

INHOUDSOPGAVE

<u>INHOUDSOPGAVE.....</u>	<u>1</u>
<u>VOORWOORD</u>	<u>4</u>
<u>LIJST MET BIJZONDERE AFKORTINGEN.....</u>	<u>5</u>
<u>LIJST MET GEBRUIKTE TABELLEN/GRAFIEKEN.....</u>	<u>6</u>
<u>ALGEMENE INLEIDING</u>	<u>7</u>
<u>1 ETNICITEIT</u>	<u>10</u>
1.1 LEGALE EN ILLEGALE MIGRATIE	11
1.2 ENKELE ANDERE BEGRIPPEN	15
1.2.1 AUTOCHTONEN/ALLOCHTONEN	15
1.2.2 NIEUWKOMERS.....	16
1.2.2.1 <i>Meerderjarigen</i>	16
1.2.2.2 <i>Minderjarigen</i>	17
1.2.3 OUDKOMERS	18
1.2.3.1 <i>Meerderjarigen</i>	18
1.2.3.2 <i>Minderjarigen</i>	18
<u>2 HET BASISONDERWIJS IN VLAANDEREN VOOR ANDERSTALIGE LEERLINGEN.....</u>	<u>20</u>
2.1 ORGANISATIE VAN HET BASISONDERWIJS.....	20
2.1.1 PLICHTEN VAN ANDERSTALIGE LEERLINGEN	20
2.1.1.1 <i>Kleuterparticipatie</i>	20
2.1.1.2 <i>Leerplicht</i>	22
2.1.1.3 <i>Schoolplicht</i>	22
2.1.2 RECHTEN VAN ANDERSTALIGE LEERLINGEN	23
2.1.2.1 <i>Gelijke onderwijskansen (GOK)</i>	23
2.1.2.2 <i>Onthaalonderwijs</i>	27
2.1.2.2.1 <i>Organisatie</i>	27
2.1.2.2.2 <i>Modellen voor de opvang van anderstalige leerlingen</i>	30
2.1.2.3 <i>Onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC)</i>	31
2.1.2.4 <i>Buitengewoon onderwijs (BuO)</i>	32
2.2 ORGANISATIES TEN DIENSTE VAN ANDERSTALIGE LEERLINGEN.....	34
2.2.1 ONTHAALBUREAUS.....	34
2.2.2 CENTRUM VOOR TAAL EN ONDERWIJS (CTO)	36
2.3 BESCHIKBAAR LESMATERIAAL	36
2.3.1 MATERIAAL VOOR DE ONTHAALKLAS.....	37

2.3.1.1	<i>Goochelen met woorden 1, 2 & 3</i>	37
2.3.1.2	<i>Zomerprikkels</i>	39
2.3.2	MATERIAAL VOOR DE REGULIERE KLAS	40
2.3.2.1	<i>Bonte boel!</i>	40
2.3.2.2	<i>Ik & Ko taal</i>	40
2.3.2.3	<i>Joker</i>	40
2.3.2.4	<i>Wereld(k)uren</i>	41
2.3.3	ANDER MATERIAAL.....	42

3 DE STAGEPLAATS: GESUBSIDIEERDE AUTONOME VRIJE BASISSCHOOL 'DE KLEINE PRINS' – MENEN43

3.1 ALGEMENE VOORSTELLING STAGEPLAATS43

3.2 HET ZORGAANBOD OP DE STAGEPLAATS44

3.2.1	DE LEDEN VAN HET ZORGTEAM.....	45
3.2.1.1	<i>De GOK - leerkrachten</i>	45
3.2.1.1.1	Kleuteronderwijs	45
3.2.1.1.2	Lager onderwijs	45
3.2.1.2	<i>De zorgcoördinator</i>	46
3.2.1.3	<i>Onthaalleerkracht voor anderstalige (gewezen) nieuwkomers</i>	47
3.2.2	VERSCHILLENDE DOELGROEPGERICHTE ZORGINITIATIEVEN.....	47
3.2.2.1	<i>Kleuteronderwijs</i>	47
3.2.2.1.1	Screening	47
3.2.2.1.2	Relatiebladen	47
3.2.2.1.3	Groeiboekjes	48
3.2.2.1.4	Schoolrijpheidstesten	48
3.2.2.1.5	Multidisciplinair overleg (MDO)	48
3.2.2.1.6	Overgangsgesprekken	49
3.2.2.2	<i>Lager onderwijs</i>	49
3.2.2.2.1	Screening	49
3.2.2.2.2	Sociogram	49
3.2.2.2.3	Leerlingvolgsysteem (LVS) rekenen en spelling	49
3.2.2.2.4	Multidisciplinair overleg (MDO)	50
3.2.2.2.5	Tutorwerking.....	50
3.2.2.2.6	Kangoeroewerking	51
3.2.2.2.7	Leerlijnen wiskunde, spelling en Frans	51
3.2.2.2.8	Onthaalonderwijs voor anderstalige (gewezen) nieuwkomers	52
3.2.3	CONTACTEN VAN DE STAGEPLAATS MET EXTERNE DIENSTEN	53
3.2.3.1	<i>Centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB)</i>	53
3.2.3.2	<i>Geïntegreerd onderwijs (GON)</i>	54

3.3 PROBLEEMSTELLING EINDWERK.....54

3.3.1	HET WAAROM	54
3.3.2	ENKELE CIJFERGEGEVENS.....	56

4 DE VIJFDELIGE THEMAKOFFER: 'DE LEERVIJFER'62

4.1 ONDERZOEKSVRAAG EN DOELSTELLING.....62

4.2 VOORBEREIDEND/EXPLOREREND ONDERZOEK.....63

4.2.1	WERELDORIËNTATIE (WERO/W.O.)	63
4.2.2	WERKMETHODE	63
4.2.2.1	<i>Vragenlijst</i>	63
4.2.2.2	<i>Gesprekken met anderstalige leerlingen</i>	66
4.3	ONTWIKKELING VAN DE KOFFER	68
4.3.1	UITWERKING VAN DE KOFFER	68
4.3.2	DE INHOUD VAN DE KOFFER	69
4.3.2.1	<i>De handleiding</i>	69
4.3.2.2	<i>Het materiaal</i>	74
4.3.3	HET GEBRUIK EN DE BEPERKINGEN VAN DE KOFFER	77
<u>ALGEMEEN BESLUIT</u>		78
<u>REFERENTIELIJST</u>		83
<u>BIJLAGEN.....</u>		88

VOORWOORD

Dit eindwerk is tot stand gekomen in het kader van het behalen van een diploma Bachelor in de Toegepaste Psychologie.

In de eerste plaats wordt een woord van dank gericht aan de eindwerkbegeleidster mevrouw Annick De Schryver en de werkbegeleidster mevrouw Kathy Pieters. Dit voor hun advies, begeleiding en steun tijdens het maken van het eindwerk.

Daarnaast is ook een woord van dank verschuldigd aan alle leerkrachten die de vragenlijst invulden en bijgevolg bijgedragen hebben aan het concreet maken van de onderzoeksvraag en het afgrenzen van de doelstelling van dit eindwerk.

Ten slotte wil ik ook mijn ouders, grote zus en vriend bedanken voor hun steun en geduld.

LIJST MET BIJZONDERE AFKORTINGEN

BaO	Basisonderwijs
BuO	Buitengewoon onderwijs
CLB	Centrum voor leerlingenbegeleiding
CGVS	Commissariaat - generaal voor de Vluchtelingen en de Staatlozen
CTO	Centrum voor taal en onderwijs
DVZ	Dienst Vreemdelingenzaken
EU	Europese Unie
GOK	Gelijke onderwijskansen
GON	Geïntegreerd onderwijs
K.U.L.	Katholieke Universiteit Leuven
LOP	Lokaal overlegplatform
LVS	Leerlingvolgsysteem
MDO	Multidisciplinair overleg
MO	Maatschappij oriëntatie
NT2	Nederlands als tweede taal
OETC	Onderwijs in eigen taal en cultuur
RVV	Raad voor Vreemdelingenbetwistingen
VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling
Wero/W.O.	Wereldoriëntatie

LIJST MET GEBRUIKTE TABELLEN / GRAFIEKEN

- Tabel 1. Drijfveren voor migratie (p.15)
- Tabel 2. Overzicht werkmappen goochelen met woorden (p.39)
- Grafiek 1. Aantal anderstalige (gewezen) nieuwkomers van september 2007 tot en met juni 2008 (p.57)
- Grafiek 2. Aantal anderstalige (gewezen) nieuwkomers van september 2008 tot en met januari 2009 (p.58)
- Grafiek 3. Land van herkomst anderstalige (gewezen) nieuwkomers van september 2007 tot en met juni 2008 (p.59)
- Grafiek 4. Land van herkomst anderstalige (gewezen) nieuwkomers van september 2008 tot en met januari 2009 (p.60)
- Grafiek 5. Verwerking vragenlijst (p.65)

ALGEMENE INLEIDING

Het is een steeds meer opkomend fenomeen – mede door de toenemende etniciteit en migratie in onze samenleving – dat veel leerkrachten (een) anderstalige leerling(en) in hun klas hebben. Ook in de basisschool 'De Kleine Prins' te Menen, de stageplaats, wordt dit aan de lijve ondervonden. Vooral de leerkrachten uit het lager onderwijs zitten vaak met de handen in het haar, want ze willen deze leerling(en) helpen leren maar weten dikwijls niet hoe dat moet (zonder de rest van de klas te benadelen). Voor taalvakken hebben ze bepaalde ondersteunende materialen voor handen. Wat wiskunde betreft, laten zij de leerlingen zo goed mogelijk meedraaien op klasniveau. De vraag blijft echter onbeantwoord wat ze met anderstalige leerlingen moeten aanvangen tijdens de reguliere lessen wereldoriëntatie. In 'De Kleine Prins' merkt men bovendien op dat het merendeel van deze leerlingen volledig uitvalt in dit vak. Deze uitval is zowel merkbaar in het weinige aantal punten dat deze leerlingen voor dit vak behalen alsook de weinige betrokkenheid in de les. Ze kunnen dikwijls niet actief deelnemen omdat ze nog (te) weinig kennis hebben over alledaagse thema's. Wanneer er in 'De Kleine Prins' onthaalonderwijs voor anderstalige (gewezen) nieuwkomers georganiseerd wordt, moet ook de onthaalleerkracht voortdurend op zoek naar materialen, methoden en ideeën om onder andere wereldoriënterend onderwijs te kunnen aanbieden. Bijgevolg werd in functie van dit eindwerk een vijfdelige themakoffer voor anderstalige leerlingen uit het lager ontworpen, hanteerbaar voor de reguliere klas en de onthaalklas.

Wanneer bovenstaande probleemstelling geformuleerd wordt in een onderzoeksvraag, luidt deze als volgt: "Hoe kan een algemene themakoffer gecreëerd worden voor anderstalige leerlingen in het lager onderwijs die zowel in de reguliere klas als in de onthaalklas gebruikt kan worden, rekening houdend met de behoeften en noden van de leerkrachten en anderstalige leerlingen in 'De Kleine Prins'?" Om deze onderzoeksvraag te concretiseren werden vragenlijsten van de leerkrachten in het lager onderwijs in 'De Kleine Prins' afgenomen om de behoeften en noden van deze mensen met betrekking tot anderstalige leerlingen na te gaan. Daarnaast werden in dit kader ook gesprekken met anderstalige leerlingen gevoerd. Dit onderzoek resulteerde uiteindelijk in het aantal en soort

thema's dat in de algemene themakoffer opgenomen werden. Voor de uiteindelijke uitwerking van deze thema's werden tal van acties ondernomen, zoals het voeren van gesprekken met kleuterleidsters, leerkrachten en CLB-medewerk(st)ers, het raadplegen van literatuur omtrent educatieve materialen om ideeën op te doen, enzovoort. Het resultaat van deze acties leidde uiteindelijk tot een vijfdelige themakoffer voor anderstalige leerlingen in het lager onderwijs, die de naam de 'leervijfer' kreeg. Er werd voor deze naam gekozen omdat het in de eerste plaats een koffer is om te leren en op de tweede plaats uit vijf thema's bestaat. Bij de vijfdelige themakoffer werd een bijhorende handleiding gemaakt.

Het doel van dit eindwerk bestaat er dus in om de klasleerkrachten en de onthaalleerkracht in 'De Kleine Prins' een instrument aan te bieden om enkele alledaagse thema's uit het vak wereldoriëntatie aan anderstalige leerlingen in het lager onderwijs aan te leren. In de handleiding van de koffer werden zowel individuele activiteiten als groepsactiviteiten per thema opgenomen. De koffer bestaat uit praktisch materiaal dat voor de meeste activiteiten in de handleiding meteen gebruikt kan worden.

Het eindwerk is opgebouwd uit vier hoofdstukken. De eerste drie hoofdstukken behelzen het theoretische luik terwijl het vierde en laatste hoofdstuk het praktijkgedeelte toelicht. Hieronder wordt van elk hoofdstuk een inhoudelijk overzicht gegeven.

Het eerste hoofdstuk heeft tot doel om de achtergrond van waaruit de doelgroep voor dit eindwerk ontstaan is, aan te tonen. Termen die met etniciteit en migratie te maken hebben worden hierbij beknopt weergegeven. Daarnaast worden ook enkele alledaagse begrippen die met het migratieproces te maken hebben, uitgeklaard.

Vervolgens komt in het tweede hoofdstuk de organisatie van het basisonderwijs in Vlaanderen voor anderstalige leerlingen aan bod. In dit hoofdstuk wordt eerst stilgestaan bij enkele plichten en rechten van deze leerlingen ten aanzien van het onderwijs. Vervolgens worden enkele organisaties besproken die (onder andere) ten dienste staan van anderstalige leerlingen. Om het hoofdstuk af te sluiten

wordt een overzicht geboden van beschikbaar lesmateriaal voor de reguliere klas en onthaalklas dat gehanteerd kan worden wanneer met anderstalige leerlingen gewerkt wordt.

Omdat het eindwerk tot stand gekomen is in nauwe samenwerking met de stageplaats, basisschool 'De Kleine Prins', wordt deze in hoofdstuk drie uitgebreid voorgesteld. Er wordt zowel een algemene omschrijving gegeven als een beschrijving van het zorgaanbod. Van hieruit vertrekkend wordt het waarom van het eindwerk toegelicht en worden enkele cijfers met betrekking tot anderstalige leerlingen op de stageplaats in een aantal grafieken weergegeven.

In hoofdstuk vier wordt stapsgewijs de ontwikkeling van de vijfdelige themakoffer beschreven. Eerst wordt de probleemstelling, onderzoeksvraag en doelstelling van het eindwerk gedefinieerd. Als tweede wordt het voorbereidend/explorerend onderzoek voorgesteld waarin duidelijk wordt hoeveel thema's en welke thema's de inhoud van de koffer vormen. Vervolgens wordt de ontwikkeling van de 'leervijfer' verhelderd aan de hand van volgende aspecten: de uitvoering, de inhoud, het gebruik en de beperkingen. Bij de uitvoering worden alle acties opgesomd die bijgedragen hebben bij het tot stand komen van de vijfdelige themakoffer. Wat de inhoud betreft, wordt stilgestaan bij de handleiding alsook de opgenomen materialen in de koffer. Om af te sluiten worden enkele richtlijnen meegegeven in verband met het gebruik van de koffer en worden enkele beperkingen die ermee gepaard gaan, opgesomd.

1. ETNICITEIT

Woorden als etniciteit, multicultureel, immigratie, enzovoort komen de dag van vandaag vaak voor. "Hoewel migratie van alle tijden is, is de schaal waarop dit nu gebeurt enorm toegenomen" (Bakx & Buyck, 2008, p. 9). Bijgevolg is ook de aandacht die eraan besteed wordt op vele domeinen steeds groter aan het worden. Onderwijs behoort tot één van deze domeinen en vormt het uitgangspunt van dit eindwerk. Alvorens onderwijs gekoppeld wordt aan migratie wordt in dit eerste hoofdstuk kort stilgestaan bij etniciteit en enkele aanverwante begrippen.

Het woord etniciteit heeft een Griekse afkomst en betekent: "behorende tot een ethnos (volk)" (Denuwelaere, 2006, p. 1). Wanneer we dit woord in de mond nemen dan willen wij verwijzen naar een groep mensen of een aantal bevolkingsgroepen met eenzelfde sociaal-culturele identiteit. Deze sociaal-culturele identiteit waarmee de leden zich identificeren én zich automatisch onderscheiden van anderen bestaat uit een aantal factoren zoals nationaliteit, stamverwantschap, religie, taal, cultuur en/of geschiedenis (Centrum voor Gelijke kansen en Racismebestrijding [CGKR], n.d.; Denuwelaere, 2006, p. 1). Etniciteit zorgt ervoor dat mensen zich verbonden voelen met anderen die – op basis van bovenvermelde elementen – net zoals hen zijn (Fontys hogescholen werkgroep gender en etniciteit, 2008).

Met dit in het achterhoofd kunnen we er niet om heen dat België, naast een multiculturele samenleving (Roosens, 2005, p. 1) eveneens een immigratiesamenleving is (Denuwelaere, 2006, p. 1). België is een multiculturele samenleving omwille van het feit dat onze maatschappij zich laat kenmerken door bevolkingsgroepen van diverse oorsprong en afstamming met elk hun verschillende cultuurtradities (Roosens, 2005, p. 1). De term immigratiesamenleving daarentegen "impliceert een erkenning van blijvende – zowel gewenste als ongewenste – immigratie" (Loobuyck, 2003).

1.1 LEGALE EN ILLEGALE MIGRATIE

Legale en illegale migratie hebben beiden een verschillende betekenis en vormen elkaars tegengestelde.

Legale migratie wijst op migranten die op een legale manier naar België migreren. Hiervan zijn een zestal varianten voorhanden. Ten eerste is het mogelijk om als student in het kader van studiegerichte activiteiten legaal naar België te migreren. Ten tweede is er het vrij verkeer van alle burgers van de Europese Unie (EU). Ten derde is het mogelijk om legaal in België te verblijven via een visumaanvraag. Een visum is een tijdelijke verblijfsvergunning, meestal voor drie maanden en wordt veelal aangevraagd in het kader van vrijetijdsvakanties. Vervolgens is het ook mogelijk om legaal te migreren als vluchteling door middel van het doorlopen van een asielprocedure. Ten laatste zijn ook volgmigratie (gezinshereniging of gezinsvorming via huwelijk) en arbeidsmigratie manieren om zich legaal naar België te verplaatsen (Denuwelaere, 2006, p. 3).

Illegale migranten daarentegen zijn volgens De Som vzw (n.d.) "mensen die in België verblijven zonder een wettig verblijfstatuut". Met andere woorden zijn deze mensen niet geregulariseerd. In de praktijk zijn dat bv. afgewezen asielzoekers of mensen waarvan het visum verstreken is en die niet op tijd het Belgisch grondgebied verlaten hebben (Ferryn, 2002, p. 5).

Vaak gebeurt het dat vele zaken die met legale en illegale migratie te maken hebben, door elkaar gehaald worden. Om hierin duidelijkheid te scheppen, worden hieronder enkele van deze alledaagse begrippen met hun bijhorende betekenis toegelicht.

- *Vreemdelingen*

Het woord vreemdelingen wordt door velen onder ons snel in de mond genomen en heeft dikwijls een negatieve bijklank. Nochtans heeft deze term een brede betekenis en verwijst het naar mensen die de Belgische nationaliteit niet bezitten (De Som vzw, n.d.). Met andere woorden zijn dit zowel legale als illegale

migranten. Wanneer het woord vreemdeling op straat of in de media gebruikt wordt, dan gebeurt dit dikwijls enkel in de context van illegaliteit. Vandaar het negatieve dat door de meesten onder ons aan het woord vreemdeling gekoppeld wordt.

- *Migranten*

Wanneer we spreken over migranten in het algemeen, dan hebben we het over mensen die hun verblijfplaats (meestal grensoverschrijdend) of land tijdelijk of definitief verlaten (Bakx & Buyck, 2008, p. 15; De Som vzw, n.d.) en omwille van officiële of officieuze redenen naar een ander(e) verblijfplaats of land trekken (CGKR, n.d.). Mensen immigreren omwille van economische redenen of als gevolg van vervolging (Ferryn, 2002, p. 4).

Migranten die omwille van economische redenen naar België immigreren, hebben de bedoeling om hier werk aan te vatten. Met andere woorden is er in deze context sprake van arbeidsmigratie (Denuwelaere, 2006, p. 8) en worden deze migranten met de term arbeidsmigranten of gastarbeiders (Ferryn, 2002, p. 4) aangeduid. Om misbruiken en dergelijke tegen te gaan, zijn bepaalde voorwaarden vooropgesteld vooraleer arbeidsmigratie toegelaten wordt. Om in België namelijk als gastarbeider aan de slag te mogen, moet men kunnen aantonen dat de gewenste (buitenlandse) arbeidskrachten niet op de (binnenlandse) arbeidsmarkt voor handen zijn (Denuwelaere, 2006, p. 8). In werkelijkheid gebeurt dit via een uitgebreid arbeidsmarktonderzoek. Op deze algemene regel bestaan bepaalde uitzonderingen die hier verder niet besproken zullen worden (Vlaams Minderheden centrum [VMC], n.d.). Daarnaast moet er tevens, vooraleer de gastarbeider de toestemming krijgt om naar België te komen en de werkactiviteiten aan te vatten, een arbeidscontract zijn. Eens dit aspect in orde is, ontvangen buitenlandse werknemers een arbeidskaart - en verblijfsvergunning (Denuwelaere, 2006, p. 8). Wanneer het echter gaat om migranten die in België een zelfstandig beroep wensen uit te oefenen, dan moet men geen arbeidskaart maar een beroepskaart aanvragen. Ook op deze laatste voorwaarden om als gastarbeider tewerkgesteld te kunnen worden, zijn bepaalde uitzonderingen van toepassing (VMC, n.d.).

Een tweede reden waarom mensen migreren, kan omwille van vervolging zijn. In deze context spreken we dan van vluchtelingen. Een vluchteling is iemand die vlucht om aan een dringend gevaar te ontsnappen (Ferryn, 2002, p. 4). Omdat een dergelijke definitie zeer ruim is, geldt juridisch genomen de Conventie van Genève. Dit is een regelgeving die sinds 1951 van kracht is en wettelijk instaat voor de erkenning van vluchtelingen. België heeft – net zoals een aantal andere landen – deze conventie ondertekend en heeft zich hierdoor verbonden met deze wetgeving (VMC, n.d.). De Conventie van Genève verplicht mensen in België om bescherming te bieden aan personen die aan volgende twee voorwaarden voldoen:

- personen die zich bevinden buiten het land waarvan zij de nationaliteit bezitten (De Som vzw, n.d.)
- personen die met reden de bescherming van eigen land niet meer kunnen of willen inroepen omwille van vrees voor vervolging op gebied van ras, religie, nationaliteit, het behoren tot een sociale groep of politieke overtuiging (Ferryn, 2002, p. 4; VMC, n.d.)

Er valt op te merken dat deze laatstgenoemde voorwaarde voor enige interpretatie vatbaar is (VMC, n.d.).

Wanneer men als vluchteling in België officieel erkend wil worden, moet men asiel aanvragen. Op dat moment is men een asielzoeker of kandidaat - vluchteling (CGKR, n.d.). Het wettelijk verloop van een asielaanvraag, waarbij bepaald wordt in hoeverre de aanvrager het statuut van vluchteling kan verkrijgen, gebeurt in twee fasen.

Tijdens de eerste fase registreert de Dienst Vreemdelingenzaken (DVZ) in Brussel de asielaanvraag en voert zij enkele voorafgaande onderzoeken uit. Tijdens de tweede fase onderzoekt het Commissariaat - generaal voor de Vluchtelingen en de Staatlozen (CGVS) de inhoud van de asielaanvraag. Dit om na te gaan of de asielzoeker al dan niet het recht heeft om officieel erkend te worden (Commissariaat generaal voor de Vluchtelingen en de Staatlozen [CVGS], n.d.).

Afhankelijk van het verloop van deze twee fasen zijn uiteindelijk drie uitkomsten mogelijk:

- Indien de aanvraag goedgekeurd wordt, is men geen asielzoeker meer maar wordt men aanschouwd als een erkend vluchteling (De som vzw, n.d.).
- Wanneer men volgens het CGVS niet beantwoordt aan het profiel van vluchteling maar wel recht heeft op subsidiaire bescherming, kan men hiervoor een statuut verkrijgen. Deze subsidiaire beschermingsstatus – ook wel vluchtelingenstatus genaamd – (Federale Overheidsdienst Binnenlandse Zaken [FOD Binnenlandse zaken], n.d.) staat gelijk aan een tijdelijk verblijfsrecht. Indien het CGVS na vijf jaar vindt dat de situatie in het land van herkomst nog niet gunstig geëvolueerd is, kan dit omgezet worden in een definitief verblijfsrecht.
Men kan subsidiaire bescherming verkrijgen indien het CGVS van het idee is dat men bij terugkeer naar en verblijf in het land van herkomst een reëel risico loopt om ernstige schade op te lopen (CVSG, n.d.; VMC, n.d.).
- Als bovengenoemde zaken niet van toepassing zijn, dan wordt in het derde geval de aanvraag afgewezen. De asielzoeker wordt bijgevolg uitgeprocedeerd en krijgt het bevel om het Belgisch grondgebied te verlaten (De Som vzw, n.d.).

Indien de beslissing van de DVZ of het CGVS negatief is – negatief in de zin van nadelig voor de asielzoeker –, kunnen asielzoekers in beroep gaan bij de Raad voor Vreemdelingenbetwistingen (RVV). Wanneer ook deze instantie een negatieve beslissing neemt, kunnen asielzoekers – als laatste mogelijkheid – nog terecht bij de Raad van State om een cassatieberoep aan te vragen (VMC, n.d.).

In onderstaande tabel werden beide drijfveren voor migratie – zoals hierboven omschreven – ten opzichte van elkaar geplaatst:

Tabel 1. Drijfveren voor migratie (overgenomen uit Ferryn, 2002, p. 5)

<i>Arbeidsmigranten/gastarbeiders</i>	<i>Vluchtelingen</i>
Vrijwillig	Dwang
Economische motieven	Vervolging/vrees
Geen gevaar voor terugkeer	Terugkeer niet zonder risico
Familiaal contact verloopt vlot	Familiaal contact verloopt vaak moeizaam

- *Regularisatie*

Met de term regularisatie wordt verwezen naar het administratieve proces dat plaatsvindt wanneer het illegale verblijf van een vreemdeling door een land gewettigd wordt. In de praktijk zijn dat bv. mensen zonder geldige verblijfspapieren of asielzoekers waarvan de asielprocedure lang aansleept die een regularisatieaanvraag indienen. Als hun aanvraag aanvaard wordt, krijgen ze een permanente verblijfsvergunning en worden ze met de term 'geregulariseerde' aangeduid (VMC, n.d.).

1.2 ENKELE ANDERE BEGRIPPEN

Naast bovenstaande termen die te maken hebben met het migratieproces, worden eveneens verscheidene andere begrippen in de volksmond genomen. Om begripsverwarring te voorkomen, worden hieronder nog enkele van deze woorden uitgeklaard.

1.2.1 AUTOCHTONEN/ALLOCHTONEN

Het woord autochtoon is afkomstig uit het Grieks en betekent letterlijk "uit hetzelfde land" (Mestach, 2006, p. 55). Met andere woorden verwijzen wij met autochtoon in de Nederlandse taal naar een oorspronkelijke bewoner van een land. We gebruiken deze term vaak om het tegenovergestelde van een allochtoon aan te tonen (De Som vzw, n.d.).

Het woord allochtoon – dat eveneens afstamt uit het Grieks en letterlijk “van een ander land” betekent (Mestach, 2006, p. 55) – verwijst in eerste plaats naar een persoon die niet autochtoon is (De Som vzw, n.d.).

Volgens De Som vzw (n.d.) blijkt uit onderzoek dat men in België op drie verschillende manieren allochtonen kan omschrijven:

- personen die in België wonen, die of niet in België geboren zijn, of ten minste één ouder hebben die niet in België is geboren
- personen die in België wonen, die of niet in België geboren zijn of in België geboren zijn maar (ook) niet de Belgische nationaliteit bezitten
- personen die in België wonen die (ook) niet de Belgische nationaliteit bezitten.

In het dagdagelijkse leven verwijzen wij door het gebruik van deze term naar mensen die op grond van uiterlijke kenmerken herkenbaar zijn als niet-West-Europeanen (De Som vzw, n.d.).

1.2.2 NIEUWKOMERS

1.2.2.1 Meerderjarigen

De Som vzw (n.d.) hanteert voor meerderjarige nieuwkomers de volgende definitie: “meerderjarige nieuwkomers zijn concreet ontvankelijk verklaarde asielzoekers, gezinsvormers - en gezinsherenigers, (erkende) vluchtelingen en geregulariseerden.”

Deze mensen vormen de doelgroep voor inburgeringstrajecten en daarom noemt men ze ook vaak inburgeraars. Het doel van inburgering en zijn daartoe bestemde trajecten bestaat erin om de zelfredzaamheid van de meerderjarige nieuwkomers te verhogen zodat ze op deze manier zo snel mogelijk de weg in onze samenleving zouden vinden (De Som vzw, n.d.; VMC, n.d.).

Een dergelijk inburgeringstraject bestaat uit twee delen. Het eerste deel of het primaire traject omvat een inburgeringprogramma met een individuele begeleiding op maat van de nieuwkomer. Dit traject duurt 1 jaar en is de verantwoordelijkheid van de onthaalbureaus (zie 2.2.1.1). De begeleiding bestaat uit het volgen van een cursus Nederlands als tweede taal (NT2), een cursus maatschappij oriëntatie (MO) en een programma aangaande loopbaanoriëntatie (De Som vzw, n.d.; VMC, n.d.).

Het tweede deel of het secundaire traject vormt het vervolg en bestaat uit overdracht naar beroepsopleiding, arbeidsmarkt en onderwijs en wordt uitgevoerd door reguliere voorzieningen zoals bv. de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling (VDAB) (VMC, n.d.).

1.2.2.2 Minderjarigen

Om onder de categorie minderjarige nieuwkomer te kunnen vallen, moet men aan alle onderstaande criteria voldoen (Omzendbrief Basisonderwijs [BaO] Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers [OAN], 2006):

- tussen 5 en 18 jaar oud zijn (of ten laatste op 31 december van het lopend schooljaar 5 jaar worden)
- het Nederlands niet als thuistaal of moedertaal hebben
- het Nederlands onvoldoende beheersen om de lessen goed te kunnen volgen op school
- maximum 9 maanden ingeschreven zijn in een school met het Nederlands als onderwijstaal (juli en augustus niet meegerekend)
- nieuwkomer zijn, wat wil zeggen dat men maximum 1 jaar ononderbroken in België verblijft

Met thuistaal bedoelt men de taal die gehanteerd wordt voor de dagdagelijkse communicatie binnen het gezin. De moedertaal daarentegen is de taal van het land waar het kind geboren is (Omzendbrief BaO OAN, 2006). Om hierin duidelijkheid te creëren stelde het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming dat "de vaststellingen hieromtrent op basis van schriftelijke verklaringen op eer, gedateerd en ondertekend moeten worden door de ouders of door een persoon

die de minderjarige leerplichtige leerling in rechte of in feite onder zijn bewaring heeft" (Omzendbrief BaO OAN, 2006).

Daarnaast is het zo dat kinderen die officieel verblijven in een open asielcentrum eveneens onder de noemer anderstalige nieuwkomer vallen. Bovenstaande voorwaarden – uitgezonderd deze van de leeftijd – gelden voor deze doelgroep niet, indien zij een attest kunnen voorleggen van het asielcentrum waar zij verblijven (Omzendbrief OAN, 2006; VMC, n.d.).

1.2.3 OUDKOMERS

1.2.3.1 Meerderjarigen

Wanneer we het hebben over inburgeraars die langer dan één jaar in het rijksregister zijn ingeschreven, dan gebruiken we daarvoor de benaming meerderjarige oudkomers (De Som vzw, n.d.). Sedert 1 januari 2007 komen ook bepaalde categorieën van meerderjarige oudkomers in aanmerking om een inburgeringstraject te volgen (zie 1.2.2.1) (VMC, n.d.).

1.2.3.2 Minderjarigen

In tegenstelling tot meerderjarigen, spreekt men bij minderjarigen niet van oudkomers maar van gewezen anderstalige nieuwkomers. Met dit begrip verwijst men in het basisonderwijs naar "leerlingen die in het voorafgaande schooljaar anderstalige nieuwkomers waren én onthaalonderwijs hebben genoten" (Omzendbrief BaO OAN, 2006).

Beide groepen minderjarigen – zowel anderstalige nieuwkomers als gewezen anderstalige nieuwkomers – die hierboven beschreven werden, vormen samen de doelgroep voor dit eindwerk. Om niet steeds beide namen te moeten noemen, wordt in dit eindwerk dikwijls de verzamelnaam 'anderstalige leerlingen' gebruikt.

Aangezien mijn tweede – en derdejaarsstage tijdens mijn opleiding Bachelor Toegepaste Psychologie zich situeerde in het basisonderwijs wordt de aandacht in dit eindwerk enkel gevestigd op anderstalige leerlingen op dit niveau.

Basisonderwijs omvat zowel het kleuter als het lager onderwijs. De doelstelling van dit eindwerk daarentegen, het uitwerken van een vijfdelige themakoffer, is specifiek gericht op anderstalige leerlingen uit het lager onderwijs.

2. HET BASISONDERWIJS IN VLAANDEREN VOOR ANDERSTALIGE LEERLINGEN

In wat volgt wordt eerst en vooral de onderwijsstructuur van het basisonderwijs in Vlaanderen voor anderstalige leerlingen weergegeven. Daarnaast worden ook een aantal organisaties die (onder andere) ten dienste staan van deze doelgroep voorgesteld. Als laatste wordt een schets gemaakt van beschikbaar ondersteunend lesmateriaal.

2.1 ORGANISATIE VAN HET BASISONDERWIJS

De organisatie van het basisonderwijs in Vlaanderen kan opgesplitst worden in de plichten die eraan gekoppeld zijn en de rechten die ermee gepaard gaan. Ten eerste komen volgende plichten van anderstalige leerlingen met betrekking tot het onderwijs aan bod: kleuterparticipatie, leerplicht en schoolplicht. Ten tweede worden gelijke onderwijskansen (GOK), onthaalonderwijs, onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC) en buitengewoon onderwijs (BuO) nader omschreven omdat deze vormen van onderwijs beschouwd worden als de rechten van anderstalige leerlingen.

2.1.1 Plichten van anderstalige leerlingen

2.1.1.1 Kleuterparticipatie

Kinderen die in Vlaanderen verblijven en de leeftijd van zes jaar nog niet bereikt hebben, zijn momenteel nog niet verplicht om onderwijs te volgen. Vanaf 1 september 2010 komt daar echter verandering in. Dan moeten zesjarigen die het 1^{ste} leerjaar in een Nederlandstalige basisschool willen aanvatten, het schooljaar voordien tenminste 220 halve dagen aanwezig geweest zijn in een Nederlandstalige kleuterklas. Wanneer dit niet het geval blijkt te zijn (bv. omdat het gezin uit het buitenland terugkomt), dan moeten deze kinderen een taaltoets afleggen. Indien hieruit blijkt dat ze een onvoldoende kennis van het Nederlands hebben, worden ze verplicht om (nog) een schooljaar kleuteronderwijs te volgen. Wanneer ze wel slagen mogen ze het 1^{ste} leerjaar aanvatten. Lagere scholen

passen door deze maatregel hun toelatingsvoorwaarden aan en laten deze van kracht gaan op 1 september 2009.

Daarnaast moeten ook alle basisscholen vanaf 1 september 2010 de ouders meer betrekken. Dit gebeurt formeel via een engagementsverklaring die opgenomen is in het schoolreglement. In deze verklaring worden alle afspraken aangaande de aanwezigheid op school, de individuele begeleiding, het oudercontact en de positieve houding ten opzichte van het Nederlands opgenomen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.).

Dat een dergelijke maatregel genomen werd, zal de anderstalige kleuters ongetwijfeld alleen maar ten goede komen. Op deze manier zullen ze eventueel meer met het Nederlands in contact komen en worden ouders van anderstalige leerlingen – maar ook Vlaamse ouders – aangespoord om hun kind voor de leeftijd van zes jaar op regelmatige basis naar school te laten gaan.

Ondanks deze nieuwe toelatingsvoorwaarde om het 1^{ste} leerjaar te mogen aanvatten, is het ook belangrijk om hen reeds voor het laatste jaar van de kleuterklas te laten kennismaken met het schoolgebeuren en de daarmee gepaard gaande uitdagingen. Daarom is het mogelijk om kinderen die in de loop van het komende schooljaar (tussen 1 september en 31 augustus) 2,5 jaar worden, in te schrijven voor het kleuteronderwijs. Hier worden ze alvast volop gestimuleerd op verschillende onderwijsvlakken zoals bv. wiskunde en taal. Nadat het kind is ingeschreven, kan het vrijwillig schoollopen vanaf de eerstvolgende instapdatum op school (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.). Per schooljaar legt elke school enkele van deze instapdatums op voorhand vast.

Omwille van het feit dat men op dit niveau – althans tot 1 september 2010 – nog niet kan spreken van een plicht, spreekt men van kleuterparticipatie. Dit woord verwijst naar het participeren van jonge kinderen of kleuters aan het onderwijsgebeuren.

2.1.1.2 Leerplicht

“Leerplicht houdt in dat de ouders de plicht hebben om hun kind te laten leren” (Vlaamse overheid, 2007).

Deze wettelijke verplichting geldt voor kinderen vanaf 1 september van het kalenderjaar waarin hij/zij zes jaar wordt tot en met 30 juni van het kalenderjaar waarin de leerling 18 wordt of op de 18^{de} verjaardag (Vlaamse overheid, 2007). Tot de leeftijd van 16 jaar geldt in België een voltijdse leerplicht, vanaf 16 is er de mogelijkheid om over te schakelen naar deeltijdse leerplicht (VMC, n.d.). Indien de leerling echter al op vroegere leeftijd (dit wil zeggen onder de 18) zijn diploma van het secundair onderwijs behaald heeft, vervalt automatisch de leerplicht (Vlaamse overheid, 2007).

Naast de leeftijdsgebonden criteria, geldt leerplicht voor alle kinderen die in België verblijven en dus eveneens voor kinderen met een vreemde nationaliteit. Onder dit luik vallen bijgevolg ook minderjarigen zonder papieren. Minderjarige nieuwkomers moeten vanaf de 60^{ste} dag na hun inschrijving in het vreemdelingen -, bevolkings - of wachtregister van de gemeente en hun aanmelding bij een onthaalbureau, ingeschreven zijn in een school en op regelmatige basis lessen krijgen (Vlaamse overheid, 2007; VMC, n.d.).

2.1.1.3 Schoolplicht

Hoewel de leerplicht in België van kracht is, moeten kinderen niet noodzakelijk naar school om deze plicht na te komen. Er is met andere woorden geen schoolplicht in België aangezien huisonderwijs toegestaan is. Met huisonderwijs bedoelt men dat het kind onderwijs geniet terwijl het thuis zit. Ouders moeten deze vorm van onderwijs op zelfstandige basis organiseren en bekostigen. Indien ouders van plan zijn om dergelijk onderwijs op touw te zetten, moeten zij het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming hiervan op de hoogte brengen. Hiervoor is een verklaring van huisonderwijs beschikbaar (zie bijlage 1). Om na te gaan of een kind effectief aan onderwijs onderworpen wordt, kan de inspectie van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming dit controleren. Indien ouders tweemaal een negatieve evaluatie ontvangen, moet het kind zich

verplicht in een school inschrijven en wordt huisonderwijs verder verboden (Vlaamse overheid, 2007; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.).

Om dit alles praktisch haalbaar te kunnen houden, wordt het niet toegestaan om midden in het schooljaar over te schakelen van onderwijs op school naar onderwijs aan huis. Dit om misbruiken – zoals bv. op vakantie willen gaan tijdens het schooljaar – tegen te gaan (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.).

Naast de financiële en organisatorische verantwoordelijkheden moeten ouders bovendien rekening houden met de invloed van huisonderwijs op het sociaal leven van het kind. Door thuis onderwijs te volgen, is het mogelijk dat het kind een tekort aan sociale contacten heeft of minder tot niet de mogelijkheid heeft om een vriendenkring uit te bouwen.

2.1.2 RECHTEN VAN ANDERSTALIGE LEERLINGEN

2.1.2.1 *Gelijke onderwijskansen (GOK)*

Gelijke onderwijskansen (GOK) wordt hieronder beknopt weergegeven om aan te tonen dat anderstalige leerlingen evenals Vlaamse leerlingen het recht hebben om zich in te schrijven in een school naar keuze. Zij mogen in principe niet omwille van hun afkomst door een school geweigerd worden.

Daarnaast is het vaak zo dat anderstalige leerlingen afkomstig zijn uit een kansarm milieu. Zoals onderstaande tekst zal aangeven, vormen zij met andere woorden vaak de groep van de begunstigden in het GOK aanbod op school.

Gelijke onderwijskansen is in Vlaanderen door middel van het GOK - decreet van start gegaan in september 2002. GOK omvat de beleidsvisie van de leerlingenzorg op school (Casier, 2007, p. 29).

Zoals de naam van dit initiatief reeds doet vermoeden, wil men via het GOK - decreet "uitsluiting, sociale scheiding en discriminatie tegengaan en heeft men speciale aandacht voor kinderen uit kansarme milieus" (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.). GOK wil er op toe zien dat elk kind met zijn eigen

mogelijkheden en beperkingen op gebied van leren de kansen krijgt waar het recht op heeft.

Het gelijke onderwijskansenbeleid in zowel het basis als secundair onderwijs bestaat uit drie onderdelen:

- *GOK I: inschrijvingsrecht, lokaal overlegplatform (LOP) en commissie inzake leerlingenrechten.*

In de praktijk omvat GOK I het recht op inschrijving van een kind in een school naar keuze en de wijze waarop dit recht wordt verzekerd via lokale overlegplatformen (LOP's) en de commissie inzake leerlingenrechten. Deze twee laatst genoemde instanties zorgen voor rechtsbescherming en zien er dus op toe dat het inschrijvingsrecht gerespecteerd wordt. Indien dit niet het geval is kunnen zij – met elk hun afgeleijd takenpakket – hierin optreden.

Aan het recht op inschrijving zijn twee voorwaarden verbonden. Op de eerste plaats moet het kind voldoen aan de toelatingsvoorwaarden van de onderwijsinstelling waarin het zich wenst in te schrijven. Deze voorwaarden kunnen onder andere de instapleeftijd voor het basisonderwijs zijn of het oriënteringsattest voor het buitengewoon onderwijs. De tweede voorwaarde is dat de ouders van het kind moeten instemmen met het pedagogisch project en het schoolreglement van de school waarin het kind is ingeschreven (Casier, 2007, p. 30; Vlaamse Scholierenkoepel [VSK], n.d.).

Hoewel het inschrijvingsrecht tot dusver als 'vrij' geïnterpreteerd kan worden, heeft huidig Vlaams Minister van Onderwijs en Vorming Frank Vandenbroucke in 2005 toch enkele beperkingen op dit recht gelegd. Een school krijgt namelijk toestemming om in vier gevallen een kind te weigeren. Een school kan weigeren als omwille van materiële omstandigheden de capaciteit van de school overschreden wordt of als een kind via een tuchtprocedure definitief uit de school verwijderd werd. Vervolgens kan een kind ook geweigerd worden als – zoals blijkt uit een inschrijvingsverslag – het kind georiënteerd wordt naar een type van het buitengewoon onderwijs (met uitzondering van type 8: leerstoornissen) en de school onvoldoende draagkracht heeft om aan de

noden van dit kind tegemoet te komen. Als laatste kan men de toegang verbieden indien het kind in de loop van het schooljaar al in andere scholen uitgesloten werd.

Indien een school in één (of meerdere) van deze gevallen een kind weigert, moet zij de ouders hiervan schriftelijk op de hoogte brengen binnen de 4 dagen via een aangetekende brief (Casier, 2007, pag. 30; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.).

Naast deze beperkingen werden tegelijkertijd vanaf het schooljaar 2005 - 2006 ook twee voorrangsregels in werking gesteld. Elke school moet namelijk voorrang verlenen aan leerlingen met ten minste één gemeenschappelijke ouder of ouders en leerlingen met eenzelfde hoofdverblijfplaats. In de praktijk gaat het hier om broers en zussen, halfbroers - en zussen en kinderen die onder hetzelfde dak wonen maar geen gemeenschappelijke ouders hebben (VSK, n.d.). Daarnaast kan men reeds vanaf het schooljaar 2005 - 2006 in het basisonderwijs (alsook in de eerste graad van het secundair onderwijs) voor bepaalde groepen van leerlingen een voorrangsregel van kracht laten gaan. Dit kan onder meer voor GOK - leerlingen (leerlingen die aan één of meerdere gelijke kansindicatoren (zie later) voldoen), niet-GOK-leerlingen (voor scholen die al heel wat GOK - leerlingen hebben) of kinderen met thuistaal Nederlands in Brusselse scholen (Casier, 2007, p. 31; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.).

Omdat beide partijen – de school en de ouders – deze rechten zouden respecteren, werden instanties (LOP's en de commissie inzake leerlingenrechten) opgericht die deze reglementering bewaken (Casier, 2007, p. 32; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.).

- *GOK II: een geïntegreerd ondersteuningsaanbod en goed zorgbeleid.*
Het geïntegreerd ondersteuningsaanbod dat toebehoort aan GOK II is gestart vanaf het schooljaar 2002 - 2003. Dit initiatief laat scholen toe om een zorgbrede werking te ontwikkelen met bijzondere aandacht voor kansarme kinderen. Via het gelijke onderwijskansendecreet kan men gericht met deze doelgroep omgaan. Door de algemene aanpak die scholen hanteren, genieten

echter alle kinderen – kansarm of niet – van dit zorgaanbod (Casier, 2007, p. 33).

Om als school van de overheid financiële ondersteuning te krijgen om het geïntegreerd ondersteuningsaanbod te kunnen bieden, moet men volgens het GOK - decreet in het basisonderwijs (en in de eerste graad van het secundair onderwijs) met minstens 10% van de leerlingen aan volgende gelijke kansindicatoren voldoen (Casier, 2007, p. 33.; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.):

- ouders zijn binnenschipper, foorreiziger, circusuitbater, circusartiest of woonwagenbewoner
- moeder heeft geen diploma of studiegetuigschrift van het secundair onderwijs (of hiermee gelijkgesteld)
- het kind verblijft tijdelijk of permanent buiten het eigen gezin
- het gezin leeft van een vervangingsinkomen
- de taal die men thuis spreekt, is niet het Nederlands

Wanneer een leerling aan minstens één van deze indicatoren voldoet – met uitzondering van de Brusselse hoofdstad –, wordt deze beschouwd als een GOK - leerling. In Brussel moet een leerling aan minstens één van de eerste vier indicatoren voldoen om een GOK - leerling te zijn.

Voor de tweede - en derde graad in het secundair onderwijs gelden andere indicatoren die hier verder niet besproken zullen worden.

Naast deze eerste (grote) voorwaarde, moet men als school eveneens een eigen schoolvisie uitschrijven over gelijke onderwijskansen én in het bezit zijn van een positief inspectieverslag aangaande de GOK werking van de voorbije periode indien dit van toepassing is (Casier, persoonlijke communicatie, 8 oktober, 2007; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.).

Wanneer aan deze voorwaarden voldaan wordt, krijgen scholen extra ondersteuning voor een periode van drie jaar. Elke school krijgt de vrijheid om te bepalen op welke manier ze het extra personeel inzet. Wel worden ze

verplicht om een beginanalyse op te maken, prioriteiten vast te leggen en een plan op te stellen waarmee ze kunnen aantonen hoe ze de kansen van de leerlingen zullen verhogen. Na drie jaar worden scholen met GOK - uren aan de onderwijsinspectie onderworpen. Deze inspectie gaat na of men de vooropgestelde doelstellingen ook daadwerkelijk bereikt heeft. Indien de evaluatie positief uitvalt, worden de GOK - uren voor drie jaar verlengd, wanneer de evaluatie echter negatief blijkt te zijn dan is de school zijn extra ondersteuning voor drie jaar kwijt.

Los van het geïntegreerd ondersteuningsaanbod wil men ook dat elke basisschool vanaf het schooljaar 2003 - 2004 van de overheid financiële middelen ontvangt om een zorgbeleid uit te bouwen. Deze financiële steun is onafhankelijk van de gelijke kansindicatoren. Op deze manier worden scholen hierin ondersteund en gestimuleerd en kan het zorgaanbod integraal deel uitmaken van de school (Casier, 2007).

- *GOK III: maatwerk in samenspraak.*

Het derde en laatste luik omvat "een discussienota van Marleen Vanderpoorten in januari 2002 (toenmalig Vlaams Minister van Onderwijs en Vorming) die een inspiratie vormde voor een debat over hoe men kinderen met specifieke onderwijs - en opvoedingsnoden kwaliteitsvol onderwijs-opmaat kan aanbieden" (Casier, 2007, p. 34). Zo bestaan er verschillende differentiatievormen zoals bv. het buitengewoon onderwijs (BuO), het geïntegreerd onderwijs (GON) en het inclusief onderwijs (ION) om kinderen met specifieke noden of een handicap tegemoet te komen.

2.1.2.2 Onthaalonderwijs

2.1.2.2.1 Organisatie

Anderstalige leerlingen krijgen de mogelijkheid om in België onthaalonderwijs te volgen. De doelstelling van dit onderwijs bestaat erin om Nederlandsonkundige kinderen die onlangs in België aangekomen zijn, te begeleiden en de Nederlandse taal aan te leren. Via dit gerichte onderwijs probeert men deze leerlingen voor te bereiden om zich (sociaal) te integreren in het reguliere basis - of secundair onderwijs.

Onthaalonderwijs beperkt zich niet tot één onthaaljaar, waarbij de leerlingen anderstalige nieuwkomers genoemd worden maar richt zich daarna ook op een vervolgjaar waarbij ondersteuning, begeleiding en opvolging centraal staan. Tijdens dit vervolgjaar worden de leerlingen gewezen anderstalige nieuwkomers genoemd (Omzendbrief BaO OAN, 2006).

Bovendien is het zo dat wanneer een anderstalige nieuwkomer geen volledig onthaaljaar genoten heeft, hij/zij recht heeft op een tweede onthaaljaar indien de school dit na grondig overwegen nog nodig acht (Steunpunt Nederlands als Tweede Taal [NT2], 2004).

In de praktijk wordt onthaalonderwijs in het reguliere basisonderwijs vertaald in aanvullende lestijden. Om recht te hebben op deze extra uren – zowel voor anderstalige als gewezen anderstalige nieuwkomers – die gefinancierd of gesubsidieerd worden door de Vlaamse overheid, moet een school volgens het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming aan drie voorwaarden voldoen. Eerst en vooral moet men op school voldoende aantal anderstalige nieuwkomers hebben. Hiervoor werden specifieke normen opgesteld die terug te vinden zijn in bijlage 2. Ten tweede moet men voor elke anderstalige nieuwkomer een individueel werkplan opstellen waarin aan de hand van de beginsituatie een strategie wordt opgesteld om de doelstellingen van het onthaalonderwijs te realiseren. Als laatste moet de school een verbintenis aangaan om de leerkrachten toe te staan bijscholingen te laten volgen over deze vorm van onderwijs. (Omzendbrief BaO OAN, 2006).

Indien aan deze voorwaarden voldaan wordt, kan men als school een aanvraagformulier (zie bijlage 3) indienen bij de eigen verificateur of boekhouder (Klasse voor leraren 7, 1990, p. 14) en het bevoegde schoolbeheerteam die verbonden zijn met het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Daarnaast moet men tevens een verklaring indienen waarin de ouders of de persoon die de minderjarige onder zijn bewaring heeft, verklaren dat de leerling een anderstalige nieuwkomer is (zie bijlage 4). Deze formulieren moeten binnen de week opgestuurd worden van zodra de school aanvullende lestijden voor anderstalige nieuwkomers kan en wil aanvragen alsook wanneer het aantal

anderstalige nieuwkomers gestegen is met vier of meer of gedaald is waarbij minder dan twee of vier anderstalige nieuwkomers ingeschreven blijven (Omzendbrief BaO OAN, 2006).

Wanneer men na de schriftelijke formaliteiten goedkeuring van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming ontvangt, wordt door hen een toelage gerekend per anderstalige nieuwkomer. Concreet krijgt een school 12,50€ per volledige maand per anderstalige nieuwkomer in de periode waarin zij het onthaaljaar organiseert. De uitbetaling van een dergelijke toelage gebeurt eind juni van het betrokken schooljaar. Met deze financiële steun kunnen scholen onder andere educatieve uitstappen organiseren, extra lesmateriaal voor anderstalige leerlingen aanschaffen, enzovoort. Vanaf het moment dat een school geen aanvullende lestijden meer kan organiseren voor het onthaalonderwijs, stopt ook automatisch deze toelage (Omzendbrief BaO OAN, 2006).

Voor het vervolgjaar wordt "voor een volledig schooljaar één lestijd gefinancierd of gesubsidieerd per gewezen anderstalige nieuwkomer die ingeschreven is op de eerste schooldag van oktober van het lopende schooljaar" (Omzendbrief BaO OAN, 2006). Om in deze context lestijden te kunnen verkrijgen, moet men niet aan specifieke normen voldoen. Vanaf één gewezen anderstalige nieuwkomer heeft men als school recht op één aanvullende lestijd voor het volledige schooljaar. Voor het vervolgjaar is echter geen toelage voorzien (Omzendbrief BaO OAN, 2006).

Het onthaal in de basisschool voor anderstalige (gewezen) nieuwkomers wordt verzorgd door de onthaalleerkracht. Dit is een functie die in de praktijk toegekend kan worden aan personen met het diploma van kleuteronderwijzer of onderwijzer. Vaak wordt deze taak ook toevertrouwd aan de adjunct - directeur of directeur van de onderwijsinstelling. Het is steeds het schoolbestuur die de bevoegdheid heeft om een onthaalleerkracht te kiezen. (Omzendbrief BaO OAN, 2006)

2.1.2.2.2 Modellen voor de opvang van anderstalige leerlingen

Volgens Ferryn (2002, p. 13) zijn er drie modellen voor handen om anderstalige (gewezen) nieuwkomers op school op te vangen:

1. Model 1: de centrale opvang

Anderstalige nieuwkomers kunnen les volgen in een onthaalklas die specifiek voor hen werd opgericht. Ze worden hierin centraal opgevangen en komen in contact met andere lotgenoten. Op deze manier kunnen zij genieten van onderwijs op eigen maat, wat men als een voordeel beschouwt. Het nadeel van deze onderwijsvorm bestaat erin dat het leggen van sociale contacten en/of het vergroten van de vriendenkring wat beperkt wordt. Bovendien kan men niet garanderen dat de onthaalklas enkel uit leeftijdsgenoten bestaat. (Ferryn, 2002, p. 13) Als laatste is het mogelijk dat leerlingen die op deze manier opgevangen worden sneller de thuis - of moedertaal zullen hanteren wanneer zij onderling met elkaar communiceren. Dit wordt vaak in het kader van het stimuleren van de Nederlandse taal als een nadeel beschouwd (Pieters, persoonlijke communicatie, 24 april, 2009). Anderstalige gewezen nieuwkomers kunnen niet op deze manier op school opgevangen worden aangezien zij slechts recht hebben op één uurtje extra ondersteuning per week.

2. Model 2: de decentrale opvang of de volledig geïntegreerde opvang

In tegenstelling tot het eerste model, volgen anderstalige leerlingen volgens het tweede model voortdurend onderwijs in een reguliere klas tussen leeftijdsgenoten. Op deze manier wordt de sociale integratie bevorderd, maar is het voor de leerkracht vaak onmogelijk om een programma op maat van de nieuwkomer te organiseren (Ferryn, 2002, pag. 13) waardoor een steeds groter wordende achterstand mogelijk is.

3. Model 3: de semi – geïntegreerde opvang

Dit laatste model voegt de eerste twee modellen samen. Anderstalige leerlingen worden elke week een beperkt aantal uren afzonderlijk opgevangen door een onthaalleerkracht voor een taalbad. Een taalbad is een begrip waarmee men naar een intensieve taaltraining verwijst. Naast deze uren

volgen de leerlingen de rest van de schooltijd les in een reguliere klas. Op deze manier worden de voordelen van de eerste twee modellen samengenomen en worden de nadelen ervan beperkt tot een minimum (Ferryn, 2002, p. 13).

Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming kiest ervoor om het laatste model in het basisonderwijs te hanteren. De anderstalige leerlingen moeten buiten de afzonderlijke uren met de onthaalleerkracht ten minste de helft van de tijd in de reguliere klas blijven.

2.1.2.3 *Onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC)*

Onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC) is een vorm van onderwijs waarbij anderstalige leerlingen een aantal lestijden krijgen in hun moedertaal. OETC - leerlingen krijgen reeds van in de kleuterklas een gemengd taalaanbod op school. Ze krijgen met andere woorden gedeeltelijk onderwijs in hun moedertaal en gedeeltelijk in het Nederlands (Ferryn, 2002, p. 12).

Dit project heeft als doelstelling om de leerlingen hun moedertaal te laten behouden en tegelijkertijd op een opbouwende manier het Nederlands aan te leren. Deze manier van onderwijzen heeft volgens de Foyer (n.d.) bovendien "een positieve invloed op (taal)integratie, want taalkundig gezien gaat het verwerven van een vreemde taal vlotter indien de moedertaal voldoende ontwikkeld is." Daarnaast valt het ook niet te ontkennen dat het psychologisch gezien belangrijk is dat de school de moedertaal erkent. Dit verhoogt immers het zelfvertrouwen van deze leerlingen en hun motivatie om door te zetten en zich (steeds beter) te integreren (Foyer, n.d.).

Net zoals bij de meeste zaken aangaande het onderwijs, gelden ook hier enkele voorwaarden waaraan men moet voldoen indien men op school onderwijs in eigen taal en cultuur wil oprichten. Ten eerste moeten ouders schriftelijk de toestemming geven indien zij er akkoord mee gaan dat hun kind OETC volgt. Ten tweede moet de school die OETC wil organiseren de ouders van elk kind waartoe men zich wil richten hierover informeren en raadplegen. Als laatste voorwaarde

moeten minstens twee derde van de betrokken migrantenouders met dit project instemmen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.).

Scholen die OETC wensen te organiseren hebben keuze uit het ondersteunend model of het bicultureel model. Wanneer men voor het ondersteunend model kiest, dan neemt het onderwijs in eigen taal en cultuur tot 20% van de beschikbare lestijden in. Indien men echter het bicultureel model wil hanteren, dan krijgen OETC - leerlingen tot 50% van de beschikbare lestijden onderwijs in eigen taal en cultuur. Naarmate de leerlingen ouder worden neemt het aantal uren in eigen taal en cultuur af (Nederlandse taalunie, n.d.; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.). Dit laatste model is "een uitgebreide en grondig uitgewerkte versie van OETC" (Foyer, n.d.).

Door dergelijke mogelijkheden aan te bieden, wil men vermijden dat anderstalige leerlingen en hun ouders het gevoel zouden krijgen dat hun anderstalig zijn geremedieerd moet worden. Samen met het kind en de ouders wil men op zoek gaan om zowel de moedertaal als de Nederlandse taal eigen te maken door daarbij aan te sluiten bij hun mogelijkheden. Het kind wordt in zijn afkomst erkend en hij of zij wordt niet verplicht om zich op school los te maken van de taal waar men de meest hechte band mee heeft.

2.1.2.4 Buitengewoon onderwijs (BuO)

Buitengewoon onderwijs (BuO) is een onderwijsvorm voor leerlingen met specifieke behoeften. Deze specifieke behoeften kunnen het gevolg zijn van (een) bepaalde handicap(en), van emotionele - of gedragsproblemen, van leerstoornissen of van een langdurige ziekenhuisopname. Buitengewoon onderwijs wordt zowel in het basis als secundair onderwijs – weliswaar op een verschillende manier – georganiseerd. Wat de organisatie in het basisonderwijs betreft, wordt door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (n.d.) een opsplitsing gemaakt in acht types:

- type 1: voor kinderen met een licht mentale handicap
- type 2: voor kinderen met een matig of ernstig mentale handicap
- type 3: voor kinderen met ernstige emotionele en/of gedragsproblemen

- type 4: voor kinderen met een fysieke/lichamelijke handicap
- type 5: voor kinderen die opgenomen zijn in een ziekenhuis of op medische gronden verblijven in een preventorium
- type 6: voor kinderen met een visuele handicap
- type 7: voor kinderen met een auditieve handicap
- type 8: voor kinderen met ernstige leerstoornissen

Type 1 en 8 worden niet georganiseerd voor het kleuteronderwijs.

Buitengewoon onderwijs (BuO) wordt bij deze bespreking van de onderwijsstructuur in het regulier basisonderwijs in Vlaanderen als een recht beschouwd. Dit omdat anderstalige leerlingen met (een) beperking(en) het recht hebben om aangepast onderwijs te volgen. Men mag hier in principe het begrip 'beperkingen' enkel beschouwen in het kader van de bovengenoemde types. Uit onderzoek van Ruelens & Dehandschutter in 2001 in opdracht van de Vlaamse Gemeenschap blijkt echter dat 25% van de kansarme leerlingen op lagere schoolleeftijd in het Buitengewoon Onderwijs terecht komt. Vooral in type één, drie en acht merkt men een groot aantal leerlingen op uit lagere sociale milieus (Vandenbroucke, 2007, p. 22). De reden hiervoor heeft mogelijks te maken met het feit deze kinderen vaak niet dezelfde kansen krijgen als kinderen uit hogere sociale milieus omdat zij thuis niet tot onvoldoende gestimuleerd (kunnen) worden op vlak van leren, omdat men thuis onvoldoende financiële middelen voor handen heeft om het kind de maximale ondersteuning te bieden, enzovoort. Bovendien zijn er ook aanduidingen dat leerlingen met een allochtone afkomst oververtegenwoordigd zijn in het Buitengewoon Onderwijs (Vandenbroucke, 2007, p. 22). Dit zou onder andere kunnen te maken hebben met het feit dat deze leerlingen vaak de Nederlandse taal onvoldoende beheersen. Ze worden op school bv. aan een intelligentietest onderworpen om hun algemene intelligentie na te gaan. Hieruit blijkt dikwijls dat ze onvoldoende intellectuele capaciteiten hebben om regulier onderwijs te volgen. In de meeste gevallen is het echter zo dat de intellectuele capaciteiten van deze leerlingen zich niet ten volle kunnen uiten omwille van de taalbarrière die aanwezig is. Intelligentietesten worden namelijk doorgaans in het Nederlands afgenomen. Daarnaast is het ook zo dat veel ouders van anderstalige leerlingen onvoldoende kennis hebben van het Buitengewoon Onderwijs en daarom sneller instemmen – in vergelijking met

Vlaamse ouders – met het advies om hun kind deze vorm van onderwijs te laten volgen. (Desmet, persoonlijke communicatie, 22 april, 2009).

Omwille van het bovenstaande is het belangrijk om als school na te gaan in welke mate de anderstalige leerling al dan niet thuis hoort of thuis zal horen in het Buitengewoon Onderwijs. Verschillende aspecten moeten in rekening gebracht worden en dergelijke beslissingen moeten weloverwogen genomen worden aangezien zij bepalend zijn voor de toekomst van de anderstalige leerling. Dat het kind de Nederlandse taal onvoldoende beheerst zou strikt genomen geen reden mogen zijn om hen in deze vorm van onderwijs onder te brengen.

2.2 ORGANISATIES TEN DIENSTE VAN ANDERSTALIGE LEERLINGEN

Organisaties die in deze paragraaf aan bod zullen komen, staan (onder andere) ten dienste van anderstalige leerlingen en worden vooral benaderd in hun functie betrekking tot het domein onderwijs.

2.2.1 ONTHAALBUREAUS

Onthaalbureaus hebben als doel het inburgeringdecreet te realiseren. Het inburgeringdecreet heeft op zijn beurt de doelstelling om nieuwkomers en oudkomers te leren om zo snel mogelijk hun weg te vinden in onze samenleving (De Som vzw, 2009).

Uit het bovenstaande valt af te leiden dat onthaalbureaus zich inzetten voor zowel minderjarige als meerderjarige nieuwkomers en oudkomers. Omdat dit eindwerk zich richt tot minderjarigen in het basisonderwijs, wordt hier verder niet stilgestaan bij de functie van onthaalbureaus ten aanzien van meerderjarigen. Dit kwam beknopt aan bod in 1.2.2.1.

Anderstalige minderjarige nieuwkomers die de doelgroep voor onthaalonderwijs vormen (zie 2.1.2.2), zijn eveneens de doelgroep voor de onthaalbureaus. Tot deze doelgroep behoren ook kinderen zonder papieren, alleenstaande niet -

begeleide minderjarigen, asielzoekers en vluchtelingen. De nationaliteit of het statuut van de minderjarige speelt geen enkele rol (De Som vzw, 2009).

Het takenpakket van onthaalbureaus voor anderstalige minderjarige nieuwkomers is vrij beperkt. Desalniettemin spelen zij een belangrijke rol bij de aankomst van anderstalige minderjarige nieuwkomers in ons land.

De opdracht van onthaalbureaus is drieledig: anderstalige minderjarige nieuwkomers toeleiden (sic) naar gezondheids - en welzijninstellingen, naar socio - culturele instellingen en organisaties en naar het onthaalonderwijs.

Deze laatst vermelde opdracht houdt in dat de onthaalbureaus per maand de namen van anderstalige minderjarige nieuwkomers van de gemeente of stad ontvangen waar het onthaalbureau gevestigd is. Aan de hand van deze lijst sturen de onthaalbureaus deze personen een brief toe om hen zo snel mogelijk toe te leiden naar het onderwijs en bij voorkeur het onthaalonderwijs. Een dergelijke begeleiding mag maximum 60 schooldagen duren. Daarnaast sporen de onthaalbureaus eveneens kinderen en jongeren op die tot hun doelgroep behoren maar nog niet in een school zijn ingeschreven. Dit wederom met de bedoeling om hen de weg naar het onderwijs aan te tonen. Indien het onthaalbureau er echter niet in slaagt om een anderstalige minderjarige nieuwkomer in het onderwijs binnen te krijgen, kan beroep gedaan worden op een lokaal overlegplatform (LOP) (zie 2.1.2.1) (De Som vzw, 2009).

Hoewel dit allemaal als muziek in de oren klinkt, is de realiteit toch anders. Vaak steken volgens De Som vzw (2009) bepaalde problemen de kop op. Er zijn namelijk maar weinig scholen die zich voor anderstalige leerlingen inzetten en bovendien zijn deze dikwijls ongekend. Onthaalbureaus beschikken daarnaast niet altijd over gegevens uit het vroegere schoolverleden indien kinderen in hun land van herkomst al naar school geweest zijn. Deze onwetendheid bemoeilijkt een goede opvolging. Vervolgens verloopt de communicatie met de doelgroep vaak moeizaam, dit omdat het onthaalbureau dikwijls te maken heeft met analfabeten. Hoewel het onthaalbureau suggesties stelt en op zoek gaat naar de meest gepaste school voor de potentiële leerling, hebben ouders nog steeds de vrijheid om zelf een schoolkeuze te maken. Daarom kan het gebeuren dat ouders weigeren om hun kind in België onderwijs te laten volgen omwille van hun eigen

waarden, normen en gewoonten. Ook hebben ouders vaak geen kennis van en zicht op de structuur van het onderwijs, de verscheidene studierichtingen, enzovoort.

In Vlaanderen zijn deze onthaalbureaus verspreid over Antwerpen, Limburg, Vlaams Brabant, Oost - Vlaanderen en West - Vlaanderen.

2.2.2 CENTRUM VOOR TAAL EN ONDERWIJS (CTO)

In de jaren '90 ontstond het steunpunt Nederlands al tweede taal (NT2) aan de Katholieke Universiteit Leuven (K.U.L.). Dit steunpunt werd in eerste instantie opgericht om beleidsverantwoordelijken en onderwijsverstrekkers bij te staan in het vormgeven van taalvaardigheidsonderwijs Nederlands in Vlaanderen. Hun aandacht was vooral gevestigd op het aanleren van Nederlands aan anderstaligen en kansarmen (Centrum voor taal en onderwijs [CTO], n.d.).

De laatste 15 jaar is dit steunpunt uitgegroeid tot het Centrum voor taal en onderwijs (CTO) en is deze organisatie verantwoordelijk voor een groter takenpakket met nog steeds de centrale focus op het ondersteunen van het taalvaardigheidsonderwijs Nederlands in Vlaanderen. Om dit te kunnen realiseren voert men tegenwoordig wetenschappelijk onderzoek, doet men aan materiaalontwikkeling (zie 2.3.1) en organiseert men nascholingen voor het onderwijspersoneel (CTO, n.d.).

Het CTO situeert zich op verschillende niveaus in het onderwijs. Het zet zich namelijk in voor het kleuteronderwijs, het lager onderwijs, het secundair onderwijs, anderstalige nieuwkomers, het hoger onderwijs en het volwassenenonderwijs NT2 (CTO, n.d.).

2.3 BESCHIKBAAR LESMATERIAAL

In deze paragraaf komen verschillende materialen aan bod die leerkrachten – afhankelijk van de situatie waarin ze zich bevinden – kunnen hanteren tijdens het werken met anderstalige leerlingen in het basisonderwijs. Deze paragraaf is niet exhaustief omwille van het feit dat men in het onderwijs een omvangrijk

aanbod aan materialen heeft (die vaak niet door iedereen gekend zijn) en er bovendien voortdurende veranderingen en ontwikkelingen plaatsvinden.

2.3.1 MATERIAAL VOOR DE ONTHAALKLAS

2.3.1.1 Goochelen met woorden 1, 2 & 3

Zoals reeds vermeld in 2.2.1.2 ontwerpt het Centrum voor taal en onderwijs (CTO) onder andere voor anderstalige nieuwkomers lesmateriaal. De bekende driedelige reeks Goochelen met woorden die hier besproken zal worden, werd door dit centrum samengesteld.

Goochelen met woorden 1, 2 en 3 is bedoeld voor anderstalige nieuwkomers van zes tot twaalf jaar. Elke werkmap bestaat uit een theoretische inleiding, een handleiding met de beschrijving van de activiteiten/taken en een reeks kopieerbladen. Leerkrachten die met de mappen werken, krijgen de volledige vrijheid van het CTO om bepaalde activiteiten weg te laten of bij te voegen. Op deze manier sluit men het best aan bij de behoeften en noden van de anderstalige leerlingen (CTO, n.d.).

De eerste werkmap (Goochelen met woorden 1: de eerste start voor de onthaalklas) werd opgesteld voor anderstalige nieuwkomers die nog geen Nederlands kennen. Ze bestaat uit een 150-tal activiteiten die zich situeren op verscheidene domeinen zoals bewegen, tekenen, knutselen, enzovoort. Alle activiteiten vinden plaats in klas en op school, dit omdat het belangrijk is om de kinderen met deze omgeving vertrouwd te maken. Omdat ervan uit gegaan wordt dat deze kinderen nog geen enkele Nederlandse vaardigheid hebben, wordt er tijdens de activiteiten uit Goochelen met woorden 1 vooral een beroep gedaan op de luistervaardigheid. Ze leren bv. hoe ze bij een vraag het juiste antwoord moeten aanduiden met een kringetje. Tijdens de activiteiten is een goede ondersteuning van de leerkracht zeker aan te raden aangezien deze kinderen nog sterk hulpbehoevend zijn op vlak van de Nederlandse taal. Bij elke taak staat steeds geschreven wat er van de leerling verwacht wordt, dit in het kader van het voorbereidend lezen en schrijven (CTO, 1998).

Omdat niet elke anderstalige nieuwkomer volledig Nederlandsonkundig is, werd ook voor deze leerlingen een werkmap gecreëerd. Goochelen met woorden 2: verder opvang in de onthaalklas is bedoeld voor anderstalige nieuwkomers die het Nederlands al een beetje begrijpen en al meer vertrouwd zijn met het schoolmilieu. Er wordt verder ingegaan op de luistervaardigheid van het kind en men gaat zich nu ook richten tot het spreken. Het kind leert stapsgewijs antwoorden op gesloten vragen, dit om de moeilijkheid van de spreekvaardigheid met betrekking tot het Nederlands geleidelijk aan op te bouwen. Lezen of schrijven zijn voor de opdrachten nog niet van toepassing.

De tweede werkmap bestaat uit een 50-tal taken die zich eveneens zoals in Goochelen met woorden 1 spreiden over verschillende domeinen (tekenen, knutselen, kijkopdrachten, enzovoort). (CTO, 1999).

Om de reeks goochelen met woorden af te sluiten, bestaat als laatste ook een werkmap voor gevorderde anderstalige nieuwkomers, namelijk Goochelen met woorden 3: verder opvang in de onthaalklas. Om de opdrachten uit Goochelen met woorden 3 aan te kunnen, moet men beschikken over vier vaardigheden: luisteren, spreken, lezen en schrijven. Net zoals Goochelen met woorden 2, bestaat ook deze map uit een 50-tal activiteiten, ditmaal opgesplitst in zeven thema's: onderweg, natuur, gevoelens, gezonde voeding, ongelofelijk maar waar, lichaam en zintuigen en zoekopdrachten (CTO, 2001).

Even kort samengevat:

Tabel 2. Overzicht werkmappen Goochelen met woorden.

	Goochelen met woorden 1 (1998)	Goochelen met woorden 2 (1999)	Goochelen met woorden 3 (2001)
Doelgroep	Anderstalige nieuwkomers die nog geen Nederlands kennen.	Anderstalige nieuwkomers die het Nederlands al een beetje begrijpen en al meer vertrouwd zijn met hun schoolmilieu.	Gevorderde anderstalige nieuwkomers.
Vaardigheden	Luisteren	Luisteren Spreken	Luisteren Spreken Lezen Schrijven
Aantal activiteiten/taken	150	50	50

2.3.1.2 Zomerprikkels

Zomerprikkels is een werkbundel die door het CTO speciaal werd opgemaakt voor anderstalige nieuwkomers en taalzwakke kinderen en jongeren. De bundel bestaat uit tien activiteiten om taal te stimuleren tijdens de vrije tijd. De bundel wordt in de praktijk ook vaak gebruikt in de onthaalklas. De activiteiten zijn geschikt voor zowel beginnende als gevorderde anderstalige nieuwkomers van 5 tot 14 jaar. Via deze activiteiten worden de kinderen uitgedaagd om hun taalkunde uit te breiden. De werkbundel zomerprikkels wordt afgesloten met een lijst van bronnenmaterialen om zelf activiteiten te maken, deze lijst is terug te vinden in bijlage 5. (Roppe & Sterckx, 2008).

2.3.2 MATERIAAL VOOR DE REGULIERE KLAS

2.3.2.1 *Bonte boel!*

Bonte boel! is een bronnenboek met ideeën voor activiteiten met anderstalige en/of Nederlandstalige kleuters van 2,5 tot 3,5 à 4 jaar. De activiteiten richten zich vooral naar het ontdekken en experimenteren van de muzische vaardigheden beeld, muziek en beweging. Alle activiteiten worden telkens binnen één van de volgende negen belangstellingscriteria opgenomen: schoenen aan/schoenen uit, papier hier (kranten, karton), plitse pletse plas (water en andere vloeistoffen), rollen/rijden en botsen (ballen, ballonnen, al wat rijdt en rolt), we zitten erin (doezen en containers), gaatjes en buizen, hakketak en stokketok (takken en stokken), uit de doeken (lapjes, stofjes, doeken) en het is klein natuurlijk (kleine natuurmaterialen zoals steentjes, veertjes, maïs, enzovoort). Binnen elk geheel aan activiteiten wordt een introductieactiviteit, de kern en meerdere uitbreidingsactiviteiten voorgesteld (Verhelst et al., n.d.).

2.3.2.2 *Ik & Ko taal*

Ik & Ko is een totaalprogramma dat bedoeld is voor kleuterklassen met kinderen die een taalachterstand hebben omwille van het feit dat ze een andere moedertaal of thuistaal hebben dan het Nederlands. Ik & Ko heeft als doelstelling om de Nederlandse taalvaardigheid te vergroten maar ook het leren van cijfers en het ontwikkelen van sociaal – communicatieve vaardigheden staat centraal. Het totaalprogramma bestaat uit 18 activiteiten waarbij de knuffelpop 'Ko' een centrale rol speelt (Uitgeverij Zwijsen, n.d.).

2.3.2.3 *Joker*

Joker is een bronnenboek dat bedoeld is voor anderstalige nieuwkomers van zes tot twaalf jaar die nauwelijks het Nederlands kennen of volledig analfabeet zijn. Bij deze leeftijdsbepaling is echter enige nuance van toepassing. Het is namelijk zo dat bepaalde activiteiten ook met kinderen vanaf 5 jaar mogelijk zijn, terwijl andere opdrachten enkel in de derde graad van het lager onderwijs uitgevoerd kunnen worden. Het bronnenboek werd door het CTO op zo'n manier samengesteld waarbij het mogelijk is om de opgenomen activiteiten op elk moment in de reguliere klas uit te voeren, net als een joker in een kaartspel (CTO, 1997).

Zoals de reeks Goochelen met woorden bestaat ook deze werkmap uit een theoretische inleiding, een handleiding met de beschrijving van de activiteiten/taken en een reeks kopieerbladen (CTO, n.d.).

De activiteiten die in dit bronnenboek voorkomen, zijn volgens het CTO (1997, pag. 3) vooral bedoeld als "een intensieve taalvaardigheids - injectie voor de eerste weken die de nieuwkomer in klas doorbrengt." Het is de bedoeling om de activiteiten voor de hele klas te laten doorgaan. Concreet komen twee soorten taken aan bod: handelingstaken waarbij leerlingen zaken uitvoeren (bv. kringactiviteiten, goocheltrucs, enzovoort) en probleemoplossende taken waarbij leerlingen een probleem moeten oplossen (bv. zoekopdrachten, vergelijkingsopdrachten, enzovoort) (CTO, 1997).

2.3.2.4 Wereld(k)uren

In de eerste plaats is wereld(k)uren een taakgerichte methode voor het vak wereldoriëntatie voor alle leerlingen in de derde graad van het lager onderwijs. Wereld(k)uren bevat in het totaal 16 thema's waarvan de thema's 'expeditie mars' en 'uitvinden' uitgewerkt werden om tegelijkertijd te kunnen gebruiken voor anderstalige nieuwkomers die over een beperkte spreek - en luistervaardigheid beschikken (CTO, n.d.). Wereld(k)uren is erop gericht om kinderen op een actieve manier bij het leren te betrekken. Via deze methode vergroot men bij de leerlingen de motivatie om te leren door hen uit te dagen via probleemoplossende taken. Dergelijke probleemoplossende taken worden in klas veelal opgelost in kleine groepjes. Hierdoor wordt de sociale integratie van de anderstalige leerling bevorderd en neemt ook de kennis van de Nederlandse taal toe. Lessen wereldoriëntatie waarbij vooral de leerkracht aan het woord is en waar weinig interactie tussen de leerlingen plaatsvindt, zijn vaak niet gemakkelijk voor anderstalige leerlingen. Wanneer zij individueel een opdracht moeten maken begrijpen ze dikwijls de instructietaal niet of botsen ze op het feit dat bepaalde voorkennis vereist is om de taak tot een goed einde te brengen (Sterckx & Verheyen, 2002).

2.3.3 ANDER MATERIAAL

Naast specifiek materiaal voor anderstalige leerlingen worden ook vaak materialen ontworpen om de Nederlandse taal bij elk kind – anderstalig of niet – te stimuleren. Veel van deze methoden, boeken, werkschriften, enzovoort kunnen bijgevolg ook gebruikt worden in het werken met anderstalige leerlingen aangezien de Nederlandse taal centraal staat. Dergelijk materiaal kan zich richten naar de leerlingen zelf door het aanbieden van concrete oefeningen en activiteiten. Daarnaast het kan zich eveneens richten tot ondersteunende figuren (bv. leerkrachten, vrijwilligers, enzovoort) door het aanreiken van concrete informatie en tips over hoe men de Nederlandse taal bij leerlingen kan stimuleren.

Omdat het aanbod van dit soort materiaal enorm groot is, wordt hiervan geen opsomming gemaakt. Zoals eerder vermeld in 2.3.1.2.2 bevindt zich op het einde van de werkbundel Zomerprikkel een interessante lijst met bronnenmateriaal die opgenomen werd in bijlage 5.

3. DE STAGEPLAATS: GESUBSIDIEERDE AUTONOME VRIJE BASISCHOOL 'DE KLEINE PRINS' – MENEN

Tijdens de opleiding tot Bachelor in de Toegepaste Psychologie liep ik zowel in mijn tweede als derde jaar stage in de basisschool 'De Kleine Prins' te Menen. De uitwerking van dit eindwerk staat dan ook in het kader van de wensen, behoeften en noden van deze basisschool aangaande het onderwerp: anderstalige leerlingen in het lager onderwijs. In dit hoofdstuk wordt een schets gemaakt van 'De Kleine Prins' aan de hand van een algemene voorstelling, het zorgaanbod en het contact met externe diensten. Vervolgens wordt op basis van het uitgeschreven zorgaanbod de probleemstelling van het eindwerk toegelicht.

3.1 ALGEMENE VOORSTELLING STAGEPLAATS

De gesubsidieerde autonome vrije basisschool 'De Kleine Prins' is gelegen in Menen. Menen bevindt zich in de provincie West – Vlaanderen, aan de grens met Frankrijk. Met een gemiddelde van 100 kleuters en 250 leerlingen per schooljaar biedt de school met 24 leerkrachten onderwijs aan een vrij omvangrijke groep (Pieters, persoonlijke communicatie, 24 april, 2009).

Omwille van het feit dat 'De Kleine Prins' een gesubsidieerde autonome school is, beschikt zij over de vrijheid om los van alle overkoepelende structuren een eigen schoolfilosofie en pedagogisch project uit te bouwen. Autonom wil zeggen dat de basisschool niet afhankelijk is van een bepaald net zoals bv. het gemeenschapsonderwijs of het vrije katholieke net (Pieters, persoonlijke communicatie, 24 april, 2009). De schoolvisie van 'De Kleine Prins' is gebaseerd op het verhaal van de kleine prins door Antoine de Saint-Exupéry. Hieruit valt af te leiden dat de school zijn inspiratie haalt uit waarden en normen die gebaseerd zijn op het christendom. Naast deze geloofsovertuiging staat de school toch ook open voor ouders en kinderen die andere filosofische overtuigingen hebben, in zoverre dit niet in strijd is met de schoolfilosofie en het pedagogisch project van de school (Onthaalbrochure voor leerkrachten, n.d.). Concreet wil dit zeggen dat het in 'De Kleine Prins' mogelijk is om naast de christelijke godsdienstlessen ook protestantse godsdienst te volgen.

De basisschool is een school waar het kind op de voorgrond geplaatst wordt en waar het volledig zijn individuele zelf kan zijn. Dit uit zich onder meer in het hanteren van eigentijdse, kindgerichte leermethodes alsook in het onderhouden van een nauwe samenwerking met het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) en andere externe diensten (Onthaalbrochure voor leerkrachten, n.d.). Daarenboven valt zeker niet te ontkennen dat 'De Kleine Prins' over een bijzonder degelijk en ruim zorgaanbod beschikt, dit zowel voor de kleuters als de lagere schoolkinderen. Maar hierover meer in 3.2.

Omdat het belangrijk is dat kinderen naast het leren (=het vergaren van kennis) ook leven, richtte men in de basisschool verschillende initiatieven op om dit aspect te ondersteunen. Zo bestaat er ruime aandacht voor tal van sociale vaardigheden, dit zowel tijdens de praatrondes in klas als in de kinderparlementen die over de middag georganiseerd worden. Ook beschikt de school over een eigen schoolkoor en brengt elke klas op regelmatige basis een bezoekje aan de film, het toneel, musea en tentoonstellingen (Onthaalbrochure voor leerkrachten, n.d.).

Om de school op diverse vlakken goed draaiende te houden, richt men per schooljaar ook een aantal werkgroepen op bestaande uit leerkrachten en vrijwilligers. Zo heb je de werkgroepen: sport, feestelijkheden, pedagogie, cultuur en milieu en veiligheid. De deelnemers van deze werkgroepen komen geregeld samen om hun verantwoordelijkheid met betrekking tot hun activiteit(en) zo goed mogelijk te kunnen nemen.

3.2 HET ZORGAANBOD OP DE STAGEPLAATS

Zoals eerder vermeld heeft de school aandacht voor iedere leerling met zijn eigen mogelijkheden en/of beperkingen. Deze visie resulteert in een goed zorgplan dat uitgewerkt is in een degelijk zorgaanbod. In deze paragraaf worden verschillende doelgroepgerichte initiatieven die samen het zorgaanbod vormen, voorgesteld. Maar vooraleer hierop ingegaan wordt, wordt eerst en vooral een beschrijving gegeven van de verschillende functies van de leden van het

zorgteam. In de praktijk zorgen zij immers in nauwe samenwerking met de leerkracht dat de zorg op school ook daadwerkelijk uitgevoerd wordt.

3.2.1 DE LEDEN VAN HET ZORGTEAM

3.2.1.1. De GOK – leerkrachten

3.2.1.1.1 Kleuteronderwijs

In 'De Kleine Prins' is er een GOK - leerkracht voor de kleuters aanwezig. De uren die hiervoor elk schooljaar beschikbaar zijn, worden steeds verdeeld over alle kleuters. De GOK - leerkracht gaat vooral remediërend te werk door de kleuters met dezelfde moeilijkheden op hetzelfde moment mee te nemen naar een afzonderlijke klas. Op deze momenten – die met de kleuterleidsters afgesproken worden – ondersteunt zij hen met andere woorden in die zaken waar nog wat aan gewerkt moet worden. Er wordt bv. samen met de kleuters gewerkt aan de motorische vaardigheden, de taalvaardigheden, de rekenvaardigheden, enzovoort. Naast de functie van GOK - leerkracht is deze persoon eveneens verantwoordelijk voor het turnen in elke kleuterklas.

Om ook specifiek in de behoeften van de anderstalige kleuters te voorzien, neemt één van de GOK - leerkrachten van het lager onderwijs deze groep kleuters één uurtje elke week apart bij zich. Tijdens dit uurtje wordt dan een activiteit uitgevoerd die nauw aansluit bij de lessen in de klas.

In de praktijk valt echter op te merken dat de kleuters die meegenomen worden door de GOK - leerkracht voor remediering ook vaak anderstalig zijn.

3.2.1.1.2 Lager onderwijs

Ook in het lager onderwijs is er een GOK - aanbod. Deze functie wordt in 'De Kleine Prins' vervuld door twee leerkrachten. De werking wijkt echter wel af van deze in het kleuteronderwijs.

De ene GOK - leerkracht heeft een vrij omljnd takenpakket. Wanneer zij in een klas komt, – waarvan elke week de uren op voorhand bepaald zijn – neemt zij de kinderen die geen remediering nodig hebben voor haar rekening. Deze groep

bestaat uit gemiddelde tot zeer sterke leerlingen waarbij sommigen onder hen nood hebben aan een extra uitdaging met betrekking tot een bepaald vak. Het is de taak van de GOK - leerkracht om hen deze extra uitdaging te bezorgen. Kinderen die bv. al wat meer aankunnen op wiskundig vlak in vergelijking met klasgenoten kunnen tijdens de wiskundelessen blaadjes 'sterk rekenwerk' maken zonder hierdoor op hun leerjaar vooruit te lopen.

Terwijl de GOK - leerkracht dus de gemiddelde tot zeer sterke leerlingen voor haar rekening neemt, verlaat de klasleerkracht voor een poosje zijn/haar lokaal. Hij/zij gaat met de leerlingen die remediering nodig hebben in een afzonderlijk lokaal plaatsnemen om zo in alle rust extra ondersteuning te kunnen bieden. Op deze manier voert de klasleerkracht zelf de remediering uit en niet de GOK - leerkracht, dit vanuit het idee dat deze zijn/haar leerlingen – met hun behoeften en noden – het beste kent.

Het takenpakket van de andere GOK - leerkracht in het lager onderwijs bestaat erin om curriculumdifferentiatie in de 3^{de} graad toe te passen. Wat curriculumdifferentiatie precies inhoudt, wordt later toegelicht in 3.2.2.2.7.

Naast haar verantwoordelijkheden op dit vlak, staat zij ook nog voor de vakken wereldoriëntatie en godsdienst tewerkgesteld in het 5^{de} leerjaar.

3.2.1.2 De zorgcoördinator

In de lijn van het pedagogisch project van de school vormt de zorgcoördinator de spilfiguur in het samenstellen en uitvoeren van het zorgbeleid op school. Dit gebeurt in voortdurend overleg met leerkrachten en directie. Hieruit valt af te leiden dat de zorgcoördinator een ruim takenpakket heeft. Zoals in de wetgeving bepaald, functioneert zij op drie niveaus: op schoolniveau, op leerkrachtniveau en op leerling-niveau. Binnen elk niveau heeft de zorgcoördinator haar verantwoordelijkheden (Functiebeschrijving zorgcoördinator 'De Kleine Prins', n.d.).

In 'De Kleine Prins' neemt de zorgcoördinator op schoolniveau regelmatig deel aan overleggen (met zorgcoördinatoren) van de scholengemeenschap. Haar verantwoordelijkheden met betrekking tot de leerkrachten uit zich dan weer in het geven van advies en het leiden van gesprekken met ouders en andere

betrokken partijen. Op leerling-niveau neemt zij met betrekking tot het leren bepaalde testen af, voert zij gesprekken met leerlingen en staat zij in voor de kangoeroeklassen (zie 3.2.2.2.6). Daarnaast verzorgt zij eveneens alle administratieve opdrachten uit in verband met het zorgaanbod op school.

3.2.1.3 Onthaalleerkracht voor anderstalige (gewezen) nieuwkomers

Afhankelijk van het aantal anderstalige (gewezen) nieuwkomers (zie bijlage 2) worden het aantal uren voor de onthaalleerkracht bepaald. De onthaalleerkracht in 'De Kleine Prins' combineert deze functie momenteel (schooljaar 2008 - 2009) met de taak als klasleerkracht van het 5^{de} leerjaar.

3.2.2 VERSCHILLENDE DOELGROEPGERICHTE ZORGINITIATIEVEN

Om bovenstaande functies concreet te maken, komen in dit deel verschillende doelgroepgerichte zorginitiatieven aan bod. Op deze manier wordt aangetoond dat men in de basisschool voor elk wat wils heeft.

3.2.2.1 Kleuteronderwijs

3.2.2.1.1 Screening

Op driemaandelijks basis vindt in het kleuteronderwijs een screening plaats die de volgende drie aspecten nagaat: welbevinden, betrokkenheid en competentie. Op deze manier wordt er achterhaald hoe de kleuter zich voelt en welke competenties er door hem/haar al reeds bereikt zijn. Deze screening vormt het uitgangspunt tijdens multidisciplinaire overleggen (zie 3.2.2.1.5).

3.2.2.1.2 Relatiebladen

Relatiebladen worden twee keer per jaar afgenomen waarbij het eveneens al nuttig bevonden is om de resultaten te hanteren tijdens multidisciplinaire overleggen. Relatiebladen zijn bladen waarbij op kleuterniveau gepeild wordt naar de onderlinge relaties tussen de kleuters in de klas. Op deze manier gaat men na hoe de kleuters ten opzichte van elkaar staan. Dit geeft een duidelijk beeld over welke kleuters al dan niet geliefd zijn door medekleuters.

3.2.2.1.3 Groeiboekjes

Omdat de school een goede opvolging van de kleuters zou kunnen garanderen, maakt men gebruik van groeiboekjes. Deze boekjes vormen het volgsysteem voor het kleuteronderwijs in 'De Kleine Prins'. Elke zes maanden wordt dit boekje voor elke kleuter individueel aangevuld afhankelijk van zijn/haar geboortedag. Kleuters waarbij problemen worden opgemerkt, worden meteen gemeld bij de zorgcoördinator. Op deze manier kan men eventueel vroegtijdig ingrijpen door samen naar oplossingen te zoeken.

3.2.2.1.4 Schoolrijpheidstesten

Elk schooljaar worden in februari de schoolrijpheidstesten van de 3^{de} kleuters afgenomen. Op deze manier gaat men na of de kleuter wel schoolrijp genoeg is om het 1^{ste} leerjaar aan te vatten. Indien een kleuter zeer laag scoort op deze test, wordt deze in mei nogmaals afgenomen. De uitslag van deze testen worden besproken op een multidisciplinair overleg. Daarnaast vinden in maart – een tijdje na de afname van de schoolrijpheidstest – individuele gesprekken plaats met de ouders van kleuters die zeer zwak scoorden.

3.2.2.1.5 Multidisciplinair overleg (MDO)

Een dergelijk overleg is een driemaandelijks georganiseerd moment waarop de psychopedagogisch werker van het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB), de zorgcoördinator en de klasleerkracht rond de tafel zitten om de stand van zaken aangaande de kleuters na te gaan. Normaal gezien worden enkel de kinderen die bepaalde zorg toegediend krijgen tijdens een dergelijk overleg besproken. Vooraleer een MDO plaatsvindt, maakt de klasleerkracht een schriftelijke voorbereiding die bestaat uit concrete observatie - en werkgegevens van de kleuter die men wenst te bespreken. De problemen die men bij de kinderen opmerkt en waarover men met de aanwezige mensen wil praten, kunnen zowel van cognitieve, psychologische of sociaal - emotionele aard zijn. Op een MDO tracht men te zoeken naar oplossingen en stelt men stappenplannen op om de zorgkinderen gericht(er) te kunnen helpen.

Een MDO op het niveau van het kleuteronderwijs is redelijk beperkt. Aangezien men de kinderen de tijd wil geven om zich te ontwikkelen en de wereld te

ontdekken, worden niet meteen alle opvallende zaken aangepakt of als problematisch beschouwd.

3.2.2.1.6 Overgangsgesprekken

Op het einde van elk schooljaar vinden overgangsgesprekken plaats. Dit is een gesprek waarbij de kleuterleidster samen zit met de kleuterleidster die het schooljaar nadien de kleutergroep onder haar vleugels krijgt. In een dergelijk gesprek worden alle kleuters besproken, op deze manier kan de volgende kleuterleidster een duidelijk beeld vormen van wat er haar volgend schooljaar te wachten staat.

3.2.2.2 Lager onderwijs

3.2.2.2.1 Screening

Net zoals in het kleuteronderwijs, worden in het lager onderwijs driemaandelijks per individuele leerling de aspecten welbevinden, betrokkenheid en competentie nagegaan. Een dergelijk initiatief maakt een goede opvolging mogelijk en kan een schat aan informatie bevatten tijdens multidisciplinaire overleggen.

3.2.2.2.2 Sociogram

De sociogramvragenlijst wordt van de lagere schoolkinderen – per klas – in het begin van het schooljaar en in januari afgenomen. Het is een vragenlijst waarbij men aan de hand van gerichte vragen de onderlinge relaties tussen de leerlingen in de klas nagaat. De vragenlijsten worden verwerkt door middel van turven. Voortvloeiend uit deze turving ontstaat een sociogram, dit is een grafische weergave van de onderlinge relaties in elke klas. Een sociogram kan een handig en nuttig hulpmiddel zijn bij het samenstellen van de klasgroepen, het preventief aanpakken van pesterijen, enzovoort.

3.2.2.2.3 Leerlingvolgsysteem (LVS) rekenen en spelling

Leerlingvolgsystemen worden tweemaal per jaar voor spelling en eenmaal per jaar voor wiskunde afgenomen. In 'De Kleine Prins' hanteert men op dit ogenblik (schooljaar 2008 - 2009) de LVS'en van het Vrije CLB. Door leerlingvolgsystemen af te nemen garandeert de school een continue opvolging en kunnen eventuele

opvallende moeilijkheden of problemen met betrekking tot wiskunde of spelling meteen aangepakt worden.

'De Kleine Prins' maakt zelf de keuze om deze LVS'en af te nemen aangezien dit wettelijk niet verplicht is (Pieters, persoonlijke communicatie, 17 februari 2009).

3.2.2.2.4 Multidisciplinair overleg (MDO)

Deze manier van werken is principieel dezelfde als die in het kleuteronderwijs. Het is eveneens een driemaandelijks georganiseerd moment waarop de psychopedagogisch werker van het CLB, de zorgcoördinator en de klasleerkracht rond de tafel zitten om de stand van zaken aangaande de leerlingen na te gaan. Normaal gezien worden enkel de kinderen die bepaalde zorg toegediend krijgen tijdens een dergelijk overleg besproken. Vooraleer een MDO plaatsvindt, maakt de klasleerkracht een schriftelijke voorbereiding dat bestaat uit concrete observatiegegevens en schooluitslagen van de leerling die hij/zij wenst te bespreken. De problemen die men bij de kinderen opmerkt en waarover men met de aanwezige mensen wil praten, kunnen zowel van cognitieve, psychologische of sociaal - emotionele aard zijn. Op een MDO tracht men te zoeken naar oplossingen en stelt men stappenplannen op om de zorgenkinderen gericht(er) te kunnen helpen.

Van leerlingen uit de lagere school wordt in vergelijking met de kleuters op vlak van prestaties al meer verwacht. In die zin is het niet verbazingwekkend dat MDO's in het lager onderwijs doorgaans meer tijd in beslag nemen.

3.2.2.2.5 Tutorwerking

Tutorwerking wil zeggen dat leerlingen uit hogere jaren (vanaf het 5^{de} leerjaar) voor diverse zaken ingeschakeld worden om de leerlingen uit de jongere jaren (vanaf het 1^{ste} leerjaar) te helpen op vlak van leren. Dit gaat bv. over het begeleiden van kinderen uit het 1^{ste} leerjaar in het lezen om leesachterstand in te halen, het begeleiden van kinderen uit het 2^{de} leerjaar om automatisatie van de tafels vlotter te doen verlopen, enzovoort. Meestal gaat tutorwerking door op vrije momenten. De zorgcoördinator gaat bij nood aan tutors na welke leerlingen vanaf het 5^{de} leerjaar een dergelijke verantwoordelijkheid op zich willen nemen.

In de basisschool merkt men op dat er tot op heden steeds leerlingen hiervoor te vinden zijn, ook al wordt men hiertoe niet verplicht.

3.2.2.2.6 Kangoeroewerking

Wanneer uit testing blijkt dat een kind hoogbegaafd is (een intelligentiequotiënt vanaf 130), kan het vrijblijvend deelnemen aan een kangoeroeklas. In een kangoeroeklas krijgen de kinderen een extra uitdaging aangeboden, in het kader van thema's die aansluiten bij hun interesse. De kangoeroeklassen worden per leeftijds categorie georganiseerd en gaan eenmaal per week door. Tijdens dit uur verlaten de kinderen hun reguliere klas en komen ze onder de verantwoordelijkheid van de zorgcoördinator te staan.

3.2.2.2.7 Leerlijnen wiskunde, spelling en Frans

Zoals eerder vermeld, verzorgt één van de twee GOK - leerkrachten in het lager onderwijs de curriculumdifferentiatie in de 3^{de} graad. Een curriculum is volgens Taba (1962, in Van Gils, 2004, p. 2) "een plan tot ondersteuning van het leren. Het bestaat uit doelen om het leren te richten en manieren om die doelen te bereiken." Hieruit valt af te leiden dat een curriculum voor alle leerlingen hetzelfde is. Omdat zoiets dergelijks in de praktijk niet altijd mogelijk is, spreekt men in deze context van curriculumdifferentiatie. Curriculumdifferentiatie gaat over het flexibel aanpassen van doelstellingen in het curriculum, het differentiëren in aanpak, het aanpassen van de werkvormen, enzovoort met betrekking tot een bepaald vak zodat elke leerling een zo goed mogelijke ondersteuning krijgt (Van Gils, 2004, p. 3).

In 'De Kleine Prins' wordt deze curriculumdifferentiatie met de term leerlijnen aangeduid. Er worden leerlijnen georganiseerd voor de vakken wiskunde, spelling en Frans. Vooraleer een leerling een leerlijn volgt, wordt eerst van hem/haar een grondige analyse gemaakt. Deze grondige analyse bestaat uit het doornemen van rapporten en gesprekken met klasleerkrachten over de verschillende jaren heen. Daarnaast wordt ook nagegaan in welke mate de leerling al logopedie gehad heeft, of er sprake is van een eventuele leerstoornis, eventueel over welke intellectuele capaciteiten de leerling beschikt, enzovoort. Wanneer uit deze analyse blijkt dat de situatie van het kind met betrekking tot dat bepaalde vak

(wiskunde, spelling of Frans) zorgwekkend is, wordt ervoor geadviseerd om de leerling aan een leerlijn te laten deelnemen. In principe is een dergelijke leerlijn reeds mogelijk van in de eerste graad, toch is het heel moeilijk om dit op zo'n vroege leeftijd al toe te passen omdat niemand een volledige evolutie van zes schooljaren kan inschatten.

In 'De Kleine Prins' zijn tot op heden nog maar enkel leerlingen vanaf het 5^{de} leerjaar tot de leerlijnen toegetreden. Om tot een dergelijke beslissing te komen, wordt altijd grondig in overleg getreden met de ouders in kwestie.

Aan de leerlijn wiskunde is een grote voorwaarde verbonden. Wanneer een leerling namelijk na het volgen van deze leerlijn in het secundair onderwijs terechtkomt, dan heeft hij/zij enkel de mogelijkheid om het beroepsonderwijs aan te vatten. Dit omdat de GOK - leerkracht zich voor de differentiatie in lessen, opdrachten, toetsen en proefwerken baseert op de eindtermen van het 1^{ste} jaar beroepsonderwijs. Pas nadat de leerlingen geslaagd zijn in hun 1^{ste} jaar beroepsonderwijs ontvangen zij hun getuigschrift van het basisonderwijs en dus niet eerder. Omwille van deze reden worden hieromtrent nooit overhaaste en ondoordachte beslissingen genomen.

Als een leerling tot de leerlijn spelling toetreedt, dan blijven alle mogelijkheden voor het secundair onderwijs open. De leerlijn spelling laat de leerlingen toe om gebruik te maken van de STICORDI - maatregelen die normaal gezien van toepassing zijn bij de leerstoornis dyslexie. STICORDI staat voor stimuleren, compenseren, remediëren en dispensereren.

Ten laatste is het tot voor kort ook mogelijk om een leerlijn Frans te volgen. Men heeft hier echter in deze basisschool heel weinig ervaring mee. Specifieke voorwaarden zoals bij de leerlijn wiskunde zijn hier voorlopig nog niet van toepassing.

3.2.2.2.8 Onthaalonderwijs voor anderstalige (gewezen) nieuwkomers

Afhankelijk van het aantal anderstalige (gewezen) nieuwkomers, worden elke week aanvullende lessen voor deze doelgroep georganiseerd. Deze kinderen

krijgen tijdens het onthaalonderwijs extra ondersteuning en begeleiding. Meestal wordt tijdens deze uren niet individueel maar met kleine groepjes anderstalige (gewezen) nieuwkomers gewerkt.

Op vooraf afgesproken tijdstippen neemt de onthaalleerkracht de anderstalige leerlingen uit hun reguliere klas om hen in een afzonderlijke klas een taalbad aan te bieden. Buiten deze momenten volgen de anderstalige leerlingen les in een klas naargelang hun leeftijd en mogelijkheden.

3.2.3 CONTACTEN VAN DE STAGEPLAATS MET EXTERNE DIENSTEN

3.2.3.1 Centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB)

De centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) staan in dienst van het onderwijs en worden ingericht voor zowel lagere - als secundaire scholen.

Zij hebben als opdracht bij te dragen tot het welbevinden van leerlingen waarbij deze zorg en begeleiding zich strekt over vier grote domeinen: leren en studeren, onderwijsloopbaan of schoolloopbaan, preventieve gezondheidszorg en het psychisch - en sociaal functioneren. In de eerste plaats richt men zich op een educatieve en preventieve manier tot deze vier domeinen, waar nodig wordt een curatieve hulpverlening uitgebouwd (Casier, 2007, p. 18).

De CLB-medewerkster of psychopedagogisch werker van het CLB die verbonden is aan 'De Kleine Prins' vervult in de basisschool de functie van externe leerlingenbegeleidster en heeft een tweevoudige opdracht: zij moet specifieke maatregelen nemen ten opzichte van individuele leerlingen of groepen van leerlingen en hun ouders alsook leerkrachten ondersteunen in hun educatieve en preventieve activiteiten. Op zeer regelmatige basis is er via de zorgcoördinator contact met de psychopedagogisch werker van het CLB.

In de basisschool voert de pedagogisch werker van het CLB onder andere volgende taken uit: uitvoeren van intelligentieonderzoeken, gesprekken met ouders bijwonen, deelnemen aan multidisciplinaire overleggen, advies geven aangaande bepaalde leermoeilijkheden, enzovoort.

3.2.3.2 Geïntegreerd onderwijs (GON)

Geïntegreerd onderwijs (GON) is een onderwijsvorm voor leerlingen met moeilijkheden. Deze moeilijkheden slaan op het hebben van een handicap en/of leer - of opvoedingsmoeilijkheden. GON kan vertaald worden in een samenwerking tussen het buitengewoon - en gewoon onderwijs. Deze kinderen (van kleuters tot en met studenten uit het hoger onderwijs, buiten de universiteiten) krijgen de mogelijkheid om tijdelijk of permanent, gedeeltelijk of volledig lessen te volgen in een reguliere school (Omzendbrief geïntegreerd onderwijs [GON], 2003).

Om gebruik te mogen maken van deze onderwijsvorm, moet men aan bepaalde criteria voldoen. Men moet namelijk eerst en vooral in het bezit zijn van een inschrijvingsverslag voor het buitengewoon onderwijs. Daarnaast moet men een attest hebben van het geïntegreerd onderwijs dat afgeleverd wordt door het CLB. Ten laatste moet men beschikken over een integratieplan dat de integratie in het gewoon onderwijs waarborgt (Omzendbrief GON, 2003).

Op regelmatige basis worden de kinderen in de reguliere school opgezocht door een GON - begeleid(st)er, die afkomstig is uit het buitengewoon onderwijs. Tijdens deze uren krijgen de GON - leerlingen extra gerichte ondersteuning die zowel paramedisch als onderwijskundig van aard kan zijn.

Ook in 'De Kleine Prins' zijn er sinds enkele jaren kinderen op school aanwezig die van een dergelijke GON - begeleiding genieten. Op regelmatige basis is er ook contact tussen de zorgcoördinator, de klasleerkracht en de GON - begeleid(st)er, ten einde het kind zo goed mogelijk te kunnen begeleiden.

3.3 PROBLEEMSTELLING EINDWERK

3.3.1 HET WAAROM

Uit voorafgaande paragraaf valt af te leiden dat 'De Kleine Prins' over een groot zorgaanbod beschikt wat kinderen met mogelijkheden en/of beperkingen betreft.

Op regelmatige basis worden zorgenkinderen geremedieerd, komen hoogbegaafde leerlingen aan hun trekken in de kangoeroeklassen, krijgen kinderen met een handicap en/of leer - of opvoedingsmoeilijkheden ondersteuning van een GON - begeleid(st)er, enzovoort.

Dergelijk zorgaanbod is al ruim uitgewerkt, mede omwille van het feit dat deze zaken al geruime tijd in het onderwijsveld van 'De Kleine Prins' aanwezig zijn en men er bijgevolg al veel ervaring mee heeft.

Hoewel men in 'De Kleine Prins' ook anderstalige leerlingen zo goed mogelijk tracht op te vangen, is men pas sinds enkele jaren hun ervaringen met deze doelgroep aan het opbouwen. Bovendien kampt men op school vaak met het probleem dat men (net) niet over het voldoende aantal anderstalige (gewezen) nieuwkomers beschikt om recht te hebben op aanvullende lestijden.

Na gesprekken met klasleerkrachten, de zorgcoördinator alsook de onthaalleerkracht viel er op te merken dat men op dit gebied (nog meer dan op eventueel andere vlakken) nog veel kan groeien.

Voor de leerkrachten uit het lager onderwijs weten vaak niet hoe men deze kinderen concreet moet onderwijzen zonder daarbij de rest van de klas te benadelen. Voor taalvakken heeft men ondersteunend materiaal voorhanden zoals beschreven in 2.3.1. Wat wiskunde betreft, laten zij de leerlingen zo goed mogelijk meedraaien op het klasniveau. De vraag blijft echter onbeantwoord wat men moet doen tijdens de reguliere lessen wereldoriëntatie (wero/W.O.). Veelal vallen anderstalige leerlingen volledig uit in dit vak. Deze uitval is zowel merkbaar in het weinige aantal punten dat ze voor dit vak behalen alsook de weinige betrokkenheid in de les. Ze kunnen dikwijls niet actief deelnemen omdat ze nog (te) weinig kennis hebben over alledaagse thema's. Van hieruit kwam het onderwerp voor mijn eindwerk tot stand. De doelstelling van dit eindwerk, het ontwikkelen van een vijfdelige themakoffer voor anderstalige leerlingen in het lager onderwijs, wil 'De Kleine Prins' een stuk tegemoet komen in hun wensen, behoeften en noden wat het onderwijzen van anderstalige leerlingen betreft in het vak wereldoriëntatie.

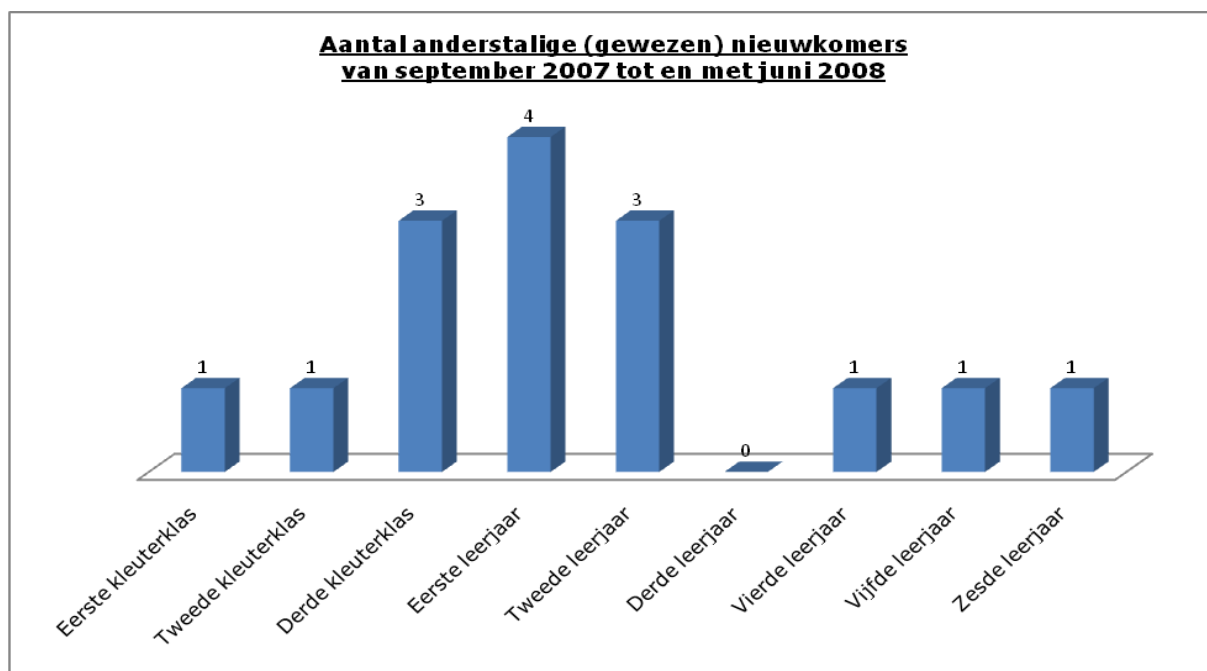
3.3.2 ENKELE CIJFERGEGEVENS

In wat volgt, worden door middel van grafieken het aantal anderstalige (gewezen) nieuwkomers in 'De Kleine Prins' weergegeven. Hieruit valt af te leiden dat in onderstaande grafieken geen anderstalige leerlingen opgenomen werden die al langer dan twee jaar in België verblijven en dus geen anderstalige (gewezen) nieuwkomer (meer) zijn.

Daarnaast valt er bij onderstaande gegevens ook op te merken dat in 'De Kleine Prins' op regelmatige tijdstippen verschillende anderstalige (gewezen) nieuwkomers zich gedurende één schooljaar inschrijven en uitschrijven. Dit heeft onder andere te maken met het feit dat de basisschool nabij een opvangcentrum voor asielzoekers gelegen is. Vaak gebeurt het dat anderstalige (gewezen) nieuwkomers daar een korte periode verblijven en dus ook voor een korte periode in 'De Kleine Prins' les volgen. Omdat omwille van deze reden het aantal leerlingen dat tot deze doelgroep behoort voortdurend wijzigt, werden in onderstaande grafieken alle anderstalige (gewezen) nieuwkomers opgenomen die minstens één week onderwijs gevolgd hebben in 'De Kleine Prins'.

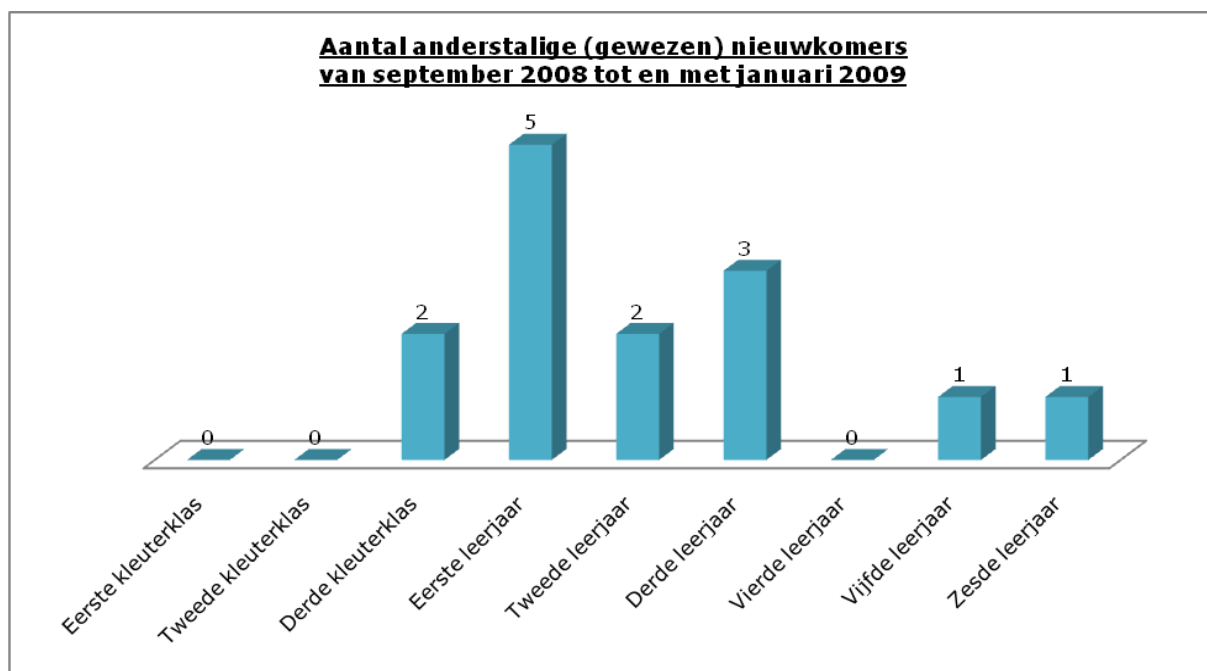
Er zijn cijfergegevens beschikbaar over het voorbij anderhalf jaar, voordien hield de basisschool niet bij hoeveel anderstalige leerlingen zich in de school inschreven.

Grafiek 1. Aantal anderstalige (gewezen) nieuwkomers van september 2007 tot en met juni 2008.



Uit bovenstaande grafiek valt af te leiden dat er van september 2007 tot en met juni 2008 in het totaal 15 anderstalige (gewezen) nieuwkomers op school aanwezig geweest zijn. Het grootste aantal leerlingen (vier) is terug te vinden in het 1^{ste} leerjaar. Vervolgens komen de 3^{de} kleuterklas en het 2^{de} leerjaar op een gedeelde 2^{de} plaats te staan met elk drie anderstalige (gewezen) nieuwkomers. In de 1^{ste} en 2^{de} kleuterklas alsook in het 4^{de}, 5^{de} en 6^{de} leerjaar was telkens één anderstalige (gewezen) nieuwkomer ingeschreven. Als laatste was van september 2007 tot en met juni 2008 geen enkele anderstalige (gewezen) nieuwkomer in het 3^{de} leerjaar aanwezig.

Grafiek 2. Aantal anderstalige (gewezen) nieuwkomers van september 2008 tot en met januari 2009.



Erst en vooral valt op te merken dat de vorige grafiek een langere tijdsperiode aanduidt dan deze grafiek. Dit omdat het schooljaar 2008 - 2009 momenteel nog niet beëindigd is. Omwille van deze reden werden beide cijfergegevens in een afzonderlijke grafiek opgenomen.

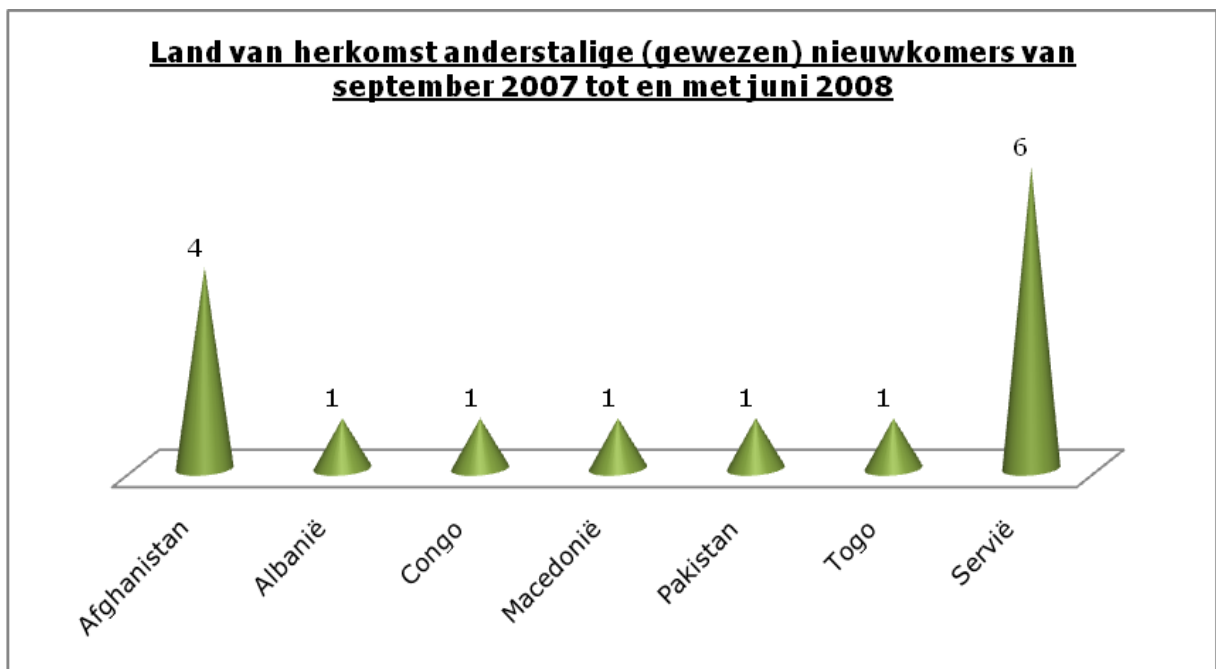
In vergelijking met de vorige grafiek, is het zo dat in het 1^{ste} leerjaar tot en met januari 2009 nog steeds het meest aantal anderstalige (gewezen) nieuwkomers aanwezig zijn. Het aantal is bovendien gestegen van vier naar vijf. Vervolgens komt het 3^{de} leerjaar aan bod met een aantal dat gestegen is van geen enkele anderstalige (gewezen) nieuwkomer naar drie anderstalige (gewezen) nieuwkomers. Ten derde zijn in de 3^{de} kleuterklas en het 2^{de} leerjaar telkens twee anderstalige (gewezen) nieuwkomers aanwezig geweest. In het 5^{de} en 6^{de} leerjaar gaat het van september 2008 tot en met januari 2009 telkens over één anderstalige (gewezen) nieuwkomer. Als laatste waren in de 1^{ste} en 2^{de} kleuterklas alsook in het 4^{de} leerjaar geen enkele anderstalige (gewezen) nieuwkomer aanwezig.

Wanneer beide grafieken naast elkaar gelegd worden, valt duidelijk op te merken dat het aantal anderstalige (gewezen) nieuwkomers in elke klas sterk verschillen.

Wanneer een dergelijk besluit genomen wordt, moet er echter wel rekening mee gehouden worden dat beide grafieken niet over eenzelfde tijdspanne reiken. Bijgevolg is het best mogelijk dat van februari 2009 tot en met juni 2009 het aantal anderstalige (gewezen) nieuwkomers in elke klas sterk wijzigt, waardoor een verdere afwijking van of eerder een betere vergelijking met het vorige schooljaar mogelijk wordt.

Om na te gaan of er een bepaalde tendens aanwezig is in 'De Kleine Prins' wat het land van herkomst van anderstalige (gewezen) nieuwkomers betreft, werden onderstaande grafieken opgesteld. Beide grafieken hebben het automatisch over dezelfde perioden als de eerder besproken grafieken, namelijk van september 2007 tot en met juni 2008 en van september 2008 tot en met januari 2009.

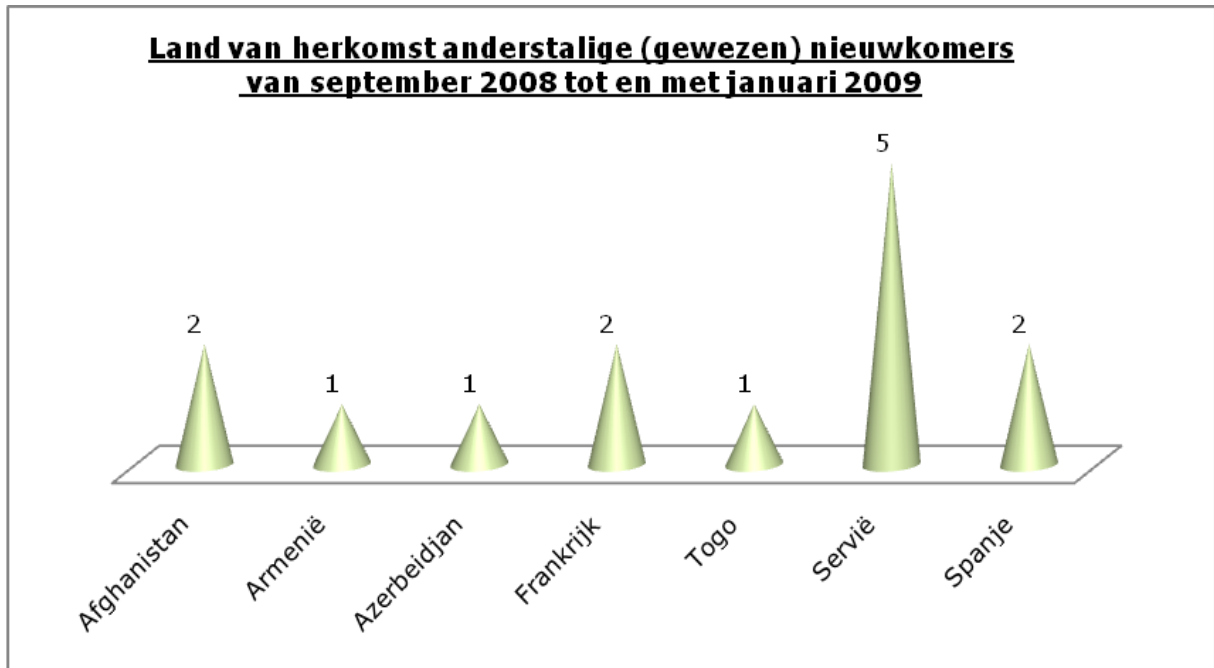
Grafiek 3. Land van herkomst anderstalige (gewezen) nieuwkomers van september 2007 tot en met juni 2008.



Van september 2007 tot en met juni 2008 zijn de 15 anderstalige (gewezen) nieuwkomers in 'De Kleine Prins' afkomstig uit zeven verschillende landen. Het meest aantal leerlingen (zes) is afkomstig uit Servië. Vervolgens komen vier van de 15 leerlingen uit Afghanistan. Ten laatste komt uit Albanië, Congo, Macedonië, Pakistan en Togo telkens één anderstalige (gewezen) nieuwkomer.

Naast het aantal leerlingen per land valt ook op dat de meeste leerlingen uit een land afkomstig zijn dat gelegen is in Europa (Afghanistan, Albanië, Macedonië en Servië). Daarnaast zijn ook twee leerlingen afkomstig uit het werelddeel Afrika (Congo en Togo) en één leerling uit het werelddeel Azië (Pakistan).

Grafiek 4. Land van herkomst anderstalige (gewezen) nieuwkomers van september 2008 tot en met januari 2009.



In vergelijking met de vorige grafiek, zijn in de periode van september 2008 tot en met januari 2009 een aantal landen weggevallen en een aantal nieuwe landen bijgekomen.

Het meest aantal anderstalige (gewezen) nieuwkomers zijn nog steeds afkomstig uit Servië (vijf). Vervolgens komen uit Afghanistan, Frankrijk en Spanje telkens twee anderstalige (gewezen) nieuwkomers. Uit Armenië, Azerbeidjan en Togo is telkens één anderstalige (gewezen) nieuwkomer afkomstig.

Landen die in vergelijking met september 2007 tot en met juni 2008 gebleven zijn, zijn Afghanistan, Togo en Servië. Landen die bijgekomen zijn, zijn Armenië, Azerbeidjan, Frankrijk en Spanje. Landen die uiteindelijk van september 2008 tot

en met januari 2009 volledig weggevallen zijn, zijn Albanië, Congo, Macedonië en Pakistan.

Op basis van deze gegevens kunnen we dus niet stellen dat er een bepaalde tendens aanwezig is aangezien het land van herkomst telkens behoorlijk divers is. Wederom valt net zoals bij de vorige twee grafieken op te merken dat beide grafieken niet over dezelfde tijdsperiode handelen. Bijgevolg is het ook hier best mogelijk dat van februari 2009 tot en met juni 2009 de landen van herkomst van anderstalige (gewezen) nieuwkomers sterk wijzigen, waardoor een verdere afwijking van of eerder een betere vergelijking met het vorige schooljaar mogelijk wordt.

'De Kleine Prins' telt per schooljaar een gemiddelde van 350 kinderen (Pieters, persoonlijke communicatie, 24 april, 2009). Het aantal anderstalige leerlingen (15 of 14) dat in bovenstaande grafieken uitgebreid aan bod kwam, is in vergelijking met het totaal aantal leerlingen (350) erg beperkt. Toch is het volgens de zorgcoördinator en de onthaalleerkracht op de basisschool nodig om deze doelgroep niet uit het oog te verliezen, ook al zijn ze momenteel maar met een beperkt aantal (Pieters & Vandermeersch, persoonlijke communicatie 24 april, 2009).

4. DE VIJFDELIGE THEMAKOFFER: 'DE LEERVIJFER'

In de vorige hoofdstukken werd stilgestaan bij verschillende zaken die een inzicht gaven over etniciteit in het algemeen en anderstalige leerlingen in het basisonderwijs. Daarnaast kwam ook een algemene voorstelling, een schets van het zorgaanbod en de contacten met externe diensten van de basisschool 'De Kleine Prins' aan bod. Op basis hiervan werd het waarom van dit eindwerk toegelicht. Dit alles vormde samen het theoretische luik.

In dit hoofdstuk zal bijgevolg het praktische deel van dit eindwerk besproken worden. In paragraaf één wordt een eenduidige omschrijving gegeven van de probleemstelling, onderzoeksvraag en doelstelling van het eindwerk. Vervolgens komt in de tweede paragraaf het voorbereidend/explorerend onderzoek aan bod dat weergeeft op welke manier de onderzoeksvraag onderzocht werd. Om dit hoofdstuk af te sluiten wordt in de derde en laatste paragraaf de ontwikkeling van de koffer toegelicht aan de hand van volgende aspecten: de uitwerking, de inhoud, het gebruik en de beperkingen van koffer.

4.1 ONDERZOEKSVRAAG EN DOELSTELLING

Op basis van het zorgaanbod op de basisschool 'De Kleine Prins' dat uitvoerig in 3.2 besproken werd, kwam de probleemstelling voor dit eindwerk tot stand. Er is in 'De Kleine Prins' namelijk onvoldoende specifiek en concreet materiaal beschikbaar om anderstalige leerlingen uit het lager onderwijs alledaagse thema's uit het vak wereldoriëntatie aan te leren. De onderzoeksvraag die hieruit voortvloeit, luidt dan ook: hoe kan een algemene themakoffer gecreëerd worden voor anderstalige leerlingen in het lager onderwijs die zowel in de reguliere klas als in de onthaalklas gebruikt kan worden, rekening houdend met de behoeften en noden van de leerkrachten en anderstalige leerlingen in 'De Kleine Prins'? De onderzoeksvraag van dit eindwerk is volgens Van den Heuvel (2004) actiegericht. Het doel dat aan de onderzoeksvraag gekoppeld wordt ligt er immers in vervat om een themakoffer te creëren voor anderstalige leerlingen in het lager onderwijs. In deze zin is er met andere woorden sprake van een ontwerpend onderzoek (Van den Heuvel, 2004).

4.2 VOORBEREIDEND/EXPLOREREND ONDERZOEK

In wat volgt, wordt eerst en vooral het voorbereidend of explorerend onderzoek in kaart gebracht. Op basis hiervan werd de eigenlijke ontwikkeling van de koffer gestart.

4.2.1 WERELDORIËNTATIE (WERO/W.O.)

Zoals eerder al vermeld werd, worden in de koffer enkele thema's – op maat van anderstalige leerlingen – opgenomen die men tijdens de lessen wereldoriëntatie zowel in de reguliere klas als in de onthaalklas kan gebruiken. Om een eenduidig beeld te hebben over wat wereldoriëntatie in het lager onderwijs inhoudt, wordt dit begrip hieronder nader omschreven.

Wereldoriëntatie vormt naast taal en wiskunde eveneens een belangrijk vak in het lager onderwijs. Met wereldoriënterend onderwijs wil men basiscompetenties aanbrengen die het de kinderen mogelijk maken om zichzelf en hun omgeving te exploreren. Men wil bij de leerlingen interesse opwekken voor het leven van mensen zowel nu als in het verleden alsook over de hele wereld. Als laatste wil men de kinderen aanleren om zelfstandig met informatie om te gaan (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.)

4.2.2 WERKMETHODE

Om aan te tonen op basis van welke gegevens de inhoud van de koffer tot stand gekomen is en dus op welke manier de onderzoeksvraag onderzocht werd, wordt hier de gebruikte werkmethode uitvoerig besproken. De gebruikte werkmethode bestaat enerzijds uit een vragenlijst en anderzijds uit gesprekken met anderstalige leerlingen.

4.2.2.1 Vragenlijst

Vooraleer het uitwerken van de koffer mogelijk was, werd het noodzakelijk bevonden om een voorbereidend onderzoek te voeren. Om van start te gaan, werd de onderzoeksvraag eerste en vooral aan de hand van een vragenlijst concreet gemaakt. Een vragenlijst (zie bijlage 6) leek de meest gepaste manier om de behoeften en noden van de leerkrachten in het lager onderwijs van de basisschool 'De Kleine Prins' na te gaan.

De vragenlijst die werd opgesteld en bezorgd aan alle 14 klasleerkrachten die in 'De Kleine Prins' in het lager onderwijs tewerkgesteld zijn. Eén van deze klasleerkrachten is ook de onthaalleerkracht van de anderstalige (gewezen) nieuwkomers.

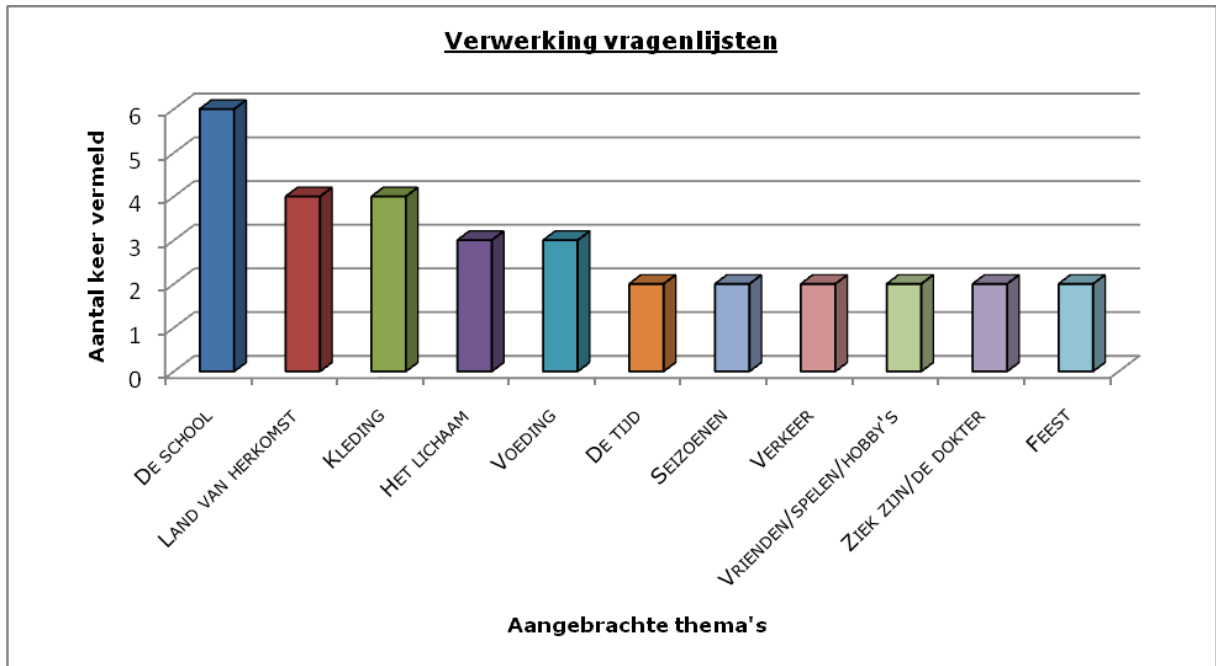
De vragenlijst bestaat eerst en vooral uit een inleidende brief waarin een woordje uitleg gegeven wordt over het opzet van dit eindwerk. Vervolgens bevindt zich na de brief een lijst met een vijftal vragen. Eerst en vooral wordt er nagegaan of de leerkracht in kwestie al dan niet reeds ervaring gehad heeft met anderstalige leerlingen in klas. Daarnaast was het ook noodzakelijk om te weten te komen welke noden zij ondervinden en wat ze zelf al ondernemen om deze kinderen te ondersteunen. Dit vanuit het idee om bestaande en uitgewerkte zaken en de wijze van werken eventueel ook in de koffer te kunnen opnemen. Als laatste werd bevraagd welke thema's men als leerkracht graag in de koffer zou willen terugvinden, dit om de samenstelling van de koffer te kunnen bepalen.

In het totaal werden er van de 14 gegeven en verstuurd vragenlijsten, 10 terug in ontvangst genomen. Hoofdzakelijk werden op deze vragenlijsten volgende noden omschreven: nood aan het begrijpen van de woorden, nood om zich goed te kunnen uitdrukken in het Nederlands, nood aan materiaal om de leerlingen gedurende de lessen individueel en zelfstandig aan het werk te zetten zonder daarbij voortdurend gestoord te worden, nood aan visueel materiaal en nood aan aangepaste bundels wereldoriëntatie.

Met betrekking tot vraag drie op de vragenlijst, waar gevraagd wordt naar datgene dat leerkrachten zelf reeds gebruiken in de klas om de leerlingen te ondersteunen werd vooral geantwoord dat zij lesmateriaal vanuit lagere leerjaren aanbieden dan het leerjaar waar het kind officieel in zit.

Aan de hand van de teruggekregen vragenlijsten en meer specifiek op basis van het antwoord op vraag vijf kwam tenslotte onderstaande grafiek tot stand.

Grafiek 5. Verwerking vragenlijsten.



Bovenstaande grafiek geeft 11 thema's weer die door de 10 leerkrachten werden aangegeven om in de koffer op te nemen. Bepaalde thema's werden door verschillende leerkrachten meerdere malen vermeld.

Het meest aantal keren werden de thema's mijn school (zes keer), land van herkomst (vier keer) en kleding (4 keer) aangebracht. Deze drie thema's worden gevolgd door de thema's het lichaam en voeding dat telkens drie keer vermeld werd. Uiteindelijk werden de overige zes aangebrachte thema's telkens één keer vermeld.

In samenspraak met de zorgcoördinator en de onthaalleerkracht van 'De Kleine Prins' werd het aantal thema's voor de koffer bepaald. Daarnaast werd ook bepaald – aan de hand van de resultaten van de vragenlijsten – welke thema's het uiteindelijk zouden worden.

Al gauw werd het besluit genomen om in het totaal vijf thema's uit te werken. Vijf leek het meest haalbare getal, dit met de beschikbare tijd voor het uitwerken ervan in rekening gebracht. Op basis van dit aantal thema's kwam de naam voor de koffer tot stand, namelijk de 'leervijfer'. Er werd voor deze naam gekozen

omdat het in de eerste plaats een koffer is om te leren en in de tweede plaats uit vijf thema's bestaat.

Om vervolgens een keuze te maken tussen de thema's die weergegeven worden in grafiek 4 leek het logisch om die thema's op te nemen die het meest vernoemd werden met uitzondering van thema's die al behoorlijk uitgewerkt werden in beschikbaar materiaal (zie 2.3.1).

Deze gedachtegang bracht volgende thema's op:

- De school (6 keer vermeld)
- Land van herkomst (4 keer vermeld)
- Kleding (4 keer vermeld) en seizoenen (2 keer vermeld)
- Voeding (3 keer vermeld)
- De tijd (2 keer vermeld)

Aangezien er vraag is naar de thema's kleding en de seizoenen, werd er voor gekozen om beide thema's samen te combineren. Daarnaast werd niet voor het thema 'mijn lichaam' gekozen ook al werd dit drie keer op de vragenlijsten aangebracht. 'Het lichaam' wordt namelijk op grondige wijze uitgewerkt in de werkmappen Goochelen met woorden. Vervolgens werden zes thema's telkens tweemaal vermeld. Aangezien er een limiet van vijf thema's vooropgesteld werd, moest tussen deze thema's een keuze gemaakt worden. Uiteindelijk werden ervaringen van de onthaalleerkracht en eigen stage-ervaringen met anderstalige leerlingen hiervoor in rekening gebracht. De keuze werd uiteindelijk het thema de tijd omdat het in 'De Kleine Prins' erg opvalt dat anderstalige leerlingen zich moeilijk kunnen oriënteren in de tijd (bv. de maanden, de week, de uren van de dag) alsook vaak het overzicht over een volledig (school)jaar niet kunnen maken.

4.2.2.2 *Gesprekken met anderstalige leerlingen*

Omdat de themakoffer voor anderstalige leerlingen bedoeld is, leek het ook interessant om gesprekken met deze leerlingen aan te gaan. Op deze manier werd hen – net zoals de leerkrachten – medezeggenschap aangeboden voor het bepalen van de inhoud van de koffer.

In de eerste plaats werd er niet voor gekozen om een vragenlijst (zoals bij de leerkrachten) voor deze leerlingen op te stellen. Dit omdat vanuit stage-ervaringen geweten is dat de meesten onder hen de vragen niet zouden begrijpen. Daarnaast zou de drempel voor deze leerlingen mogelijks groter zijn om hun eigen mening te uiten omwille van het feit dat zij dit zouden moeten opschrijven. Uit stage-ervaringen blijkt dat bepaalde anderstalige leerlingen in 'De Kleine Prins' nog erg onzeker zijn over hun schrijfvaardigheid Nederlands. Omwille van deze reden zullen ze vaker liever spreken in het Nederlands dan schrijven.

Er werd gesproken met de op dat moment (december 2008) zes aanwezige anderstalige leerlingen van negen tot dertien jaar. In overleg met de zorgcoördinator werd ervoor gekozen om anderstalige leerlingen in het 1^{ste} leerjaar niet te bevragen, dit omdat deze leerlingen nog te jong zijn.

Jammer genoeg leverde geen enkel gesprek bruikbare informatie op. De meeste leerlingen begrepen niet zo goed waar vragen als: "waarover zou je op school graag eens leren?" op doelden. De weinigen die de bedoeling van de gesprekken wel begrepen, konden geen antwoorden bieden.

Dat veel van deze leerlingen niet op de vragen konden antwoorden, heeft onder andere te maken met het feit dat velen onder hen – voor ze in België aankwamen – nog niet naar school geweest zijn. Bijgevolg zijn veel anderstalige leerlingen zich nog steeds aan het inwerken in het schoolmilieu en vinden ze het nog moeilijk om een vraag als: "waarover zou je op school graag eens leren" te beantwoorden. Een tweede reden waarom de gesprekken met de anderstalige leerlingen geen bruikbare informatie opleverde, heeft te maken met het feit dat velen onder hen de Nederlandse taal nog niet voldoende onder de knie hebben om zich duidelijk uit te drukken. Wanneer er hen gevraagd werd om hun ideeën te tekenen of uit te beelden, dan durfden zij dit niet of wisten ze niet hoe ze dit konden aanpakken.

Hoewel de gesprekken op een informele en speelse wijze aangepakt werden, werd bij elk gesprek al snel aanvoeld dat de leerlingen niet goed wisten wat ze

op de vragen konden antwoorden. Er werden tijdens de gesprekken ook geen voorbeelden gegeven om deze leerlingen niets in de mond te leggen.

Om eventueel bovenstaande problemen te omzeilen kan men in het vervolg bv. een tolk inschakelen. Op deze manier kunnen de kinderen in hun eigen taal bevraagd worden.

4.3 ONTWIKKELING VAN DE KOFFER

In deze paragraaf komt de ontwikkeling van de koffer aan bod. Er wordt eerst beschreven op welke manier de uitwerking van de koffer plaatsvond. Vervolgens wordt de inhoud van de koffer voorgesteld aan de hand van een omschrijving van de handleiding en de materialen. Daarnaast wordt het gebruik van de koffer verduidelijkt en wordt het hoofdstuk afgesloten met een overzicht van enkele beperkingen die ermee gepaard gaan.

4.3.1 UITWERKING VAN DE KOFFER

Voor de uitwerking van de koffer werden heel wat acties ondernomen:

- het afnemen van een vragenlijst van leerkrachten
- het voeren van gesprekken met anderstalige leerlingen
- het zoeken naar allerlei educatieve materialen (al dan niet voor anderstalige leerlingen) in bibliotheken (Kortrijk, Brugge, Sint - Michiels) en op het internet om ideeën op te doen voor de inhoud van de koffer
- informele gesprekken met mensen in het onderwijsveld (kleuteronderwijzers, onderwijzers, CLB-mederwerk(st)ers en onthaalleerkrachten) in de zoektocht naar allerlei educatieve materialen en ideeën
- het bijwonen van een studienamiddag op 11 februari 2009: opvang en begeleiding van allochtone jongeren, georganiseerd door De Som vzw
- op regelmatige basis werden voorbeelden van uitgewerkte zaken voor de koffer aan de zorgcoördinator en de onthaalleerkracht van 'De Kleine Prins' voorgelegd, dit om feedback te ontvangen

- bepaalde uitgewerkte zaken werden in de praktijk (gedurende de stageperiode) uitgetoet en bijgevolg eventueel bijgestuurd waar nodig

4.3.2 DE INHOUD VAN DE KOFFER

Op basis van de acties en die hierboven beschreven werden, kwam de inhoud van de koffer tot stand. In deze paragraaf wordt hier dieper op ingegaan door een omschrijving te geven van de handleiding en de materialen die beiden in de koffer opgenomen werden. Een foto van de koffer is terug te vinden in bijlage 7.

4.3.2.1 De handleiding

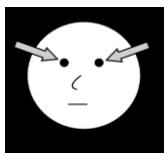
De handleiding die de bij de koffer hoort, heeft als doel om de activiteiten die bij elk thema uitgewerkt werden, te beschrijven.

De inhoud van deze handleiding legt verschillende accenten op diverse vlakken:

- *De zintuigen (zien, ruiken, horen, voelen en smaken)*

Elk individu leert de wereld om zich heen ontdekken door gebruik te maken van de zintuigen. Anderstalige leerlingen zijn daar geen uitzondering op en steunen eveneens – misschien zelfs nog meer dan anderen – op hun zintuigen om informatie in zich op te nemen, te verwerken en te onthouden.

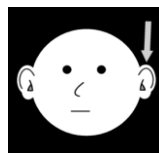
Elke activiteit bij elk thema is op een zodanige manier opgebouwd dat één of meerdere zintuigen gestimuleerd worden. Bij elke activiteit is/zijn bijgevolg (een) pictogram(men) te vinden waarop het/de soort(en) zintuig(en) afgebeeld word(t)(en) die door middel van de desbetreffende activiteit (extra) gestimuleerd worden. De pictogrammen die daarvoor gebruikt werden zijn:



Zien



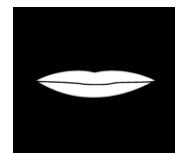
Ruiken



Horen



Voelen



Smaken

Door deze pictogrammen kan men er eventueel extra op letten of de leerling van het zintuig gebruik maakt en op welke manier het dit doet. Dergelijke observaties kunnen kostbare informatie opleveren over de aanpak van de leerling wanneer het leerstof aangeboden krijgt.

- *Soorten activiteiten*

Omdat men zowel in de reguliere klas als tijdens de aanvullende lestijden met de onthaalleerkracht van de inhoud van de 'leervijfer' zou kunnen profiteren, werd per thema een brainstorm van twee soorten activiteiten gemaakt, namelijk individuele activiteiten en groepsactiviteiten.

Individuele activiteiten

Als klasleerkracht kan men de anderstalige leerling gedurende de lessen wereldoriëntatie (of eventueel ook andere lessen die men zelf bepaald) aan de individuele activiteiten laten werken. De meeste activiteiten zijn er op gericht om – na het nodige woordje uitleg – zelfstandig uit te voeren. Op deze manier kan de anderstalige leerling op eigen tempo de kennis opnemen zonder daarbij voortdurend de hulp van de leerkracht nodig te hebben. Andere activiteiten (vooral bij het thema 'de tijd') vragen wel wat extra ondersteuning.

Het feit dat de leerling individueel en zelfstandig kan werken, wil niet zeggen dat het aan zijn lot overgelaten moet worden. Een regelmatige controle van de juistheid (van de uitvoering) van de activiteiten blijft noodzakelijk.

Als laatste valt er op te merken dat de mate waarin elke leerling – anderstalig of niet – zelfstandig werkt, sterk individueel verschilt. Aanmoedigen en kleine lofbetuigingen kunnen het zelfvertrouwen van de leerling doen toenemen en zullen zijn/haar lust vergroten om de individuele activiteiten tot een goed einde te brengen.

Groepsactiviteiten

Uit stage-ervaringen met anderstalige leerlingen bleek dat de onthaalleerkracht tijdens de aanvullende lestijden voor anderstalige (gewezen) nieuwkomers vaak in (beperkte) groep werkt. Omdat men tijdens

dergelijke momenten ook van de 'leervijfer' gebruik zou kunnen maken, worden per thema eveneens een aantal groepsactiviteiten voorgesteld. Deze activiteiten zijn vaak in de vorm van een spel. De reden hiervoor is de volgende: omdat anderstalige leerlingen – voor ze in Vlaanderen aankwamen – dikwijls nog geen schoolervaring in het land van herkomst hebben opgedaan is het voor hen een grote aanpassing om meteen vijf dagen in de week op de schoolbanken te zitten. Vaak gebeurt het dat deze leerlingen – wanneer ze kennis aan het vergaren zijn – blokkeren. Ze weten niet hoe ze informatie moeten opnemen en de druk om te presteren wordt hen te groot. Omwille van deze redenen werden de groepsactiviteiten op een speelse manier uitgewerkt om de leerlingen stapsgewijs te leren leren. Uit stage-ervaringen bleek bovendien dat anderstalige leerlingen sneller informatie onthouden wanneer het hen op een speelse manier aangeboden wordt. Ze weten namelijk hoe ze bepaalde zaken geleerd hebben en kunnen hierdoor vaak de informatie (beter) terug oproepen.

- *Moeilijkheidsgraad van de activiteiten*

De ene anderstalige leerling is de andere niet. Hiermee word bedoeld dat deze leerlingen – ook onafhankelijk van hun leeftijd – sterk individueel verschillen wat het aankunnen van leerstof betreft. Dit heeft te maken met al dan niet vroegere schoolervaringen, de grote of kleine taalbarrière, de socio-economische status van het gezin, enzovoort.

Om de activiteiten zowel naar leeftijd als naar individuele verschillen te kunnen uitvoeren, werden bepaalde activiteiten uitgewerkt op drie niveaus of worden suggesties gedaan om een onderscheid in moeilijkheid te kunnen maken. Op deze manier kan zelf bepaald worden op welk niveau de leerling de activiteit uitvoert of hoe men de leerling stapsgewijs (nieuwe) leerstof zal aanbieden. De moeilijkheidsgraad staat met volgende pictogrammen weergegeven:



= eenvoudige opdracht



= moeilijkere opdracht



= moeilijkste opdracht

Deze indeling is gebaseerd op stage-ervaringen met anderstalige leerlingen en vormt daarom enkel een richtlijn. In die zin is het bv. mogelijk dat anderen van mening zijn dat bepaalde activiteiten een andere moeilijkheidsgraad verdienen. Leerkrachten worden hierin vrij gelaten om deze indeling al dan niet te volgen.

De volgorde waarin de groepsactiviteiten in de handleiding beschreven staan, hoeft men niet te volgen. Bepaalde activiteiten kunnen achterwege gelaten worden of er kunnen andere activiteiten bijgevoegd worden. Wel wordt ervoor geopteerd om de individuele activiteiten reeds te starten vooraleer de groepsactiviteiten uitgevoerd worden. Op deze manier leert de leerling al vooraf kennismaken met het thema.

Omdat alle activiteiten per thema uitvoerig in de handleiding besproken worden, wordt hieronder enkel een overzicht van deze activiteiten weergegeven. Voor de beschrijving van de activiteiten wordt verwezen naar de handleiding dat als bijgevoegd product bij dit eindwerk zit.

- *Thema 1: eten en drinken*

Groepsactiviteiten:

- het bordspel
- boodschappen doen
- koken
- brooddeeg maken
- kwartetspel
- memoriespel

Individuele activiteiten:

- de woordenschatkaartjes
- werkbundel eten en drinken

- *Thema 2: seizoenen en kledij*

Groepsactiviteiten:

- het bordspel
- bingo
- stoffenspektakel

- wat is het?
- de seizoenmannetjes

Individuele activiteiten:

- de woordenschatkaartjes
- werkbundel seizoenen en kledij

- *Thema 3: mijn school*

Groepsactiviteiten:

- het bordspel
- zoek - en opdrachttocht door de school
- een schoolstamboom maken
- pictionary
- (een) wandeling(en) in de schoolomgeving
- (een) schoolplattegrond(en) maken

Individuele activiteiten:

- de woordenschatkaartjes
- werkbundel mijn school

- *Thema 4: mijn land van herkomst*

Groepsactiviteiten:

- project in de klas
- kringgesprek(ken)
- mijn land van herkomst - boekje
- het vijf werelddelenspel
- actualiteit en de wereld

Individuele activiteiten:

- mijn eigen woordenschatkaartjes
- werkbundel mijn land van herkomst versus België

- *Thema 5: de tijd*

Groepsactiviteiten:

- scrabblespel
- dominospel
- mijn grote jaarkalender
- mijnlevensloop/groter worden
- "Vosje, vosje, hoe laat is het?"

- Individuele activiteiten:**
- de klokkaartjes en de grote oefenklok
 - werkbundel de tijd

4.3.2.2. *Het materiaal*

De koffer bestaat uit materiaal dat gebruikt kan worden voor de individuele anderstalige leerling of voor anderstalige leerlingen in groepsverband.

Met uitzondering van enkele activiteiten worden telkens per thema verschillende groepsactiviteiten voorgesteld. Met andere woorden zullen de groepsactiviteiten per thema bijna nooit hetzelfde zijn. Het is echter mogelijk dat bepaalde activiteiten die bij het ene thema werden uitgewerkt, eveneens voor andere thema's gebruikt kunnen worden. Op basis hiervan kan men dan hetzelfde materiaal aanmaken dat geschikt is voor de andere thema's.

De individuele activiteiten daarentegen zijn bijna overal hetzelfde maar worden wel elk met hun specifiek thematisch materiaal uitgevoerd.

Hoewel er al beschikbaar materiaal voor handen is, kan toch gezegd worden dat de 'leervijfer' een nuttigheidswaarde heeft. Dit omdat de 'leervijfer' veel concreet en werkbaar materiaal aanbiedt dat meteen bruikbaar is. Materialen niet enkel in de zin van kopieerbladen (zoals bij het meeste beschikbare materiaal het geval is) maar ook praktisch materiaal dat gebruiksklaar is.

Bovendien werd voor de uitwerking van de activiteiten en het materiaal beroep gedaan op de noden van de leerkrachten zoals ze deze zelf beschreven hebben op de ingevulde vragenlijsten (zie 4.2.2.1).

In wat volgt, wordt per thema het materiaal dat aanwezig is in de koffer weergegeven. Om de koffer zo praktisch en compact mogelijk te houden, valt er op te merken dat bepaalde materialen meerdere malen terugkeren. Dit omdat vaak hetzelfde materiaal voor verschillende activiteiten of thema's gebruikt kan worden. Zo is het mogelijk om met een minimum aan uitgewerkt materiaal, een maximum aan activiteiten te doen. Naast het vermelde materiaal staat telkens een bijlage vermeld waar foto's van dat bepaalde materiaal terug te vinden zijn.

- *Thema 1: eten en drinken*
 - een blauw bordspel, bestaande uit 4 afzonderlijke stukken (zie bijlage 8)
 - 127 kleine afbeeldingen voor het bordspel (zie bijlage 9)
 - 2 dobbelstenen (zie bijlage 9)
 - 10 dierenpionnen voor het bordspel (zie bijlage 9)
 - bladen 'opdrachtenbundel' voor het bordspel (zie bijlage 10)
 - het stappenplan 'boodschappen doen' (zie bijlage 11)
 - het stappenplan 'koken' (zie bijlage 11)
 - het stappenplan 'brooddeeg maken' (zie bijlage 11)
 - 192 kaarten met een donkergroene achterkant voor het kwartet – en memoriespel (48 verschillende afbeeldingen x 4) (zie bijlage 12)
 - 127 woordenschatkaartjes met 9 categorieën: fruit (22), groenten (24), bij de visboer (5), bij de slager (7), bij de kruidenier (18), zuivelproducten (7), brood & gebak (7), in de keuken (35) en boodschappen doen (2) (zie bijlage 13)
 - bladen 'antwoordkaarten woordenschatkaartjes' (zie bijlage 13)
 - werkbundel eten en drinken (zie bijlage 14)

- *Thema 2: seizoenen en kledij*
 - een blauw bordspel, bestaande uit 4 afzonderlijke stukken (zie bijlage 8)
 - 96 kleine afbeeldingen voor het bordspel (zie bijlage 9)
 - 2 dobbelstenen (zie bijlage 9)
 - 10 dierenpionnen voor het bordspel (zie bijlage 9)
 - bladen 'opdrachtenbundel' voor het bordspel (zie bijlage 10)
 - 38 ballen in een blauwe zak (voor het bingospel) met op elke afzonderlijke bal een letter van het alfabet en de samengestelde letters: ui, ie, au, ei, ee, aa, uu, oe, eu, ij, ou en oo (zie bijlage 15)
 - bladen 'bingo' voor het bingospel (zie bijlage 15)
 - bladen met afbeeldingen en voorbeeldlegende voor het spel 'de seizoenmannetjes' (zie bijlage 16)
 - 12 papierenstippen in 12 verschillende kleuren voor het spel 'de seizoenmannetjes' (zie bijlage 16)
 - 48 woordenschatkaartjes met 8 categorieën: kleren (15), als het koud is (7), als het warm is (7), als het regent (3), 's nachts (3), om te sporten (3), ondergoed (7) en accessoires (3) (zie bijlage 13)

- bladen 'antwoordkaarten woordenschatkaartjes' (zie bijlage 13)
- werkbundel seizoenen en kledij (zie bijlage 14)

- *Thema 3: mijn school*
 - een blauw bordspel, bestaande uit 4 afzonderlijke stukken (zie bijlage 8)
 - 75 kleine afbeeldingen voor het bordspel (zie bijlage 9)
 - 2 dobbelstenen (zie bijlage 9)
 - 10 dierenpionnen voor het bordspel (zie bijlage 9)
 - bladen 'opdrachtenbundel' voor het bordspel (zie bijlage 10)
 - bladen met opdrachten voor de zoek - en opdrachttocht door de school (zie bijlage 17)
 - 15 woordenschatkaartjes (zie bijlage 13)
 - bladen 'antwoordkaarten woordenschatkaartjes' (zie bijlage 13)
 - 2 fotobundeltjes 'Mijn school: juffen en meesters' & 'Mijn school: 'De Kleine Prins' (zie bijlage 18)
 - bladen 'vragen fotobundeltjes' (zie bijlage 18)
 - antwoordkaarten 'vragen fotobundeltjes' (zie bijlage 18)
 - werkbundel mijn school (zie bijlage 14)

- *Thema 4: mijn land van herkomst*
 - 5 A4 bladen met 5 verschillende gekleurde werelddelen voor het vijf werelddelenspel (zie bijlage 19)
 - 50 vraagkaartjes voor het vijf werelddelenspel (zie bijlage 19)
 - werkbundel mijn land van herkomst versus België (zie bijlage 14)

- *Thema 5: de tijd*
 - 4 witte A4 bladen voor het scrabblespel (zie bijlage 20)
 - 103 kaarten met een klok en een geschreven uur (met minuten) voor het dominospel (7 oranje kaarten, 12 witte kaarten, 12 groene kaarten, 24 gele kaarten en 48 bruine kaarten) (zie bijlage 21)
 - 6 witte klokjes op oranje halve bladen voor het spel 'Vosje, vosje hoe laat is het?' (zie bijlage 22)
 - 103 klokkaartjes (7 oranje kaartjes, 12 witte kaartjes, 12 groene kaartjes, 24 gele kaartjes en 48 bruine kaartjes) (zie bijlage 23)
 - bladen 'antwoordkaarten klokkaartjes' (zie bijlage 23)

- 1 roze blad met een grote witte oefenklok (zie bijlage 24)
- werkbundel de tijd (zie bijlage 14)

In de handleiding is bij elke activiteit nauwkeurig uitgeschreven welk materiaal men uit de koffer nodig heeft. Het bijkomend materiaal dat men niet kan terugvinden in de koffer moet men zelf voorzien.

4.3.3 HET GEBRUIK EN DE BEPERKINGEN VAN DE KOFFER

De 'leervijfer' kan als inspiratiebron dienen voor het aanleren van alledaagse thema's uit het vak wereldoriëntatie aan anderstalige leerlingen in het lager onderwijs. Met andere woorden is het niet zo dat deze koffer met zijn materialen en activiteiten dé methode is om anderstalige leerlingen alledaagse thema's aan te leren. Wel wil deze koffer een voorbeeld vormen voor diegenen die een weg trachten te vinden in het werken met anderstalige leerlingen tijdens de lessen wereldoriëntatie. De koffer bestaat zowel uit individuele activiteiten als groepsactiviteiten die in de reguliere klas en onthaalklas uitgevoerd kunnen worden.

In tegenstelling tot wat in de inleidende brief van de vragenlijst geschreven staat (zie bijlag 6), werd de koffer niet opgesplitst in twee grote 'pakketten' die men enerzijds kan gebruiken voor het 1^{ste}, 2^{de} en 3^{de} leerjaar en anderzijds voor het 4^{de}, 5^{de} en 6^{de} leerjaar. In plaats daarvan, werden bepaalde activiteiten uitgewerkt op drie niveaus of worden suggesties gedaan om een onderscheid in moeilijkheid te kunnen maken (zie 4.3.2.1).

Elk onderzoek heeft zijn beperkingen, de ontwikkeling van deze koffer is daar geen uitzondering op. Een eerste beperking heeft te maken met het feit dat de activiteiten per thema op een niet wetenschappelijke manier samengesteld werden. Bovendien is het ook zo dat de vragenlijsten die de thema's van de koffer bepaald hebben, uitsluitend van de leerkrachten uit het lager onderwijs in de basisschool 'De Kleine Prins' afgenomen werden. Dit omdat het de bedoeling was om de inhoud van de koffer specifiek op hun noden en behoeften af te stemmen.

ALGEMEEN BESLUIT

Etniciteit en migratie komen vandaag de dag veel voor. Dit zorgt ervoor dat België zowel een multiculturele als een immigratiesamenleving is. Het begrip migratie is op te splitsen in legale - en illegale migratie. Daar waar legale migratie wijst op de zes verschillende manieren hoe men legaal of wettelijk naar België kan en mag migreren, wijst illegale migratie op het niet legaal of wettelijk naar België migreren. Mensen migreren omwille van economische redenen of als gevolg van vervolging.

Het gebeurt vaak dat vele termen die te maken hebben met migratie, in de volksmond door elkaar gehaald worden. Woorden zoals vreemdelingen, migranten, autochtonen en allochtonen worden dikwijls te pas en te onpas in verschillende contexten gebruikt. Een afbakening en juiste benadering van deze begrippen is daarom onontbeerlijk.

Naast bovenstaande termen zijn er ook de begrippen nieuwkomers en oudkomers. Wanneer we het hebben over nieuwkomers, dan verwijzen we naar minderjarige en meerderjarige mensen die een definitieve of tijdelijke verblijfsvergunning hebben. Een minderjarige moet bovendien met betrekking tot het onderwijs aan vijf voorwaarden voldoen om effectief aanzien te worden als anderstalige minderjarige nieuwkomer.

Meerderjarige mensen die langer dan één jaar in het rijksregister ingeschreven zijn, noemt men oudkomers. Bij minderjarigen spreekt men niet van oudkomers maar van gewezen anderstalige nieuwkomers.

Beide groepen minderjarigen – anderstalige - en gewezen anderstalige nieuwkomers – vormen samen de doelgroep voor dit eindwerk. Aangezien de stage zich situeerde in het basisonderwijs, werd in dit eindwerk enkel het basisonderwijs van naderbij bekeken. De uitwerking van de vijfdelige themakoffer is echter enkel bestemd voor het lager onderwijs.

Net zoals Vlaamse minderjarigen hebben ook anderstalige (gewezen) nieuwkomers enkele plichten en rechten aangaande het onderwijs. Wat de plichten betreft is er sprake van kleuterparticipatie, leerplicht en schoolplicht.

Met de rechten daarentegen wordt in de eerste plaats verwezen naar de gelijke onderwijskansen (GOK). GOK heeft speciale aandacht voor kinderen uit kansarme milieus, waarbij op te merken valt dat anderstalige leerlingen vaak tot deze groep behoren. Daarnaast zijn zowel onthaalonderwijs als onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC) onderwijsvormen die speciaal voor anderstalige leerlingen opgericht werden. Bijgevolg horen zij eveneens onder het luikje rechten. Als laatste wordt ook het buitengewoon onderwijs (BuO) als een recht beschouwd. Anderstalige leerlingen met beperkingen hebben immers het recht om op een aangepaste manier les te krijgen, zij het dat een dergelijke beperking principieel niet gelijkgesteld mag worden aan het onvoldoende beheersen van de Nederlandse taal. Om in de praktijk van bovenstaande rechten te kunnen profiteren, moet telkens aan bepaalde voorwaarden voldaan worden.

Anderstalige nieuwkomers hebben bij hun aankomst in België dikwijls hulp nodig om in het onderwijs te stappen, daarom worden zij hierin ondersteund door onthaalbureaus. Onthaalbureaus hebben ten aanzien van deze kinderen en hun ouders een adviserende - en begeleidende functie. Naast deze organisatie zorgt het Centrum voor taal en onderwijs via wetenschappelijk onderzoek, via het ontwikkelen van materiaal en het organiseren van bijscholingen, dat het taalvaardigheidsonderwijs Nederlands in de kijker staat. Eén van hun doelgroepen waartoe zij zich richten, zijn anderstalige nieuwkomers.

Vaak hebben anderstalige leerlingen er nood aan om op een aangepaste wijze lessen of activiteiten mee te volgen. Daarom is er voor de ondersteunende figuren (leerkrachten, vrijwilligers, enzovoort) beschikbaar ondersteunend materiaal voorhanden. Aan de hand van dit materiaal kan men op maat van de anderstalige leerling onderwijs of leerrijke activiteiten aanbieden waar meestal de centrale focus op het aanleren en/of stimuleren van het Nederlands ligt.

Het eindwerk is tot stand gekomen in nauwe samenwerking met de stageplaats, basisschool 'De Kleine Prins'. Zowel een algemene omschrijving als een beschrijving van het zorgaanbod en de contacten met de externe diensten hebben tot het waarom van dit eindwerk geleid. Het bleek namelijk dat men in 'De Kleine Prins' een zeer uitgebreid zorgaanbod heeft wat leerlingen met mogelijkheden en/of beperkingen betreft. Met betrekking tot anderstalige

leerlingen staat men echter nog in de kinderschoenen. Voor de taalvakken heeft men beschikbaar materiaal voor handen zoals bv. de werkmappen Goochelen met woorden. Wat wiskunde betreft, laten zij deze leerlingen zo goed mogelijk meedraaien op klasniveau. Maar de vraag blijft onbeantwoord wanneer het gaat over het vak wereldoriëntatie. Veel leerkrachten in het lager onderwijs in 'De Kleine Prins' merken namelijk een grote uitval op in dit vak. Deze uitval is zowel merkbaar in het weinige aantal punten dat anderstalige leerlingen hiervoor behalen als de weinige betrokkenheid in de les. Ze kunnen dikwijls niet actief deelnemen omdat ze nog (te) weinig kennis hebben over alledaagse thema's

Als gevolg van bovenstaande probleemstelling, bestond de doelstelling van dit eindwerk er dan ook in om een algemene themakoffer te ontwikkelen voor anderstalige leerlingen in het lager onderwijs om de leerkrachten in 'De Kleine Prins' een stuk tegemoet te komen in hun wensen, behoeften en noden wat het onderwijzen van anderstalige leerlingen betreft in het vak wereldoriëntatie.

Hoewel uit cijfergegevens bleek dat het aantal anderstalige leerlingen in 'De Kleine Prins' in vergelijking met het aantal leerlingen over de hele school, behoorlijk beperkt is, vinden zowel de zorgcoördinator als de onthaalleerkracht dat deze doelgroep niet omwille van deze reden uit het oog verloren mag worden.

De onderzoeksvraag die uit bovenstaande probleemstelling tot stand kwam, luidde als volgt: "hoe kan een algemene themakoffer gecreëerd worden voor anderstalige leerlingen in het lager onderwijs die zowel in de reguliere klas als in de onthaalklas gebruikt kan worden, rekening houdend met de behoeften en noden van de leerkrachten en anderstalige leerlingen in 'De Kleine Prins'?" Met betrekking tot deze onderzoeksvraag, werd een voorbereidend/explorerend onderzoek gedaan waarbij vragenlijsten van de leerkrachten in het lager onderwijs in "De Kleine Prins" werden afgenomen en gesprekken met anderstalige leerlingen werden aangegaan. Terwijl de vragenlijsten heel wat bruikbare informatie opleverde, dat uiteindelijk de hoeveelheid en inhoud van de algemene themakoffer bepaald heeft, hebben de gesprekken met de anderstalige leerlingen met betrekking tot de onderzoeksvraag, niets uitgehaald. Dit omdat

velen onder hen de vragen niet goed begrepen of gewoon niet wisten wat ze konden antwoorden.

Voor de uitwerking van de koffer werden heel wat acties ondernomen. Er werd gezocht naar educatieve materialen in bibliotheken en op het internet om ideeën op te doen. Op regelmatige basis vonden informele gesprekken plaats met kleuterleidsters, leerkrachten, CLB-medewerk(st)ers en onthaalleerkrachten, er werd een studienamiddag over anderstalige leerlingen bijgewoond, enzovoort.

De inhoud van de koffer bestaat uiteindelijk uit een handleiding waarin per thema zowel groepsactiviteiten als individuele activiteiten beschreven staan. De handleiding legt verschillende accenten op diverse gebieden. Er wordt namelijk aandacht gegeven aan het stimuleren van de zintuigen en het werken met een verschillende moeilijkheidsgraad. Voor de meeste activiteiten is er gebruiksklaar materiaal dat naast de handleiding, ook in de koffer opgenomen werd.

Er werd ervoor geopteerd om de koffer de naam de 'leervijfer' te geven. Dit omdat het in de eerste plaats een koffer is om te leren en de koffer in de tweede plaats uit vijf thema's bestaat.

Net zoals elk onderzoek, bleek ook dat de ontwikkeling van de 'leervijfer' enkele beperkingen heeft. Zo werden de activiteiten op een niet-wetenschappelijke manier samengesteld en werden de vragenlijsten enkel van de leerkrachten uit het lager onderwijs in "De Kleine Prins" afgenomen. Het was immers de bedoeling om de inhoud van de koffer specifiek op hun noden en behoeften af te stemmen.

Hoewel er voor anderstalige leerlingen al beschikbaar materiaal voor handen is, kan toch gezegd worden dat de 'leervijfer' een nuttigheidswaarde heeft. Dit omdat de koffer veel concreet en werkbaar materiaal aanbiedt dat meteen gebruikt kan worden. Materialen niet enkel in de zin van kopieerbladen (zoals bij het meeste beschikbare materiaal het geval is) maar ook praktisch materiaal.

De koffer kan en wil een inspiratiebron en voorbeeld zijn voor diegenen die een weg trachten te vinden in het werken met anderstalige leerlingen in het vak wereldoriëntatie.

REFERENTIELIJST

- Bakx, J. & Buyck, I. (2008). *Interculturele diagnostiek*. Ongepubliceerde cursus, Katholieke Hogeschool IPSOC, Kortrijk, België.
- Casier, V. (2007) *Psychopedagogiek: schoolpsychologie en orthodidactiek*. Ongepubliceerde cursus, Katholieke Hogeschool IPSOC, Kortrijk, België.
- Centrum voor Gelijke kansen en Racismebestrijding (n.d.). Woordenlijst. Afgehaald van het www op 8 december 2008, <http://www.diversiteit.be/?action=onderdeel&onderdeel=182&titel=woorden>
- Centrum voor taal en onderwijs Werkgroep Anderstalige nieuwkomers (1998). *Goochelen met woorden 1. De eerste start voor de onthaalklas. Basisonderwijs*. Leuven, Centrum voor taal en migratie, Steunpunt NT2.
- Centrum voor taal en onderwijs Werkgroep Anderstalige nieuwkomers (1999). *Goochelen met woorden 2. Verdere opvang in de onthaalklas. Basisonderwijs*. Leuven, Centrum voor taal en migratie, Steunpunt NT2.
- Centrum voor taal en onderwijs Werkgroep Anderstalige nieuwkomers (2001). *Goochelen met woorden 3. Verdere opvang in de onthaalklas. Basisonderwijs*. Leuven, Centrum voor taal en migratie, Steunpunt NT2.
- Centrum voor taal en onderwijs Werkgroep anderstalige nieuwkomers (1997). *Joker. Eerste opvang in de reguliere klas van het basisonderwijs*. Leuven, Centrum voor taal en migratie, Steunpunt NT2.
- Centrum voor taal en onderwijs (n.d.). Over het CTO. Afgehaald van het www op 9 januari 2009, <http://cteno.be/startpagina>

Commissariaat - generaal voor de Vluchtelingen en de Staatlozen (n.d.). De asielprocedure in de praktijk. Afgehaald van het www op 7 maart 2009, http://www.cgvs.be/nl/Procedure_d_asile_en_pratique/

Denuwelaere, M. (2006). *Inleiding in de sociologie: hoofdstuk etniciteit*. Ongepubliceerde cursus, Katholieke Hogeschool IPSOC, Kortrijk, België.

De Som vzw (2009). Studienamiddag 'Opvang & begeleiding van allochtone leerlingen'. Werkwinkel 5: Inburgering: onthaaltraject nieuwkomers. Ongepubliceerde powerpointpresentatie, Roeselare, België.

De Som vzw (n.d.). Verklarende woordenlijst. Afgehaald van het www op 12 februari 2009, <http://www.desom.be/kenniscentrum/woorden.asp>

Federale overheidsdienst Binnenlandse zaken (n.d.). Commissariaat - generaal voor de Vluchtelingen en de Staatlozen. Afgehaald van het www op 7 maart 2009, <http://www.ibz.be/code/nl/loc/cgra.shtml>

Ferryn, A. (2002). *Anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs*. Ongepubliceerd eindwerk, Katholieke Hogeschool RENO, Torhout, België.

Fontys Hogescholen werkgroep gender en etniciteit (2008). Visie op etniciteit. Afgehaald van het www op 9 januari 2009, <http://www.fontys.nl/gendereticiteit/over.eticiteit.19986.htm>

Foyer (n.d.). Bicultureel meertalig onderwijs. Afgehaald van het www op 9 januari 2009, http://www.foyer.be/spip.php?lang=nl&pageb=article&id_article=795

Functiebeschrijving zorgcoördinator 'De Kleine Prins' (n.d.). Functiebeschrijving zorgcoördinator 'De Kleine Prins'. Ongepubliceerd document, Gesubsidieerde autonome vrije basisschool 'De Kleine Prins', Menen, België.

Klasse voor leraren 7 (1990). Boek open: de verificateur. *Tijdschrift Klasse voor leraren*, 7, 14-15.

Loobuyck, P. (2003). Vlaanderen, België en Europa als 'immigratiesamenlevingen': Enkele consequenties. *Streven* 70(8).
Afgehaald van het www op 8 december 2008,
<http://www.flwi.ugent.be/cie/CIE/loobuyck4.htm>

Mestach, A. (2006) *Cursus Nederlands 6TCM*. Ongepubliceerde cursus, Annuntiata Instituut, Veurne, België.

Nederlandse taalunie (n.d.). Hoe werd en wordt OETC in Vlaanderen en Brussel in de praktijk gebracht? Afgehaald van het www op 9 april 2009,
http://taalunieversum.org/onderwijs/taalforum/toon_vraag.php?vraagid=144

Omzendbrief Basisonderwijs Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers (2006). Omzendbrief onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers.
Afgehaald van het www op 8 december 2008,
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13800>

Omzendbrief geïntegreerd onderwijs (2003). Omzendbrief geïntegreerd onderwijs. Afgehaald van het www op 8 december 2008,
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13422>

Onthaalbrochure voor leerkrachten (n.d.). Onthaalbrochure voor leerkrachten. Ongepubliceerd intern document, Gesubsidieerde autonome vrije basisschool 'De Kleine Prins', Menen, België.

- Roosens, E. (2005). De multiculturele samenleving, een luchtspiegeling?
 Afgehaald van het www op 20 januari 2009,
<http://74.125.77.132/search?q=cache:ezXvtfS0eHEJ:alum.kuleuven.be/3deleeftijd/archief%2520lezingen/Samenvatting%2520Roosens.doc+multiculturele+samenleving&cd=3&hl=nl&ct=clnk&gl=be>
- Roppe, S. & Sterckx, M. (2008). Zomerprikkels. Taalstimulerende activiteiten voor zomerscholen voor anderstalige nieuwkomers en taalzwakke kinderen en jongeren. Afgehaald van het www op 30 april 2009,
http://cteno.be/downloads/zomerprikkels_activiteiten.pdf
- Sterckx, M. & Verheyen T. (2002). Anderstalige nieuwkomers en Wereld(k)uren: een geslaagde combinatie. Afgehaald van het www op 30 april 2009,
http://cteno.be/downloads/publicaties/sterckx_2002_anderstalige_nieuwknieuw_en_wereldkuren.pdf
- Steunpunt Nederlands als tweede taal (2004). De opvang van anderstalige nieuwkomers in de reguliere klas en de onthaalklas. Lager onderwijs. Afgehaald van het www op 8 december 2008,
http://cteno.be/downloads/an_brochure_lo.pdf
- Uitgeverij Zwijsen (n.d.). Ik & Ko. Afgehaald van het www op 30 april 2009,
<http://www.ikenko.nl/zwijsen/show?id=93155>
- Vandenbroucke, F. (2007). Conceptnota leerzorg 30 maart 2007. Afgehaald van het www. op 30 april 2009,
<http://ond.vsko.be/pls/portal/docs/PAGE/VSKORUBRIEKEN2006/LEERZORL/LEERZORG%20CONCEPTNOTA%2030%20MRT.PDF>
- Van den Heuvel, J.H.J. (2004). *Hoe schrijf ik een scriptie of these?* 'S-Gravenhage, Uitgeverij Lemma.
- Verhelst, M., Coussement, K., Vanoosthuyze, S. & Verheyden, L. (n.d.) *Bonte boel! Taalvaardigheidsstimulering voor de jongste kleuters*. Leuven, Steunpunt NT2.

Vlaams Minderheden centrum (n.d.). Inburgering. Afgehaald van het www op 16 februari 2009, <http://www.vmc.be/thema.aspx?id=199>

Vlaams Minderheden centrum (n.d.). Vreemdelingenrecht. Afgehaald van het www op 12 februari 2009, <http://www.vmc.be/vreemdelingenrecht/wegwijs.aspx>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (n.d.). Buitengewoon basisonderwijs. Afgehaald van het www op 30 april 2009, <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/buo/default.htm>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (n.d.). GOK. Afgehaald van het www op 8 december 2008, <http://www.ond.vlaanderen.be/GOK/>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (n.d.). Huisonderwijs. Afgehaald van het www op 7 maart 2009, <http://www.ond.vlaanderen.be/infolijn/faq/leerplicht/huisonderwijs/default.htm>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (n.d.). Kan een migrantenkind ook onderwijs in eigen taal en cultuur krijgen? Afgehaald van het www op 9 januari 2009, <http://onderwijs.vlaanderen.be/gidsvoorouders/specifiekesituaties/migranten/03.htm>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (n.d.). Kleuterparticipatie. Afgehaald van het www op 7 maart 2009, <http://www.ond.vlaanderen.be/basisonderwijs/kleuterparticipatie/>

Vlaamse overheid (2007). Leerrecht Leerplicht. Afgehaald van het www op 7 maart 2009, <http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/brochure/default.htm>

Vlaamse scholierenkoepel (n.d.). GOK = Gelijke kansen. Afgehaald van het www op 9 april 2009, <http://www.vsknet.be/gelijke-kansen/wegwijs-in-gok.php>

BIJLAGEN

Bijlage 1	Verklaring van huisonderwijs
Bijlage 2	Normen voor aanvullende lestijden voor anderstalige nieuwkomers
Bijlage 3	Aanvraagformulieren aanvullende lestijden voor anderstalige nieuwkomers
Bijlage 4	Verklaring anderstalige nieuwkomer
Bijlage 5	Lijst met bronnenmaterialen
Bijlage 6	De vragenlijst
Bijlage 7	Foto de 'leervijfer'
Bijlage 8	Foto's blauw bordspel
Bijlage 9	Foto's afbeeldingen bordspel, dobbelstenen en dierenpionnen
Bijlage 10	Foto opdrachtenbundel bordspel
Bijlage 11	Foto stappenplannen: 'boodschappen doen', 'koken' en 'brooddeeg maken'
Bijlage 12	Foto's kaarten kwartet - en memoriespel
Bijlage 13	Foto's woordenschatkaartjes
Bijlage 14	Foto's werkbundels
Bijlage 15	Foto's materiaal activiteit 'bingo'
Bijlage 16	Foto's materiaal activiteit 'de seizoenmannetjes'
Bijlage 17	Foto's bladen zoek - en opdrachttocht door de school
Bijlage 18	Foto's materiaal activiteit 'de fotobundeltjes'
Bijlage 19	Foto's materiaal activiteit 'het vijf werelddelenspel'
Bijlage 20	Foto's materiaal activiteit 'scrabblespel'
Bijlage 21	Foto's kaarten dominospel
Bijlage 22	Foto's materiaal activiteit 'Vosje, vosje, hoe laat is het?'
Bijlage 23	Foto's klokkaartjes
Bijlage 24	Foto grote oefenklok