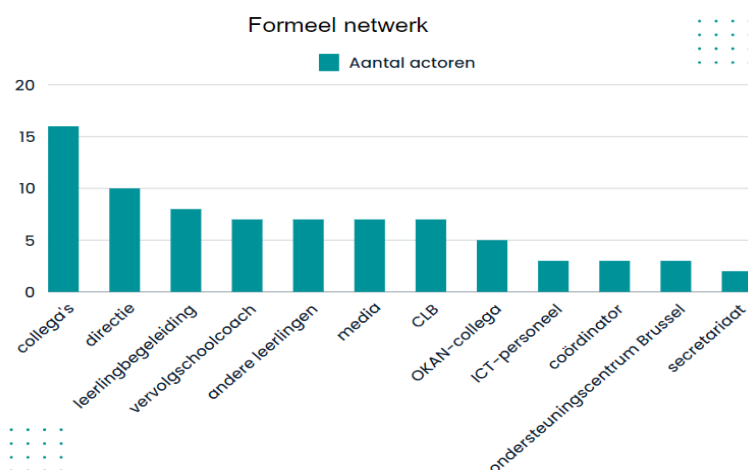
In wat volgt zullen we dieper ingaan op de actoren binnen het formeel en het informeel netwerk waarvan de respondenten raad ontvangen wanneer zij moeilijkheden ervaren met betrekking tot het onderwijzen aan ex-OKAN-leerlingen. Vooreerst worden de actoren binnen het schoolnetwerk besproken, nadien de actoren buiten het schoolnetwerk.

De actoren in het formele en informele netwerk

Formeel netwerk

Figuur 7

Weergave Aantal Actoren binnen Formeel Netwerk per categorie (y-as= aantal respondenten die deze collega opneemt in zijn/haar/x formeel netwerk)



De eerste actor die door elke respondent (n=16) werd vernoemd zijn de **collega's**. Zowel collega's die hetzelfde vak geven dan de respondent (de zogenoemde parallelcollega's) als leraren die aan dezelfde klas lesgeven of gewoon leraren die elkaar opzoeken in de leraarskamer worden vermeld. Voor elke respondent die deelnam aan dit onderzoek blijken collega's dagelijks of wekelijks een fundamenteel figuur te zijn waar zij beroep op kunnen doen wanneer zij uitdagingen ervaren met betrekking tot het lesgeven aan ex-OKAN-leerlingen.

Eigenlijk ook de andere collega's, onderwijsvorm (OV)-overschrijdend dan, dat ik vaak naar mijn collega's OV2 eens kijk hoe zij dat doen. Dus dat is eerder dan om raad te vragen. Ook die hebben al wat meer bagage, die zijn ook al wat ouder dus dan leer je daar ook van. (Respondent 4)

Algemeen. Misschien heb je iets meer contact met collega's die ongeveer hetzelfde geven. Maar ik spreek ook wel andere collega's aan. (...) Ja, voilà. Gewoon in de refter, inderdaad. Ook omdat we een vrij kleine school zijn, dus iedereen kent de leerlingen wel. Dat is ook wel een voordeel. (Respondent 14)

M. geeft les aan de schakelklas, bijvoorbeeld. Dus als je een leerling krijgt die verder gaat in zijn traject en bij u terecht komt en je hebt wat vragen of opmerkingen, dan ga je een keer naar M. (Respondent 15).

Daarnaast is een actor die door de meerderheid van de respondenten (n=10) werd neergeschreven op de concentrische cirkel, de **directie**. Leraren kloppen ongeveer maandelijks of drie-maandelijks aan bij de directie om raad te vragen met betrekking tot de problemen die zij ondervinden binnen hun klaspraktijk rond de specifieke doelgroep.

Directie als er een probleem is, we hebben een meisje dat zwanger is. Een ex-OKAN-leerling. Dat is al voor grotere dingen. (Respondent 1)

... Maar die hebben gewoon een globaal beeld en dat zijn voor hun ook veel leerlingen, die willen ook het beste voor die leerlingen, maar ja ten eerste: die kennen die leerlingen niet persoonlijk, of wel persoonlijk maar vrij globaal. Die weten niet per se wat de problematiek is, hoe dat dat in de klas is. Die kijken voornamelijk naar de resultaten en de ondersteuning die wordt aangeboden, maar dat is zowat, een verdelende functie dat die meer hebben van: 'gij doet dit, jij doet dat, jij doet zo'. En alleen maar als het écht, écht misloopt dan pas worden die écht ingeschakeld. (Respondent 5)

Een derde actor die door de helft van de actoren (n=8) wordt opgenomen in het sociaal netwerk is de **leerlingbegeleiding**. Hoewel de leerlingbegeleiding focust op alle leerlingen en niet enkel op OKAN-leerlingen, blijkt deze een belangrijke actor te zijn met betrekking tot het lesgeven aan ex-OKAN-leerlingen. De frequentie van het contact is afhankelijk van de individuele leraar; sommige respondenten, b.v. respondent 10, doet dagelijks beroep op de leerlingbegeleiders, dit omdat hij naast leraar zelf hoofdzakelijk leerlingbegeleider is. Hij stemt wat meer af met leerlingbegeleiding. In school B krijgen deze leerlingbegeleiders de naam 'klascoaches'.

Euhm...dan de leerlingbegeleiding, ja da's bij ons, wij hebben klascoaches en dat zijn gewoon eigenlijk, ja de klassen zijn verdeeld onder de vier, euhm...nee wacht, ze zijn met vijf (...) en daar kunnen wij ook altijd terecht. Maar die maken vooral handelingsplannen die wij online kunnen raadplegen en als wij daar vragen over hebben dan zijn die altijd toegankelijk voor vragen. (Respondent 6)

Zeker ook bij al diegenen die hier, leerlingbegeleiding, vervolgschoolcoach, collega's, OKAN-collega's. Dat is heel erg waardevol dat je die dingen zeker bespreekt met elkaar en dat je dingen uitwisselt. En bij velen is dat niet wekelijks, maar gaat dat soms maandelijks zijn. Maar bij sommigen gebeurt dat wel dat je daar toch wekelijks iets over zegt. (Respondent 9)

De **vervolgschoolcoaches** daarentegen richten zich specifiek op de ex-OKAN-leerlingen. Ongeveer de helft van de respondenten (n=7) benadrukken dan ook de rol van deze actor en evalueren de steun die ze krijgen van deze figuren als heel nuttig. De vervolgschoolcoach wordt gezien als een actor waar ze heel veel hulp van ontvangen met betrekking tot het onderwijzen aan deze specifieke doelgroep.

(...) Extra ondersteuning buiten de les. Dus die spreekt met die leerlingen ook af en die ondersteunt die extra individueel. (Respondent 5)

Dat is echt een achterstand hebben, als je voelt die zijn echt niet mee met de leerstof, die hebben meer tijd nodig, maar ja, ik heb die tijd niet, maar dat je zo toch ergens, ja, zij hebben daar toch nog wat tijd voor om dat toch nog eens met hen te bekijken of een taak met hen toch nog eens met hen te overlopen, of iets dat ze zelfstandig moeten doen, daar toch iets meer, ik kan dat zoveel mogelijk in de klas proberen te begeleiden, maar dat is iets dat ik daarnet zei, ik heb er tien en op die tien leerlingen zijn er weinig leerlingen die volledig zelfstandig kunnen werken, dus ik kan niet al mijn aandacht op één leerling vestigen, dus ja. (Respondent 7)

Eén vierde van de respondenten (n=4) gaat niet te rade bij de vervolgschoolcoaches, dit met de simpele reden dat de vervolgschoolcoach gewoonweg niet aanwezig is binnen het schoolnetwerk van die leraren. School A is een BUSO-school die geen recht heeft op ondersteuning van de vervolgschoolcoaches voor hun ex-OKAN-leerlingen. De respondent gaf aan dat de vervolgschoolcoaches dit schooljaar overbelast zijn. Ze geven prioriteit aan de ondersteuning van ex-OKAN-leerlingen die een regulier vervolgtraject volgen, boven die van leerlingen die hun onderwijstraject in het BUSO voortzetten, doordat in het BUSO al een multidisciplinair team van experts aanwezig is op de school.

In het ideale geval zitten die (vervolgschoolcoaches) één keer per trimester nog mee op onze klassenraad om te luisteren hoe gaat het met die leerling, wij lopen vast, kunnen jullie ons nog extra tips geven over wat dat die nog nodig heeft ofzo? Maar dat is er niet. Ik weet niet waarom. Ik weet wel waarom, want we hebben dat al een keer gevraagd. We hebben dat al gevraagd van 'hoe komt dat toch dat dat hier niet lukt, dat die hier niet geraken?' en het antwoord op dat moment was van die vervolgschoolcoaches, die hebben veel leerlingen: 'ja, wij investeren meer in onze leerlingen dan leerlingen die in een ASO, TSO, BSO zitten. Omdat onze leerlingen in BUSO al keigoed ondersteund worden'. (Respondent 1)

Een aantal respondenten (n=5), voornamelijk leraren uit school B en school C, gaan ook te rade bij de **OKAN-collega's en het OKAN-team**, waarbij de vervolgschoolcoach ook een onderdeel van is (zie hierboven). In school A en school D is er geen OKAN-afdeling binnen de school aanwezig; de leraren kunnen bijgevolg niet te rade gaan bij OKAN-collega's.

Leerkrachten OKAN spreek ik dikwijls mee en meestal in de, naar het einde van het schooljaar net iets meer om te kijken: 'Wie stroomt erdoor naar ons?', 'Welk profiel hebben zij?'. Dat is niet volledig mijn taak om vervolgschoolcoach te zijn, maar het is wel interessant om te weten, op voorhand van 'die gaat waarschijnlijk naar mechanica komen, die gaat naar elektriciteit, enzovoort. En dan organiseren we ook samen snuffelstages. Dus dat zij dan een hele week volledig kunnen, de richting kunnen komen meevolgen om te kijken: 'past die richting bij hen?'. Het is altijd zoeken en vooral ook al een eerste stap om de veilige haven van OKAN te verlaten, want daar is alles eenvoudig tussen aanhalingstekens voor hen, maar ze voelen zich daar ook heel thuis, er wordt heel veel liefde vanuit de leerkrachten. In het regulier is dat net iets anders, dat is een andere relatie dat je daar toch wel opbouwt met de leerkrachten. Dus daar probeer ik toch wel een link te leggen met hen. (Respondent 10)

Bovendien gaat ongeveer de helft van de respondenten (n=7) ook naar de **leerlingen zelf** voor advies. Leraren beoordelen die contacten ook als heel nuttig. Door naar het standpunt van de leerlingen zelf te vragen, krijgen leraren soms nieuwe inzichten.

Ja, ik durf daar alles aan te vragen: 'Herinner je je die les nog?' Wat vond je daarvan?'. Of ik had net een klas die dit niet begreep: 'Kunnen jullie daar eens naar kijken?'. Dat gebeurt niet vaak, maar ik durf daar wel alles aan te vragen. Dus, hoe leg je iets uit? Ik laat ze soms ook dingen uitleggen aan elkaar. (Respondent 2)

(...) Het is door hun dat ik eye-openers krijg om het zo te zeggen, maar ook door hen maak ik dan weer materiaal of creëren zij eigenlijk tijdens de les een methodiek waarvan ik denk 'ah ja, zo'. (Respondent 4)

Iets minder dan de helft van de respondenten (n=7) gaan te rade bij het **CLB**. Het CLB helpt niet specifiek bij het OKAN-gedeelte. Zij kijken eerder breder naar elke leerling waardoor de frequentie waarop leraren het contact met het CLB aangaat eerder wisselend is.

... Dan CLB wordt er dikwijls gekeken van: 'Wat is de thuistaal?' en dat is dan vooral in de mate van: 'Kunnen wij de ouders contacteren?', 'Weten zij hun weg ook naar bepaalde voorzieningen?', daar zijn we ook wel met CLB in overleg. Ja, ik denk dat dat de belangrijkste. (...) We leggen contacten om te kijken: 'Vinden die buiten school ook hun weg?', 'Moeten we daar extra aan ondersteunen?', enzovoort. Extra ondersteuners, zij gaan ons wel ook bepaalde didactieken aanleren om op die manier dat thema aan te brengen. De woordenschat oefening kunnen we misschien op die manier doen. Zij hebben geen specifieke ervaring met OKAN, maar ze hebben wel specifiek ervaring met jongeren met leermoeilijkheden. Een taalachterstand is ook een stukje een leermoeilijkheid. Dus zij kunnen ons daar wel in extra begeleiden. En daar wordt ook wel over gesproken: 'Hoe kunnen we nu die jongen met dat profiel toch aanpakken? (Respondent 10)

Een opvallende actor die door enkele respondenten (n=3) werd aangehaald is het **ICT-personeel**. Deze ondersteuners worden ook als prominente figuren beschouwd bij computer gerelateerde problemen.

En dat gaat dan eigenlijk echt gewoon over ICT-ondersteuning. Want draai het of keer het, maar ik kan geen computerles geven en dus OKAN-leerlingen iets aanleren zonder dat het ICT-materiaal werkt. Dus bij mij is dat eigenlijk enkel echt zo heel professioneel van: 'dat emailadres werkt niet of die computer is kapot. Maar dat maakt wel dat dat invloed heeft op de werking van uw lessen om te kunnen lesgeven. Dus ik vind het wel belangrijk om die mensen niet te vergeten. (Respondent 3)

Bovendien bevindt het **secretariaat** zich bij enkele respondenten (n=2) in het sociaal netwerk. Het secretariaat helpt eerder bij wat algemene en praktische dingen in functie van de leraar.

Ja, of wat heb ik eigenlijk... Dat is meer zo op mij van... Ja, ik ben supermoe en zo. En dan gaan ze meerdere tips geven van las een beetje meer me-time in. Het gaat echt over persoonlijk. Het is minder met de leerlingen zelf. (...) Maar zij kennen de leerlingen ook zelf, bijvoorbeeld als het moeilijk is, dan nemen ze een keer de leerling bij hen. Om daar een babbeltje mee te doen, dat helpt. (Respondent 3)

Enkele respondenten (n=3) kloppen bij het **OCB (ondersteuningscentrum Brussel)** aan voor advies. Het onderwijscentrum dat zich vooral in grotere steden (onder andere Brussel en Gent) bevindt, blijkt ook een niet te missen actor te zijn binnen het formeel netwerk van enkele leraren.

Het onderwijscentrum dat is hier een organisatie in Brussel die werken met ondersteuners. En die komen scholen ondersteunen als ge vragen hebt of als ge problemen hebt. Daar werk ik vrij intensief mee samen, eigenlijk twee of drie keer per maand, ja, twee keer per maand misschien. En dat zijn zij ook die ons ondersteunen in ons OKAN-traject. (Respondent 1)

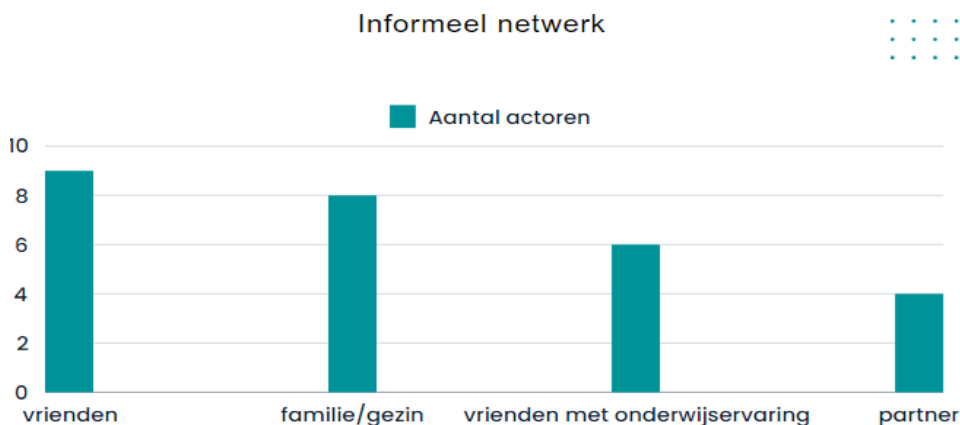
Ten slotte doen, zoals hierboven al vermeld, enkele respondenten (n=3) beroep hetzij dagelijks, hetzij maandelijks, op de **coördinator** om raad te vragen met betrekking tot het onderwijzen aan ex-OKAN-leerlingen.

Ik ga beginnen met W., mijn coördinatrice. Die heeft zelf ook lesgegeven aan de nieuwkomers en die heeft ook contacten met OKAN. Dus als je structureel probeert iets te veranderen, dan gaat dat ook via uw leidinggevende. Dus er zijn veel contacten. (Respondent 15)

Informeel netwerk

Figuur 8

Weergave Aantal Actoren binnen het Informeel Netwerk per Categorie (y-as= aantal respondenten die deze collega opneemt in zijn/haar/x informeel netwerk)



Bij 13 respondenten werden een aantal actoren benoemd bij wie zij terecht kunnen in hun informeel netwerk. Zo doen de meeste respondenten (n=9) beroep op hun **vrienden** wanneer zij uitdagingen ervaren bij het onderwijzen aan de doelgroep. De meeste respondenten ervaren deze contacten als niet echt nuttig, dit blijkt ook uit de frequentie van het contact (voornamelijk één keer per maand).

Ja, die vrienden hebben niet altijd kennis van zaken. (Respondent 1)

Nee, inderdaad. Omdat mijn vrienden, die zitten overal. Ik heb vrienden die professionele muzikant zijn, hoe gaan die mij vertellen hoe ik een ex-OKAN-leerling zal kunnen helpen, dus dan is dat meer vertellen over uw dag, euhm...ja, dat is wel eens leuk gewoon dat je daarover vertelt, maar het is niet dat ik daar iets van verwacht, dat ik daar iets uithaal. (Respondent 7)

Een tweede actor die vaak benoemd werd door de respondenten is de **familie of het gezin**. Enkele respondenten (n=8) gaan gemiddeld dagelijks te rade bij hun ouders, een zus of broer of een tante.

En dan gaat dat eigenlijk specifiek over mijn mama (...) en ja, ze is al 55 jaar. Dus ja, ze heeft al 25 jaar ervaring ondertussen, denk ik (...). En ze heeft ook al lesgegeven in het eerste leerjaar. Dus voor mij is dat heel interessant om tips te krijgen over het lezen, het leren schrijven. Omdat wij soms echt analfabete leerlingen hebben. Zij hebben dan wel één jaar in de OKAN-klas misschien gezeten (...) dat is niet genoeg. Dus lezen, schrijven, maar ook het rekenen dan. Dat gaat niet altijd bij de OKAN-leerlingen, maar ook bij de andere leerlingen. (Respondent 3)

Eigenlijk de eerste zijn mijn ouders. Ik woon ook nog thuis dus dat is het communicatiemiddel thuis of ook om eens te vragen van: 'Is dit niet te gemakkelijk?', 'Is dit te moeilijk denk je?', 'Wat zou ik daar mee doen?', 'Op welke manier zou ik dat aanpakken?'. Omdat soms, door in de praktijk te staan, overzie je alles en dan gebeurt dat wel met mijn ouders. 'Is dat niet te belachelijk?', zo op die manier. (...) Mijn mama is een verpleegkundige en mijn papa is huisarts. Dus zij komen wel in contact met anderstaligen en OKAN. (Respondent 4)

Daarnaast wendden sommige respondenten (n=4) zich dagelijks ook tot **hun partner**.

Goh, ik denk dat mijn vrouw een belangrijke partner is in de zin van soms ben je wel eens gefrustreerd, je moet je thuis kunnen ventileren of bepaalde casussen waar je mee zit, dat je je zorgen maakt of dat het een succesverhaal was. Dat je dan deelt thuis en feedback op krijgt. Het is altijd wel goed om te reflecteren over jezelf, maar een klankbord is ook wel interessant om inzichten te krijgen. Dus laat ons zeggen, mijn vrouw is mijn klankbord. (Respondent 15)

Een vierde actor die regelmatig aan bod kwam (n=6), zijn **vrienden die ook ervaring hebben in het onderwijs**.

Ik heb het gevoel dat dat altijd nuttig is. Dat het altijd aangenaam is. Er is eigenlijk nog... Ik kan me geen moment voor de geest gehouden waar ik erna dacht van 'eigenlijk is dat vreemd of snap ik dat niet'. Dat zijn altijd heel vlotte en aangename gesprekken waar je ook weer een soort klankbord hebt met kennis van zaken dan, want ze geeft les in OKAN. (Respondent 15)

Samenvattend kunnen we opmerken dat leraren voornamelijk aankloppen bij actoren binnen het schoolnetwerk. Over alle respondenten heen zien we in het algemeen een tendens van een groter formeel netwerk (ten opzichte van het informele netwerk). De actoren waarop alle respondenten dagelijks beroep doen en die fundamenteel zijn binnen hun sociaal netwerk over alle respondenten heen zijn de collega's. Daarnaast wordt afhankelijk van de leraar en de school waarin de leraar onderwijst, beroep gedaan op verschillende actoren binnen het formeel netwerk. Zo gaan heel wat respondenten te rade bij de directie, de leerlingbegeleiding, vervolgschoolcoach en OKAN-collega's. Wat betreft het sociaal netwerk van de leraar buiten de schoolcontext, blijken vrienden over alle respondenten heen een belangrijk steunfiguur te zijn. Daarnaast kwamen familie en partner eveneens regelmatig aan bod.

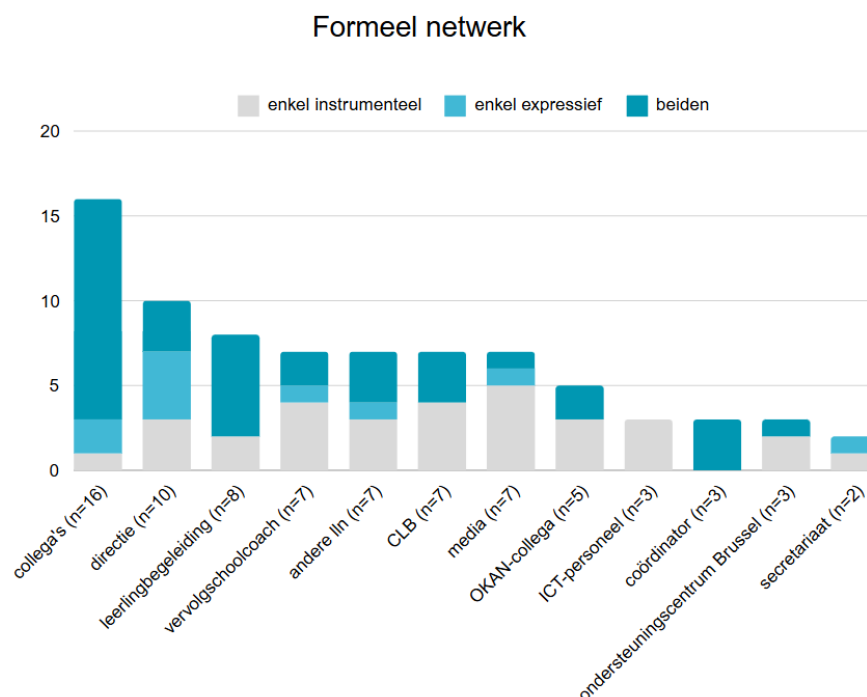
5.3. Welke instrumentele en expressieve steun ervaren leraren van deze actoren uit hun netwerk?

Naast de actoren waarop beroep gedaan wordt bij het onderwijzen aan ex-OKAN-leerlingen werd ook gepolst naar welke steun zij nu van deze actoren krijgen. Ontvangen respondenten eerder instrumentele steun van hun netwerk of eerder expressieve steun? En op welke manier uit zich dit dan?

Formele netwerk

Figuur 9

Ondersteuningsvorm die Respondenten ontvangen van Actoren binnen het Formele Netwerk



Allereerst geven 13 van de 16 respondenten aan dat ze zowel instrumentele als expressieve steun ontvangen van hun **collega's**. De resterende drie respondenten geven aan slechts instrumentele of expressieve steun te krijgen. Bijgevolg hangt de vorm van steun die de leraar ontvangt van de collega af bij wie ze te rade gaan.

Voor inhoudelijke tips waarbij er lesmateriaal wordt uitgewisseld, gaan de leraren eerder te rade bij een vakcollega. Voor een luisterend oor of om even te ventileren, maakt het niet veel uit welke collega ze spreken. Bovendien krijgt de actor 'collega' een gemiddelde score van vier wat betreft nut, wat erop wijst dat collega's fundamentele figuren binnen het schoolnetwerk van de leraar vormen.

Oké, dus sowieso van de collega's, of van de vakleerkrachten, mijn twee collega's, instrumenteel tips, vakinhoud, uitwisseling van materiaal ook wel. Als zij iets hebben uitgewerkt bijvoorbeeld, wij delen dat met elkaar. Expressief is ook gewoon luisterend oor (...) en ja, we ventileren ook wel. Dat is ook wel nodig. (Respondent 3)

... Dus dat is zo'n typische waar heel veel over gesproken wordt in leraarskamer. 'Naar mij luistert die groep niet' en wat dat ge dan heel vaak voor hebt, een drukke groep en daar kan je minder goed les aangeven en dat is extra nadelig voor die ex-OKAN-leerlingen natuurlijk omdat die die instructie extra hard nodig hebben, dus dat is wel iets dat vaak besproken wordt van 'hoe doet gij dat?', 'Wat werkt wel?', 'Ah die klas was kei druk vandaag: hoe pakt gij dat aan?'. Omdat die zo druk waren had ik die totaal niet meer mee, 'hoe doet gij dat?', 'Zet gij die bij u?', 'laat gij die zitten?'. (Respondent 7)

Hoewel de **directie** bij een groot deel van de respondenten (n=10) onderdeel is van hun schoolnetwerk, blijkt deze actor maar 'soms nuttig' (gemiddeld cijfer van 3) te zijn in kader van het geven van advies met betrekking tot het lesgeven aan ex-OKAN-leerlingen. Daarnaast zijn de vormen van steun eerder verdeeld. Leraren ontvangen instrumentele steun, expressieve steun of instrumentele én expressieve steun van de directie.

... Dat gaat meer over de praktische dingen, over de, als ze niet de juiste papieren hebben, wat kunnen ze nog van werk doen van stage doen, zo'n dingen. Praktische vragen in verband met werk of stage of statuut, zo die zoekt dat dan allemaal op. (Respondent 1)

Ik ga erbij zetten een gesprek met de directie. We zijn er al dikwijls over bezig geweest ook. Vorige week nog: 'hoe pakken we de bijles en de remediëringlessen aan? ', het zijn meestal ex-OKAN-leerlingen, vooral heel basisgericht op taal. (Respondent 11)

Vervolgens geeft de **leerlingbegeleiding** voornamelijk zowel instrumentele als expressieve steun aan de leraar wanneer zij aankloppen bij problemen met betrekking tot de doelgroep ex-OKAN-leerlingen. Het contact met de leerlingbegeleiding is gemiddeld gezien volgens de respondenten dan ook 'meestal nuttig' (gemiddelde score van 4).

En dan leerlingbegeleiding he, want die volgen de individuen ook iets meer op. En zij stellen alle handelingsplannen, dus als wij daar dan vragen over hebben dan kunnen we daar dan wel terecht voor (...) opvolgingen. (Respondent 6)

Leerlingbegeleiding is ook mannen en vrouwen. Dat is ook expressief en instrumenteel. Bij leerlingbegeleiding gaat het dan vooral over gesprekken rond welbevinden. En eventueel ondersteuning in klasmanagement. En expressief ook omdat je frustraties kunt uiten, en ook welbevinden van de leerkracht zelf. (Respondent 9)

Een opvallende actor waarbij het contact volgens de leraren altijd nuttig is (gemiddelde score van 5), is het contact met de **vervolgsschoolcoach**. Deze actor geeft volgens de meerderheid (n=4) instrumentele steun in de vorm van tips, toelichten van handelingsplannen, opvolging van leerlingen, ondersteunen van leraren, maar ook een luisterend oor, gesprekken die onderling gewisseld worden over leerlingen.

Ja, en die heeft daar ook meer ervaring mee. Dat is ook een OKAN-leerkracht dus die weet ook beter hoe dat die daar mee moet omgaan. En die kan ook zo die extra ondersteuning aanbieden. Zonder dat ik daarvoor nog extra... (Respondent 5)

... Terwijl leerlingbegeleiding of vervolgschoolcoach als ik daar naartoe gaan, dan zit ik met een probleem en kom ik met een heel concrete casus en dan zeg ik van: 'oké en die leerling, hoe pak ik dat aan? Het lukt niet, hoe gaan we dat doen?'. (Respondent 7)

... Want ik dacht hoe waardevol vind ik de gesprekken maar als we specifiek naar OKAN kijken is dat wel allemaal iets lager dan is het vooral de vervolgschoolcoach die ik op vijf moet plaatsen want daar haal ik het meest uit. (Respondent 10)

Een tweede actor waarbij het contact ook 'altijd nuttig' (gemiddelde score van 5) is, is met de **leerlingen** binnen de klaspraktijk. De helft van de leraren (n=8) doet beroep op de leerlingen zelf wanneer ze moeilijkheden ervaren met betrekking tot het lesgeven aan de ex-OKAN-leerlingen. Dit doen ze onder andere door middel van de leerlingen zelf aan het woord te laten en hen te vragen hoe ze bepaalde zaken zouden uitleggen bijvoorbeeld.

Dus dat zijn vaak, eh... Ja, ik durf daar alles aan te vragen. Herinnert je je die les nog? Wat vond je daar of aan? Of... Ik had net een klas die dit echt niet begreep. Kun je daar eens naar zien? Dat gebeurt niet vaak, maar ik durf daar wel alles aan te doen. Dus, wa, hoe leg je iets uit? Misschien. Ik laat hen hier soms ook dingen uitleggen aan elkaar. (Respondent 2)

Eigenlijk is dat beide wel een stukje. Het is door hen dat ik eyeopeners krijg (om het zo te zeggen), maar ook door hen maak ik dan weer materiaal of creëren zij eigenlijk tijdens de les een methodiek waarvan ik denk 'ah ja, zo'. (Respondent 4)

Van het **CLB** krijgen de leraren ofwel énkél instrumentele steun ofwel beide vormen van steun. Hoewel het CLB zowel instrumentele als beide vormen van steun kan aanbieden aan de leraren, blijkt het contact volgens de respondenten slechts 'soms nuttig' (gemiddelde score van 3) te zijn met betrekking tot de doelgroep ex-OKAN. Volgens de respondenten is het CLB er meer voor alle leerlingen met leermoeilijkheden.

CLB wordt ingeschakeld meestal voor de zwaardere, alez, want OKAN-gedeelte doet ook veel zulle, als er een leerproblematiek is dan pakken die ook al veel. CLB is echt nog een stap verder. Gedragsproblematiek, leerproblematiek. Of moeilijke thuissituaties ofzo of als er veel spijbels, als ze beginnen spijbelen, zo die zaken dan wordt vooral het CLB ingeschakeld. (Respondent 5)

De respondenten beoordelen het contact met de **OKAN-collega's** als 'meestal wel nuttig' (gemiddelde score van 4). De vijf respondenten die te rade gaan bij OKAN-collega's krijgen beide vormen van steun, zowel enkel instrumentele steun alsook expressieve steun. Leraren ontvangen concrete tips, materiaal, etc. van het OKAN-team.

En dat is dan vooral instrumenteel, dat zij materiaal aanbieden of materiaal nakijken. Maar dat is vooral op vraag, maar ik heb wel maandelijks een vraag over iets. (...) Want zij organiseren ook momenten hier op school. Wij noemen dat bandmomenten. Band staat voor... Ja, aanleren is daar de A in. En nadenken is de N. En zij zitten mee in het kader van aanleren en nadenken, en er is dus in oktober een bandmoment geweest waar dat echt er stil bij werd gestaan: van kijk, hoe pakken we dat aan in de lessen? Hoe gaan we daarmee om? Hoe kunnen we die extra begeleiden en zo? (Respondent 8)

Het contact met het **ICT-personeel** blijkt volgens de drie leraren waarvan ICT-ondersteuners onderdeel zijn van hun formeel netwerk, 'meestal nuttig' te zijn (gemiddelde score van 4). De steun die zij van hen verkrijgen is instrumenteel. Ze helpen bij de praktische ICT-zaken die ook cruciaal zijn opdat het lesgeven aan ex-OKAN-leerlingen vlot verloopt.

Dat is eigenlijk enkel instrumenteel. En dat gaat dan eigenlijk echt gewoon over ICT-ondersteuning, want draai het of keer het, maar ik kan geen computerles geven. En dus OKAN-leerlingen iets aanleren zonder dat het ICT-materiaal werkt. Dus bij mij is dat eigenlijk enkel echt zo heel professioneel van: 'dat emailadres werkt niet of die computer is kapot. Maar dat maakt wel dat dat invloed heeft op de werking van uw lessen om te kunnen lesgeven. Dus ik vind het wel belangrijk om die mensen niet te vergeten. (Respondent 3)

Daarnaast gaan drie leraren te rade bij hun **coördinator** wanneer zij uitdagingen ervaren met betrekking tot het lesgeven aan ex-OKAN-leerlingen. Zij ervaren vooral steun in de vorm van gesprekken waarbij er aantal zaken aangekaart worden. Dit contact wordt in het algemeen als 'altijd nuttig' (gemiddelde score van 5) beschouwd, wellicht omdat de coördinator zelf ook een achtergrondervaring heeft met de doelgroep.

Onze coördinator ook wel, want zij heeft dat zelf ook gedaan heel eventjes. Maar zij heeft ook wel voeling met de OKAN-leerlingen. Dus daar kan ik ook wel zeker dingen mee delen. Ja, zo specifieke dingen. (Respondent 14)

Ik denk dat expressief vaak eerst veel gesprekken zijn. En dan worden er, en dan ziet zij ook wel een patroon in die problemen. Dat komt dan niet alleen van mij, maar ook van andere collega's. En dan begint zich een patroon op te tekenen. En dan kunnen wij bijvoorbeeld, kan zij, of dat wordt in ons team wat overlegd, beleidsmatig zien of er ingrepen mogelijk zijn. (Respondent 15)

Vervolgens ontvangen leraren van het **ondersteuningscentrum Brussel** voornamelijk instrumentele steun over inhoudelijke thema's met betrekking tot het ex-OKAN-onderwijs. Doordat zij echt met tips en oplossingen komen, ervaren de respondenten dit contact als 'meestal nuttig' (gemiddelde score van 4).

Wie hebben we dan nog? OCB, ja dat is dan K. en F., onderwijsondersteuner. Dat is, dat zijn heel veel inhoudelijke vragen, dat kan gaan over euhm...dat gaat over, inhoudelijke vragen, over OKAN-onderwijs, ja. (Respondent 1)

Ook zoekt iets minder dan de helft van de respondenten zelf informatie op over het thema 'ex-OKAN-onderwijs', 'anderstaligheid', etc. in boeken of infoavonden, naschoolse vormingen, op het internet etc. (= **media**). Dit zijn acties die puur uit eigen initiatief gedaan worden en door minder dan de helft van de respondenten (n= 7) binnen het formeel netwerk aangekaart wordt, wat wijst op een niet te missen fenomeen binnen hun netwerk. Leraren halen voornamelijk handvaten en tools uit de vormingen en de mediavormen, maar willen zich ook graag bijscholen rondom het thema. Respondenten beoordelen deze media als 'soms nuttig' (gemiddelde score van 3).

Ja, ik volg die vooral bij de universiteit Antwerpen en die is instrumenteel. (...) Ze geven werkvormen aan, materiaal, het kader van waar komt dat? Hoe komt het dat het moeilijk is voor die leerlingen om op latere leeftijd nog een taal bij te leren? Dat zijn de eerste nascholingen die ik gevolgd heb. Vooral van hoe komt het dat het zo moeilijk is om op latere leeftijd een nieuwe taal aan te leren? En ook om meer inzicht te krijgen in het gegeven van die klanken. Waarom dat een e-klank bijvoorbeeld zo moeilijk is voor ex-OKAN-leerlingen. (Respondent 8)

Da's gewoon alles wat ik kan lezen over anderstalig onderwijs. Der zijn wel sites en overzichten van sites en ik zoek die allemaal op. (...) Ge kunt heel veel filmpjes vinden van hoe wordt er lesgegeven, bepaalde methodes, TPRS, TPR, uhm delit-lezen en dan vindt ge daar filmpjes van 'hoe doet die leraar dat?'. (...) Ik studeer dat eigenlijk bijna in. Ik probeer nieuwe methodes mij eigen te maken. (Respondent 16)

Ten slotte is een laatste actor binnen het formeel netwerk van de leraren **het secretariaat**. De contacten met deze actoren zijn eerder 'soms nuttig' (gemiddelde score van 3). Ze helpen eerder met praktische zaken over alle leerlingen, bijvoorbeeld afwezigheden melden, maar bieden ook een luisterend oor aan wanneer de leerkracht even wil ventileren of persoonlijke tips vraagt. Het gaat niet zozeer over het lesgeven aan ex-OKAN-leerlingen.

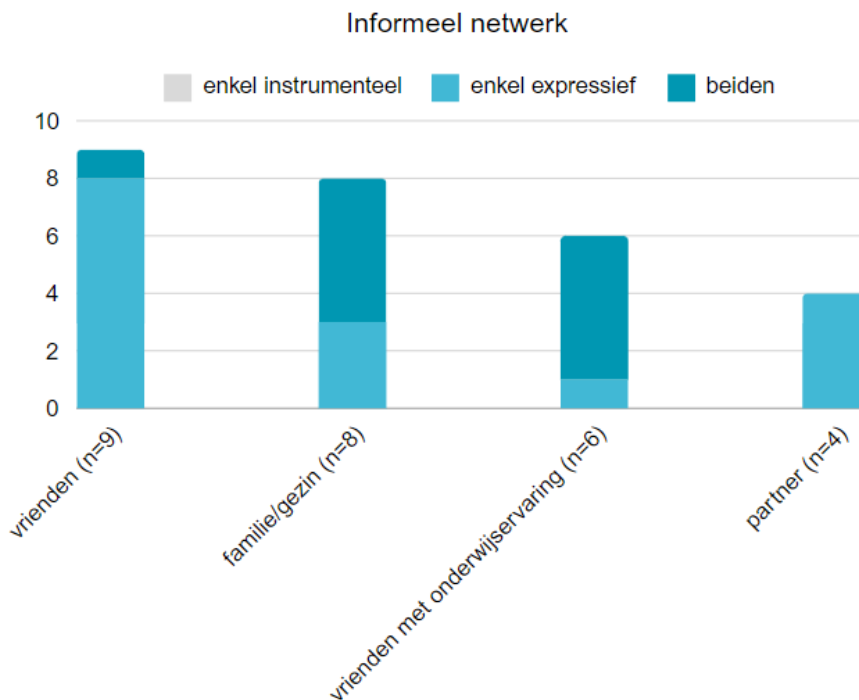
En dat is voornamelijk, ook ventileren. Maar ze geven ook wel soms tips, maar dat is zo meer, geen vakinhoudelijke tips. Tips of andere suggesties. (...) Luisterend oor. Maar zij kennen de leerlingen ook zelf, bijvoorbeeld als het moeilijk is, dan nemen ze een keer de leerling bij hen. Om daar een babbeltje mee te doen. Dat helpt. (Respondent 3)

Administratie. Dat is vooral instrumenteel. Wanneer gaan zij dan... Ik ben een beetje aan het nadenken hoe wij als leerkracht vaak met hen. Wij komen echt niet zo vaak met hen in contact, omdat we nooit rond OKAN-leerlingen iets...elkaar te helpen of zo. Maar soms gebeurt dat wel een keer zeker. Dus ik vind dat een beetje moeilijk om dat te beschrijven. Het gaat dan vooral over opvolging aanwezigheden en te laat komen. (Respondent 9)

Informele netwerk

Figuur 10

Ondersteuningsvorm die Respondenten ontvangen van Actoren binnen het Informele Network



De resultaten tonen dat **vrienden** een belangrijke actor zijn binnen het informeel netwerk van de leraren. De steunvorm die zij ontvangen van hun vrienden is afhankelijk van de functie van de vriend. De respondenten maakten onderscheid tussen vrienden *met* onderwijservaring en vrienden die niet in het onderwijs staan. De respondenten ontvangen van hun vrienden *zonder* onderwijservaring voornamelijk expressieve steun; ze kunnen hun hart luchten en even ventileren. Echter, van vrienden die *wel* in het onderwijs staan krijgen ze zowel instrumentele als expressieve steun. Hierbij worden er wel eens bundels uitgewisseld, ze delen tips mee omtrent infoavonden, er worden ervaringen uitgewisseld, etc. Bijgevolg ervaren de leraren de contacten met de vrienden die onderwijservaring hebben als 'meestal nuttig' (gemiddelde score van 4), waarbij de contacten met de vrienden zonder die ervaring als slechts 'soms nuttig' wordt beschouwd (gemiddelde score van 3).

En dat is eigenlijk enkel gewoon ventileren, ventileren en luisteren. En wat ze ook wel doen, is kritische vragen stellen. (Respondent 3)

Daar delen we heel veel dingen. Daar deel ik het meest mee. Zowel materiaal als ideeën aan elkaar geven. Ervaringen delen. Hoe ben jij ermee omgegaan? (Respondent 14)

Ik heb het gevoel dat dat altijd nuttig is. Dat het altijd aangenaam is. Er is eigenlijk nog... Ik kan me geen moment voor de geest gehouden waar ik erna dacht van 'eigenlijk is dat vreemd of

snap ik dat niet'. Dat zijn altijd heel vlotte en aangename gesprekken waar je ook weer een soort klankbord hebt met kennis van zaken dan, want ze geeft les in OKAN. (Respondent 15)

Van de actor '**familie of gezin**' ondervinden sommige respondenten enkel expressieve steun, andere respondenten dan weer de beide vormen. Wanneer we kijken naar de resultaten is er een logische verklaring voor dit fenomeen. Het hangt af bij welk familielid ze te rade gaan met hun vragen en uitdagingen. Bij sommige respondenten heeft een familielid zelf ook ervaring in het onderwijs, waarbij de leraar raad kan vragen en zowel instrumenteel als expressief steun krijgt. Andere respondenten ontvangen eerder enkel expressieve steun.

Dan mijn gezin. En dan gaat dat eigenlijk specifiek over mijn mama. (...) Dat is beide. Mijn mama is zelf leerkracht in het lager. En ja, ze is al 55 jaar. Dus ja, ze heeft al 25 jaar ervaring ondertussen, denk ik. Ervaring, ik ga het erbij schrijven. En ze heeft ook al het lesgegeven in het eerste leerjaar. Dus voor mij is dat heel interessant om tips te krijgen. Ja, over het lezen, het leren schrijven, omdat wij soms echt analfabete leerlingen hebben. (Respondent 3)

De contacten met het gezin of de familie worden ook eerder als 'meestal nuttig' (gemiddelde score van 4 voor instrumenteel, gemiddelde score van 3 voor expressief) ondervonden.

Eigenlijk de eerste zijn mijn ouders. Ik woon ook nog thuis dus dat is het communicatiemiddel thuis of ook om eens te vragen van: 'Is dit niet te gemakkelijk?', 'Is dit te moeilijk denk je?', 'Wat zou ik daar mee doen?', 'Op welke manier zou ik dat aanpakken?'. Omdat soms, door in de praktijk te staan, overzie je alles en dan gebeurt dat wel met mijn ouders. 'Is dat niet te belachelijk?', zo op die manier. (Respondent 4)

Ten slotte, gaat een deel van de respondenten (n=4) te rade bij hun **partner**. Alle vier de respondenten krijgen enkel expressieve steun van hun partner. Hoewel ze enkel deze specifieke steunvorm krijgen van hun partner, ervaren ze deze contacten als nuttig (gemiddelde score van 4).

Maar dat is dan eerder zoiets, dat je zo een keer ter loop zegt... Ja, thuis, met mijn vrouw. Maar nee, dat is het zo. Kan ik maandelijks met mijn vrouw die kan ik er soms van. Maar niet dat die mij echt... raad geeft of tips, die zit in een volledig ander sector, maar dat gebeurt soms wel een keer, dat ik daar thuis iets van zeg. (Respondent 11)

Goh, ik denk dat mijn vrouw een belangrijke partner is in de zin van soms ben je wel eens gefrustreerd, je moet je thuis kunnen ventileren of bepaalde casussen waar je mee zit, dat je je zorgen maakt. Of dat het een succesverhaal was, dat je dan deelt thuis en feedback op krijgt. Het is altijd wel goed om te reflecteren doe jezelf. Maar een klankbord is ook wel interessant om inzichten te krijgen. (Respondent 15)

Concluderend kunnen we vaststellen dat de steunvorm die leraren ontvangen van de actoren binnen hun formeel en binnen hun informeel netwerk sterk varieert. Afhankelijk van de functie van de actor verandert de steunvorm. Over het algemeen kunnen we voorzichtig vaststellen dat de leraren van actoren binnen hun schoolnetwerk de meeste instrumentele steun krijgen, terwijl de steun van de actoren in het informeel netwerk eerder expressief is.

6. Discussie

In voorliggende discussie worden diverse thema's belicht, met een bijzondere nadruk op de talrijke positieve elementen die uit de resultaten naar voren kwamen. Hoewel er ruimte is voor verbetering en verdere ontwikkeling, toonden de interviews namelijk aan dat er veel motivatie, bereidheid tot leren én (informele) ondersteuning aanwezig is. De aanbevelingen voor de praktijk, beleid en (vervolg)onderzoek worden verweven in de bespreking van de geselecteerde thema's.

Thema 1: Ex-OKAN-leerlingen in de klas: een verrijking

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat anderstalige nieuwkomers vaak gemotiveerde en gestructureerde leerlingen zijn met een positieve leerhouding. Bovendien blijken zij zelfstandig te werken en tonen ze veel dankbaarheid naar de leraren toe. Zo gaven schoolmedewerkers in onder andere onderzoek van Schecter en Merecoulias (2023) ook aan dat de anderstalige nieuwkomers ijverige studenten zijn en soms zelfs hardwerkender dan de autochtone leerlingen. Daarnaast brengen deze anderstalige nieuwkomers een culturele verrijking in de klas. Dit blijkt ook uit onderzoek van Klein (2008) dat aangeeft dat nieuwkomers een rijkdom in de klas brengen aan talen, tradities, humor en vaardigheden. Klein (2008) geeft ook aan dat leraren dit potentieel van de anderstalige leerlingen moet benutten en uitbreiden om deze leerlingen ten volle te omarmen. Een gevolg op lange termijn zou dan zijn dat de klaslokalen cultureel verrijkt worden (Klein, 2008). Dat anderstalige nieuwkomers in de klas ook een positief effect hebben op hun peers, blijkt eveneens uit onderzoek van Alzalouk (2018). Anderstalige nieuwkomers dragen in de klas bij aan de verrijking van de culturele diversiteit en creëren mogelijkheden voor authentieke taalinteractie, wat zowel hen (de anderstalige leerlingen) als hun peers (autochtone leerlingen) voordeel biedt bij het taalverwervingsproces. De anderstalige nieuwkomers hebben een andere culturele achtergrond dan hun peers en brengen andere inzichten binnen in de klas, wat het voor de peers interessant maakt (Alzalouk, 2018; Staring, 2017). Leraren ervaren bovendien ook heel wat positieve effecten bij het onderwijzen aan anderstalige leerlingen, zoals de ontwikkeling van sociaal-culturele competentie (Zhupanyk, 2024).

Hoewel de participanten vele positieve ervaringen benoemden, werden ook minder positieve zaken gedeeld. Zo wezen de participanten op de blijvende drempel van de Nederlandse taal die ex-OKAN-leerlingen ervaren en die een uitdaging in de klas vormt. Kianinezhad (2024) spreekt in zijn onderzoek zelf over 'Foreign Language Anxiety (FLA)' - in het Nederlands 'vreemdetaalangst' – waarbij o.a. nieuwkomers die een compleet nieuwe taal leren te kampen hebben met angst, stress en nervositeit. De negatieve emoties die ze ervaren kunnen een

invloed uitoefenen op hun leerproces en daarbij hun motivatie, zelfvertrouwen en taalvaardigheid aantasten (Kianinezhad, 2024). Ook de uitdaging om ex-OKAN-leerlingen voldoende te ondersteunen in de klas alsook de moeilijkheid om om te gaan met de (psychosociale) achtergrond van de leerlingen en het ervaren van een cultuurschok werden aangehaald. Aulia en collega's (2023) onderzochten in hun studie ook de cultuurschok die anderstalige studenten ervaren in het gastland. Ze definiëren cultuurschok als een oneindige cyclus waarin een internationale student geconfronteerd wordt met een onbekende interculturele situatie (Aulia et al., 2023). Bovendien kunnen anderstalige leerlingen de cultuurschok als meer intens ervaren wanneer de eigen cultuur sterk verschillend is van de cultuur van het gastland. Uit de resultaten (diepte-interviews) blijkt de taalbarrière een belangrijke oorzaak te zijn van de cultuurschok. Het gebrek aan het kennen van de taal hindert de sociale integratie (Aulia et al., 2023).

Gelet op het bovenstaande, formuleren we dan ook voor de praktijk de aanbeveling om leraren in de klas beter voor te bereiden op het omgaan met de psychosociale achtergrond en de cultuurschok die anderstalige leerlingen (vaak) ervaren. Specifieke vaardigheden en kennis rond deze thematiek (lesgeven in een multiculturele setting) kunnen reeds aangeleerd en ontwikkeld worden in bijvoorbeeld de lerarenopleiding, zoals aangetoond in onderzoek van Bilan (2024). Het bewustzijn van leraren kan bovendien al vergroot worden waarbij leraren besef hebben over het feit dat anderstalige leerlingen vaak een (zware) rugzak hebben. Dit bewustzijn kan onder meer verworven worden door leraren kennis en inzicht te geven in de leefsituatie van anderstalige nieuwkomers, vluchtelingen, getraumatiseerde personen, etc. én waarbij inzicht wordt gegeven hoe om te gaan met de psychologische invloeden die gepaard gaan met migratie. Laatstgenoemde wordt overigens al uitgevoerd in Duitsland (Bilan, 2024). Leraren in ons land kunnen bijvoorbeeld deze kennis verwerven tijdens de lerarenopleiding d.m.v. praktijkgerichte workshops gegeven door psychologen of experts (Bilan, 2024).

Thema 2: Ex-OKAN-leerlingen in de klas: een veilig leerklimaat

De leraren geven aan dat ze het uitdagend vinden om ex-OKAN-leerlingen voldoende te ondersteunen in de klaspraktijk, omdat zij niet altijd aangeven wanneer ze iets niet begrijpen. Anderstalige leerlingen kunnen enkel groeien en evolueren wanneer ze toegeven dat ze iets niet onder de knie hebben (Sardi, 2023). Een studie van Akter (2024) over Spaanse studenten toont overigens aan dat anderstalige leerlingen zich kwetsbaar durven opstellen als leraren een ondersteunende omgeving binnen de klaspraktijk creëren waarbij fouten van deze leerlingen worden geaccepteerd, interessante activiteiten worden aangeboden en waarbij de leraar (uitnodigende?) lichaamstaal gebruikt (Akte, 2024). Het creëren van een veilige en

ondersteunende leeromgeving in het klaslokaal waar anderstalige leerlingen zich op hun gemak voelen om zich kwetsbaar op te stellen, is dus cruciaal voor hun (leer)succes (Conteh & Brock, 2011; Zhao-Ron, 2008).

Rekening houdend met het bovenstaande, kan gesteld worden dat leraren binnen hun klaspraktijk theorieën en methoden kunnen toepassen om een veilige leeromgeving te creëren zodat de anderstalige leerlingen optimaal tot leren komen. Zulke strategieën kunnen zijn: (1) het bevorderen van open communicatie, (2) het stimuleren van een 'community' gevoel onder de leerlingen en (3) de anderstalige leerlingen aanmoedigen tot actieve participatie (Zhao-Ron, 2008). Daarnaast kunnen leraren ook activiteiten in hun lesmethode integreren die aansluiten bij de (uiteenlopende) leerstijlen van de leerlingen en hun persoonlijke voorkeuren. Op die manier zullen ze meer betrokken zijn bij de les en beter tot leren komen (Zhao-Ron, 2008). Bovendien is het voor leraren cruciaal ten alle tijde te proberen een goede vertrouwensrelatie op te bouwen met alle leerlingen in het algemeen. Wanneer een leraar een goede verstandhouding heeft met zijn/haar/x leerlingen, zal de motivatie en deelname in de klaspraktijk ongetwijfeld stijgen, wat leidt tot betere leerresultaten (Zhao-Ron, 2008).

Thema 3: Ex-OKAN-leerlingen in de klas: competentie doorheen ervaring

De resultaten tonen aan dat leraren hun competentiegevoel hebben verworven door de didactische ervaring die ze binnen de klaspraktijk/het onderwijs hebben opgedaan. Aan het begin van hun onderwijs carrière schatten leraren over het algemeen hun competentie laag in. Met andere woorden, hoe langer leraren in het werkveld staan, hoe hoger hun bekwaamheidsgevoel voor het lesgeven wordt (hoewel dit uiteraard ook geen uitsluitend lineaire relatie is en er pieken en dalen kunnen voorkomen). Daarnaast spelen de vooropleiding, het volgen van (externe) vormingen en opleidingen in de vrije tijd, en het eigen referentiekader (bijvoorbeeld een anderstalige achtergrond) een cruciale rol in hoe bekwaam een leraar zich voelt in zijn/haar/x onderwijsactiviteiten. Wanneer we in onderzoek kijken of het aantal jaren onderriservaring een invloed heeft op de interculturele competentie van leraren, toont onderzoek van Wang (2024) dat onderriservaring inderdaad een effect heeft op de interculturele competentie van leraren, maar dat de vaardigheid van de leraar in zijn/haar/x vak een grotere impact heeft. Een interessante koppeling die hierbij gemaakt kan worden, is met **thema 1** (ex-OKAN-leerlingen in de klas: een verrijking). Bij bovengenoemd thema kregen we inzichten in het gegeven dat leraren net interculturele competenties in de klaspraktijk gaan ontwikkelen door het lesgeven aan anderstalige leerlingen.

Onze aanbevelingen voor de praktijk zijn dan ook dat leraren zoveel mogelijk in aanraking moeten komen met dergelijke ervaringen (d.i. lesgeven in multiculturele context), bij voorkeur

zo vroeg mogelijk, namelijk tijdens de lerarenopleiding. In China bijvoorbeeld (dit is een effectieve benadering, eerder dan een structureel vastgelegde methode) worden de interculturele competenties van leraren 'taal' in opleiding ontwikkeld door literaire teksten te bestuderen gekoppeld aan de interculturele context. Op die manier wordt hun inlevingsvermogen, argumentatievaardigheden, tekstanalyse en taalverrijking voor effectieve interculturele communicatie verbeterd (Anopochkina, 2023). In Italië werd ook onderzoek gedaan naar de interculturele competentie van (beginnende) leraren. Een studie van Sjøen (2021) toont aan dat leraren in opleiding die een onderwijsstage in Tanzania uitvoerden positieve interculturele resultaten ervaren (dit is structureel ingebouwd in het curriculum). België blijkt voorlopig leraren nog weinig structureel voor te bereiden op een multiculturele klassetting in de lerarenopleiding. Meer aandacht hiervoor is cruciaal.

Naast aandacht in de lerarenopleiding voor het werken in multiculturele settings binnen de klaspraktijk zouden ook in-service coachingsprogramma's kunnen opgezet worden. Leraren die reeds aan de slag zijn, hebben namelijk eveneens nood aan extra ondersteuning en kunnen leren van en met elkaar.

Een laatste – en niet onbelangrijke - aanbeveling is dat een grotere stimulans zou kunnen gecreëerd worden om leraren voor de klas te plaatsen die zélf een anderstalige achtergrond hebben. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat leraren die zelf een migratieachtergrond hebben een meerwaarde ervaren wat betreft hun gevoel van competentie. Deze leraren kunnen daarenboven ook hun (migratie)ervaring delen met hun collega's, wat bijgevolg heel waardevol en verrijkend kan zijn voor de klaspraktijk (Özçürümez et al., 2023). Zij kunnen overigens ook als rolmodel fungeren voor de anderstalige leerlingen in de klas, want representatie doet ertoe. Bovendien is het aantal studenten met een migratieachtergrond in de lerarenopleiding in Vlaanderen aanzienlijk laag (Consuegra & Cincinnato, 2020). Hierbij kunnen we ons de vraag stellen hoe we meer studenten met een migratieachtergrond kunnen aantrekken voor de lerarenopleiding gezien de klassen steeds superdiverser worden en dit niet weerspiegeld wordt in het lerarenkorps (Nusche, 2009). Leerlingen met een migratieachtergrond scoren in het algemeen vaak minder goed op vlak van studies in vergelijking met hun autochtone peers en studeren in het algemeen niet door na het secundair onderwijs; ze vormen eerder een kwetsbare groep (Lacante et al., 2006). Hoe kunnen we echter waarborgen dat studenten met een andere culturele achtergrond instromen in de lerarenopleiding? Kunnen Vlaamse hogescholen en universiteiten bijvoorbeeld gerichte taalondersteuning bieden? Welke maatregelen kunnen worden genomen om de drempels te verlagen en de lerarenopleiding te verrijken met een grotere culturele diversiteit?

Aansluitend hierbij kunnen we voor vervolgonderzoek aanbevelen dat de sample uit evenveel leraren bestaat mét en zonder migratieachtergrond waarbij op die manier analyses gemaakt kunnen worden. In huidig onderzoek werd de culturele achtergrond van leraren bij aanvang van dataverzameling niet in acht genomen. Dit zou echter een interessante insteek zijn voor vervolgonderzoek.

Thema 4: Ex-OKAN-leerlingen in de klas: relationele kennis als hulpbron

De resultaten geven aan dat het formele netwerk van leraren binnen de schoolomgeving niet noodzakelijk groot hoeft te zijn. De leraren in één van de vier deelnemende scholen in deze studie gaven aan geen uitgebreid formeel netwerk te hebben. Elke respondent binnen deze betreffende school weet echter precies bij welke specifieke personen ze om hulp en advies kunnen vragen. Binnen de sociale netwerkliteratuur wordt dit benoemd als 'relationele kennis' – kennis hebben over de expertise van de actoren binnen het netwerk (zie ook Thomas, 2019). Kwaliteit en efficiëntie gaat boven kwantiteit; wanneer de leraar exact weet wie hij kan raadplegen voor een uitdaging waar hij/zij/x voor staat (zoals het omgaan met anderstalige leerlingen in de klas) dan kan de leraar actief zijn ondersteuningsnetwerk vormgeven en gepaste hulp ontvangen. Dit betekent dan wel dat leraren geen passieve ontvangers van steun mogen zijn, maar eerder proactief op zoek dienen te gaan naar de expertise die ze nodig hebben (Thomas, 2019). Uit de studie van Van Waes en collega's (2018) blijkt bovendien dat het hebben van een divers netwerk (een netwerk bestaande uit een diversiteit aan actoren) van belang is, gezien dit de leraren gevarieerde kennis en input oplevert. Zo wordt de capaciteit van de leraren om multiculturele (diverse) leerlingen te onderwijzen versterkt (Sinnema et al., 2023). Een belangrijke aanbeveling voor leraren is dan ook om te werken aan hun relationele kennis (hen aan te sporen te onderzoeken welke collega welke kennis heeft) en deze vervolgens actief aan te spreken indien hulp vereist is. Alleen door een actieve actor te zijn die zelf zijn/haar/x netwerk vormgeeft, kan de leraar de nodige kennis en vaardigheden (o.a. voor het omgaan met anderstalige leerlingen) verkrijgen.

Thema 5: Ex-OKAN-leerlingen in de klas: het belang van de connectie met OKAN

De OKAN-collega's werden slechts door vijf van de zestien deelnemende leraren opgenomen in hun netwerk. Deze actoren zijn echter een cruciale bron van informatie, zowel ten aanzien van de ondersteuning bij de didactische benadering van leerstof als hun uitgebreide kennis over de ex-OKAN-leerlingen zelf. Het komt te vaak voor dat het onthaalonderwijs (OKAN) binnen een secundaire school als een apart eiland functioneert. Het immersief systeem (zie inleiding) waarbij anderstalige nieuwkomers in aparte 'voorbereidingsklassen' op een intensieve manier de Nederlandse taal leren – gescheiden van hun autochtone peers - wordt

bijna in de helft van de Europese landen aangeboden (Staring, 2017). Het zou – ondanks dit immersieve systeem – echter bijzonder nuttig zijn indien leraren in het regulier secundair onderwijs en OKAN meer met elkaar zouden interageren en verbinden, wat tevens ook geldt voor de interactie tussen de leerlingen (reguliere leerlingen en OKAN-leerlingen).

Met het oog op bovenstaande formuleren wij de aanbeveling dat OKAN-leerlingen (uit de voorbereidingsklassen) tijdens het schooljaar geleidelijk kunnen deelnemen aan bijvoorbeeld de hoofdvakken in het reguliere onderwijs vanaf het moment dat de klassenraad beslist dat de OKAN-leerling in een reguliere klas kan starten (dat wordt ook wel flexibele leerwegen genoemd, waarbij er o.a. flexibel wordt omgegaan met het leertraject van de leerlingen (Vandecandelaere et al., 2017; Vandecandelaere, 2020)). Het grootste deel van het onderwijs vindt echter nog plaats in de OKAN-klas. Dit laatste wordt bijvoorbeeld in Denemarken reeds gerealiseerd (Staring, 2017), waarbij het onderwijsbeleid de nadruk legt op taalondersteuning en inclusiviteit zodat de integratie in reguliere klassen voor de ex-OKAN-leerlingen gemakkelijker verloopt (*Study on Educational Support for Newly Arrived Migrant Children*, 2013).

Om de interactie tussen OKAN-leraren en reguliere leraren structureel te bevorderen, is het noodzakelijk dat zij regelmatig gesprekken voeren. Volgens onderzoek van De Guzman Caindec (2017b) ontbreekt het leraren in interdisciplinaire teams vaak aan een kader voor productieve discussies over het onderwijs van anderstalige nieuwkomers en hun behoeften. Een systematische aanpak voor teamvergaderingen, waarin OKAN-leraren samen met reguliere leraren en andere belangrijke actoren deelnemen, kan helpen om deze gesprekken te structureren. Dit zorgt ervoor dat de focus tijdens de vergaderingen ligt op onderwijsmethoden in plaats van op niet-onderwijsgerelateerde taken. Ook studies van Saada (2024) en Scott & White (2024) tonen het belang van samenwerking aan tussen leraren opdat de leerprestaties van leerlingen wordt verbeterd.

Daarnaast kan de interactie tussen deze twee groepen leraren eveneens verbeterd worden door middel van zogenaamde samenwerkingsstructuren, zoals peer-bezoeken, video-observaties en interdisciplinaire teamvergaderingen (De Guzman Gaindec, 2017b). Deze structuren kunnen bijvoorbeeld belangrijk zijn om een omgeving te creëren waarin leraren strategieën en feedback kunnen uitwisselen over het effectief integreren van taal- en inhoudsinstructie binnen de klaspraktijk. Bovendien zou het gevoel van gedeelde verantwoordelijkheid onder leraren ook meer op de voorgrond moeten staan. Als reguliere leraren en OKAN-leraren samenwerken, kunnen ze allemaal beter inspelen op de leerbehoeften van de anderstalige nieuwkomers.

Uiteindelijk is de interactie tussen autochtone en anderstalige leerlingen van essentieel belang, opdat de taalontwikkeling van de laatstgenoemden gestimuleerd kan worden. OKAN-leraren en reguliere leraren worden aangemoedigd om kansen te creëren voor hun leerlingen om communicatie en samenwerking aan te sporen, wat ook kan bijdragen aan de verbindingen tussen leraren opdat ze succesvolle strategieën onderling uitwisselen (De Guzman Caindec, 2017b).

Ten slotte zou in vervolgonderzoek aandacht moeten zijn voor de multidisciplinaire teams die betrokken zijn bij OKAN. Huidig onderzoek legde de nadruk op reguliere leraren. Echter zou het voor vervolgonderzoek waardevol kunnen zijn dat ook OKAN-leraren bevroegd worden. Bijvoorbeeld in focusgroepen waarbij reguliere leraren en OKAN-leraren met elkaar in gesprek gaan en hun ervaringen delen met betrekking tot het onderwijs aan anderstalige nieuwkomers.

7. Beperkingen van het onderzoek

Zoals elk onderzoek kent ook deze masterproef zijn beperkingen. Zo bestaat de sample van dit onderzoek uit slechts zestien participanten uit vier verschillende Vlaamse secundaire scholen. Aangezien de steekproef eerder beperkt is, kunnen de gegevens en bevindingen niet veralgemeend worden naar alle leraren secundair onderwijs die anderstalige nieuwkomers onderwijzen (Niaz, 2006). Hoewel veralgemening niet het doel was van dit onderzoek, hebben we wel getracht een zo representatief mogelijk beeld te schetsen door scholen te betrekken die variëren op diverse vlakken zoals onder andere locatie (provincie), schoolgrootte en stedelijkheidsgraad (zie **Tabel 5**). Naast de variatie in scholen, trachtte de onderzoeker ook een variatie aan leraren te bevragen. Dit streven kon echter niet ingelost worden. De onderwijsvormen waarin de deelnemende leraren lesgeven is namelijk niet uitermate gevarieerd. Zo werd geen enkele leraar bevroegd die lesgeeft in de b-stroom (eerste en tweede graad) en doorstroomfinaliteit (hogere graden). Het merendeel van de respondenten geeft ook les aan de hogere jaren (derde tot het zevende middelbaar (zie **Tabel 4**)). Bovendien was ongeveer een vierde van de respondenten beginnende leraar. Zoals reeds vermeld, kan het aantal jaren onderwijservaring een impact hebben op de grootte en intensiteit van relaties met cruciale andere actoren. Door de beperkingen in variatie betreffende onderwijservaring kan dit echter niet gedetailleerd bestudeerd worden.

Tenslotte vertoont dit onderzoek een beperking op vlak van triangulatie. De verzamelde data zijn beperkt tot de perspectieven van leraren in het secundair onderwijs. Het zou echter aanzienlijk verrijkend zijn om ook data te verzamelen van de leerlingen zelf, om hun perspectieven en inzichten te gaan onderzoeken met betrekking tot hun ervaringen in de klaspraktijk en hoe zij de onderwijspraktijken van hun leraren beoordelen. Bovendien zou het ook waardevol zijn om de standpunten van de directies in het onderzoek te betrekken, bijvoorbeeld in hoeverre zij structuren op schoolniveau implementeren die gericht zijn op het bevorderen van interpersoonlijke relaties tussen leraren en het bevorderen van multiculturaliteit.

8. Conclusie

Dit onderzoek trachtte aan de hand van kwalitatieve sociale netwerkanalyse onderzoek te doen naar de hulpbronnen van leraren secundair onderwijs bij het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers. Zestien participanten uit vier verschillende Vlaamse scholen gaven door middel van semigestructureerde interviews een beeld van hun sociaal netwerk.

Overkoepelend kan geconcludeerd worden dat leraren het lesgeven aan deze doelgroep als een uitdaging beoordelen waarbij ze een andere onderwijsvorm moeten hanteren dan bij de autochtone leerlingen. Hoewel onderwijs aan desbetreffende doelgroep heel wat inspanning vergt, beoordelen leraren het als een verrijking voor hen en iets waar ze voldoening uithalen. Het competentiegevoel dat ze ervaren alsook het taalniveau van de leerlingen spelen een belangrijke rol in de (positieve of negatieve) ervaringen van leraren. Leraren worden in de lerarenopleiding niet altijd voldoende voorbereid op het lesgeven in een interculturele setting. Bij de eerste onderzoeksvraag werden dan ook de ervaringen van de leraren bij het onderwijs aan de anderstalige nieuwkomers belicht. De resterende twee onderzoeksvragen focusten zich op de actoren die zich in het formele en informele netwerk van leraren bevinden en welke vorm van steun - instrumentele of expressieve - zij ervaren wanneer ze uitdagingen en moeilijkheden ervaren bij het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers. De resultaten toonden dat elke participant dagelijks of wekelijks contact legt met collega's om de uitdagingen die ze ervaren in het omgaan met anderstalige nieuwkomers in de klas te bespreken. Deze contacten omvatten zowel instrumentele als expressieve steun. De vorm van steun die leraren bij collega's zoeken, zoals inhoudelijke tips of een luisterend oor, hangt bovendien af van het type collega (bijvoorbeeld vakcollega). In het formeel netwerk werden (door de meerderheid van de respondenten) daarnaast nog directie, leerlingbegeleiding, vervolgschoolcoaches en leerlingen zelf (peers) opgenomen. Leraren ervaren het contact met de directie als soms nuttig, waarbij de vorm van steun varieert tussen instrumentele steun voor praktische zaken en expressieve steun in de vorm van een ondersteunend gesprek. Contacten met de vervolgschoolcoach en de leerlingen zelf worden door de leraren als altijd nuttig beoordeeld. De vervolgschoolcoach wordt specifiek geraadpleegd bij problemen rond het onderwijs aan anderstalige nieuwkomers, vanwege hun expertise. Daarnaast halen leraren veel kennis en tips uit gesprekken met de leerlingen zelf. In het informele netwerk zochten de meeste participanten steun bij vrienden, familieleden en de partner. Ook hier is de steunvorm actorafhankelijk, waarbij de participanten meer expressieve steun krijgen van vrienden die geen onderwijservaring hebben. Vrienden die ook in het onderwijs werken, bieden beide vormen van steun aan. Van hun partners ontvangen ze echter uitsluitend expressieve steun.

Ten slotte wordt in de discussie ingegaan op vijf verschillende thema's. Bij het eerste thema zoomen we in op de verrijking die anderstalige leerlingen binnenbrengen in de klaspraktijk. In het volgende thema wordt het belang van een veilig leerklimaat genoemd opdat leerlingen met een migratieachtergrond, maar alle leerlingen in het algemeen, beter tot leren komen. Thema drie geeft ons een zicht op de ervaringen en de vakdidactiek die van cruciaal belang is, opdat het competentiegevoel van de leraar versterkt wordt. Hierbij bevelen we sterk aan dat leraren zo vroeg als mogelijk in contact komen met diversiteit en meertaligheid, bijvoorbeeld in de lerarenopleiding, opdat de thematiek niet nieuw meer is wanneer ze voor de klas staan. Thema vier geeft aan dat het formeel netwerk van leraren in se niet groot hoeft te zijn, maar dat de leraar actief op zoek moet gaan naar hulp en bij wie hij/zij/x terecht kan. De leraar is bij voorkeur een actieve actor die zelf zijn/haar/x netwerk vormgeeft en zo de nodige kennis en vaardigheden ontvangt. Het laatste thema, thema vijf, toont het belang van samenwerking tussen reguliere-leraren en OKAN-leraren. Wanneer beide groepen leraren nauw samenwerken en wanneer er meer interactie is tussen de anderstalige leerlingen en hun peers (autochtone leerlingen) stijgt o.a. de taalverwerving van de ex-OKAN-leerlingen. Een betere samenwerking kan bevorderd worden door samenwerkingsstructuren, zoals peer-bezoeken, video-observaties en interdisciplinaire teamvergaderingen.

9. Referenties

- Agentschap voor Onderwijsdiensten (AgODi). (2020). *Report onthaal onderwijs: 2016–2017 en 2017–2018*. <https://www.agodi.be/sites/default/files/atoms/files/onthaalonderwijs2016-2018.pdf>
- Akter, M. (2024). Foreign language anxiety: A study on Spanish learners. *International Journal of Language and Literary Studies*, 6(2), 38–56. <https://doi.org/10.36892/ijlls.v6i2.1608>
- Alzalouk, H. (2018). Cross-cultural classroom interaction between native and non-native speakers of English. *Faculty of Arts Journal*, 12, 85–101. <https://doi.org/10.36602/faj.2018.n12.12>
- Anderson, C. (2016). Religiously motivated migration. *The Sociological Quarterly*, 57(3), 387–414. <https://doi.org/10.1111/tsq.12139>
- Anopochkina, R. K. (2023). Literary text as a means of developing intercultural competence in Chinese linguist trainees. *Philology and Culture*, 4, 210–215. <https://doi.org/10.26907/2782-4756-2023-74-4-210-215>
- Aulia, M., Fitriasia, D., & Haquq, R. M. (2023). Understanding culture shock and its relationship to intercultural communicative competence. 10(3), 1420–1433. <https://doi.org/10.24815/siele.v10i3.31074>
- Balci, Z., & Clycq, N. (2012). OKAN in het Nederlandstalig Onderwijs. *Steunpunt Inburgering en Integratie, Universiteit Antwerpen*.
- Banerjee, R., & Luckner, J. (2014). Training needs of early childhood professionals who work with children and families who are culturally and linguistically diverse. *Infants & Young Children*, 27(1), 43–59. <https://doi.org/10.1097/iy.0000000000000000>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing schools come out on top*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top>
- Bastian, A., Kaiser, G., Meyer, D., & König, J. (2023). The link between expertise, the cognitive demands of teacher noticing, and experience in teaching mathematics in secondary schools. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 22(2), 257–282. <https://doi.org/10.1007/s10763-023-10374-x>
- Bilan, M. (2024). Cross-cultural teachers' training to work with migrant students. *Věda a Perspektivy*, 5(36), 168–177. [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-5\(36\)-168-177](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-5(36)-168-177)
- Boone, S., & Van Houtte, M. (2013). In search of the mechanisms conducive to class differentials in educational choice: A mixed method research. *Sociological Review*, 61(3), 549–572.
- Boone, S., Seghers, M., & Van Houtte, M. (2018). Transition from primary to secondary education in a rigidly tracked system: the case of Flanders. In A. Tarabini & N. Ingram (Eds.), *Educational choices, transitions and aspirations in Europe: systemic, institutional and subjective challenges* (pp. 53–70). London and New York: Routledge.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press. Retrieved from <https://www.marxists.org>

Bonizzoni, P., Romito, M., & Cavallo, C. (2014). Teachers' guidance, family participation and track choice: The educational disadvantage of immigrant students in Italy. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 702–720. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.982860>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB13466962>

Burt, R. S. (2005). *Brokerage and closure: An introduction to social capital*. Oxford University Press.

Calarco, J. M. (2018). *Negotiating opportunities: How the middle class secures advantages in school*. Oxford Scholarship Online. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190634428.001.0001>

Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB). (z.d.). *Onderwijs Vlaanderen*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ouders/ondersteuning-en-begeleiding/leerlingenbegeleiding/centrum-voor-leerlingenbegeleiding-clb>

Coburn, C. E., & Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 203–235. <https://doi.org/10.3102/0162373708321829>

Coelli, M., & Green, D. A. (2012). Leadership effects: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, 31(1), 92–109. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.09.001>

Compulsory education. (z.d.). *Vlaanderen.be*. <https://www.vlaanderen.be/en/compulsory-education>

Consuegra, E., & Cincinnato, S. (2020). Omgaan met diversiteit in het hoger onderwijs. Inleiding op themanummer Omgaan met diversiteit in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 37(4), 2–11.

Conteh, J., & Brock, A. (2011). 'Safe spaces'? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(3), 347–360. <https://doi.org/10.1080/13670050.2010.486850>

Cross, R., & Cummings, J. N. (2004) Tie and network correlates of individual performance in knowledge intensive work. *The Academy of Management Journal*, 47(6), 928–937.

Czaika, M., & Reinprecht, C. (2022). Migration drivers: Why do people migrate? In *IMISCOE research series* (pp. 49–82). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92377-8_3

Daly, A. J. (Ed.). (2010). *Social network theory and educational change*. Harvard Education Press.

Data and research. (z.d.). *International Organization for Migration*. <https://www.iom.int/data-and-research>

Deardorff, D. K., & Jones, E. (2012). Intercultural competence: An emerging focus in international higher education. In D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The SAGE handbook of international higher education* (pp. 283–304). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452218397.n16>

De Guzman Caindec, D. (2017). *Promoting instructional discourse for secondary teachers of newcomer students: The practice of integrated language and content instruction* (Doctoral dissertation, University of California, Berkeley). UC Berkeley Electronic Theses and Dissertations. <https://escholarship.org/content/qt1vk726v7/qt1vk726v7.pdf?t=p8rl5c>

Demant, J., & Van Houtte, M. (2012). School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499–514.

D'Hondt, F., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2015). How does ethnic and non-ethnic victimization by peers and by teachers relate to the school belongingness of ethnic minority students in Flanders, Belgium? An explorative study. *Social Psychology of Education*, 18(4), 685–701.

Education in Flanders: The Flemish educational landscape in a nutshell 2005. (n.d.). Planipolis. <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2005/education-flanders-flemish-educational-landscape-nutshell-2005-4129>

Ethische Commissie. (2022). *Algemeen ethisch protocol voor wetenschappelijk onderzoek aan de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Gent*. Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent. https://www.ugent.be/pp/nl/onderzoek/ec/algemeen_ethisch_protocol.pdf

Europe Arrivals | Flow Monitoring. (z.d.). IOM. <https://migration.iom.int/europe/arrivals>

European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe – 2019 edition* (Eurydice Report). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/894279>

Eurostat. (2023). *Annual activity report 2022*. European Commission. https://commission.europa.eu/publications/annual-activity-report-2022-eurostat_en

Emery, L., Spruyt, B., & Van Avermaet, P. (2021). Teaching to the track: Grouping in reception education for newly arrived migrant students. *International Journal of Inclusive Education*, 25(1–17). <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1942568>

Emery, L., Spruyt, B., Boone, S., & Avermaet, P. Van. (2020). The educational trajectory of newly arrived migrant students: insights from a structural analysis of cultural capital. *Educational Research*, 62(1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1713021>

Farrukh, A., Barnes, M. M., & Saito, E. (2022). Belonging in Australian primary schools: How students from refugee backgrounds gain membership. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2026367>

Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877–896. <https://doi.org/10.1177/016146810710900401>

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)

Gore, J., Rosser, B., Jaremus, F., Miller, A., & Harris, J. (2023). Fresh evidence on the relationship between years of experience and teaching quality. *The Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00612-0>

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.

Hak, T. (2004). Waarnemingsmethoden in kwalitatief onderzoek. *Huisarts en Wetenschap*, 47(11), 205–212. <https://doi.org/10.1007/bf03083720>

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, England: Routledge.

Hogan, B., Carrasco, J. A., & Wellman, B. (2007). Visualizing personal networks: Working with participant-aided sociograms. *Field Methods*, 19(2), 116–144. <https://doi.org/10.1177/1525822x06298589>

Holloway, I., & Galvin, K. (2016). *Qualitative research in nursing and healthcare*. Wiley.

Ibarra, H. I. (1993). Network centrality, power, and innovation involvement: Determinants of technical and administrative roles. *Academy of Management Journal*, 36(3), 471–501.

Informatiebrief en toestemmingsformulier (ICF). (z.d.). Universiteit Gent. <https://www.ugent.be/pp/nl/onderzoek/ec/icf>

Integer onderzoek & ethiek. (2022). *AVG: hoe beveilig ik mijn data op een correcte manier? | (onder)zoektips*.

<https://onderzoektips.ugent.be/nl/tips/00001873/>

Jacobs, D., & Danhier, J. (2017). *Segregatie in het onderwijs overstijgen: Analyse van de resultaten van het PISA 2015-onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië-Brussel*. Koning Boudewijnstichting.

Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L. en Lothaire, S. (2009). De sociale lift blijft steken. De prestaties van allochtone leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap en de Franse Gemeenschap. Brussel, Koning Boudewijnstichting.

Kaveh, A., Magnani, M., & Rohner, C. (2020). Defining and measuring probabilistic ego networks. *Social Network Analysis and Mining*, 11(1). <https://doi.org/10.1007/s13278-020-00708-w>

Kemper, R., Bradt, L., Keygnaert, I., Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Derluyn, I. (2020). Separating newcomers: Pragmatism or ideology? Schools' responses to newly arrived

migrants in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711537>

Kianinezhad, N. (2024). Foreign language anxiety in education. *JELITA*, 5(1), 123–143.
<https://doi.org/10.56185/jelita.v5i1.477>

Kim, Y. O., Yun, S., & Sol, Y. H. (2020). Effects of enhancing multicultural knowledge competence through an international teaching practicum programme for Korean student-teachers. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(4), 679–698.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1798739>

Klandermans, B. (2022). Instrumental versus expressive action. In D. A. Snow, S. A. Soule, H. Kriesi, & H. J. McCammon (Eds.), *The Wiley-Blackwell encyclopedia of social and political movements* (2nd ed., pp. 1–3). Wiley-Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9780470674871.wbespm114.pub2>

Klein, A. M. (2008). Sensitivity to the learning needs of newcomers in foreign language settings. *Multicultural Education*, 16(2), 41–44. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832227.pdf>

Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: The particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(1).
<https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>

Lacante, M., Almaci, M., Van Esbroeck, R., Lens, W., & De Metsenaere, M. (2006). *Allochtonen in het hoger onderwijs: Onderzoek naar factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs* (Eindrapport OBPO 03.03, Voorlopige versie, 2 delen). Brussel: Unknown.

Lareau, A. 2003. *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life*. Berkeley: University of California Press.

Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). *Cultural capital in educational research: A critical assessment*. *Theory and Society*, 32(5–6), 567–606.
<https://doi.org/10.1023/B:RYSO.0000004951.04408.b0>

Leerplicht voor kinderen met een andere nationaliteit. (n.d.). Onderwijs Vlaanderen.
<https://onderwijs.vlaanderen.be/leerplicht-voor-kinderen-met-een-andere-nationaliteit>

Lund, A., & Trondman, M. (2017). Dropping out/dropping back in: Matters that make learning matter. *Queensland Review*, 24(1), 57–74. <https://doi.org/10.1017/qre.2017.9>

Maness, M. (2017). Comparison of social capital indicators from position generators and name generators in predicting activity selection. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 106, 374–395. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2017.10.008>

Michel, M. C., & Kuiken, F. (2014). Language at preschool in Europe: Early years professionals in the spotlight. *European Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 1–26.
<https://doi.org/10.1515/eujal-2014-0005>

Moolenaar, N. M., Slegers, P. J., Karsten, S., & Daly, A. J. (2012). The social fabric of elementary schools: A network typology of social interaction among teachers. *Educational Studies*, 38(4), 355–371. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643101>

Neel, C. G., & Fuligni, A. (2012). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678–692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>

Niaz, M. (2006). Can findings of qualitative research in education be generalized? *Quality & Quantity*, 41(3), 429–445. <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9015-9>

Nouwen, W., & Clycq, N. (2019). The role of teacher-pupil relations in stereotype threat effects in Flemish secondary education. *Urban Education*, 54(10), 1551–1580. <https://doi.org/10.1177/0042085918768616>

Nouwen, W., Van Caudenberg, R., & Clycq, N. (2019). The role of religiosity in students' perceptions of student-teacher relations, school belonging, and valuing of education. In N. Clycq, C. Timmerman, D. Van Heule, R. Van Caudenberg, & S. Ravn (Eds.), *Radicalism: A marginal phenomenon or a mirror to society?* (pp. 117–152). Leuven University Press.

Nusche, D. (2009). What works in migrant education? *OECD Education Working Papers*. <https://doi.org/10.1787/227131784531>

Nusche, D. (2009b). *What works in migrant education?* OECD Education Working Papers. <https://doi.org/10.1787/227131784531>

OECD. (2016). *PISA 2015 results: Excellence and equity in education (Volume I)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266491-en>

OECD. (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. OECD Reviews of Migrant Education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>

Onderwijs minderjarige nieuwkomers. (n.d.). Agentschap Integratie en Inburgering. <https://www.agii.be/thema/gelijke-onderwijskansen/onderwijs-minderjarige-nieuwkomers>

Onderwijs Vlaanderen. (n.d.). *Anderstalige nieuwkomers*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ouders/naar-school/vanuit-of-naar-het-buitenland/vanuit-het-buitenland/onthaalonderwijs-voor-anderstalige-nieuwkomers/anderstalige-nieuwkomers>

Ooghe, L., Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Exploratief onderzoek naar het sociaal netwerk van beginnende leraren in relatie tot de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan*. Manuscript under review.

Onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen (OKAN). (n.d.). www.vlaanderen.be. <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/ondersteuning/onderwijs-voor-leerlingen-met-specifieke-noden/onthaalonderwijs-voor-anderstalige-kinderen-okan>

Onthaalonderwijs. (2018). Patrick Poelmans. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/41948>

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.

- Özçürümez, S., Tursun, Ö., & Tunç, A. (2023). Exploring the impact of teachers' past migration experience on inclusive education for refugee children. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2221255>
- Pastori, G., Mangiatordi, A., Pagani, V., & Section, A. (2019). The ISOTIS virtual learning environment: The Cross-WPs 3-4-5. Theoretical and methodological framework and features of the VLE.
- Popov, O., & Stureson, E. (2015). Facing the pedagogical challenge of teaching unaccompanied refugee children in the Swedish school system. *Problems of Education in the 21st Century*, 64(1), 66–74. <https://doi.org/10.33225/pec/15.64.66>
- Potochnick, S. R., & Perreira, K. M. (2010). Depression and anxiety among first-generation immigrant Latino youth. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 198(7), 470–477. <https://doi.org/10.1097/nmd.0b013e3181e4ce24>
- Pulinx, R. (2016). *Country report: Flanders*. EDINA. <https://edinaplatform.eu/>
- Ravn, S., Nouwen, W., Clycq, N., & Timmerman, C. (2018). *Refugee education in Flanders (Belgium). Multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in Europe (PERAE)*. SIRIUS – Policy Network on Migrant Education. <https://repository.uantwerpen.be/desktop/irua>
- Robinson, C. (2006). Constructivist learning design: A framework for teachers, but at what theoretical cost? *PsycCRITIQUES*, 51(30). <https://doi.org/10.1037/a0003323>
- Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>
- Saada, M. (2024). Effectiveness of interdisciplinary teacher teams among English teachers in public secondary schools in Jolo. *Deleted Journal*, 1(1), 1–16. <https://doi.org/10.62596/mcyw5g50>
- Sánchez, B., Colón, Y., & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 619–628.
- Santerini, M. (2010). Intercultural competence teacher-training models. In *Educational research and innovation* (pp. 185–201). <https://doi.org/10.1787/9789264079731-11-en>
- Sardi, A. (2023). *Could I be illogical? (CIBI guide) for non-native speakers. Could I Be Illogical? (CIBI) Guide*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/26yrz>
- Schwarz, I. (2020). Migrants moving through mobility regimes: The trajectory approach as a tool to reveal migratory processes. *Geoforum*, 116, 217–225. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2018.03.007>

- Schechter, S., & Merecoulias, M. (2023). International students in Ontario secondary schools: Demystifying the stereotype. *Comparative and International Education*, 51(2). <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v51i2.13973>
- Schlosser, L. K. (1992). Teacher distance and student disengagement: School lives on the margin. *Journal of Teacher Education*, 43, 128–140.
- Scott, J. (2017). *Social Network Analysis* (4de editie). SAGE Publications Ltd.
- Scott, E. K., & White, B. R. (2024). An empirical study of cultivating innovative practice abilities in an interdisciplinary education environment in Australia. *Research and Advances in Education*, 3(5), 53–63. <https://www.paradigmexpress.org/rae/article/view/1151>
- Seghers, M., Boone, S., & Van Avermaet, P. (2019). Classed patterns in the course and outcome of parent-teacher interactions regarding educational decision-making. *Educational Review*, 73(4), 417–435. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1662771>
- Short, D. J., & Boyson, B. A. (2012). *Helping newcomer students succeed in secondary schools and beyond*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Shochet, I. M., Smith, C. L., Furlong, M. J., & Homel, R. (2011). A prospective study investigating the impact of school belonging factors on negative affect in adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(4), 586–595.
- Singh, K., Chang, M., & Dika, S. (2010). Ethnicity, self-concept, and school belonging: effects on school engagement. *Educational Research for Policy and Practice*, 9(3), 159–175. <https://doi.org/10.1007/s10671-010-9087-0>
- Sinnema, C., Daly, A. J., Rodway, J., Hannah, D., Cann, R., & Liou, Y. (2023). Improving the relational space of curriculum realisation: Social network interventions. In *Emerald Publishing Limited eBooks*. <https://doi.org/10.1108/9781803825137>
- Sjøen, M. M. (2021). From Global Competition to Intercultural Competence: What Teacher-Training Students with Cross-Cultural Teaching Experience Should be Learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 140–153. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1990121>
- Slot, P. L., Romijn, B. R., & Nata, G. (2019). *A virtual learning environment model of professional development aimed at enhancing diversity and inclusiveness*. ISOTIS.
- Spall, S. L. (1998). Peer debriefing in qualitative research: Emerging operational models. *Qualitative Inquiry*, 4(2), 280–292. <https://doi.org/10.1177/107780049800400208>
- Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., & Kavadias, D. (2015). Educational tracking and sense of futility: A matter of stigma consciousness? *Oxford Review of Education*, 41(6), 747–765. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1117971>

Staring, F. (2017). *Migrants in European schools: Learning and maintaining languages: Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016–17)*.

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). Centrum voor Taal en Onderwijs.

Study on educational support for newly arrived migrant children: Annex 1: Literature review. (2013).

Thomas, L. (2019). *Unravelling primary school teachers' induction period from a social network perspective*. <https://biblio.ugent.be/publication/8626655>

Thomas, L., Adams, B., Emery, L., Duthois, T., Vanderlinde, R., & Tuytens, M. (2022). Connecting the dots in education for newly arrived migrant students in Flanders. *Education Sciences*, 12(6), 419. <https://doi.org/10.3390/educsci12060419>

Van Avermaet, P., Derluyn, I., De Maeyer, S., Vandommele, G., Van Gorp, K., Pulinx, R., Kemper, R., Verswijfel, K., De Bruyne, L., Vanthournout, G., Baeten, M., & Keynaert, I. (2017). *Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen* [Cartography and analysis of reception education for foreign language newcomers]. <https://integratiebeleid.vlaanderen.be/cartografie-en-analyse-van-het-onthaalonderwijs-voor-anderstalige-nieuwkomers-en-okan-leerlingen>

Vandecandelaere, M., Van den Branden, N., Vandenbroeck, M., & Juchtmans, G. (2017). Flexibele leerwegen in Vlaanderen: Buiten de lijntjes kleuren? *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 3, 173–180. https://www.researchgate.net/profile/Machteld-Vandecandelaere/publication/319036668_Flexibele_leerwegen_in_Vlaanderen_buiten_de_lijntjes_kleuren/links/598c1646a6fdcc58acb65fda/Flexibele-leerwegen-in-Vlaanderen-buiten-de-lijntjes-kleuren.pdf

Vandecandelaere, M. (2020). *Flexibele leerwegen voor meertalige nieuwkomers in het basis- en secundair onderwijs*. Lannoo Campus.

Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen*. Free University of Brussels.

Van Hove, G. (2011). *Qualitative research and educational science: A reader about useful strategies and tools*. Ghent University Library. <https://lib.ugent.be/catalog/rug01:002947538>

Van Praag, L., Stevens, P., & Van Houtte, M. (2013). Het succes van allochtone jongeren in het Vlaamse secundair onderwijs nader onderzocht. *Welwijs*, 24(4), 15–17.

Van Staa, A., & Evers, J. (2010). "Thick analysis": Strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen. *KWALON*, 15(1). <https://doi.org/10.5117/2010.015.001.002>

Van Waes, S., De Maeyer, S., Moolenaar, N. M., Van Petegem, P., & Van Den Bossche, P. (2018). Strengthening networks: A social network intervention among higher education

teachers. *Learning and Instruction*, 53, 34–49.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.005>

Vlaamse Onderwijsraad. (2013). *Advies over het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers*. https://assets.vlor.be/www.vlor.be/import/ar-ar-adv-011_0.pdf

Vlaamse Overheid. (2006, June 30). *Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het voltijds gewoon secundair onderwijs, Omzendbrief SO 75*.
<https://dataonderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13123#2-2>

Vlaamse Overheid. (2017, September 27). *Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het voltijds gewoon secundair onderwijs, Omzendbrief SO 75 – laatste wijziging*.
<https://dataonderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13123#2-2>

Wat is onthaalonderwijs? (n.d.). *Onderwijs Vlaanderen*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/wat-is-onthaalonderwijs>

Wang, C. (2024). *Data analysis -- Intercultural comp -- EMI exp -- Eng.spv* [Dataset]. Figshare.
<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25067402>

Wauters, J., Michielsen, J., & Timmerman, C. (2013). *OKAN-onderwijs: Knelpunten en aanbevelingen*. Antwerpen: Steunpunt Inburgering en Integratie.

Wellman, B. (1993). An egocentric network tale: Comment on Bien et al. (1991). *Social Networks*, 15, 423–436.

Yim, S. Y., & Lim, E. Y. (2023). English teacher competency: a study with different school levels and teaching experience. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(2), 219–233.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2023.2291986>

Zhao-Ron, Y. (2008). Creating a safe classroom environment in EFL class. *Journal of Hubei Radio & Television University*. http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-HGDB200807076.htm

Zhupanyk, O. (2024). Problems in developing socio-cultural competence among foreign language teachers during the digitalization of education. *Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*, 2, 13–19. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2024.306316>

10. Bijlagen

Bijlage 1

LUIK 1 – Informatiebrief deelnemers onderzoek

Titel van de studie: Sociale netwerkanalyse van leraren anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs

Dit is een onderzoek dat wordt uitgevoerd door de Universiteit Gent. De verantwoordelijke onderzoekers zijn:

| | | |
|--|---|---|
| Ibtissam Belbard Klinische Orthopedagogiek Universiteit Gent ibtissam.belbard@ugent.be Tel. nr.: 0498189869 | Laura Thomas Vakgroep onderwijskunde Universiteit Gent laura.thomas@ugent.be Tel. nr.: 092648629 | Melissa Tuytens Vakgroep onderwijskunde Universiteit Gent melissa.tuytens@ugent.be |
|--|---|---|

Informatie over de studie

Beste,

U wordt uitgenodigd om deel te nemen aan een studie van de Universiteit Gent omtrent de hulpbronnen van leraren secundair onderwijs in functie van het onderwijzen van anderstalige nieuwkomers. Neem voldoende tijd om deze informatiebrief aandachtig te lezen voor u beslist deel te nemen aan deze studie. Aarzel niet om vragen te stellen als er onduidelijkheden zijn of indien u bijkomende informatie wenst. Zorg ervoor dat u alles begrijpt. Eens u beslist heeft om deel te nemen aan de studie zal men u vragen om het toestemmingsformulier achteraan deze bundel te ondertekenen.

Wat is het doel van het onderzoek?

Binnen dit onderzoek willen we nagaan op wie leraren in het lager onderwijs beroep doen wanneer ze verwacht worden om anderstalige leerlingen te onderwijzen. We trachten een zo volledig mogelijk beeld te scheppen van het (in)formele netwerk rondom de leraar om zo tips en adviezen voor verder schoolpraktijken en onderzoek uit te werken.

Informatie m.b.t. deelname

Wat houdt deelnemen aan dit onderzoek in?

Aan de hand van een semigestructureerd interview van ongeveer 60 minuten zal er op een interactieve manier een beeld van het netwerk rondom u, als leraar, geschetst worden. We schrijven op papier bepaalde gegevens letterlijk neer zodat we het netwerk kunnen visualiseren. In het interview zullen we uw ervaringen bespreken met betrekking tot het

lesgeven aan anderstalige nieuwkomers, bij welke actoren u terecht kan indien u geconfronteerd wordt met bepaalde uitdagingen of struikelblokken en welke steun u precies ontvangt van deze actoren. Deze netwerkgegevens zullen uiteraard anoniem verwerkt worden. De deelname aan deze studie is volledig vrijwillig en er kan op geen enkele manier sprake zijn van dwang. U kunt weigeren om deel te nemen aan de studie en u kunt zich op elk ogenblik terugtrekken uit de studie zonder dat u hiervoor een reden moet opgeven. Indien u weigert om deel te nemen, of wanneer u beslist zich terug te trekken uit een lopende studie, zal dit op geen enkele manier een invloed hebben op uw verdere relatie met de onderzoeker.

Als u dit wenst, kan u een samenvatting van de onderzoeksbevindingen krijgen nadat de studie is afgerond en de resultaten bekend zijn. Door een mailtje te sturen, kan u een samenvatting verkrijgen van de hoofdonderzoeker (Ibtissam Belbard) en/of promotor (Laura Thomas).

Wat zijn de risico's en voordelen bij deelname aan dit onderzoek?

Aan dit onderzoek is geen enkel bekend blijvend risico verbonden.

We verwachten volgende voordelen ten gevolge van het onderzoek: u krijgt zelf een scherp beeld op het netwerk dat u raadpleegt en ontdekt al dan niet zinvolle contacten. Verder verwachten we positieve en/of negatieve patronen in contacten te herkennen die als advies kunnen dienen voor enerzijds praktijken die op scholen plaatsvinden met betrekking tot het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers en anderzijds voor verder onderzoek.

Is er een vergoeding of beloning voorzien bij deelname aan dit onderzoek?

Er is geen vergoeding of beloning voorzien bij deelname aan dit onderzoek.

Informatie m.b.t. Privacy en Persoonsgegevens

Het wettelijk kader voor de verwerking van persoonsgegevens en vertrouwelijke informatie in het kader van dit onderzoek wordt bepaald door:

- De Europese Algemene Verordening Gegevensbescherming 2016/679 van 27 april 2016, die van kracht is sinds 25 mei 2018 (dit is de AVG of GDPR);
- De Belgische Wet betreffende de bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking van persoonsgegevens van 30 juli 2018

De onderzoekers dienen zich te houden aan de generieke gedragscode voor de verwerking van persoonsgegevens van de UGent¹.

Welke persoonsgegevens worden verzameld?

De volgende persoonsgegevens zullen worden verwerkt:

- Naam en voornaam, e-mailadres, leeftijd, beroep, geslacht, opleiding, school waar u lesgeeft en aantal jaar onderwijservaring

De volgende *bijzondere categorieën* van persoonsgegevens zullen worden verwerkt:

- Stemopnames van de deelnemer
- Informatie over leden die behoren tot uw netwerk met betrekking tot het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers

De persoonsgegevens zullen verzameld worden met behulp van vragenlijsten op papier en/of audioregistratie van interviews.

Waarom worden deze persoonsgegevens verzameld?

De persoonsgegevens worden voor zowel wetenschappelijke als praktische overwegingen verzameld. Aan de ene kant, verzamelen we persoonsgegevens (zoals informatie over het netwerk) om een beeld te krijgen van de steun die leraren ontvangen van bepaalde actoren zowel binnen als buiten de school bij het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers en dus om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen. Aan de andere kant, verzamelen we persoonsgegevens (zoals uw e-mailadres, naam) om contact met u op te nemen en een interview in te plannen.

Op basis van welke rechtsgrond worden de gegevens verwerkt?

Voor het verwerken van uw persoonsgegevens zal uw expliciete toestemming gevraagd worden. Dit gebeurt via het ondertekenen van een 'toestemmingsformulier'. Deze toestemming kan ten alle tijden worden ingetrokken door dit te melden aan de hoofdonderzoeker.

Wie heeft toegang tot mijn (persoons)gegevens?

Enkel de onderzoekers verbonden aan deze studie hebben toegang tot de data (promotoren, masterproefstudent). Wat de persoonlijke data in het bijzonder betreft (= naam + e-mailadres),

¹ <https://www.ugent.be/nl/univgent/privacy/gedragscode-persoonsgegevens.htm>

is het enkel de masterproefstudent (Ibtissam Belbard) die hier toegang toe heeft. De audiobestanden van de interviews worden zo snel als mogelijk uitgeschreven. Alle persoonlijke informatie wordt uit de uitgeschreven interviews verwijderd (bv. Ik heb goed contact met mijn collega [naam] die ook in het [X] lesgeeft). Nadat de interviews uitgeschreven zijn, worden de audiobestanden verwijderd. Wanneer de masterproefstudent de data deelt met de promotoren, dan zal zij enkel de versie delen waaruit alle persoonlijke data verwijderd werd. De transcripties van de interviews krijgen een code toegekend, waardoor enkel de masterproefstudent nog de link kan maken tussen het interview en de deelnemer. Kortom, de data worden op vertrouwelijke wijze bewaard en verwerkt.

Wanneer de resultaten aan de buitenwereld bekend gemaakt worden, dan gebeurt dit anoniem. Uw naam zal nooit terug te vinden zijn in een masterproef of wetenschappelijke publicatie.

Alle data worden bewaard op een binnen de UGent beveiligde server. In overeenstemming met beleid aan de UGent worden de gegevens tot 5 jaar bewaard na het einde van het onderzoeksproject.

Hergebruik van gegevens

De hier verzamelde onderzoeksgegevens kunnen ook nog nuttig zijn bij het beantwoorden van andere onderzoeksvragen. Daarom bestaat de mogelijkheid dat de onderzoeksgegevens worden hergebruikt op een later tijdstip voor ander onderzoek. Het hergebruiken van de onderzoeksdata kan zowel gebeuren binnen het eigen onderzoeksteam, als door externe onderzoekers binnen en buiten de Europese Unie. Binnen de onderzoeksgroepen van de promotoren zal verder aan de slag gegaan worden met de verzamelde data en zal een vergelijking gemaakt worden tussen data die verzameld werd bij leraren lager onderwijs en leraren secundair onderwijs. Ook is het mogelijk dat binnen het ruimere Europese [TEAMS project](#) data van verschillende landen vergeleken zullen worden met elkaar, waardoor de Vlaamse data mogelijks op Europees niveau verder verwerkt wordt.

Welke rechten heeft u als deelnemer met betrekking tot uw persoonsgegevens?

In overeenstemming met de Europese en Belgische privacywetgeving² wordt uw persoonlijke levenssfeer gerespecteerd. Zoals reeds aangegeven, kan u op elk gegeven moment uw

² Dit zijn: de Europese Algemene Verordening Gegevensbescherming 2016/679 van 27 april 2016, die van kracht is sinds 25 mei 2018 (dit is de AVG of GDPR); de Belgische Wet betreffende de bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking van persoonsgegevens van 30 juli 2018; de Belgische wet van 22 augustus 2002 betreffende de rechten van de patiënt.

toestemming intrekken en dit zonder opgave van reden. Dit betekent dat uw gegevens niet verder verwerkt zullen worden vanaf het moment van intrekking.

U heeft het recht op inzage van de gegevens die over u verzameld werden en u kan eveneens een kopie vragen, voor zover dit geen afbreuk doet aan de rechten en vrijheden van anderen, waaronder die van de Universiteit Gent. Elk onjuist gegeven over u kan op uw verzoek verbeterd worden. Bovendien heeft u recht op vergetelheid: dit betekent dat u, na het intrekken van uw toestemming, kan vragen om uw persoonsgegevens te laten verwijderen.

Om een van bovenstaande rechten uit te oefenen, kan u contact opnemen met de betrokken onderzoekers via ibtissam.belbard@ugent.be en laura.thomas@ugent.be.

Heeft u een klacht?

Als u een klacht wil indienen over de manier waarop uw persoonsgegevens worden behandeld of als u vragen heeft met betrekking tot uw persoonsgegevens in het kader van dit onderzoek, dan kan u contact opnemen met de functionaris voor gegevensbescherming van de

Universiteit Gent via privacy@ugent.be of T 09 264 95 17.

U kan ook een klacht indienen bij de Gegevensbeschermingsautoriteit, Drukpersstraat 35, 1000 Brussel (e-mail: contact@apd-gba.be) en/of de Vlaamse Toezichtcommissie (e-mail: contact@toezichtscommissie.be)

LUIK 2 - Toestemming m.b.t. deelname aan de studie

| Gelieve het juiste bolletje aan te kruisen | Ja | Nee |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Ik neem vrijwillig deel aan deze wetenschappelijke studie. | | |
| Ik weet dat ik me op elk ogenblik uit de studie mag terugtrekken zonder een reden voor deze beslissing op te geven en zonder dat dit op enige wijze een invloed zal hebben op mijn verdere relatie met de onderzoeker. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ik heb het informatieformulier gelezen en heb voldoende uitleg gekregen over de aard, het doel, de duur, en de voorziene effecten van de studie. Ik kreeg de gelegenheid om vragen te stellen en ik heb op al mijn vragen een bevredigend antwoord gekregen. | | |

Toestemming m.b.t. de verwerking van persoonsgegevens

| Gelieve het juiste vakje aan te kruisen | Ja | Nee |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Ik weet dat ik rechten heb om mijn privacy te vrijwaren (o.a. inzage, verbetering, verwijdering) en tot wie ik me moet richten om deze rechten uit te oefenen. | | |
| Ik geef toestemming aan de onderzoekers om voor de doelstellingen van deze studie (persoons)gegevens van mij te verzamelen, verwerken, bewaren, analyseren en erover te rapporteren. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ik geef toestemming aan de onderzoekers om het interview op te nemen. | | |

Toestemming m.b.t. het hergebruik en delen van data

| Gelieve het juiste vakje aan te kruisen | Ja | Nee |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Ik geef toestemming aan onderzoekers van de onderzoeksgroep om mijn gegevens te hergebruiken voor verder gelijkaardig wetenschappelijk onderzoek. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | |
|--|---|---|
| Ik geef toestemming aan de onderzoekers om mijn gegevens te delen voor verder gelijkaardig wetenschappelijk onderzoek en dit binnen en buiten de Europese Economische Ruimte . Hierbij worden alle nodige maatregelen genomen om de vertrouwelijkheid van mijn persoonsgegevens te beschermen. | o | o |
|--|---|---|

| | |
|------------------|------------------------------------|
| Naam Participant | Naam Onderzoeker: Ibtissam Belbard |
| | |
| Datum: | Datum: |
| Handtekening | Handtekening |

Bijlage 2

Semigestructureerde interviewleidraad

| | |
|---|---|
| Demografische gegevens | <ul style="list-style-type: none">- Leeftijd + aantal jaren onderrwijservaring?- Geslacht? M/V/X- In welk leerjaar geeft u les?<ul style="list-style-type: none">o Parttime/Fulltime?o Secundair onderwijs: ASO-TSO-BSO-KSO (BUSO)- Welke vooropleiding heeft u gevolgd?- Extra professionaliseringsinitiatieven gevolgd met betrekking tot lesgeven aan anderstalige nieuwkomers?- Hoeveel anderstalige nieuwkomers/ex-OKAN-leerlingen zitten er momenteel in uw klas(sen)? |
| Ervaringen in het onderrwijzen van anderstalige nieuwkomers | <ul style="list-style-type: none">- Welke positieve ervaringen heeft u met betrekking tot het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers? Concrete voorbeelden?- Welke negatieve ervaringen heeft u met betrekking tot het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers? Concrete voorbeelden?- Beschrijf in drie woorden hoe u het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers ervaart?- In welke mate voelt u zich competent bij het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers? [interculturele competenties]- Met welke uitdagingen en struikelblokken wordt u geconfronteerd bij het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers? |

| | |
|---|---|
| <p>Sociaal netwerk (name generator/interpreter)</p> | <p>Stap 1: Toon de figuur met concentrische cirkels aan de participant (jaarlijks, 3-maandelijks, maandelijks, wekelijks, dagelijks). Ik zal u zo meteen vragen om alle personen waarmee u contact heeft in verband met de uitdagingen die u ervaart bij het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers een plaats te geven op de figuur. Het gaat hierbij om werkelijk alle personen waarmee u contact heeft ongeacht het nut/de kwaliteit van dit contact.</p> <p>Stap 2: U ziet dat ik twee kleuren voorzien heb. In het blauw schrijft u alle namen van de personen binnen het schoolnetwerk (bv. mede-leraren, directie, CLB-medewerker, vervolgschoolcoach, leerlingen, poetspersoneel, ICT- coördinator, etc.). In het rood schrijft u alle namen van de personen buiten uw schoolnetwerk. Denk hierbij bijvoorbeeld aan vrienden en vriendinnen, familie, kennissen, leraren van andere scholen, etc. Zoals daarnet aangekondigd mag u de personen een plaats geven op het netwerk naargelang van de frequentie waarmee u in contact gaat met deze personen over het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers in uw klas(sen).</p> <p>Stap 3: U heeft nu iedereen opgeschreven waarmee u contact heeft met betrekking tot het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers. Zet nu bij elke persoon een cijfer van 1 tot 5 waarmee u aangeeft in welke mate u het contact met deze persoon nuttig vindt. (1 = Nooit nuttig; 2 = Vaak niet nuttig; 3 = Soms nuttig; 4 = Meestal nuttig; 5 = Altijd nuttig).</p> <p>Stap 4: (de interviewer neemt het schema erbij). Samen zullen we de namen die u een plaats gaf in het netwerk overlopen.</p> <p>a) We overlopen eerst alle personen binnen het schoolnetwerk. (vul als interviewer rij per rij in)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Naam van de persoon - Geslacht/Leeftijd/Functie van de persoon |
|---|---|

- Instrumenteel/expressief: Geef eerst en vooral aan de leraar mee wat er precies bedoeld wordt met instrumentele versus expressieve steun:

- Instrumenteel: Inhoudelijke ondersteuning, zoals het uitwisselen van lesmaterialen, toolkits, concrete tips en tricks over het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers, extra ondersteuning van een leraar/coach in de klas, etc.
- Expressief: Emotionele/sociale ondersteuning, zoals hart luchten bij elkaar, elkaars zelfvertrouwen een boost geven, luisterend oor, etc.
- Eén persoon kan zowel instrumentele als expressieve steun bieden. Vandaar kunnen in deze kolom één of twee kruisjes geplaatst worden.

- Instrumenteel: Noteer in deze kolom in kernwoorden hoe de leraar de instrumentele steun interpreteert. (volledige toelichting kan later getranscribeerd worden op basis van de audio-opname)
- Expressief: Noteer in deze kolom in kernwoorden hoe de leraar de expressieve steun interpreteert. (volledige toelichting kan later getranscribeerd worden op basis van de audio-opname)
- Moest er een bron van steun zijn, die niet onder instrumenteel vs. expressief te categoriseren valt, ga hier dan zeker op in en vraag ernaar door.

Bijkomende vraag:

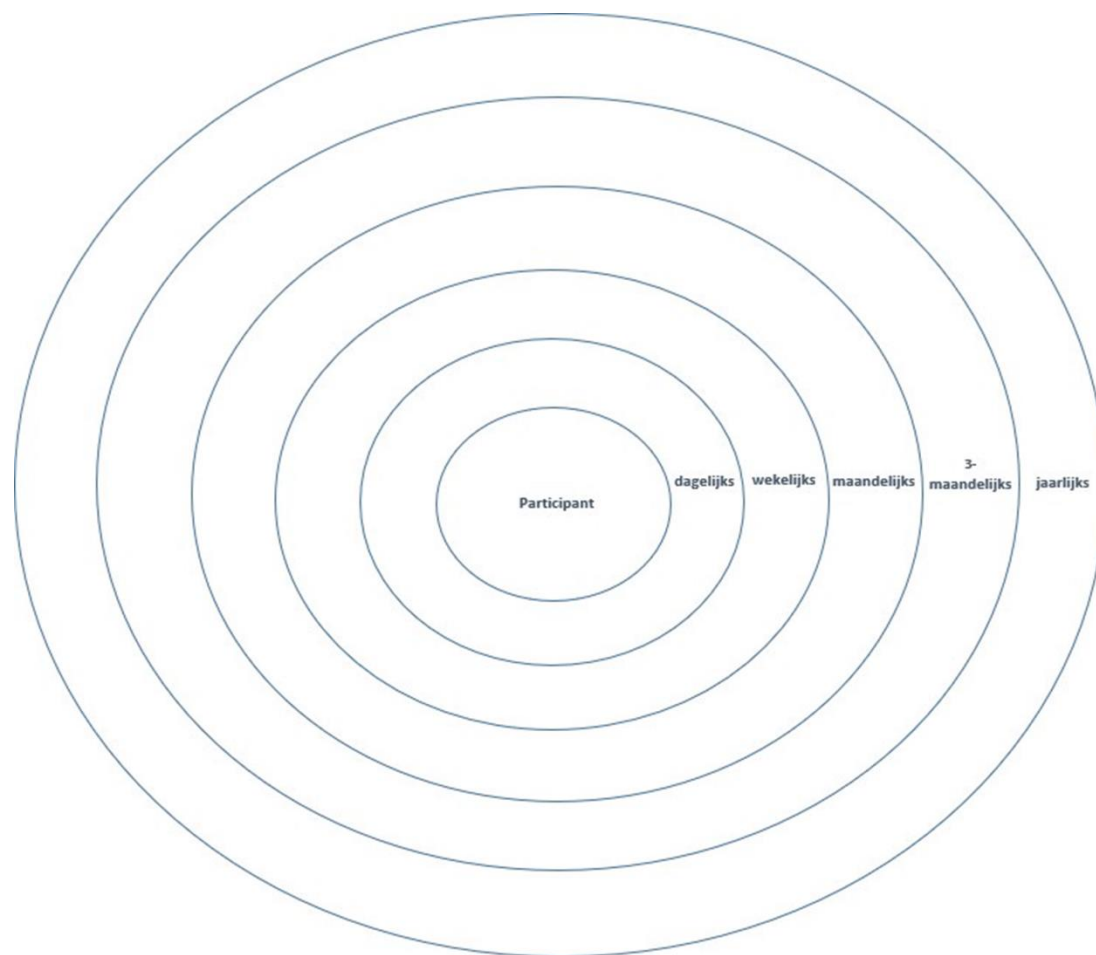
- Bekijk als interviewer het netwerk opnieuw en vraag door bij de personen die een extreem cijfer toegekend kregen qua nut/kwaliteit van de relatie (peil dus waarom iemand een 1 krijgt of een 5).

b) Neem het netwerk er opnieuw bij en doorloop dezelfde procedure voor alle personen die buiten het schoolnetwerk behoren.

| | |
|------------|--|
| Slotvragen | <ul style="list-style-type: none">- Als u nu kijkt naar het netwerk dat u gemaakt heeft, zijn er dan actoren die u momenteel mist in het netwerk? Had u verwacht om van bepaalde personen zowel binnen als buiten het schoolnetwerk steun te krijgen?- Wat is de kloof tussen het huidige netwerk en het ideale netwerk dat u voor ogen heeft?- Op welk vlak mist u nog verdere ondersteuning? Welke concrete acties zouden er op micro (eigen initiatief)-meso (initiatief van de school)-macro (Vlaams/internationaal) niveau ondernomen kunnen worden om de netwerken van leraren te verstevigen? |
|------------|--|

Bijlage 3

Sjabloon Concentrische cirkel



Bijlage 4

In te vullen tabel met betrekking tot de informatie van leden in sociaal netwerk van de participant.

| Binnen het schoolnetwerk | | | | |
|--------------------------|---------------------------|---|---------------|------------|
| Naam | Geslacht/Leeftijd/Functie | Type van relatie | Instrumenteel | Expressief |
| | | <input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief | | |
| | | <input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief | | |
| | | <input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief | | |
| | | <input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief | | |
| | | <input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief | | |
| | | <input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief | | |
| | | <input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief | | |

| Buiten het schoolnetwerk | | | | |
|--------------------------|---------------------------|---|---------------|------------|
| Naam | Geslacht/Leeftijd/Functie | Type van relatie | Instrumenteel | Expressief |
| | | <input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief | | |
| | | <input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief | | |
| | | <input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief | | |
| | | <input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief | | |
| | | <input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief | | |
| | | <input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief | | |
| | | <input type="checkbox"/> Instrumenteel <input type="checkbox"/> Expressief | | |

Bijlage 5

Attest van regelmatige lesbijwoning in het onthaaljaar

1. Model : Formaat A4 (210 x 297 mm)

VLAAMSE GEMEENSCHAP – KONINKRIJK BELGIE
DEPARTEMENT ONDERWIJS EN VORMING

ATTEST VAN REGELMATIGE LESBIJWONING IN HET ONTHAALJAAR

Benaming en adres van het schoolbestuur

.....
..... (1)

Benaming en adres van de school

.....
.....

Ondergetekende,

directeur van de bovenvermelde school, bevestigt dat

.....(2), geboren op(3),
als regelmatige leerling het onthaaljaar van het

voltijds secundair onderwijs heeft gevolgd van(4) tot(4).

Hij/zij bevestigt dat al de wettelijke, decretale en reglementaire voorschriften werden nageleefd.

Gegeven te, op

De houder,

De directeur,

Stempel van de school

2. Onderrichtingen voor het invullen:

- (1) voor vzw's wordt het adres van de zetel van het schoolbestuur vermeld;
- (2) naam en eerste voornaam van de leerling volgens identiteitskaart of geboorteakte; aandacht : als de identiteit van de titularis erdoor beter tot zijn recht komt, mag uitzonderlijk een tweede voornaam worden vermeld.
- (3) maand van de geboortedatum voluit in letters; aandacht : voor een leerling waarvoor geen officiële geboortedatum en -maand bekend zijn, wordt conform de regeling toegepast door de dienst vreemdelingenzaken "1 januari" vermeld;
- (4) het attest slaat op de volledige effectieve periode dat de leerling het onthaaljaar heeft gevolgd, desgevallend - na verkregen afwijking - over twee aansluitende schooljaren gespreid