

Academiejaar 2011-2012  
Eerste examenperiode

# Ervaringen van ex-OKAN-leerlingen in het secundair onderwijs

*Bénédicte Vanblaere*

Masterproef neergelegd tot het behalen  
van de graad van Master in de Pedagogische Wetenschappen,  
afstudeerrichting pedagogiek en onderwijskunde

# Voorwoord

Het schrijven van een masterproef... Doorheen de bachelorjaren van de opleiding klonk dit als verre toekomstmuziek, een beetje à la 'als ik later groot en sterk zal wezen'. Toen het zover was heb ik na heel wat wikken en wegen gekozen om een eigen onderwerp voor te stellen en te schrijven over OKAN-klassen. Een keuze die me tijdens al het harde labeur -want hoe je het ook draait of keert, een masterproef schrijven is een intensieve bezigheid- niet beklagd heb, integendeel zelfs. Telkens wanneer iemand me vroeg waarover mijn masterproef ging en vervolgens vragend de wenkbrauwen fronste bij het horen van het woord 'OKAN', werd ik bevestigd in mijn keuze: dit was een onderbelichte thematiek waar nog veel over te schrijven en te leren viel. Ook voor mezelf als toekomstig pedagoog was het schrijven van deze masterproef een leerrijke en boeiende ervaring door de blik die ik in de leefwereld van deze ex-OKAN-leerlingen mocht werpen. Ik hoop met voorliggende masterproef ook de interesse van anderen voor dit onderwerp te prikkelen en een bijdrage te leveren aan scholen waarnaar OKAN-leerlingen doorstromen.

Deze ontdekkingsreis, inclusief de hoogtepunten en tegenslagen, had ik nooit alleen kunnen maken, waardoor ik aan enkele mensen veel dank verschuldigd ben:

Bedankt aan Prof. Dr. Aelterman voor de kans om me in deze zelfgekozen thematiek te verdiepen en voor de aanmoedigende woorden.

Bedankt aan mijn begeleidster, Ilse Ruys, die gedurende het gehele proces steeds bereikbaar was en klaarstond met een kritische blik en constructieve feedback om me vooruit te helpen en deze masterproef mee vorm te geven.

Mijn dank gaat ook uit naar OKAN Sint-Niklaas die de basis legde voor deze masterproef. Ik dank hen voor de inspiratie, hun geloof in mijn onderzoek, hun bereidwilligheid en mogelijkheid om via hen respondenten te selecteren. Bedankt ook aan alle directies, leerlingenbegeleiders en andere personeelsleden voor de assistentie bij het bereiken van de betrokken ex-OKAN-leerlingen.

Bovenal bedank ik de negen ex-OKAN-leerlingen die bereid waren met mij in gesprek te gaan en hun schoolloopbaan uit de doeken te doen. Bedankt voor de oprechtheid en het enthousiasme waarmee jullie je verhaal met mij gedeeld hebben!

Bedankt ten slotte aan mijn mama en aan de talrijke vrienden en vriendinnen voor de vele aanmoedigingen, bruikbare tips en de broodnodige ontspanning tijdens dit gehele proces. In het bijzonder een dikke merci aan zij die een stukje van deze masterproef hebben willen nalezen en voorzien van commentaar!

*Bénédicte Vanblaere, mei 2012.*

## Abstract

Anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs komen in Vlaanderen terecht in een OKAN-klas, waar ze gedurende maximaal één schooljaar een intensief taalbad Nederlands krijgen. Vervolgens stromen ze door naar een reguliere studierichting die bij hen past. In deze masterproef zijn de ervaringen van negen ex-OKAN-leerlingen van OKAN Sint-Niklaas onder de loep genomen. De ex-onthaalklassers hebben een uiteenlopende achtergrond en zitten al twee tot vier jaar in het reguliere secundair onderwijs. In deze studie wordt hun schoolloopbaan onder loep genomen en wordt aandacht besteed aan ondersteunende en belemmerende factoren die ze hierbij ervaren hebben.

Het eerste jaar na OKAN wordt door de ex-OKAN-leerlingen beschreven als het jaar waarin ze het meeste problemen ervoeren. De ondersteunende en belemmerende factoren blijken over het algemeen gerelateerd aan vier grote aspecten: taalbeheersing, tastbare ondersteuning, emotionele ondersteuning en academische competenties. De verschillende invloeden zijn tevens te situeren zowel bij de vervolgschool, de onthaalschool, het gezin, de klasgenoten en het individu zelf.

In het tweede, derde en vierde jaar na OKAN lopen de ervaringen van de ex-OKAN-leerlingen sterk uiteen, waarbij sommigen nog veel problemen ervoeren, terwijl anderen menen dat alles goed liep. Iedereen kreeg ergens tussen het tweede en het vierde jaar na OKAN het gevoel dat hun OKAN-verleden hen niet meer fundamenteel onderscheidde van hun klasgenoten. Aangezien de leerlingen dit op een ander moment in hun schoolcarrière ervoeren, komt de individuele situatie van de ex-OKAN-leerling centraal te staan. Hierdoor verschilt de invulling van de vier beïnvloedende aspecten van persoon tot persoon en jaar per jaar.

# Inhoudsopgave

<b>Inleiding.....</b>	<b>1</b>
<b>Theoretische onderbouwingen .....</b>	<b>3</b>
1 BEGRIPSOMSCHRIJVING .....	3
2 ONTHAALKLASSEN VOOR ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS .....	4
2.1 Ontstaan van het onthaalbeleid .....	4
2.2 Invulling en organisatie van het onthaalbeleid .....	5
2.3 Doorstroming naar het reguliere secundair onderwijs .....	8
3 SCHOOLLOOPBAAN EN ACADEMISCH SUCCES.....	9
3.1 Ex-OKAN-leerlingen als specifieke leerlingengroep .....	9
3.2 Schoolloopbaan in beeld gebracht .....	10
4 BEÏNVLOEDENDE FACTOREN BIJ DE SCHOOLLOOPBAAN EN HET ACADEMISCH SUCCES.....	12
4.1 Beïnvloedende factoren: Schoolniveau.....	13
4.2 Beïnvloedende factoren: Gezinsniveau.....	16
4.3 Beïnvloedende factoren: Vriendenniveau.....	19
4.4 Beïnvloedende factoren: Individuniveau .....	20
<b>Probleemstelling .....</b>	<b>25</b>
<b>Methodologische onderbouwing .....</b>	<b>27</b>
1 ONDERZOEKSMETHODE .....	27
1.1 Interviews .....	27
1.2 Onderwijs(auto)biografie .....	27
1.3 Casestudies .....	28
2 DATAVERZAMELING .....	28
2.1 Selectieproces en beschrijving participanten.....	28
2.2 Instrument.....	30
2.3 Onderzoeksprocedure .....	31
3 DATA-ANALYSE .....	31
<b>Resultaten .....</b>	<b>34</b>
1 VERTICALE ANALYSE .....	34
1.1 Merve .....	34
1.2 Maria .....	35
2 HORIZONTALE ANALYSE .....	36
2.1 Schoolloopbaan .....	37
2.2 Ervaringen tijdens het eerste jaar na OKAN.....	39
2.3 Ervaringen tijdens latere jaren na OKAN.....	45
2.4 Suggesties naar OKAN en vervolgscholen .....	51

<b>Discussie</b> .....	<b>53</b>
1 INTERPRETATIE VAN DE ONDERZOEKSBEVINDINGEN.....	53
1.1 Onderzoeksvraag 1 .....	53
1.2 Onderzoeksvraag 2 .....	58
1.3 Onderzoeksvraag 3 .....	61
2 STERKTES EN BEPERKINGEN VAN DIT ONDERZOEK .....	61
3 AANBEVELINGEN .....	63
3.1 Praktijk op vervolgschool .....	63
3.2 Beleid.....	64
3.3 Vervolgonderzoek.....	65
 <b>Conclusie</b> .....	 <b>67</b>
 <b>Literatuuropgave</b> .....	 <b>68</b>
 <b>Bijlagen</b> .....	 <b>75</b>
Bijlage 1 – Gehanteerde terminologie en operationalisering .....	75
Bijlage 2 – Operationalisering schoolsucces.....	77
Bijlage 3 – Interviewleidraad .....	78
Bijlage 4 – Informed Consent .....	81
Bijlage 5 – Visualisering schoolloopbaan.....	83
Bijlage 6 – Inleidende brief .....	84
Bijlage 7 – Onderwijsbiografieën.....	85
Flora.....	85
Sassi .....	86
Anoush.....	87
Ali .....	88
Anisa .....	89
Muammar .....	90
Mikael .....	91

# Inleiding

Ieder kind en elke jongere heeft recht op onderwijs. Deze bepaling staat zowel in het Internationale Verdrag inzake de Rechten van het Kind ingeschreven (Committee on the Rights of the Child, 1989), als in de Vlaamse wetgeving (Vlaams Ministerie, 2009). De multiculturaliteit en een nooit stilvallende migratiegolf zorgen ervoor dat de groep kinderen voor wie dit recht in België moet waargemaakt worden steeds meer divers wordt. Vanaf 1994 daarom wordt een doelgericht onthaalbeleid opgezet, gericht naar leerplichtige anderstalige nieuwkomers (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a).

In deze masterproef is ervoor gekozen exclusief in te gaan op het onthaalbeleid in het secundair onderwijs en de daaruit resulterende 'onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers' of kortweg de 'OKAN-klassen'. In het basisonderwijs wordt op een andere manier invulling gegeven aan het concept van onthaalonderwijs, waardoor dit buiten de onderzoeksfocus van deze masterproef valt. Ook het deeltijds onthaalonderwijs wordt niet opgenomen door het uiterst lage leerlingenaantal (Agentschap Onderwijsdiensten [AgODi], 2010). Telkens wanneer doorheen deze masterproef melding gemaakt wordt van de 'onthaalklas (voor anderstalige nieuwkomers)' of 'OKAN-klas', wordt bijgevolg verwezen naar het onthaalonderwijs in het voltijds secundair onderwijs.

Een onthaalklas is erop gericht om anderstalige nieuwkomers gedurende maximaal één schooljaar een taalbad Nederlands te geven, zodat ze daarna voldoende voorbereid zijn om in te stappen in de reguliere onderwijsvorm die het meest bij hun interesses en mogelijkheden aansluit. De groep leerlingen die in OKAN terecht komt, is zeer divers. Ook hun verdere schoolloopbaan in het reguliere onderwijs verschilt sterk. In Vlaanderen is nog maar weinig onderzoek verricht naar de doorstroming en schoolloopbaan van leerlingen die de OKAN-klas verlaten hebben. Men kan zich hierbij tevens afvragen met welke ondersteunende of belemmerende factoren ex-OKAN-leerlingen te maken krijgen in hun verdere schoolloopbaan. Voorliggende masterproef gaat na welke factoren als belangrijk worden ervaren door leerlingen die de onthaalklas reeds enkele jaren verlaten hebben. De resultaten van dit onderzoek verschaffen niet alleen bijkomend inzicht in deze beïnvloedende relaties, maar kunnen aanleiding geven tot het doelbewust versterken van de impact van ondersteunende factoren, alsook tot het trachten te beperken van de negatieve invloed van belemmerende elementen. Het doornemen van de resultaten en de implicaties van dit masterproefonderzoek is dan ook zinvol voor elkeen die te maken heeft met ex-OKAN-leerlingen.

In het eerste onderdeel van de masterproef wordt een theoretische onderbouwing gegeven waarbij in de eerste plaats een begripsomschrijving is opgenomen en daarna achtereenvolgens ingegaan wordt op de historiek en de werking van de OKAN-klassen, ex-OKAN-leerlingen als specifieke doelgroep, de schoolloopbanen en het academisch succes van ex-OKAN-leerlingen en beïnvloedende factoren hierbij op school-, gezins-, vrienden- en individuniveau.

De onderzoeksfocus en de onderzoeksvragen van deze masterproef worden in het tweede deel verduidelijkt.

In een derde sectie wordt uitgelegd welke methodologische keuzes gemaakt zijn en worden deze beargumenteerd. Er volgt een beschrijving van de deelnemers, het onderzoeksinstrument en de data-analyse.

De onderzoeksresultaten zijn terug te vinden in het vierde onderdeel van deze masterproef. Eerst wordt exemplarisch een samenvatting gegeven van de schoolloopbaan van twee ex-OKAN-leerlingen, hierna volgt een overkoepelende bespreking van de onderzoeksbevindingen.

In het voorlaatste deel worden de bekomen resultaten teruggekoppeld naar bestaande onderzoeksliteratuur, wordt dieper ingegaan op de beperkingen en sterktes van het uitgevoerde onderzoek alsook worden aanbevelingen naar praktijk, beleid en vervolgonderzoek geformuleerd.

Deze masterproef sluit af met een concluderende paragraaf, een literatuuropgave en bijlagen.

# Theoretische onderbouwing

Het theoretische luik van deze masterproef valt uiteen in vier onderdelen. Het vangt aan met een korte begripsomschrijving om conceptuele en terminologische duidelijkheid te verkrijgen. Als tweede onderdeel volgt een bespreking van de onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers waarbij deze klassen eerst historisch gesitueerd worden, om vervolgens in hun huidige werking besproken te worden. Bij wijze van overgang naar het derde thema, wordt uiteengezet hoe de doorstroming naar het reguliere onderwijs verloopt. Als derde sectie behandelt dit theoretisch luik dan de schoolloopbaan en het academisch succes van ex-OKAN-leerlingen. De specificiteit van deze doelgroep wordt eerst aangetoond, om dan in te gaan op een aantal Vlaamse en internationale bevindingen met betrekking tot hun eigenlijke loopbaan en academisch succes. Het vierde onderdeel van deze onderbouwing gaat op zoek naar beïnvloedende factoren bij deze schoolloopbaan die in de literatuur te vinden zijn. Deze invloeden worden onderverdeeld in 4 niveaus: school-, gezins-, vrienden- en individuniveau.

## 1 BEGRIPSOMSCHRIJVING

Het begrip ‘anderstalige nieuwkomer’ geeft een vrij duidelijke omschrijving van het concept dat het probeert te omvatten, namelijk een persoon die zich onlangs in een land heeft gevestigd en die de landstaal niet machtig is (Kruispunt Migratie-Integratie, 2012a). Binnen het kader van deze scriptie wordt deze term dan ook navenant gehanteerd. Wanneer over de Vlaamse context gerapporteerd wordt, mag enerzijds aangenomen worden dat de term slaat op jongeren tussen de twaalf en achttien jaar, die nieuw zijn in België en het Nederlands niet machtig zijn, en anderzijds mag verondersteld worden dat deze jongeren in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers zitten of gezeten hebben. Wanneer hier geen indicatie toe gegeven wordt, kan best uitgegaan worden van de basisomschrijving.

Leerlingen die de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers verlaten hebben en schoollopen op een reguliere school worden in deze masterproef aangeduid als ex-onthaalklassers, ex-OKAN’ers of ex-OKAN-leerlingen.

De Nederlandstalige terminologie omtrent mensen met roots buiten België is zeer divers en gaat van ‘allochtonen’, ‘immigranten’ en ‘migranten’ tot ‘etnisch-culturele minderheidsgroepen’ of ‘minderheidsgroepen’. In het dagelijks taalgebruik worden ook termen als ‘vreemdeling’ of ‘gastarbeider’ gehanteerd. In de Engelstalige onderzoeksliteratuur is ‘immigrants’ de meest gebruikte aanduiding. De algemeen gehanteerde terminologie blijkt doorheen de voorbije decennia te variëren en deels samen te hangen met de tijdsgeest van dat moment (Blommaert & Verschueren, 1998; Verhaeghe, 2010). In de titels van de Nederlandstalige literatuur in deze masterproef wordt het meest frequent melding gemaakt van ‘allochtonen’ (cf. literaturopgave). Ook de Vlaamse Overheid hanteerde de term in zijn beleid en publicaties (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2007), doch recent spreekt men beleidsmatig frequenter van ‘etnisch-culturele minderheden’ of gebruikt men de term ‘nieuwe Vlamingen’ als alternatief (Kruispunt Migratie-Integratie, 2012a). Door de vele controversen en gevoeligheden omtrent het woord ‘allochtonen’(Kruispunt Migratie-Integratie, 2012b;



Verhaeghe, 2010), wordt in deze masterproef gesproken over ‘etnisch-culturele minderheden’, met uitzondering van de historische beschrijving van het onthaalbeleid waar de toenmalige terminologie gerespecteerd wordt.

De invulling van elk van bovengenoemde omschrijvingen is allesbehalve eenduidig en soms zeer arbitrair, waardoor wetenschappelijk onderzoek vaak moeilijk vergelijkbaar is. Daarbovenop verduidelijken sommige auteurs zoals Sidhu en Taylor (2012) en Duquet, Glorieux, Laurijssen, & Van Dorselaer (2006) in hun onderzoek uitgebreid de kenmerken van de steekproef, terwijl anderen zoals Hood (2003) amper uitweiden over de invulling van het concept. Bij het lezen van deze masterproef moet dan ook de diversiteit aan invullingen naar onder andere generatie, land van herkomst en land van aankomst in het achterhoofd gehouden worden. In bijlage 1 wordt een overzicht gegeven van een aantal gehanteerde termen en de concrete uitwerking hiervan. Globaal gezien verwijzen de auteurs steeds naar de groep mensen met een migratieverleden en de term ‘etnisch-culturele minderheden’ zal ook in deze context gebruikt worden. Voor de uiteindelijke onderzoeksopzet van deze masterproef is de definiëring per auteur minder belangrijk dus wordt hier in de beschrijving van de onderzoeksliteratuur, tenzij dit relevant is, geen onderscheid in gemaakt.

Kinderen van de eerste generatie etnisch-culturele minderheden zijn net als hun ouders niet in België geboren. De aanduiding ‘tweede generatie’ slaat op kinderen die zelf in België geboren zijn, maar met minstens één ouder met een ander geboorteland. Kinderen van de derde en latere generaties tenslotte zijn net als hun ouders geboren in België (Duquet et al., 2006; Timmerman, Hermans, & Hoornaert, 2002).

## **2 ONTHAALKLASSEN VOOR ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS**

Het eerste onderdeel van de theoretische onderbouwingen vangt aan met een historische beschrijving die het ontstaan van het huidige onthaalbeleid duidt. Vervolgens wordt ingegaan op de invulling van het onthaalbeleid en de organisatie van de onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers (OKAN) die uit dit beleid voortvloeien. Tot slot wordt verduidelijkt hoe de doorstroming van deze leerlingen naar het reguliere onderwijs wordt voorbereid in OKAN en welke factoren van belang zijn bij deze overgang.

### **2.1 Ontstaan van het onthaalbeleid**

Tijdens de jaren '60, '70 en '80 heeft het integratie- en onderwijsbeleid voor nieuwkomers in België een weinig structureel karakter. Ons land trekt in die tijd vooral arbeidsmigranten aan uit Zuid- en Centraal-Europa, Turkije en Marokko. De overheid gaat ervan uit dat deze mensen en hun kinderen vanzelf hun weg zullen vinden in ons onderwijslandschap en specifieke maatregelen voor deze doelgroep staan niet hoog op de beleidsagenda (Sierens, Van Houtte, Loobuyck, & Pelleriaux, 2006). De Vlaamse overheid voorziet wel in enkele maatregelen (bijvoorbeeld de mogelijkheid om extra leerkrachten in te schakelen in basisscholen met minstens 30% migrantenleerlingen), doch deze slagen er niet in de onderwijspositie van etnisch-culturele minderheden te verbeteren, in hoofdzaak door een gebrek aan middelen alsook door te vage en inconsistente doelstellingen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a).

Verschillende scholen starten zelf pilootprojecten op, waarbij men vaak tot doel heeft onderwijs te voorzien in de eigen taal en cultuur van de leerlingen (Verlot & Sierens, 1997). Dit concept sluit aan bij de tijdsgeest van de tweede helft van de twintigste eeuw waarbij migratie gezien wordt als iets tijdelijks en waarbij men verwacht dat de gastarbeiders en hun gezinnen zullen terugkeren naar het land van herkomst (Blommaert & Verschueren, 1998). Langzaamaan wordt duidelijk dat meer structurele beleidsinterventies noodzakelijk zijn doordat de gastarbeiders zich definitief gevestigd lijken te hebben en hun kinderen het op school nog steeds betrekkelijk slechter doen dan hun autochtone klasgenoten. Daarbovenop is meer recent een stroom merkbaar van volg- en asielmigratie met onder andere een heel aantal volwassenen en kinderen uit Oost-Europa en de voormalige Sovjetrepublieken, vluchtelingen, mensen zonder wettige verblijfsvergunning en mensen uit de Schengenlanden die gebruik maken van het principe van vrij verkeer van personen (EuropaNu., n.d.; Sierens et al., 2006).

Na de overheveling van de onderwijsbevoegdheid naar de gemeenschappen in 1989, groeit de aandacht voor het onderwijsbeleid naar migranten toe, mede door aanhoudende ondermaatse schoolprestaties, de ineffectiviteit van de getroffen maatregelen en andere maatschappelijke problemen bij migrantengroepen (Blommaert & Verschueren, 1998; Sierens et al., 2006; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a). In 1991 komt de Vlaamse regering tot een omvattend onderwijsvoorrangsbeleid ten aanzien van migranten en andere kansarmen. Men meent dat migranten door etnisch-culturele verschillen bijkomende moeilijkheden ervaren bovenop problemen die autochtone kansarmen ook ondervinden. Men combineert dit met een visie van achterstelling en erkent hiermee dat ook het onderwijssysteem voor bijkomende belemmeringen kan zorgen. Het onderwijsvoorrangsbeleid heeft in de eerste plaats aandacht voor het voorkomen, tegengaan en wegwerken van onderwijsachterstanden. Hiernaast is er aandacht voor intercultureel onderwijs en wil men onderwijs in de eigen taal en cultuur blijven aanbieden (Mertens, 2010; Sierens et al., 2006; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a). Tot slot stelt men zich nog tot doel anderstalige nieuwkomers te onthalen, op te vangen en vervolgens te laten doorstromen naar het reguliere onderwijs (OKAN). Vanaf 1994 ontwikkelen de eerste drie doelen zich tot het globaal onderwijsvoorrangsbeleid, wat het huidige GOK-beleid is. De vierde pijler transformeert in het onthaal- en non-discriminatiebeleid (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a). De concrete invulling van het onthaalbeleid in het secundair onderwijs wordt in de volgende paragrafen uitgewerkt, om vervolgens in te gaan op de overstap van de onthaalklas naar het reguliere onderwijs.

## **2.2 Invulling en organisatie van het onthaalbeleid**

In het secundair onderwijs kan een nieuwkomer dankzij het onthaalbeleid opgevangen worden in een 'onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers' (de OKAN-klas). In deze klas krijgt de leerling gedurende maximaal een jaar een intensief taalbad Nederlands, met als doel hierna door te stromen naar een reguliere onderwijsrichting die bij de hem past en aansluit bij zijn interesses.

Er zijn een aantal voorwaarden opgesteld die de toegang tot de voltijdse secundaire onthaalklassen regelen. Sinds het schooljaar 2006-2007 kan iedere leerling tot de OKAN-klas toegelaten worden als hij:

- op 31 december volgend op de aanvang van het schooljaar enerzijds minstens twaalf jaar en anderzijds geen achttien jaar geworden is.
- het Nederlands niet als thuistaal of moedertaal heeft.
- nieuwkomer is, dat wil zeggen maximaal één jaar ononderbroken in België verblijft<sup>1</sup>.
- het Nederlands onvoldoende beheerst om met goed gevolg de lessen te kunnen volgen.
- maximum negen maanden ingeschreven is (vakantiemaanden juli en augustus niet inbegrepen) in een school met het Nederlands als onderwijstaal (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2006).

In uitzonderlijke omstandigheden kan op de eerste, derde en vijfde voorwaarde een afwijking verkregen worden bij het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AgODi, 2010).

De groep leerlingen waar OKAN zich op richt, is zeer heterogeen. De top tien van herkomstlanden van OKAN-leerlingen was in 2010: Afghanistan, Marokko, België, Bulgarije, Irak, Kosovo, Rusland, Polen, Turkije en Armenië (Agentschap voor Onderwijsdiensten [AgODi], 2010). De veranderende migratietendensen zorgen elk jaar opnieuw voor een variërende instroom in OKAN. Ook de reden van de komst naar België varieert: arbeids- en asielmigratie, gezinshereniging, adoptie, e.d. (Sierens et al., 2006; Tuk & de la Rive Box, 2000). Zelden hadden de leerlingen inspraak in de migratie naar België, meestal beslisten de ouders of andere familieleden (Tuk & de la Rive Box, 2000).

Het aantal leerlingen dat verspreid over heel Vlaanderen les volgt in OKAN-klassen zit in een stijgende lijn. Daar waar midden de jaren negentig slechts 291 leerlingen geregistreerd staan (schooljaar 1994-1995), stijgt dit aantal bij aanvang van het nieuwe millennium naar 1597 (schooljaar 2000-2001). De daaropvolgende jaren neemt het aantal leerlingen licht toe, doch er zijn tevens jaren van stagnatie. In 2009 - 2010 hebben 2431 leerlingen les gekregen in een OKAN-klas (AgODi, 2010; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010b).

In overeenstemming met het stijgende leerlingenaantal neemt ook het aantal scholen toe waar onthaalklassen kunnen ingericht worden. Oorspronkelijk is een vast aantal scholen bevoegd voor het organiseren van onthaalonderwijs. Dit aantal evolueert van tien bij het begin van de jaren negentig tot 43 scholen in het schooljaar 2000-2001. In 2001 beslist men af te stappen van het systeem van vaste scholen die onthaalonderwijs organiseren om flexibeler te kunnen inspelen op verschillen wat betreft de instroom van asielzoekers en andere nieuwkomers van schooljaar tot schooljaar (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a). De bevoegdheid wordt overgedragen aan de scholengemeenschappen, die onthaalonderwijs kunnen organiseren wanneer minstens 25 anderstalige nieuwkomers in haar scholen zijn ingeschreven. In het schooljaar 2009-2010 zijn 36 scholengemeenschappen verspreid over heel Vlaanderen bevoegd voor het organiseren van onthaalonderwijs. Dit aantal is vrij stabiel gebleven de afgelopen jaren (AgODi, 2010). Een nieuwkomer

---

<sup>1</sup> In samenspraak met de federale regering is in 1994 beslist ook kinderen die illegaal in België verblijven of geen vaste verblijfplaats of wettig verblijfsstatuut hebben, subsidieerbaar en financierbaar te maken en op deze manier voor iedereen het recht op onderwijs en toegang tot de onthaalklas te verzekeren.

kan op elk moment van het schooljaar instappen mits de capaciteit van de school dit toelaat. Het aantal uren-leraar wordt verhoogd per 4 bijkomende nieuwkomers en in extremis kan een school ook in de loop van het schooljaar nog een gemotiveerde aanvraag indienen tot het opstarten van een onthaalklas mits het minimumaantal van 25 nieuwkomers in de scholengemeenschap wordt bereikt (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2006; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a).

Bij de organisatie van de onthaalklassen krijgen de scholengemeenschappen veel autonomie en neemt de overheid een niet-sturende positie in. Zo beslist de school zelf of ze de leerlingen indeelt in heterogene dan wel homogene groepen. Tevens kiezen sommige scholengemeenschappen ervoor de klassen met nieuwkomers te groeperen op een bepaalde campus of ze juist te verspreiden over de verschillende scholen. Over dit en vele andere didactische, pedagogische en organisatorische zaken beslist de scholengemeenschap autonoom (K. Polfliet, persoonlijke communicatie, 4 januari, 2011; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a). Niettemin worden een drietal bepalingen opgelegd vanuit de Vlaamse Overheid.

Het aanbieden van een taalbad Nederlands is het hoofddoel van de onthaalklas, waardoor de meeste lessen daaraan besteed moeten worden. Maximaal twee lessen kunnen besteed worden aan godsdienst of zedenleer, eigen cultuur en religie of cultuurbeschouwing en hooguit vier bijkomende lessen kunnen ingevuld worden met andere meer traditionele vakken zoals sport, aardrijkskunde of talen wanneer men werkt met een 32-urenlesweek (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a).

Een tweede bepaling betreft de ontwikkelingsdoelen 'Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers' die sinds het schooljaar 2010-2011 gelden en ontwikkeld zijn door het Centrum voor Taal en Onderwijs. Het voorbereiden van leerlingen op bepaalde studierichtingen is onmogelijk door het brede publiek. De ontwikkelingsdoelen vormen het minimum waaraan met elke leerling gewerkt wordt. In de eerste plaats gaat het om functionele taaldoelen aangezien beheersing van het Nederlands in functionele contexten zowel op schoolvlak als erbuiten, het hoofddoel is van de onthaalklassen. Hiernaast zijn een aantal algemene doelen gekozen met het oog op zelfredzaamheid, maatschappelijke integratie en doorstroming. Ten slotte primeert op vlak van attitudes het werken aan een positieve ingesteldheid en een geloof in eigen kunnen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a). Deze ontwikkelingsdoelen zijn in tegenstelling tot eindtermen niet aan een resultaatsverplichting verbonden maar aan een inspanningsverplichting (Valcke, 2005).

Hieraan gekoppeld, en als derde verplichting vanuit de overheid, wordt de plicht ingevoerd om voor elke leerling een individueel leertraject uit te werken waaruit de opvolging van de nieuwkomer moet blijken. De eerste stap hierbij is de intake van de leerling waarbij gekeken wordt naar schoolse achtergrond, persoonlijke gegevens, talenkennis en andere mogelijks belangwekkende factoren. In de loop van het OKAN-jaar maakt dit leertraject het mogelijk gaandeweg de ontwikkelingen van de leerling te volgen, bij te sturen en doelen op te stellen. Ook het advies van de klassenraad over de doorstroming wordt opgenomen en toegelicht. Op dit advies wordt in de volgende paragraaf uitgebreider ingegaan bij de bespreking van het vervolg op OKAN.

## 2.3 Doorstroming naar het reguliere secundair onderwijs

De OKAN-leerlingen worden verondersteld de onthaalklas binnen het jaar te verlaten en door te stromen naar het reguliere onderwijs. Als de leerling bij het eind van het schooljaar te kort in de onthaalklas geweest is om voldoende Nederlands te leren om succesvol te kunnen doorstromen, kan de overstap naar het reguliere onderwijs bij wijze van uitzondering uitgesteld worden. Desondanks blijft het recht op onthaalonderwijs voor quasi alle leerlingen beperkt tot één schooljaar, waarna men naar een vervolgschool in het reguliere onderwijs doorstroomt (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a).

De onthaalklassen streven ernaar de leerlingen een basis Nederlands aan te reiken zodat ze verder kunnen studeren in de onderwijsvorm die bij hun interesses en hun mogelijkheden aansluit. De taken van de onthaalschool omvatten het ondersteunen van de OKAN-leerlingen tijdens en na deze overstap naar het reguliere onderwijs. Elke scholengemeenschap die onthaalonderwijs organiseert, krijgt sinds 2006 een specifiek urenpakket toegekend om in deze ondersteuning van de ex-onthaalleerlingen te voorzien tijdens en na hun overstap naar het reguliere onderwijs. De persoon die deze uren toegekend krijgt, draagt de naam 'vervolgschoolcoach' (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2006). De concrete invulling van de vervolgbegeleiding wordt vrij bepaald door de scholen (Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs, 2010). Concreet wil dit zeggen dat een hele waaier taken hiermee gedekt kan worden, waarvan enkele hieronder besproken worden en op anderen ingegaan wordt bij het verduidelijken van de rol van de onthaalschool bij de schoolloopbaan en het academisch succes van de ex-onthaalklasser (punt 4.1.2.)

In de eerste plaats maken de anderstalige nieuwkomers nog tijdens hun verblijf in de onthaalklas kennis met het Vlaamse onderwijssysteem en de studiemogelijkheden hierbinnen. Dit gebeurt met respect voor hun dromen, maar men probeert evenzeer een zo realistisch mogelijk beeld op de toekomst te bereiken (CED-groep, 2009; Flament, 2005; Technisch Instituut Berkenboom, 2010). In aansluiting hierbij bestaat de mogelijkheid zogenaamde snuffelstages te organiseren waarbij de leerlingen enkele dagen meelopen in een reguliere klas in de richting die ze wensen te volgen (Flament, 2005; Technisch Instituut Berkenboom, 2010). Dit alles moet ervoor zorgen dat de leerling na het onthaaljaar een beeld heeft van waar hij of zij staat en wat de mogelijkheden zijn voor de nabije toekomst.

Een tweede belangrijk aspect is het advies van de klassenraad, dat geformuleerd wordt voorafgaand aan de doorstroming en aangeeft welke richting men de leerling ziet uitgaan. Op basis van het individueel leertraject wordt met behulp van de ontwikkelingsdoelen aangegeven wat de leerling bereikt heeft en welke werkpunten er nog zijn (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a). Het advies wordt door OKAN-leerkrachten in hoofdzaak op basis van volgende factoren opgesteld: de interesses en capaciteiten van de leerling, de leeftijd, het behaalde attest in land van herkomst, de vooropleiding, prestaties in de les, inzet en evolutie, etc. Interessant hierbij is dat deze factoren geordend zijn in volgorde van impact en dat taalvaardigheid bijgevolg niet van primordiaal belang wordt geacht (Sterckx, 2006). De uiteindelijke aanbeveling wordt opgenomen in het individueel leertraject zodat dit de basis kan vormen voor opvolging en ondersteuning in het reguliere onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a). Het gekregen advies is evenwel niet bindend waardoor de leerling uiteindelijk zelf de beslissing maakt over zijn vervolgopleiding. Een beperking op

de keuzevrijheid van de leerling wat betreft de toegang tot opleidingen binnen het secundair onderwijs behelste tot het schooljaar 2010-2011 de nood aan gelijkwaardigheidattesten van gevolgde buitenlandse studies. Bij gebrek aan de nodige studiebewijzen kon door leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut of door (kandidaat) politiek vluchtelingen tot en met het vierde jaar secundair onderwijs een verklaring op eer worden ingebracht als bewijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2006). Buiten deze beperking om bleef het inschrijvingsrecht in een school naar keuze gegarandeerd (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2002). Vanaf het schooljaar 2011-2012 kan een toegangsklassenraad van een reguliere school beslissen een anderstalige nieuwkomer toe te laten, ongeacht de procedure 'gelijkwaardigheid van buitenlandse studiebewijzen'. Het advies van de klassenraad van de OKAN-school en de leeftijd van de leerling kunnen hierbij als richtinggevend gezien worden, al kiest de vervolgschool zelf op welke wijze men tot een beslissing komt (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011).

### **3 SCHOOLLOOPBAAN EN ACADEMISCH SUCCES**

In onze hedendaagse samenleving is het behalen van een diploma en het doorlopen van een succesvolle schoolcarrière van groot belang om de toekomstkansen te maximaliseren (Pelleriaux, 2001). Het beleid moet hierin een faciliterende rol spelen en zich baseren op wetenschappelijke bevindingen (OECD, 2010a). Aangezien dit ook geldt voor ex-OKAN'ers, is het bijgevolg vanuit sociaal, politiek en wetenschappelijk opzicht nuttig om na te gaan hoe de schoolloopbanen van deze nieuwkomers verlopen en welke mate van academisch succes deze leerlingen bereiken (Hagelskamp, Suárez-Orozco, & Hughes, 2010). Ten eerste wordt in dit onderdeel aandacht besteed aan de groep ex-OKAN-leerlingen als bijzondere doelgroep. In de tweede plaats wordt het verloop van de schoolloopbaan en het academisch succes van nieuwkomers in beeld gebracht.

#### **3.1 Ex-OKAN-leerlingen als specifieke leerlingengroep**

Ex-OKAN-leerlingen zijn in de eerste plaats adolescenten die net als iedereen zoeken naar een eigen identiteit en eigenheid, een vriendengroep hebben, in een bepaalde thuissituatie leven, buitenschoolse activiteiten hebben en dergelijke meer (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a). Hoewel een ex-onthaalklasser veel gemeen heeft met zijn klasgenoten van autochtone origine en andere etnisch-culturele minderheden, heeft hij een aantal zeer typische karakteristieken.

Zo mogen ex-OKAN-leerlingen, behoudens uitzonderingen, maximaal twaalf maanden in België zijn om tot de onthaalklas toegelaten te worden en hebben ze bij het intreden in het reguliere secundaire onderwijs weinig tot geen ervaring met het Vlaamse onderwijs, zoals eveneens in de toelatingsvoorwaarden van OKAN ingeschreven staat (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a). Voldoende kennis over ons onderwijssysteem is vaak ook afwezig bij ouders van ex-onthaalklassers (CED-groep, 2009; Duquet et al., 2006; Fuligni, 1997). Tevens hebben ex-OKAN'ers per definitie niet het Nederlands als thuistaal, wat bij autochtone leerlingen en etnisch-culturele minderheden van latere generaties vaak wel het geval is (Duquet et al., 2006; Fuligni, 1997). Bij het toetreden tot het Vlaamse onderwijs heeft elke ex-onthaalklasser een zeer uiteenlopende schoolse

achtergrond, gaande van ongeletterd tot een hoge vooropleiding (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a). Daarbovenop zijn vele leerlingen gescheiden van (naaste) familieleden en vrienden, waardoor hun sociaal netwerk veel beperkter is dan dat van de gemiddelde leerling (Suárez-Orozco, Bang, O'Connor, Gaytan, Pakes, & Rhodos, 2010; Tuk & de la Rive Box, 2000). Niet alle jongeren hebben een geldige of permanente verblijfsvergunning, waardoor ook de migratieprocedure en -status voor bijkomende problemen kan zorgen (Suárez-Orozco et al., 2010; Tuk & de la Rive Box, 2000). Een combinatie van deze factoren, aangevuld met mogelijke trauma's die de jongeren opliepen in het land van herkomst, kan leiden tot psychologische problemen en moeite om toekomstgericht te denken (Suárez-Orozco et al., 2010; Tuk & de la Rive Box, 2000).

Ex-onthaalklassers worden met andere woorden geconfronteerd met een nieuwe leef- en schoolomgeving waarbij ze een gebrek aan taalvaardigheid en talloze bijkomende problemen ervaren die een jarenlange nasleep hebben en ook hun schoolcarrière kunnen beïnvloeden (Bang, Suárez-Orozco, Pakes, & O'Connor, 2009; Collier & Thomas, 1989; Cummins, 1991; Fuligni, 1997).

### **3.2 Schoolloopbaan in beeld gebracht**

Wanneer de schoolloopbaan van anderstalige nieuwkomers en verdere generaties onder de loep wordt genomen, vallen enerzijds grote individuele verschillen te bemerken tussen leerlingen binnen een onderzoek (Conchas, 2001; Portes & Rumbaut, 2001). Anderzijds schetsen ook de studies onderling een heel divers beeld. In wat volgt wordt in een eerste onderdeel de schoolloopbaan van leerlingen van de eerste generatie afgezet tegen deze van etnisch-culturele minderheden van latere generaties, om in een tweede deel uitgebreider de loopbaan van nieuwkomers en ex-OKAN'ers in het bijzonder onder de loep te nemen.

#### **3.2.1 Schoolloopbaan van etnisch-culturele minderheden**

Uit talrijke internationale onderzoeken blijkt dat het bij leerlingen met een migratieachtergrond niet vanzelfsprekend is om een succesvolle schoolloopbaan te doorlopen. In Nederland merkt Crul (2001) dat leerlingen van etnisch-culturele minderheidsgroepen vaker dan autochtone leerlingen naar een beroepsgerichte studierichting georiënteerd worden. Uit de bespreking van de positie van etnisch-culturele minderheden in het Nederlandse onderwijssysteem, uitgevoerd door de OECD, blijkt dat vooral leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond ondervertegenwoordigd zijn in studierichtingen die voorbereiden op verder studeren (OECD, 2010a). Ook in Vlaanderen blijken etnisch-culturele minderheden proportioneel gezien vaker in het Beroepssecundair onderwijs (BSO) school te lopen. Tevens is er internationaal sprake van een algemeen hoge uitval bij etnisch-culturele minderheden (Duquet et al., 2006; Perreira Harris, & Lee, 2006; White & Kauffman, 1997). Het meest recente PISA-onderzoek toont aan dat ook in België en Vlaanderen de situatie problematisch is. In zowel België als Vlaanderen is een enorm puntenverschil merkbaar met betrekking tot de testcores van vijftienjarige scholieren met en zonder migratieachtergrond. Ook is dit puntenverschil veel groter dan in het gemiddelde OECD-land en blijft de discrepantie significant na correctie voor sociaal-economische status. Worden tot slot de leerlingen wiens thuistaal overeenstemt met de instructietaal of één van de andere officiële landstalen vergeleken met leerlingen bij wie dit niet het geval is, wijzen

de resultaten in dezelfde richting: een zeer groot puntenverschil dat significant hoger is dan het gemiddelde verschil (OECD, 2010b).

Men kan hierbij de vraag stellen in hoeverre deze resultaten geldig zijn voor leerlingen van de eerste, tweede, dan wel latere generaties. Onderzoeksresultaten zijn niet eenduidig betreffende de invloed van generationele status op de schoolse prestaties van een leerling, wat ook door onderzoeken van Ferreira et al. (2006) en Plunkett en Bámaca-Gómez (2003) gesteund wordt. Volgens Fuligni (1997), Kao en Tienda (1995) en Portes en Rumbaut (2001) doen kinderen van de eerste twee generaties het beter dan medeleerlingen van latere generaties met dezelfde sociaal-economische achtergrond. Hierbinnen doet de tweede generatie het iets beter dan de eerste volgens Kao en Tienda (1995), terwijl Gibson en Carrasco (2009) in dit debat stellen dat de onderwijskloof voor beide generaties bijna even groot is. Deze ietwat geprivilegieerde positie ten opzichte van de derde en latere generatie etnisch-culturele minderheden wordt niet door iedereen teruggevonden, daar nieuwkomers juist meer kans hebben om ongekwalificeerd uit te stromen, aldus White en Kaufman (1997) en Duquet et al. (2006). De werkelijke invloed van generatie op de schoolcarrière van leerlingen is in deze masterproef ondergeschikt, aangezien enkel ingegaan wordt op nieuwkomers in België. Toch is het met het oog op de lezing van bronnenmateriaal vereist om oog te hebben voor een mogelijke intergenerationeel verschil en de specifieke karakteristieken van ex-onthaalklassers hierbij in het achterhoofd te houden. Bijlage 1 geeft voor elk opgenomen onderzoek aan welke leerlingenpopulatie bedoeld wordt.

### **3.2.2 Schoolloopbaan van nieuwkomers**

Het onderzoek van Sterckx (2006) schetst een eerder pessimistisch beeld van de schoolloopbaan van ex-OKAN-leerlingen in Vlaanderen. Ook de brede groep van jongeren van etnisch-culturele minderheidsgroepen blijkt zowel nationaal als internationaal ernstige problemen te ondervinden (CED-groep, 2009; Duquet et al., 2006; Koning Boudewijnstichting, 2007; OECD, 2010a; OECD, 2010b; Timmerman et al. 2002). Ex-onthaalklassers zijn in Vlaanderen ondervertegenwoordigd in het Algemeen Secundair Onderwijs (ASO) en oververtegenwoordigd in het BSO, Buitengewoon Secundair Onderwijs (BuSO) en deeltijds Beroepssecundair Onderwijs (DBSO) (Sterckx, 2006). Ook in Nederland stroomt het merendeel van de leerlingen uit de internationale schakelklassen<sup>2</sup> door naar het Middelbaar Beroepsonderwijs of het Voorbereidend Beroepsonderwijs (CED-groep, 2009).

Er is bij ex-onthaalklassers vooral in het eerste jaar na de onthaalklas en in het ASO een groot waterval-effect merkbaar. Over een periode van drie jaar is algemeen gezien één op de drie leerlingen één of meerdere trapjes afgedaald in het onderwijssysteem. Deze overstap kan geleidelijk gebeuren van ASO naar Technisch Secundair Onderwijs (TSO) naar BSO of radicaal van bijvoorbeeld ASO naar BSO. Slechts een heel kleine minderheid klimt succesvol op in het systeem (Duquet et al., 2006; Sterckx, 2006) en

---

<sup>2</sup> In Nederland worden leerplichtige anderstalige nieuwkomers die tussen de 12 en 18 zijn en minder dan één jaar in Nederland verblijven, opgevangen in Internationale Schakelklassen (ISK). De werking van deze klassen is gelijklopend met deze van de Vlaamse OKAN-klassen: de nadruk ligt op het aanleren van Nederlands en na één of twee jaar stromen de leerlingen door naar een passende vervolgrichting. In de ISK-scholen krijgen de leerlingen naast Nederlands ook nog enkele andere vakken zoals Engels en wiskunde (CED-groep, 2009).



het aantal leerlingen in het DBSO neemt toe naarmate de leerlingen langer uit OKAN weg zijn (Sterckx, 2006). Quasi geen van de ex-onthaalklassers zit op leeftijd door het volgen van het jaar OKAN. Tijdens hun verdere loopbaan loopt de achterstand op tot twee jaar voor 50% van de leerlingen en tot drie jaar of meer voor 33% van hen. Van de ex-onthaalklassers zit 12.5% drie jaar na de onthaalklas nog op de school die ook het OKAN-onderwijs aanbood, is 44% eenmaal veranderd, 33% tweemaal en een klein aandeel drie of meerdere malen (Sterckx, 2006).

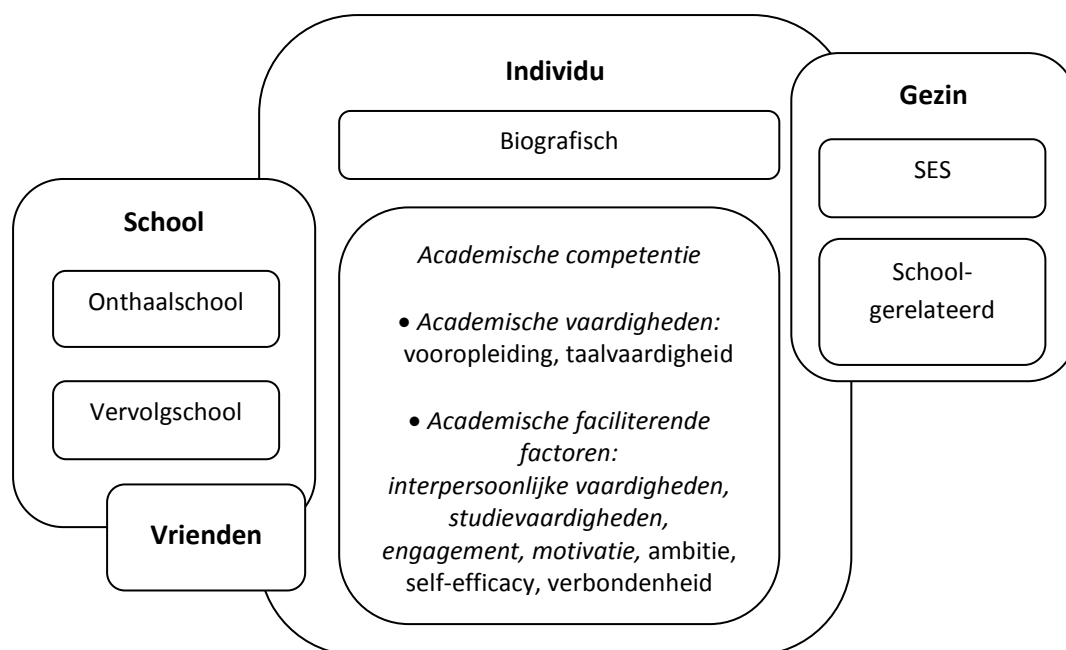
Op vlak van attesten halen ex-onthaalklassers beduidend minder A-attesten (60% eerste jaar na OKAN) en meer C-attesten (30%) dan andere leerlingen (84% behaalt een A-attest, 4% een C-attest). Deze verhouding wijzigt in de positieve zin (percentage A-attesten stijgt naar 68% en C-attesten daalt tot 22%) naarmate de jaren vorderen maar het verschil met de gemiddelde leerling blijft bestaan. Een B-attest wordt door ex-onthaalklassers even vaak behaald als door reguliere leerlingen, namelijk ongeveer in 10% van de gevallen. Ook het aantal ex-OKAN'ers dat geen attest behaalt neemt toe omwille van het feit dat men in het DBSO of BuSO zit, alsook omdat men afhaakt, afstudeert of omwille van andere redenen (Sterckx, 2006). Internationaal gezien spreken Perreira et al. (2006) net als White en Kaufman (1997) over een algemene hoge uitval bij etnisch-culturele minderheden in het algemeen en bij nieuwkomers in het bijzonder. Opmerkelijk is dat leerlingen die het eerste jaar na de onthaalklas een A-attest behaalden 80% kans hebben om het derde jaar nog steeds een A-attest te verkrijgen. Voor zij die in het eerste jaar een C-attest kregen, behalen zes op de tien leerlingen in het derde jaar na de onthaalklas een C-attest. Een goede start blijkt zeer belangrijk en bovendien statistisch significant bij het verklaren van de verdere loopbaan. Wie doorgaat naar de A-stroom of het ASO heeft een grote kans op een A-attest (65%), dewelke toeneemt naarmate men langer in het reguliere onderwijs zit (75% in het derde jaar na OKAN). In het BSO of de B-stroom haalt eveneens 60% van de leerlingen een A-attest in het eerste jaar, doch telkens krijgt ongeveer één op de drie leerlingen ook een C-attest in de jaren na OKAN (Sterckx, 2006).

Suárez-Orozco et al. (2010), Suárez-Orozco et al. (2009) en Hagelskamp et al. (2010) baseren zich op de resultaten van de Longitudinal Immigrant Student Adaption Study (LISA). Hierbij bekijkt men de academische trajecten van nieuwkomers in de Verenigde Staten op individueel niveau aan de hand van het jaargemiddelde per leerling. Hierbij zijn vijf trends zichtbaar over een periode van vijf jaar. De helft van de steekproef toont een daling in resultaten, waarvan 24.7% Slow Decliners [langzame daling] en 27.8% Precipitous Decliners [sterke daling]. 14.4% behoort tot de groep van de Low Achievers [algemeen laag], iets minder dan een vierde van de leerlingen in de steekproef zijn High Achievers [algemeen hoog] (22.5%) en 11% ten slotte behoort tot de Improvers [stijging] (Suárez-Orozco et al., 2010).

## **4 BEÏNVLOEDENDE FACTOREN BIJ DE SCHOOLLOOPBAAN EN HET ACADEMISCH SUCCES**

Bij het overzicht van beïnvloedende factoren bij de schoolloopbaan en het academisch succes is gekozen om een indeling te hanteren naar het niveau waarop de invloeden zich manifesteren. Deze classificatie is geïnspireerd op de sociaal-ecologische systeemtheorie waarbij men het individu

bestudeert binnen verschillende interagerende systemen (Bronfenbrenner, 1977). In dit onderdeel van het literatuuronderzoek ligt de nadruk op factoren op meso- en microniveau die gelinkt worden aan de schoolloopbaan en het academisch succes van nieuwkomers en de bredere groep van etnisch-culturele minderheden. De macrocontext is voor Vlaanderen beleidsmatig reeds in bovenstaande onderdelen uitgediept. Er is in de bespreking van de verschillende factoren aandacht voor het gezamenlijk effect van de verschillende invloeden en de interactie ertussen. De gehanteerde structuur wordt samengevat in onderstaande figuur. Voor de invloeden op school-, vrienden- en gezinsniveau is eigenhandig een indeling gemaakt op basis van literatuur, deze op individuniveau is gebaseerd op het model van DiPerna en Elliott (2002) waar een aantal elementen aan toegevoegd zijn. Hetgeen rechtstreeks is overgenomen uit hun model wordt cursief weergegeven in Figuur 1.



Figuur 1 – Gehanteerde indeling beïnvloedende factoren.

## 4.1 Beïnvloedende factoren: Schoolniveau

### 4.1.1 Vervolgschool

De impact die een school heeft op de studieresultaten van hun leerlingen wordt door vele onderzoekers onder de loep genomen. Verschillende onderzoeken besteden aandacht aan algemene schoolkenmerken bij het bespreken van schoolloopbanen van etnisch-culturele minderheden. Suárez-Orozco et al. (2010) halen aan dat segregatie en armoede een negatieve impact hebben op het schooltraject van nieuwkomers. Duquet et al. (2006) en Crul (2001) vermelden dat leerlingen op een ‘witte’ school succesvoller zijn dan op ‘zwarte’ scholen, waarmee de etnische samenstelling van de school wordt aangehaald als beïnvloedende factor. Conchas (2001) gaat hier verder op in en stelt dat ook de etnische stereotypen en raciale verdeling binnen studierichtingen van invloed zijn. Een algemeen productief schoolklimaat heeft daarentegen een positieve impact op studieresultaten (Duquet et al., 2006; Suárez-Orozco et al., 2010).

Naast deze algemene schoolkenmerken kan men ook meer in de diepte gaan analyseren hoe een school omgaat met de aanwezigheid van etnisch-culturele minderheidsgroepen en meer in het bijzonder nieuwkomers, alsook kan men kijken naar de maatregelen die een school treft bij wijze van tegemoetkoming naar deze specifieke doelgroep. Vlaamse OKAN-leerkrachten en de meerderheid van de ex-onthaalklassers die voor het eerste jaar in het reguliere onderwijs zitten, signaleren een behoefte aan ondersteuning. Reguliere leerkrachten menen eveneens dat ongeveer de helft van de ex-OKAN'ers bijkomende hulp nodig heeft voor Nederlands en vakken waarbij moeilijkheden ervaren worden. Ook studiemotivatie moet gestimuleerd worden (Sterckx, 2006). Niet adequaat reageren op de noden van nieuwkomers en de moeilijkheden die ze ervaren, wordt door verschillende ouders aangehaald als belangrijke negatieve invloed op de schoolloopbaan van hun kind (Suárez-Orozco, Pimentel, & Martin, 2009). Dankzij het GOK-decreet kunnen scholen extra middelen verkrijgen om onder andere te werken aan taalvaardigheidsonderwijs en intercultureel onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming). In wat volgt worden eerst enkele problematieken aangeraakt om vervolgens in te gaan op de invloed van het schoolbeleid, schoolgebaseerde steun en het evaluatiebeleid.

*Problematieken.* In Vlaanderen hebben ex-onthaalklassers maximaal één jaar OKAN-onderwijs achter de rug wanneer ze in het reguliere secundaire onderwijs terechtkomen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a). Dit betekent niet dat ze per definitie een voldoende basis Nederlands hebben om zonder problemen de lessen te kunnen volgen. Het is dan ook essentieel om op lange termijn aandachtig en sensitief te zijn voor de taalproblematiek van deze nieuwkomers (CED-groep, 2009; Gibson & Carrasco, 2009; Hood, 2003; Ramaut & Sterckx, 2003; Ruiz-de-Velasco, Fix, & Clewell, 2001). Nieuwkomers komen vaak uit onderwijsystemen die veraf liggen van het Vlaamse (OECD, 2010a), waardoor alles nieuw is voor hen. Tevens kunnen zich op cultureel vlak grote verschillen manifesteren tussen het herkomstland en het nieuwe land (Schwieter, 2011), waardoor ondersteuning bij het culturele acclimatiseringproces belangrijk is (Suárez-Orozco et al., 2009). Daarbovenop komt uit onderzoek van Sterckx (2006) naar voren dat een aanzienlijk aantal nieuwkomers tekorten ervaart op vlak van sociale vaardigheden en schoolse vaardigheden, waardoor zich ook hulp op deze vlakken opdringt. Nog volgens Sterckx (2006) hebben ex-onthaalklassers het tijdens het eerste jaar na OKAN vooral moeilijk met het vak Nederlands en slagen ze erin zich te redden bij vreemde talen, technische vakken en wiskunde. Bij praktijk en andere vakken kunnen ze goed mee met hun klasgenoten. Op zo goed als alle problematieken wordt verder ingegaan bij de bespreking van factoren op individuniveau (punt 4.4.2).

*Schoolbeleid.* Duquet et al.(2006) stellen dat het belangrijk is een beleid te voeren dat gericht is op integratie van leerlingen van etnisch-culturele minderheidsgroepen binnen de schoolbevolking (Sidhu & Taylor, 2012). Men moet durven differentiëren en personaliseren, alsook zoeken naar creatieve oplossingen en inspelen op aanwezige motivatie, wanneer men goede resultaten wil bereiken (Hood, 2003; Ruiz-de-la-Velasco et al., 2001). Belangrijk hierbij is dat men afstapt van het idee dat enkel taalleerkrachten moeten inspelen op de (talige) noden van de nieuwkomers en dat een gedeelde verantwoordelijkheid tot stand komt (Ramaut & Sterckx, 2003; Ruiz-de-Velasco et al., 2001). Wanneer elke leerkracht zich competent voelt om met deze leerlingen om te gaan en de school een duidelijke

visie uitdraagt wat betreft taalbeleid, komt dit de nieuwkomer ten goede (Ramaut, 2002). Het taalbeleid kan ook richtlijnen bevatten met betrekking tot de talen die leerlingen op school mogen hanteren, waar al dan niet een plaats is voor vreemde talen (Schwieter, 2011).

*Schoolgebaseerde steun.* Suárez-Orozco et al. (2009) halen twee types schoolgebaseerde steun uit hun onderzoek, namelijk tastbare en emotionele ondersteuning. Een goede verhouding tussen de benodigde en daadwerkelijk ontvangen hoeveelheid hulp, ondersteuning en opvolging zorgt voor een beter verloop van de schoolloopbaan (Ramaut & Sterckx, 2003; Sterckx, 2006; Suárez-Orozco et al., 2009). Een eerste vorm van deze steun is tastbare ondersteuning, welke zich uit in concrete en materiële hulp zoals hulp met huiswerk, tutoringprogramma's en het geven van goede raad (Suárez-Orozco et al., 2009). De onthaalklasleerkrachten die bevraagd werden in het onderzoek van Sterckx (2006) denken dat ex-OKAN-leerlingen het meest nood hebben aan hulp bij 'leren leren', inhaallessen en ondersteuning in de klas. In werkelijkheid krijgen de ex-onthaalklassers in het eerste jaar dat ze OKAN verlaten vooral hulp van de taakleerkracht en de reguliere leerkrachten, opmerkelijk meer dan van thuisuit of van medeleerlingen. Leerkrachten Nederlands zeggen aan iets minder dan de helft van de leerlingen ondersteuning te geven in de vorm van inhaallessen of werken rond vaktermen en taalvaardigheid in het algemeen. Lang niet alle leerlingen krijgen volgens de reguliere leerkrachten de benodigde ondersteuning (Sterckx, 2006). Ten tweede kunnen leerkrachten volgens Suárez-Orozco et al. (2009) emotionele ondersteuning geven, waardoor ze een veilige omgeving creëren en leerlingen een gevoel van verbondenheid en steun ervaren. Het is geweten dat leerkrachten soms geneigd zijn hogere verwachtingen te koesteren tegenover autochtonen dan tegenover etnisch-culturele minderheden (Crul, 2001; Hood, 2003; Koning Boudewijnstichting, 2007; Sterckx, 2006). Dit Pygmalioneffect moet onder ogen gezien en tegengegaan worden (Koning Boudewijnstichting, 2007). De schoolgebaseerde steun blijkt een belangrijke verklarende factor te zijn voor gedragsmatig schoolengagement, wat op zijn beurt een impact heeft op de schoolresultaten. In het onderzoek van Suárez-Orozco et al. (2009) blijkt statistisch gezien de schoolgebaseerde ondersteuning vooral gebaseerd te zijn op het emotionele aspect, maar in het kwalitatieve onderzoeksluik komt ook tastbare ondersteuning als belangrijke factor naar voren.

*Evaluatiebeleid.* Per definitie zal het evaluatiebeleid van een school een impact hebben op de academische prestaties van leerlingen. Er wordt gesteld dat nieuwkomers door hun taalachterstand geen eerlijke kans krijgen wanneer gebruik wordt gemaakt van niet-aangepast testmateriaal en gewone testcores (Netoverschrijdende CLB-werkgroep Anderstalige Nieuwkomers & Pina-18, 2006; Ramaut & Sterckx, 2003; Sterckx, 2006). Ook gestandaardiseerde testen veronderstellen vaak een hoog taalniveau waardoor nieuwkomers ten onrechte uitvallen en waardoor de testen geen correcte representatie zijn van hun kennis en vaardigheden (Menken, 2008). Alternatieve evaluatie, zoals gesuggereerd door onder andere de Netoverschrijdende CLB-werkgroep Anderstalige Nieuwkomers en Pina-18 (2006), is een uiting van sensitiviteit voor de specifieke situatie van de nieuwkomer. In Vlaanderen is elke school vrij om een eigen evaluatiesysteem te implementeren, waardoor dit soort alternatieve evaluatie mogelijk wordt. Hierbij mag men overigens niet uit het oog verliezen dat de Vlaamse overheid voor het behalen van een diploma wel een aantal minimumeisen vastlegt die men moet halen, wil men het

diploma in kwestie verkrijgen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, AgODi, AHOVOS & AOC, 2008). Volgens Sterckx (2006) opteren sommige scholen voor permanente evaluatie of kunnen leerlingen examens mondeling afleggen. Ook kan men afspreken geen punten af te trekken voor spelfouten of rekening te houden met de beginsituatie van de leerling en dus vooral de evolutie van de leerling in rekening te brengen.

#### **4.1.2 Onthaalschool**

Uit een Nederlands onderzoek komt naar voren dat de kennis van reguliere leerkrachten zeer beperkt is met betrekking tot het onderwijs aan anderstalige nieuwkomers. Ook weten ze weinig over hoe men in de klas het best omgaat met de taalachterstand van deze leerlingen. Beleidsmatige ondersteuning voor de vele losse initiatieven van betrokken scholen die dit trachten te verbeteren, dringt zich op in Nederland (CED-groep, 2009). Ook in Vlaanderen kunnen dergelijke initiatieven vallen onder de taken van de vervolgschoolcoach (cf. punt 2.3.). In de wettelijke bepalingen in verband met dit urenpakket wordt gesteld dat alleszins moet gewerkt worden aan het verbeteren van het begrip en de expertise van reguliere leerkrachten, aan de doorstroom van leerlingeninformatie en aan het onderhouden van contacten met de ex-onthaalleerlingen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2006). Aanvullend op of als deel van deze uren-leraar kunnen onthaalscholen zich engageren tot het organiseren van huiswerkklassen of bijlessen voor leerlingen die reeds de overstap naar het reguliere onderwijs gemaakt hebben (Technisch Instituut Berkenboom, 2010; Toren van Babel, 2011).

## **4.2 Beïnvloedende factoren: Gezinsniveau**

### **4.2.1 Sociaal-economische status (SES)**

De sociaal-economische status (SES) van een gezin wordt veelvuldig bestudeerd en meestal geoperationaliseerd aan de hand van het opleidingsniveau van de ouders, beroep van de ouders en inkomenscategorie (Reynders, Nicaise, & Van Damme, 2005). Er is weinig consensus in de onderzoeksliteratuur over de impact hiervan op de schoolloopbaan van etnisch-culturele minderheden. Suárez-Orozco et al. (2010) vinden enkel een significante invloed van de aanwezigheid van twee ouderlijke figuren, niet van hun werkstatus of opleiding, terwijl een invloed van het opleidingsniveau wel terug te vinden is in Plunkett en Bámaca-Gómez (2003). Volgens Kao en Tienda (1995) is de impact van de sociaal-economische status van een gezin ondergeschikt aan hun generationele status terwijl de situatie volgens sommige andere auteurs (bv. Glick & White, 2003) juist andersom is met een ondergeschikte generationele status. Fuligni (1997) en Crul (2001) tonen aan dat de SES slechts een klein deel van de variatie in academisch succes verklaart, ook wanneer gecontroleerd wordt voor etniciteit terwijl Bang et al. (2009) toch bepaalde verklarende elementen menen terug te vinden in de SES van gezinnen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat etnisch-culturele minderheden vaker uit lage sociaal-economische milieus afkomstig zijn, waar minder cultureel kapitaal aanwezig is (Duquet et al., 2006; Johnson, Crosnoe, & Elder, 2001; van der Veen, 2001). De impact van de SES op de schoolloopbaan is even groot bij etnisch-culturele minderheden en autochtonen, maar door hun oververtegenwoordiging in lage milieus lijkt de impact bij etnisch-culturele minderheden groter te zijn. Wanneer wel een intellectueel thuis klimaat aanwezig is, kan de invloed van SES hierdoor gemedieerd

worden (Duquet et al., 2006; van der Veen, 2001). Perreira et al. (2006) menen daarentegen dat cultureel kapitaal bij eerste generatie etnisch-culturele minderheden wel in ruime mate aanwezig is en dat deze kinderen er goed in slagen dit kapitaal om te zetten in een goede academische loopbaan zonder drop-out.

#### **4.2.2 Schoolgerelateerd**

Schoolgerelateerde factoren op gezinsniveau die de schoolloopbaan en het academisch succes van etnisch-culturele minderheden en nieuwkomers beïnvloeden, worden besproken vanuit volgende invalshoeken: verwachtingen van ouders over onderwijs, hulp en ondersteuning, monitoring en andere belangrijke spelers.

*Verwachtingen van ouders over onderwijs.* Een belangrijke invalshoek heeft betrekking op de verwachtingen en het streefdoel van ouders wat betreft de opleiding van hun kinderen en hun waardering van academisch succes (Fuligni, 1997; Hagelskamp et al., 2010; Hood, 2003; Kao & Tienda, 1995; Suárez-Orozco et al., 2010; Sterckx, 2006; van der Veen, 2001). Onderwijs wordt door veel ouders gezien als de beste manier om levenskansen te optimaliseren en wordt bijgevolg sterk aangemoedigd (Kao & Tienda, 1995; van der Veen, 2001). Dit idee komt voort uit de hoop op opwaartse mobiliteit en wordt gezien als gefundeerd in het onderscheid tussen vrijwillige en onvrijwillige migratie, waarbij vrijwillige migranten meer hoop koesteren (Ogbu, 1993). Conchas (2001) nuanceert dit uitgangspunt en wijst erop dat dit onderscheid voorbijgaat aan generationele verschillen en aan variatie binnen bepaalde groepen. Over deze generationele verschillen valt kort op te merken dat de verwachtingen van ouders dalen naarmate de generaties vorderen wat de positieve invloed van onderwijs betreft (Fuligni, 1997; Kao & Tienda, 1995; Suárez-Orozco et al., 2010). Fuligni (1997) meent dat de ouderlijke waardering van onderwijs en hun houding hieromtrent zal opgenomen worden in de visie van de leerling zelf en op deze manier indirect zal doorwerken in de uiteindelijke schoolresultaten.

Verschillen in prestatie binnen de groep van nieuwkomers worden ook door Hagelskamp et al. (2010) voor een aanzienlijk deel geweten aan het migratiemotief. Wanneer beter onderwijs als één van de redenen tot migratie wordt vermeld, scoort de jongere algemeen gezien een hoger jaarpercentage. Hoe vaker het vooruitzicht op werk echter aangehaald wordt, hoe groter de kans op een ineens snelle daling van het jaarpercentage na een periode van goede resultaten. Deze leerlingen worden vaker van thuis uit aangemoedigd om snel op de arbeidsmarkt een plaats te zoeken en een financiële bijdrage te leveren (Suárez-Orozco et al., 2009).

Een belangrijke kanttekening over het al dan niet zien van een directe relatie tussen de visie van ouders en de uiteindelijke prestatie van de kinderen wordt gemaakt door Suárez-Orozco et al. (2009). Zij menen dat het verschil in vaststellingen vooral aan methodologische verschillen te wijten is. Ook Szalacha, Marks, Lamarre en Garcia-Coll (2005) vinden geen rechtstreekse relatie tussen de visie van ouders en de schoolprestaties van de leerling.

*Hulp en ondersteuning.* Ondersteuning van ouders en broers of zussen heeft een aandeel in het succesvol verlopen van een schoolloopbaan, doch dit aandeel is beperkter dan dat van leerkrachten (Sterckx, 2006). Plunkett en Bámaca-Gómez (2003) vinden in hun onderzoek dat leerlingen die

academisch steun menen te kunnen krijgen van hun ouders erin slagen hun motivatie en streefdoelen hoog te houden en beschermd zijn tegen een deel van de factoren die de schoolloopbaan bedreigen. Het opleidingsniveau van de ouders staat hier mogelijk mee in wisselwerking: hoe meer scholing de ouders zelf genoten hebben, hoe overtuigder de leerlingen zullen zijn van de ondersteuning die hun ouders kunnen bieden (Plunkett & Bámaca-Gómez, 2003). Vaak voelen ouders zich niet capabel om schoolse ondersteuning te bieden door een beperkte kennis van de onderwijstaal en hun eigen beperkte scholing. Ook lange werkuren die soms noodzakelijk zijn voor economisch overleven, beperken de tijd die ouders kunnen besteden aan betrokkenheid bij de opleiding van hun kinderen (Fuligni, 1997; Koning Boudewijnstichting, 2007; van der Veen 2001; Storme, 2009; Suárez-Orozco et al., 2009).

Op een meer algemeen niveau zijn de meeste ouders niet vertrouwd met het schoolsysteem in het nieuwe land en kunnen ze daarom niet steeds gepaste raad en hulp bieden bij onder andere studiekeuzes (Duquet et al., 2006; Fuligni, 1997). Aangezien ze zich minder betrokken voelen in de formele ondersteuningsmechanismen proberen ouders volgens Kao en Tienda (1995) indirect de onderwijsloopbaan van hun kind te beïnvloeden door hun verwachtingen te uiten en vaak over onderwijs te praten. Op vlak van contact met de school menen Sidhu en Taylor (2012) en Hood (2003) dat een inclusief schoolbeleid, gebaseerd op samenwerking tussen de school en ouders, een meerwaarde betekent. Bij het leggen van contacten met ouders van anderstalige nieuwkomers stoot men op vele van de bovenvermelde problemen zoals onbekendheid met het schoolsysteem, geen tijd en een beperkte eigen scholing, alsook in het bijzonder de taalbarrière (Storme, 2009). Volgens Duquet et al. (2006) en van der Veen (2001) is het betrekken van ouders bij het schoolgebeuren geen significant kenmerk in voorspellen van schoolsucces bij etnisch-culturele minderheden.

*Monitoring.* Hierbij past nog een korte vermelding van het aspect 'monitoring'. Ouders die het maken van huiswerk, aanwezigheid op school en andere schoolgerelateerde activiteiten controleren, zorgen ervoor dat hun kinderen meer schoolgerelateerd gedrag vertonen, wat zich uit in hogere testcores (Plunkett & Bámaca-Gómez, 2003; White & Kaufman, 1997). Ook nemen de leerlingen op deze manier de schoolse waardering van hun ouders gedeeltelijk over (Plunkett & Bámaca-Gómez, 2003) en kan dit zoals hierboven aangehaald een positieve invloed hebben op de schoolse prestaties. Toch waarschuwt Nijsten in Crul (2001) ervoor dat communicatie tussen ouders en adolescenten vaak controlerend en belerend is, waardoor het geheel overkomt als een preek en dan ook een averechts effect heeft.

*Andere belangrijke spelers.* Oudere broers of zussen kunnen een deel onderwijsondersteuning overnemen, doch de impact hiervan is niet unaniem positief en blijkt zelfs in sommige gevallen negatief te zijn (Duquet et al., 2006). Crul (2001) poneert dat oudere broers en zussen bij etnisch-culturele minderheidsgroepen van de tweede generatie vaak een ondersteunende rol spelen. Deze bijdrage kan de vorm aannemen van zowel tastbare ondersteuning en hulp, alsook emotionele steun of interesse in de schoolprestaties. Crul (2001) merkt dat broers of zussen ook meegaan naar ouderavonden en ouders op de hoogte houden van de prestaties van de jongere broer of zus, alsook hun belangen behartigen in discussies met de ouders. Het oudste kind blijkt vaak een lagere opleiding te volgen dan de overige kinderen en staat er in grote mate alleen voor. Doordat in veel gevallen de ondersteuning en

stimulering van thuis uit vrij beperkt is, menen Duquet et al. (2006) dat etnisch-culturele minderheden op onderwijsvlak al op jonge leeftijd zelfstandig leren zijn.

Bij jongeren van etnisch-culturele minderheden kan de ondersteuning die ze krijgen uit het eigen netwerk van groot belang zijn. Ooms, tantes, neven, burens e.d. nemen hierbij een onderwijsondersteunende rol aan en kunnen jongeren begeleiden over een langere periode. Deze begeleiders zijn vaak vertrouwd met het onderwijssysteem dan de ouders of de jongere zelf, waardoor betrokkenheid gemakkelijker bereikt wordt (Crul, 2001).

### **4.3 Beïnvloedende factoren: Vriendenniveau**

Vriendschapsrelaties kunnen adaptief academisch gedrag aanmoedigen, maar eveneens ontmoedigen. In de adolescentie zijn contacten met leeftijdsgenoten erg belangrijk (van der Veen, 2001). Succesvolle leerlingen van etnisch-culturele minderheidsgroepen lijken iets meer belang te hechten aan de omgang met leeftijdsgenoten dan hun succesvolle autochtone medeleerlingen (van der Veen, 2001). Kwaliteitsvolle sociale relaties bieden een variëteit aan beschermende functies zoals emotionele steun, informatie, een gevoel van erbij te horen en geaccepteerd te zijn, opkrikken van het zelfvertrouwen, self-efficacy, e.d. Dit alles faciliteert een succesvolle aanpassing aan de nieuwe omgeving en vormt een buffer tegen academisch destructief gedrag (Portes & Rumbaut, 2001; Sterckx, 2006; Suárez-Orozco et al., 2009). Vriendengroepen waarbinnen men gericht is op presteren en waar men elkaar tastbare hulp biedt bij taken of nota's uitwisselt, hebben een positieve invloed op de schoolprestatie en het doorlopen van een succesvolle schoolloopbaan (Duquet et al., 2006; Fuligni, 1997; Suárez-Orozco et al., 2009). De ex-onthaalklassers halen in het onderzoek van Sterckx (2006) slechts bij uitzondering hun medeleerlingen aan als ondersteunende factor en verwijzen veel frequenter naar leerkrachten bij deze kwestie. Vrienden kunnen ook een negatieve invloed hebben op de schoolloopbaan van leerlingen door maladaptief gedrag zoals spijbelen aan te moedigen, drugsgebruik te promoten en competent academisch gedrag te ontmoedigen door pestgedrag ten aanzien van leerlingen die willen studeren en hun best doen voor school (Suárez-Orozco et al., 2009). Duquet et al. (2006) spreken ook van het creëren van een anti-cultuur die reageert tegen de dominante gang van zaken.

Volgens sommige auteurs is het hebben van hoogpresterende autochtone vrienden een factor die aan succes gerelateerd is (Conchas, 2001; Duquet et al., 2006), terwijl andere auteurs eerder spreken over de impact van vrienden uit hetzelfde herkomstland (Suárez-Orozco et al., 2009). Feinberg (2000) gaat op deze kwestie dieper in en heeft het vooral over het belang van vrienden die de onderwijstaal als moedertaal hebben. Contact met deze medeleerlingen zorgt ervoor dat nieuwkomers de onderwijstaal veel meer horen rondom zich en frequenter zelf kunnen oefenen. Deze interactie komt in het gedrang wanneer men leerlingen langdurig in een aparte klas houdt die losstaat van een reguliere school of wanneer men terecht komt in een gewone school die gesegregeerd en kwalitatief minder hoogstaand is. Dit laatste is volgens Crul (2001) en Suárez-Orozco et al. (2009) een te betreuren veelvoorkomende realiteit. Tevens is het zo dat een gebrekkige talenkennis een hindernis kan vormen bij het participeren aan sociale activiteiten en bij het leggen van contacten met moedertaalsprekers (Schwieter, 2011).



## **4.4 Beïnvloedende factoren: Individuniveau**

Zoals reeds verduidelijkt is de gehanteerde indeling op individuniveau in hoofdzaak gebaseerd op het model van DiPerna en Elliott (2002), waarin ze stellen dat academische competentie een multidimensioneel construct is en in twee grote facetten uiteenvalt, namelijk academische vaardigheden en academisch faciliterende factoren. Bij het bereiken van academische competentie is het een combinatie van vaardigheden, attitudes en gedrag van de student die bijdragen tot succes. Alvorens de academische competenties van etnisch-culturele minderheden te bespreken, wordt ingegaan op enkele biografische factoren.

### **4.4.1 Biografisch**

Over de invloed van ras op de schoolloopbaan van etnisch-culturele minderheden is geen eenduidig antwoord terug te vinden. De meeste auteurs menen dat ras van belang is (Kao & Tienda, 1995; Perreira et al., 2006; Suárez-Orozco et al., 2010), maar wanneer andere variabelen zoals SES en thuistaal mee in rekening gebracht worden, vermindert de predictor sterk in verklarende waarde (Fuligni, 1997; White & Kaufman, 1997). Binnen de Vlaamse context is het interessanter te spreken over de invloed van etniciteit of het land van herkomst op schoolresultaten, daar een groot deel van de etnisch-culturele minderheden van het blanke ras is. Het land van herkomst noch een specifieke moedertaal zijn volgens Sterckx (2006) significant voor het verloop van de schoolloopbaan van nieuwkomers en beiden zijn ondergeschikt aan andere kenmerken zoals sociale herkomst, voorgeschiedenis qua onderwijs en gezinssituatie.

Het aantal maanden dat de leerling in de onthaalklas zat, blijkt geen significante invloed te hebben op de latere schoolloopbaan (Sterckx, 2006). Het veelvuldig veranderen van school en verschillende jaren onderwijsvertraging opgelopen hebben, hangt samen met het behaalde attest, de onderwijsvertraging en het terecht komen in het watervalstelsel (Sterckx, 2006) en met een lager gemiddeld jaarpercentage (Suárez-Orozco et al., 2010). Een onderbroken scholing door het migratieproces levert volgens Ruiz-de-Velasco et al. (2001) eveneens een bijdrage tot een minder succesvolle schoolcarrière in het nieuwe land, vooral indien de onderbreking langdurig was. Een laatste biografisch element dat de schoolloopbaan van ex-onthaalklassers kan beïnvloeden is het advies van de klassenraad dat de leerlingen kregen toen ze de OKAN-klas verlieten. Als leerlingen op hun plaats zitten qua capaciteiten, doen ze het volgens Sterckx (2006) opmerkelijk beter.

### **4.4.2 Academische competentie**

#### **a. Academische vaardigheden**

*Vooropleiding.* De opleiding die de nieuwkomers genoten hebben in het land van herkomst bepaalt hun aanvangsniveau qua academische vaardigheden (Collier & Thomas, 1989; Koning Boudewijnstichting, 2007; OECD, 2010a; Sterckx, 2006). Ex-onthaalklassers die minder dan drie jaar school liepen, halen beduidend meer C-attesten en maar half zoveel A-attesten in hun schoolloopbaan dan medeleerlingen die een hogere vooropleiding genoten (Sterckx, 2006). Ongeveer 10% van de nieuwkomers kreeg een sterke scholing in het land van herkomst, nog eens 10% heeft nauwelijks onderwijservaring en de

overige 80% is geschoold en gealfabetiseerd in een onderwijssysteem dat niet zo hoog staat aangeschreven (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a).

*Taalvaardigheid.* Bij anderstalige nieuwkomers geldt dat vertrouwdheid met de onderwijstaal een basisvoorwaarde vormt voor verdere kennisverwerving en een succesvolle schoolcarrière. De factor taalvaardigheid wordt bijgevolg logischerwijs door een heel aantal auteurs vermeld en vormt duidelijk een kernfactor bij het bespreken van de academische prestaties van etnisch-culturele minderheden (Bang et al., 2009; CED-groep, 2009; Collier & Thomas, 1989; Cummins, 1991; Duquet et al., 2006; Fuligni, 1997; Koning Boudewijnstichting, 2007; Meijnen et al., 2001; OECD, 2010b; Portes & Rumbaut, 2001; Ruiz-de-Velasco et al., 2001; Schwieter, 2011; Suárez-Orozco et al., 2009; Suárez-Orozco et al., 2010; White & Kaufman, 1997). Internationaal stellen Collier en Thomas (1989) dat het moeilijk te zeggen is hoe lang het duurt om een nieuwe taal onder de knie te krijgen. Dit is volgens hen afhankelijk van de geletterdheid in de eigen taal en de omgeving. Ook blijkt dat hoe ouder de nieuwkomer is, hoe minder vlot de verwerving zal gebeuren. Collier en Thomas (1989) menen dat nieuwkomers gedurende één tot drie jaar in een speciale taalverwervingklas plaatsen, niet volstaat om hen probleemloos te laten aansluiten in een reguliere klas. Ook andere auteurs stellen dat functioneel taalgebruik wel op een aantal jaren kan ontwikkelen, maar dat het bereiken van het niveau van academisch taalgebruik dat benodigd is om op gelijke voet te komen met klasgenoten, vijf tot zelfs tien jaar kan duren (Schwieter, 2011; Suárez-Orozco et al., 2009). De taalvaardigheid bepaalt volgens Suárez-Orozco et al. (2009) nog steeds 15% van de variatie in het behaalde jaarpercentage na minstens vijf jaar in de Verenigde Staten school te hebben gelopen.

Sterckx (2006) splitst in haar onderzoek de Nederlandse taalbeheersing op in verschillende componenten, zijnde mondelinge boodschappen begrijpen, lezen, schrijven, beschrijvende taal en structurerende taal. Volgens de leerlingen in het eerste jaar na OKAN en hun onthaalklasleerkrachten vormt vooral het lezen van teksten en schrijven een probleem. Leerkrachten Nederlands beschrijven de problematiek breder en halen grammatica, lezen, spelling en spreken aan als voornaamste probleemgebieden. Een ander interessant punt dat aangeraakt wordt door Sterckx (2006) betreft verschillende soorten taalgebruik. Voor praktijkvakken, LO en PO wordt een minder abstracte en meer reproductieve en uitvoerende taal gebruikt dan voor vakken zoals Nederlands, wiskunde en vreemde talen. Bij wiskunde is het abstracte taalgebruik geregeld een struikelblok, alsook een gebrek aan voorkennis. Voor vreemde talen geldt dezelfde beperking op vlak van voorkennis omtrent de Franse, Engelse en eventueel zelfs Duitse taal, plus het feit dat dit extra talen zijn die erbovenop komen voor deze leerling. Sterckx (2006) leidt tevens uit kwalitatieve gegevens af dat leerlingen vaak de opgave bij een toets niet begrijpen, onvoldoende tijd hebben om de toets op te lossen, uit schaamte geen hulp durven vragen en problemen hebben met abstracte taal en vakterminologie.

#### *b. Academische faciliterende factoren*

Op vlak van academische faciliterende factoren zal er, in navolging van het model van DiPerna en Elliott (2002), aandacht zijn voor interpersoonlijke vaardigheden, studievaardigheden, engagement en motivatie. Hiernaast worden nog drie elementen besproken, namelijk ambities, self-efficacy en verbondenheid. Bij deze factoren is de onderlinge samenhang hoog, alsook zijn ze nauw verwant aan tal

van reeds aangehaalde factoren. De contextgebondenheid van deze elementen wordt waar nodig geëxpliciteerd doch overlap zal op sommige punten onvermijdbaar zijn.

*Interpersoonlijke vaardigheden.* Een sociaalvaardige leerling zal zich sneller integreren, zich thuis voelen, gemakkelijker vrienden maken en tevens beter met de leerkrachten kunnen omgaan. Sociale competentie hangt nauw samen met het welbevinden en de zelfredzaamheid van de leerling, welke op hun beurt kennis- en vaardighedenverwerving faciliteren (Sterckx, 2006). Een beschrijving van de impact die vrienden hebben op de academische prestaties van leerlingen, werd hierboven reeds gegeven (punt 3.3.).

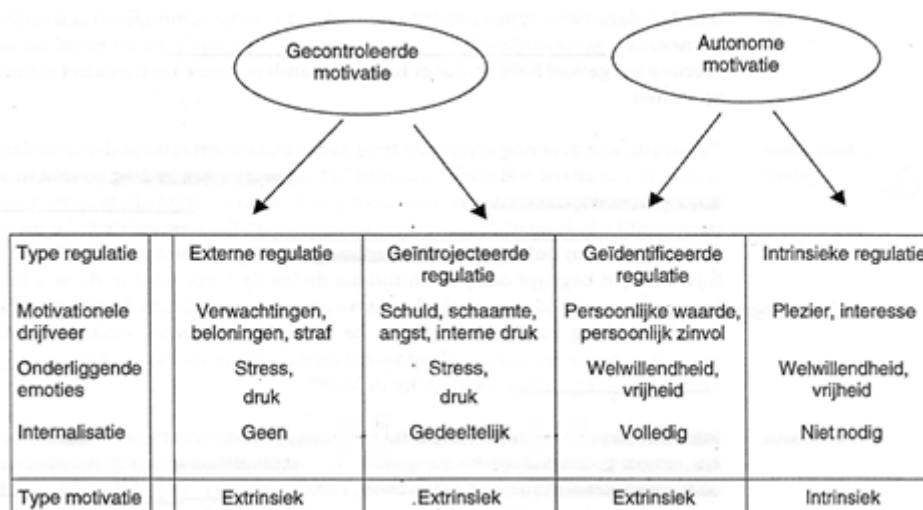
*Studievaardigheden.* Met betrekking tot schoolse vaardigheden wordt gesteld dat hoe schoolser de houding van een leerling is, hoe beter de schoolresultaten zijn. Deze vaardigheden lijken samen te hangen met het karakter en de vooropleiding van de leerling, alsook met de plaats die onderwijs thuis en in de oorspronkelijke cultuur bekleedt (Sterckx, 2006). Leren leren is overigens één van de punten die onthaalklasleerkrachten als te remediëren zien bij vele leerlingen in de jaren na OKAN (Sterckx, 2006).

*Engagement.* Nieuwkomers vertonen in het algemeen hoge niveaus van academisch engagement, wat zich volgens Fuligni (1997) en Portes en Rumbaut (2001) uit in goede schoolresultaten. Ook Suárez-Orozco et al. (2010) vinden in hun onderzoek de mate van engagement terug als belangrijke predictor voor verschillende prestatieprofielen. In een andere studie operationaliseren Suárez-Orozco et al. (2009) academisch engagement met behulp van 2 dimensies: (1) een cognitieve dimensie, waarin het onder andere gaat over de mate van interesse van leerlingen in wat ze leren, en (2) een gedragsmatige component die handelt over aanwezigheid op school, het maken van huiswerk, de algemene participatie en de moeite en tijd die in academische taken wordt geïnvesteerd. Deze twee elementen bevinden zich op een continuüm en intelligente leerlingen vertonen niet per definitie een hoge mate van engagement. Engagement blijkt ook te variëren over de jaren heen waardoor het niet mag gezien worden als een vaststaande variabele (Green, Rhodes, Heitler Hirsch, Suárez-Orozco, & Camic, 2008). Tevens is er een interactie tussen het engagement en geslacht: jongens blijken iets meer geëngageerd te zijn bij de aanvang van de schoolcarrière in het nieuwe land, maar vertonen vaker grote dalingen na verloop van tijd, terwijl het engagement bij meisjes eerder toeneemt met de tijd (Green et al., 2008). De gedragsmatige component blijkt 7% van de variatie in het behaalde jaarprocent van nieuwkomers te verklaren. Schoolgebaseerde ondersteuning vormt van deze gedragscomponent een belangrijk onderdeel zoals hierboven besproken werd bij het onderdeel 4.1.1. Cognitief engagement heeft een invloed op het gedragsmatige aspect maar is niet significant bij het verklaren van het behaalde jaarpercentage (Suárez-Orozco et al., 2009). De link met schoolgebaseerde ondersteuning en hoe de leerling deze steun ervaart en percipieert, mag niet uit het oog worden verloren (Green et al., 2008).

*Ambities.* De hoop op een betere toekomst en de vele verwachtingen die ouders van etnisch-culturele minderheidsgroepen koesteren tegenover onderwijs zijn ook terug te vinden bij de leerlingen zelf. Hood (2003), Fuligni (1997), Perreira et al. (2006), Portes en Rumbaut (2001), Sterckx (2006) en Suárez-

Orozco en Suárez-Orozco (2001) menen dat toekomstverwachtingen, een positieve attitude en de ambities op vlak van onderwijs belangrijke indicatoren zijn voor studiesucces. Deze ambitie blijkt opmerkelijk hoger te zijn bij nieuwkomers dan bij jongeren van de latere generaties (Fuligni, 1997; Kao & Tienda, 1995), wat mogelijks te maken heeft met de invloed van migratiemotieven (Hagelskamp et al., 2010; Ogbu, 1993; Suárez-Orozco et al., 2009). Ook meent Fuligni (1997) dat de leerlingen hun huidige situatie vergelijken met de situatie in hun land van herkomst en het om deze reden zo goed mogelijk willen doen. Plunkett en Bámaca-Gómez (2003) vinden in hun onderzoek bij meisjes hogere academische doelstellingen en verwachtingen terug dan bij jongens. In Crul (2001) wordt melding gemaakt van het feit dat etnisch-culturele minderheidsgroepen over het algemeen een vrij laag zelfbeeld hebben, maar op vlak van onderwijs zichzelf wel capabel zien en de motivatie hebben om te presteren en zo hun arbeidskansen te maximaliseren.

*Motivatie.* Om een bepaald doel succesvol te bereiken is niet alleen de hoeveelheid en de intensiteit van de motivatie van belang. Ook de kwaliteit en het type van motivatie is van tel (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Vansteenkiste, Sierens, Soenens en Lens (2007) kiezen in navolging van de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000) voor een indeling die vertrekt vanuit autonome motivatie en gecontroleerde motivatie. Onder deze twee categorieën die men grofweg kan typeren als ‘moeten’ en ‘willen’, vallen telkens twee soorten motivatie. De vier vormen van motivatie verschillen van elkaar qua type van regulatie, motivationele drijfveer, onderliggende emoties en mate van internalisering zoals verduidelijkt wordt in Figuur 2.



Figuur 2 – Soorten motivatie (Vansteenkiste et al., 2007, p. 44.)

Een volledige beschrijving van de soorten motivatie in de theorie van Vansteenkiste et al. (2007) valt buiten het bestek van deze masterproef, waardoor enkel kort wordt ingegaan op de twee hoofdvormen van motivatie. Een autonoom gemotiveerde leerling zal diepgaand leren en het verworven studiegedrag volhouden en overdragen naar andere situaties. Tevens zorgt het gevoel van vrijheid en welwillendheid dat bij de autonome motivatie hoort, voor een psychologisch welzijn. Deze gecombineerde impact verhoogt de kans aanzienlijk om een succesvollere schoolloopbaan te doorlopen (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste et al., 2007). Een leerling met een gecontroleerde motivatie ervaart vooral druk en stress als onderliggende emotie. Fuligni (1997) en Suárez-Orozco et al.

(2009) stellen dat verschillende jongeren ertoe aangezet worden het goed te doen op school door een combinatie van liefde, appreciatie en plichtsgevoel ten aanzien van hun ouders. De leerlingen zien dit als een wederdienst voor de vele opofferingen die hun ouders voor hen gemaakt hebben. Vaak gaan deze leerlingen meer oppervlakkig studeren en zich niet meer inspannen dan strikt noodzakelijk, waardoor studeren vooral als een verplichting aanvoelt (Vansteenkiste et al., 2007).

*Self-efficacy.* 'Self-efficacy' of 'doelmatigheidsbeleving' kan omschreven worden als een gevoel van competentie en controle hebben over het eigen leren (Schunk, 1991). Gedrag gaat namelijk steeds uit van de verwachting om een bepaalde uitkomst te bereiken en de waardering die aan deze uitkomst gekoppeld wordt. Wanneer academisch succes als uitkomst geldt, gewaardeerd wordt en als bereikbaar gezien wordt, zal de leerling zich hiervoor inzetten en zal de motivatie en het engagement stijgen. Self-efficacy voorspelt hierbij de motivatie, het doorzettingsvermogen en de inzet over bekwaamheidsniveaus heen (Schunk, 1991), verklaart een deel van de variatie in het behaalde jaarpercentage (Suárez-Orozco et al., 2009) en is nodig om autonome motivatie te bereiken (Deci & Ryan, 2000). Belangrijk hierbij is dat waardering van het doel niet volstaat: de leerling mag niet twijfelen aan zijn capaciteiten om het doel te bereiken als de waardering werkelijk een aanzet tot actie ondernemen wil geven (Fulgini, 1997). Gibson en Carrasco (2009) vermelden ook het belang van attributie: wanneer leerlingen een lage prestatie volledig aan hun eigen falen en onkunde gaan wijten in plaats van op zijn minst gedeeltelijk aan het schoolbeleid en schoolpraktijken, daalt hun motivatie aanzienlijk.

*Verbondenheid.* Verbondenheid wordt gezien als de ervaring van erbij te horen en voldoening en steun te halen uit de sociale relaties die men heeft. Het gevoel van verbonden zijn met de school en er zich gelukkig voelen, sluit hierbij nauw aan en wordt aangehaald door Conchas (2001), Johnson et al. (2001) en Perreira et al. (2006) als mogelijke invloed op de schoolloopbaan. Perreira et al. (2006) menen dat dit gevoel van verbondenheid vrij hoog is bij nieuwkomers en dat het samen met educatieve ambities als een buffer tegen drop-out werkt. Johnson et al. (2001) tonen aan dat de mate van verbondenheid ook binnen de groep van etnisch-culturele minderheden sterk varieert. Aan dit welbevinden kan ook actief gewerkt worden (Tuk en de la Rive Box, 2000). Deze verbondenheid is ook een vereiste voor autonome motivatie volgens Deci en Ryan (2000). Suarez-Orozco et al. (2010) stellen nog dat een algemeen psychologische welbevinden in verband staat met hoge prestaties en dat psychologische problemen barrières vormen voor academisch succes.

# Probleemstelling

In Vlaanderen kunnen anderstalige nieuwkomers tussen twaalf en achttien jaar sinds 1994 terecht in 'onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers' of ook wel OKAN-klassen genoemd. Deze leerlingen stromen na een periode van intensieve taalverwerving door naar de reguliere onderwijsvorm die het meest bij hun interesses en mogelijkheden aansluit (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a). In Vlaanderen is nog maar weinig specifiek onderzoek verricht naar de doorstroming en verdere schoolloopbaan van deze ex-onthaalklassers. Zowat alle rapporten baseren zich op het cijfermateriaal uit de studie van Sterckx (2006), die een eerder pessimistisch beeld brengt. Zo zijn de nieuwkomers ondervertegenwoordigd in het ASO en oververtegenwoordigd in het BSO, DBSO en BuSO en komt één op de drie leerlingen terecht in het waternetstelsel terwijl weinigen erin slagen op te klimmen. Ook blijkt een goede start van groot belang aangezien de kans op een succesvolle carrière veel groter is voor de leerlingen die in het eerste jaar na OKAN een A-attest halen, dan voor zij die het moeten doen met een C-attest (Sterckx, 2006). De Amerikaanse LISA-studie waarop Suárez-Orozco et al. (2010), Suárez-Orozco et al. (2009) en Hagelskamp et al. (2010) zich baseren, toont aan dat zowat twee derde van de nieuwkomers over vijf jaar tijd een daling in prestaties vertoont. Ook onderzoekers zoals Crul (2001), Duquet et al. (2006) en Kao en Tienda (1995) die zich richten op de bredere doelgroep van etnisch-culturele minderheden komen tot de conclusie dat de kloof tussen deze groep en hun autochtone klasgenoten, reëel is.

Een ruime groep nationale en internationale onderzoekers boog zich reeds over de vraag hoe men het academisch succes van etnisch-culturele minderheden en anderstalige nieuwkomers in het bijzonder kan verklaren. Dit levert een breed veld aan invloeden op, dewelke in de theoretische onderbouw van deze masterproef geïdentificeerd werden als kenmerk van de school, van de thuissituatie, van de vriendengroep of van de leerling zelf (cf. Theoretische onderbouwing). Dit scala aan invloeden is zeer uitgebreid en onderling gerelateerd, wat doet vermoeden dat de werkelijkheid uiterst complex is. Desondanks worden deze beïnvloedende factoren in onderzoeksopzetten zelden in hun onderlinge samenhang benaderd noch gezien als multidimensionele elementen. De meerderheid van het huidige onderzoek is kwantitatief waarbij men op zoek gaat naar statistische verbanden tussen academische resultaten en enkele beïnvloedende variabelen zoals onder andere bij Fuligni (1997), Glick en White (2003), Kao & Tienda (1995), Sterckx (2006), Suárez-Orozco et al. (2010) en van der Veen (2001). Onderzoekers bouwen weleens een kleiner kwalitatief luik in, maar vertrekken hierbij zelden vanuit de belevenissen van de betrokkenen zelf, met uitzondering van bijvoorbeeld Schwieter (2011). Deze vaststelling sluit aan bij wat De Winter (1999) stelt, namelijk dat discussies over onderwijs zeer frequent gevoerd worden zonder dat de belangrijkste doelgroep, namelijk de leerlingen, erin betrokken wordt. Dit terwijl ze als ervaringsdeskundigen vaak zinnige bemerkingen kunnen formuleren, in staat zijn tot reflectie en een waardevolle bron van inspiratie kunnen zijn (De Winter, 1999).

Voorliggende masterproef met een kwalitatieve onderzoeksfocus wil het Vlaamse onderzoek naar de schoolloopbanen van ex-onthaalklassers aanvullen door de ervaringen van nieuwkomers als vertrekpunt te nemen. Dit soort onderzoek biedt inzicht in de dagelijkse werkelijkheid die ten grondslag

ligt aan gevonden statistische relaties en heeft hierbij aandacht voor de betekenisgeving en -verlening door de onderzoekspersonen zelf (Baarda et al., 2005; Corbin & Strauss, 2008; Flick, 2002; Maso & Smaling, 1998; Silverman, 2000). Daar interacties tussen factoren talrijk zijn in de sociale en persoonlijke wereld, moeten ervaringen noodzakelijkerwijs in hun onderlinge samenhang bestudeerd worden, alsook als een onderdeel van de bredere context (Corbin & Strauss, 2008; Flick, 2007). De nadruk in deze masterproef komt te liggen op concrete praktijken die de ex-onthaalklassers zelf aanduiden als positieve of negatieve invloed.

Vanuit deze achterliggende ideeën wordt getracht een antwoord te formuleren op volgende onderzoeksvragen:

1. Welke elementen percipiëren ex-OKAN-leerlingen als ondersteunend of belemmerend tijdens het eerste schooljaar na OKAN?
2. Hoe evolueren de gepercipieerde ondersteunende en belemmerende factoren naarmate de ex-OKAN-leerling de onthaalklas langer verlaten hebben?
3. Welke suggesties ter optimalisering formuleren ex-OKAN-leerlingen voor zowel het reguliere als het OKAN-onderwijs?

# Methodologische onderbouwing

In deze methodologische onderbouwing wordt vooraleerst aandacht besteed aan de keuze voor interviews, een onderwijs(auto)biografie en case studies als basis voor de onderzoeksopzet. Vervolgens worden de selectie en enkele kenmerken van de participanten beschreven. Ook het onderzoeksinstrument en de onderzoeksprocedure worden geschetst, om tot slot aan te geven hoe de data-analyse verlopen is.

## 1 ONDERZOEKSMETHODE

### 1.1 Interviews

Het afnemen van interviews is één van de dominante methodes die gehanteerd worden binnen het kwalitatief onderzoek (Flick, 2007). Interviewen is een formele aangelegenheid waarbij de interviewer de leiding neemt door onder andere het interview te plannen rond een aantal hoofdvragen, antwoorden te ontlokken en door te vragen. De tegenpartij beperkt zich voornamelijk tot het antwoorden op de gestelde vragen (Drever, 1995; Maso & Smaling, 1998). Ondanks deze verdeling van rollen is interviewen te kenmerken als een proces van onderlinge constructie en onderhandeling met betrekking tot betekenissen, waarbij de interviewer zo goed mogelijk probeert inzicht te verwerven omtrent de betekenisverlening van de respondenten (Corbin & Strauss, 2008). Aan de hand van een interview is het mogelijk om op relatief korte termijn een rijkdom aan informatie te verkrijgen die op andere manieren moeilijk te bekomen zou zijn, zoals feitelijke informatie, voorkeuren, meningen, redeneringen en dergelijke meer (Baarda et al., 2005; Drever, 1995; Flick, 2007; Maso & Smaling, 1998; Walford, 2001).

### 1.2 Onderwijs(auto)biografie

De dataverzameling in voorliggende masterproef is geïnspireerd op de onderwijsbiografiemethode (Kelchtermans, 1993; Kelchtermans, 1994; Verkuyl, 2002). Deze werkwijze is in hoofdzaak ontworpen om leraren in opleiding aan te zetten tot reflectie, maar wordt ook gebruikt in onderzoeken bij toekomstige leerkrachten en is ook transfereerbaar naar andere doelgroepen. In het biografisch onderzoek ziet men mensen als wezens die actief, betekenisgevend en intentioneel handelend zijn doorheen hun levensgeschiedenis en bij wie deze levensgeschiedenis in een wisselwerking staat met de huidige situatie (Kelchtermans, 1994). Deze biografie is gevuld met kritische gebeurtenissen, personen of fases, waarbij 'kritisch' impliceert dat deze elementen belangrijk waren of een verandering teweegbrachten (Verkuyl, 2002). De kritische elementen uit het verleden en heden kunnen in kaart gebracht worden en vervolgens bevraagd worden met betrekking tot hoe dit de huidige situatie heeft beïnvloed. In het geval van leerkrachten gaat het hier om het zelfbeeld, zelfwaarde, beroepsmotivatie, beroepsvoldoening, taakopvatting en toekomstperspectief, alsook subjectieve kennis en opvattingen over onderwijs (Kelchtermans, 1994). Deze aanpak zorgt ervoor dat we de praktijken en gedachten van leerkrachten beter kunnen begrijpen in het licht van hun levensgeschiedenis (Kelchtermans, 1993). Verkuyl (2002) suggereert hierbij om een pijl te trekken die de schoolloopbaan representeert, te



noteren op welke scholen men zat en vervolgens op te tekenen wat men zich herinnert aan feiten, ingrijpende gebeurtenissen, kritische personen of fases die van belang zijn geweest voor de schoolbeleving en prestatie. Hierna kan dan de link gelegd worden met de huidige situatie.

De achterliggende principes en de concrete werkwijze uit bovenstaande methodiek zijn overdraagbaar naar andere populaties zoals ex-onthaalklassers. Hun levensgeschiedenis, alsook de schoolervaringen die ze in Vlaanderen opdoen, hebben een impact op zaken als hun zelfbeeld, zelfwaarde, motivatie, voldoening, taakopvatting en toekomstidee, alsook op hun prestatie en bredere beleving. Omdat deze algemene levensgeschiedenis zeer breed gaat, wordt dit, normaalgesproken zeer open, interview in het kader van deze masterproef op een aantal vlakken gestructureerd. Hiertoe wordt door de onderzoeker op voorhand een algemene structuur, een zogenaamde 'topic-lijst', opgemaakt waarin de hoofdlijnen en te behandelen onderwerpen reeds opgenomen zijn, doch de concrete vraag- en antwoordvorm onbepaald blijft (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2005). Op deze manier zorgt men ervoor dat alle relevante thema's gedekt worden en dat hierbij voldoende diepgang bereikt wordt (Drever, 1995). Het interview wordt slechts deels gestructureerd, waardoor de bijvragen niet vastliggen en de interviewer kan doorvragen, alsook kan beslissen van de interviewleidraad af te wijken om in te gaan op relevante thema's die de respondent aanbrengt (Baarda et al., 2005; Maso & Smaling, 1998).

### **1.3 Casestudies**

Drever (1995) en Baarda et al.(2005) stellen dat het gebruik van casestudies aan te raden is wanneer men een complex probleem wil onderzoeken, de onderzoekssituatie binnen zijn context wil plaatsen en daarbij tevens deze situatie als een samenhangend geheel tracht op te vatten. Bij een casestudy wordt diepgaand ingegaan op een concreet onderzoeksgeval in zijn natuurlijk functioneren. Dit laat toe om een gedetailleerd en diepgaand begrip te verkrijgen van één bepaald gebied of onderwerp, wat impliceert dat casestudies niet als doel hebben een zo representatief mogelijke groep respondenten te bereiken, doch wel het verkrijgen van een diepgaand beeld bij een beperkter aantal gevallen (Flick, 2007; Drever, 1995). Uit de literatuur blijkt dat een verscheidenheid aan factoren een invloed kunnen uitoefenen op de schoolloopbaan van ex-onthaalklassers en dat deze invloeden vaak met elkaar in verbinding staan. Het is vanuit deze optiek dan ook te verantwoorden dat in deze masterproef geopteerd wordt om een beperkt aantal ex-onthaalklassers te interviewen die allen binnen dezelfde scholengemeenschap (OKAN Sint-Niklaas) onthaalonderwijs gevolgd hebben en reeds enkele jaren schoollopen in het reguliere onderwijs.

## **2 DATAVERZAMELING**

### **2.1 Selectieproces en beschrijving participanten**

In samenspraak met OKAN Sint-Niklaas is de onderzoeksfocus van voorliggende masterproef bepaald, alsook verleende deze scholengemeenschap zijn medewerking bij het kiezen van respondenten. De aan te spreken ex-onthaalklassers zijn geselecteerd op basis van enkele kenmerken. Vooraleerst is beslist leerlingen uit te kiezen die tijdens de schooljaren 2007-2008 en 2008-2009 schoolgelopen hebben in een OKAN-school van OKAN Sint-Niklaas. Door deze keuze zitten de leerlingen vandaag drie of vier jaar

in het reguliere secundair onderwijs, waardoor het mogelijk is te spreken over een aanzienlijke schoolloopbaan in het reguliere Vlaamse onderwijs. Het is tevens vereist dat de leerlingen op heden in een secundaire school ingeschreven waren, zodat de leerlingen bereikt kunnen worden via hun huidige scholen op basis van de doorstroomgegevens van de opvolgcoach van OKAN. Daar het bij casestudies interessant is om te opteren voor een verscheidenheid aan participanten (Baarda et al., 2005; Flick, 2007), wordt binnen deze groep getracht een heterogeniteit aan leerlingen uit te zoeken wat betreft academisch succes, land van herkomst, huidige school, leeftijd, gevolgde onderwijsvormen en geslacht. Als operationalisering van academisch succes worden in de literatuur zeer uiteenlopende indicatoren gebruikt, zoals in bijlage 2 wordt gedeut. In deze masterproef wordt in navolging van het enige Vlaamse onderzoek naar ex-onthaalklassers (Sterckx, 2006) gekeken naar het behaalde attest. Een A-attest geeft aan dat de leerling de eindtermen voor het desbetreffende jaar bereikt heeft en laat toe de gevolgde opleiding het volgende jaar verder te zetten. Een schooljaar wordt gezien als niet-succesvol wanneer de leerling een B- of C-attest behaalt en bijgevolg een trapje afdaald in het onderwijssysteem of onderwijsvertraging oploopt.

In de schooljaren 2007-2008 en 2008-2009 liepen opgeteld 167 leerlingen school in een OKAN-school van OKAN Sint-Niklaas, waarvan er twaalf aangesproken zijn. Tevens is nog één leerling uit het schooljaar 2009-2010 benaderd omdat de OKAN-coördinator een gesprek met haar aanraadde op basis van haar vooruitgang en prestaties. In totaal is in het kader van deze masterproef een gesprek gevoerd met negen van de dertien geselecteerde ex-OKAN-leerlingen, wat de responsrate hoog maakt. Aan elke respondent wordt een naam toegekend die gebruikt wordt in het land van herkomst. Onderstaande tabel geeft enkele persoonskenmerken van deze leerlingen weer:

Tabel 1 – Persoonskenmerken participanten

<b>PSEUDONIEM (GESLACHT)</b>	<b>GEVOLGDE ONDERWIJSVORMEN</b>	<b>LEEFTIJD</b>	<b>BEHAALDE ATTESTEN</b>	<b>LAND VAN HERKOMST</b>
Sassi (V)	2BSO-3BSO-3BSO- 4BSO	17	B – C – A	Congo
Anoush (V)	1A-2A (ASO-school)	15	A	Armenië
Flora (V)	3ASO-4TSO-5TSO-6TSO	20	B – A – A	Benin
Merve (V)	2A-3ASO-4ASO-5ASO	18	A – A – A	Turkije
Ali (M)	1B-1A-2A (TSO-school)	15	A – A	Marokko
Anisa (V)	3ASO-4ASO-5ASO/TSO <sup>1</sup> - 6 TSO	19	A – A – A	Albanië
Maria (V)	3ASO-3ASO/3TSO <sup>1</sup> -4TSO	17	C– B	Portugal
Muammar (M)	3BSO-4BSO-5BSO-6BSO	21	A – A – A	Syrië
Mikael (M)	2BSO-2BSO-DBSO <sup>2</sup> - DBSO	17	C – A – A	Bulgarije

<sup>1</sup> Deze leerling stapte tijdens het schooljaar over van het ASO naar het TSO.

<sup>2</sup> Deze leerling ging vrijwillig naar het DBSO ondanks het behalen van een A-attest.

## 2.2 Instrument

De dataverzameling van deze masterproef is, zoals reeds verduidelijkt, gebaseerd op de onderwijsbiografiemethode. De hierbij gehanteerde interviewleidraad is bijgewerkt op basis van de suggesties van een expertgroep van onderzoekers, één OKAN-coördinator uit het praktijkveld en één ex-OKAN-leerling. De gehanteerde interviewleidraad is terug te vinden in bijlage 3 en valt uiteen in zeven onderdelen die hieronder kort zullen besproken worden: land van herkomst, visie op school, OKAN-klas, tekenen schoolloopbaan, bespreking schoolloopbaan, specifieke topics en een afsluitend onderdeel.

Na een algemene inleiding en het overlopen van de informed consent (bijlage 4) komt een eerste onderwerp aan bod, namelijk het land van herkomst. Hierbij worden een aantal algemene en relatief eenvoudige vragen gesteld, waardoor zowel de respondent als de interviewer tijd krijgen om te wennen aan elkaar en het gesprek kan loskomen (Verhoeven, 2007). Dit is tevens een kans voor de onderzoeker om een inschatting te maken met betrekking tot de mate van beheersing van het Nederlands van de leerling, zodat het verdere interview hieraan kan aangepast worden.

In een tweede onderdeel wordt ingegaan op de visie over school die de ouders en de leerling zelf hebben, om vervolgens het gesprek te laten overgaan naar het derde stuk dat handelt over de periode in de OKAN-klas.

Het vierde onderdeel van het interview stimuleert de leerlingen om na te denken over de schoolcarrière die ze reeds doormaakten na OKAN en deze op twee vlakken te visualiseren (bijlage 5). Enerzijds moet de leerling aangeven hoe het met zijn punten ging, anderzijds wordt gevraagd hoe de leerling zich voelde op school. Deze opsplitsing wordt expliciet gemaakt om zowel voor het welbevinden, als voor het academische aspect aandacht te hebben. De ex-onthaalklasser moet deze twee elementen voor elke maand van elk schooljaar scoren op een schaal van heel goed, goed, beetje goed, beetje slecht, slecht of heel slecht. In eerste instantie is het aan de leerling om zijn tekening te verduidelijken en worden hierbij door de onderzoeker slechts enkele richtinggevende vragen gesteld om reflectie op gang te brengen (Beijer, 2007; Kelchtermans, 1993; Smith, 2001; Verkuyl, 2002). Er wordt onder andere gepolst naar kritische personen en incidenten, vakken die goed of slecht gingen, ervaren hulp en ondersteuning, belemmeringen en de ervaren mate van taalbeheersing. Bij dit alles wordt ernaar gestreefd om de ruimte voor het verhaal van de leerling zo groot mogelijk te houden en telkens als onderzoeker het eigen begrip van de situatie te controleren en de taal van de respondent hierbij te hanteren (Drever, 1995). Een tweede belangrijk aandachtspunt bij dit gezamenlijk terugblikken op de schoolloopbaan van de ex-onthaalklassers is het streven naar concrete en duidelijke voorbeelden als aanknopingspunten bij wat de leerling vertelt. Op deze manier is het voor de onderzoeker duidelijk wat met een antwoord bedoeld wordt, alsook wordt door een hoge mate van concretisering de beperkingen van retrospectief onderzoek enigszins tegen gegaan (Flick, 2002; Maso & Smaling, 1998).

Na deze bespreking van de visuele weergave van de schoolloopbaan wordt in een voorlaatste onderdeel expliciet gepolst naar een aantal topics in verband met de schoolloopbaan. Deze zijn gebaseerd op wat in de literatuur terug te vinden is aan invloeden (cf. theoretisch luik), alsook op de interviewleidraad van Sterckx (2006) en persoonlijke communicatie met een OKAN-coördinator van de

betrokken scholengemeenschap (3 mei, 2011). In deze sectie wordt telkens eerst aangehaald wat de leerling tot nu toe reeds zei over dit thema en wordt gevraagd of hij hier nog aanvulling bij wil doen. Indien een topic nog niet aan bod kwam, wordt hier expliciet naar gepeild. Tot slot wordt de leerling gevraagd in de huid van de minister van onderwijs te kruipen om op deze manier uitdrukkelijk te onderzoeken wat de leerling als mogelijkheden tot optimalisering van het globale systeem ziet. Aan deze mogelijkheden tot optimalisering wordt tevens doorheen het hele interview aandacht gegeven wanneer dit van toepassing is. Ter afsluiting van het interview krijgt de leerling de ruimte tot opmerkingen en aanvullingen.

### **2.3 Onderzoeksprocedure**

Omwille van leerlingenprivacy is het niet mogelijk om vanuit OKAN Sint-Niklaas rechtstreeks contact op te nemen met de betrokken leerlingen. Eind november 2011 is de huidige school van elke mogelijke participant gecontacteerd met de vraag om via hen de ex-onthaalklasser te mogen aanspreken. Alle betrokken directies of leerlingenbegeleiders gingen hiermee akkoord. Er is een brief opgesteld, gericht naar de ouders en leerlingen, waarin verduidelijkt staat wat de opzet van het onderzoek is, hoe het onderzoek zal verlopen, informatie met betrekking tot anonimiteit, de beloning die tegenover de deelname wordt gesteld en enkele praktische gegevens (bijlage 6). Een dergelijke duidelijke beschrijving verhoogt volgens Hayman, Taylor, Peart, Galland & Sayers (2001) de kans dat men effectief wil participeren aan de studie. In samenspraak met de OKAN-school is de voertaal van deze brief het Nederlands, doch een Engelse versie is beschikbaar en wordt driemaal opgevraagd. Deze brief wordt telkens met een woordje uitleg voorgelegd aan de leerling ofwel door de directie of leerlingenbegeleidster, ofwel door de onderzoeker zelf. Om de leerlingen extra te stimuleren om deel te nemen, wordt aan elke participerende ex-onthaalklasser een cinematicket beloofd. Dit onderzoek voldoet aan de voorwaarde van vrijwillige deelname daar de beloning in verhouding staat met de inspanning die van de respondent gevraagd wordt.

De negen interviews vinden plaats tussen eind december en begin maart. De leerlingen kunnen vrij kiezen waar het interview zal plaatsvinden, wat resulteert in vijf gesprekken op school, drie bij de leerling thuis en één in een taverne. De eigenlijke gespreksduur varieert tussen de 48 en 124 minuten, met een gemiddelde van 78 minuten. Telkens komt hier nog eens ongeveer een kwartier bij voor een inleiding op het interview en een afronding. Alle gesprekken kunnen plaatsvinden in het Nederlands, daar het taalniveau van elke respondent volstaat om het interview af te nemen zonder tussenkomst van de tolkentelefoon. Met toestemming van elke respondent, en diens ouder wanneer de respondent minderjarig was, wordt elk gesprek opgenomen met een dictafoon.

## **3 DATA-ANALYSE**

De data-analyse begint in een elementaire staat steeds onmiddellijk na elk interview. De onderzoeker schrijft steeds een korte reflectie neer waarin eigen indrukken en emoties beschreven worden, alsook aantekeningen omtrent de interviewafname en procesmatige opmerkingen naar volgende interviews toe. Tevens kan de onderzoeker meer inhoudsgerelateerde ideeën weergeven omtrent waargenomen

trends alsook verschillen en gelijkenissen met eerder geïnterviewde participanten. Hiermee wordt de eigen reflexiviteit aangewakkerd, wat nodig is gezien het belang van de onderzoeker als persoon binnen het onderzoeksproces (Corbin & Strauss, 2008; Maso & Smaling, 1998).

De interviews worden zo snel mogelijk na afname woordelijk uitgetikt. Hierbij wordt gestreefd naar een minimale bewerking van de fragmenten om de data zo valide mogelijk te houden. Fout uitgesproken woorden zijn in de mate van het mogelijke fonetisch weergegeven, alsook zijn relevante non-verbale gedragingen opgenomen zoals intonatie of gemoedstoestanden. Deze tussentijdse start van de data-analyse biedt andermaal een kans tot zelfreflectie met betrekking tot de eigen houding en de gehanteerde interviewtechnieken. De protocollen zijn beschikbaar bij de promotor van deze masterproef (Prof. Dr. Aelterman).

Nadat alle interviews op papier staan, wordt per respondent een verticale analyse uitgevoerd. De data zijn op drie niveaus gecodeerd met behulp van Nvivo 9. De labels zijn weergegeven in onderstaande Tabel 2. Allereerst wordt aan elk fragment een tijdsaanduiding toegekend. Wanneer een gedeelte op meerdere jaren betrekking heeft, krijgt dit stuk tekst alle labels die van toepassing zijn. Een tweede codering gebeurt volgens het soort informatie dat het label omvat. Hierbij wordt opgesplitst naar beschrijving van de schoolloopbaan, beïnvloedingen en suggesties. Deze beïnvloedingen werden gesorteerd al naargelang het niveau waarop de beïnvloeding plaatsvindt, naar analogie met de indeling in het theoretisch kader. Een derde codering wordt toegekend aan positieve of negatieve invloeden.

Tabel 2 – Toekende labels data-analyse I

Tijdsaanduiding	Onderzoeksvragen	Richting invloed
Land van herkomst	Beschrijvend	Positief
OKAN	Beïnvloeding:	Negatief
1 <sup>e</sup> jaar na OKAN	Vervolgschool	
2 <sup>e</sup> jaar na OKAN	Onthaalschool	
3 <sup>e</sup> jaar na OKAN	Gezin	
4 <sup>e</sup> jaar na OKAN	Klasgenoten	
	Zelf	
	Derden	
	Suggesties	

Er wordt een onderwijsbiografie opgesteld voor elke respondent. Een samenvatting hiervan wordt doorgemailed naar zeven respondenten die tijdens het interview aangaven bereid te zijn deze samenvatting na te lezen. Zes leerlingen gaan akkoord met de beschrijving die gemaakt is, bij één ex-onthaalklasser is één zin aangepast in de desbetreffende samenvatting.

Vervolgens zijn de uitgebreide onderwijsbiografieën van alle ex-onthaalklassers in een tweede analysefase naast elkaar geplaatst. Binnen de beïnvloedingen is gezocht naar gezamenlijke topics die aangeraakt zijn in de gesprekken, alsook naar gelijkenissen en verschillen tussen de respondenten hierbij. De gehanteerde labels in de nieuwe coderingsronde zijn weergegeven in Tabel 3.

Tabel 3 – Toekende labels data-analyse II

<b>Vervolgschool</b>	<b>Onthaalschool</b>	<b>Gezin</b>	<b>Klasgenoten</b>	<b>Zelf</b>	<b>Derden</b>
Algemene sensitiviteit	Huiswerkklas	Migratiemotief	Hulp	Vooropleiding	Avondschoon
Leerkrachten	Andere	Ouders	Nederlands praten	Motivatie	Psycholoog
Faciliteiten		Broers/zussen		Taalvaardigheid	
				Welbevinden	

# Resultaten

In deze resultatensectie wordt in een eerste onderdeel de onderwijsbiografie van twee ex-OKAN-leerlingen exemplarisch toegelicht. In bijlage 7 is een samenvatting terug te vinden van de zeven andere onderwijsbiografieën. In een tweede sectie worden de resultaten van de horizontale analyse weergegeven, waarbij uitgebreid ingegaan wordt op de ervaringen van de negen ex-OKAN-leerlingen gedurende de eerste jaren na OKAN.

## 1 VERTICALE ANALYSE

In dit onderdeel wordt een samenvatting gegeven van de onderwijsbiografie van twee ex-OKAN-leerlingen, namelijk de Turkse Merve en Portugese Maria. Deze twee verhalen werden gekozen omdat ze de verscheidenheid aan ervaringen illustreren die deze leerlingen hadden gedurende de jaren na OKAN. Daarnaast blijkt uit deze verhalen de samenhang en contextgebondenheid van diverse factoren.

### 1.1 Merve

Merve, 18 jaar, is een meisje van Turkse afkomst. Haar oudere zus en vader verbleven reeds 3 jaar in België toen de 13-jarige Merve en haar moeder hen vervoegden. Het gezin kwam naar België omwille van de goede reputatie van het onderwijssysteem. Onderwijs is voor Merve's ouders dan ook heel belangrijk en ook zelf vindt ze een hoog diploma, autonoom zijn en carrière maken belangrijk. Merve volgde 16 maanden les in OKAN [school 1 en school 5]. In het begin vond ze het zeer moeilijk om Nederlands te begrijpen en te praten, maar door het veelvuldig oefenen met haar zus, die al goed Nederlands kon, kon ze na enige tijd gemakkelijk mee.

Merve ging na OKAN naar het 2<sup>e</sup> jaar Moderne aangezien dit het beste aansloot bij het niveau van haar opleiding in Turkije en ze graag humaniora wou doen. Ze koos voor school 4 omwille van hun ervaring met ex-OKAN-leerlingen. Bij het begin van het schooljaar voelde ze zich wat onwennig op school door de jongere klasgenoten, maar na enige tijd werd ze opgenomen in de klasgroep. Van de leerkrachten heeft Merve heel veel steun ervaren. Haar klastitularis [leerkracht wetenschappelijk werk] maakte elke week tijd voor een persoonlijk gesprek en ook de andere leerkrachten stonden haar bij door geregeld na te gaan of ze de lessen begreep. Niet elke leerkracht had hier even veel aandacht voor maar dit maakte weinig verschil voor Merve. Voor Frans werd een individueel traject opgesteld, waarbij ze drie maanden intensieve bijles kreeg om vervolgens aan te sluiten bij de klassikale lessen. De rest van het jaar mocht Merve voor Frans bepaalde taken en luistervaardigheidstoetsen overslaan en ook haar klasgenoten hielpen door geregeld te vragen of ze alle Franse woorden begreep. Voor Nederlands ging ze niet in op het begeleidingsaanbod van de school omdat ze dit niet nodig vond. Ze begreep de uitleg van leerkrachten en had het vooral moeilijk met het in haar eigen woorden formuleren van zaken en met specifieke vaktermen. Noteren tijdens de les was soms moeilijk, waardoor klasgenoten Merve indien nodig hun nota's lieten overschrijven. Tijdens toetsen en examens kreeg ze meer tijd dan haar klasgenoten en mocht ze meer vragen stellen (tijdsklas). Voor schrijffouten werden meestal geen punten afgetrokken, ook niet bij Nederlands. Engels en wiskunde waren grotendeels herhaling van de

leerstof die ze in Turkije reeds kreeg, waardoor ze hiervoor zeer goed scoorde. Merve ging één- à tweemaal per week naar de huiswerkklas van OKAN en investeerde veel tijd in haar studies. Van haar moeder kreeg ze veel aanmoediging, terwijl haar zus hielp met Nederlands. Merve had een schitterend eerste rapport en bleef het hele schooljaar een gemiddelde hoger dan 75% behouden, zodat ze met een A-attest naar het derde jaar kon overgaan.

Het jaar in 3 Wetenschappen(-Wiskunde) omschrijft Merve als het gemakkelijkste jaar. Alle vakken gingen heel goed, ook die waar ze in het 2<sup>e</sup> jaar last mee had zoals biologie en geschiedenis. Ze ervoer weinig problemen met Nederlands en niet alle leerkrachten wisten dat ze een ex-OKAN-leerling was. Dit maakte voor Merve weinig uit, aangezien ze tevreden was dat ze geen speciale behandeling kreeg. Ze zat nog in de tijdsklas en ging nog enkele keren naar de huiswerkklas, maar ze verkoos om bij problemen haar eigen leerkrachten aan te spreken. De begeleiding van haar zus had ze eveneens veel minder nodig.

Merve haalde een A-attest en ging naar 4 Wetenschappen, om vervolgens opnieuw met een A-attest voor 5 Wetenschappen-Wiskunde te kiezen. Alles gaat zeer goed en Nederlands is geen probleem meer, waardoor ze ook geen extra begeleiding meer krijgt. Ze zit nog in de tijdsklas, doch eigenlijk is deze maatregel niet meer echt noodzakelijk. In de toekomst wil Merve deelnemen aan het toelatingsexamen geneeskunde om na het behalen van haar diploma terug te keren naar Turkije aangezien ze zich hier niet helemaal aangepast voelt en weinig echte vrienden heeft.

## **1.2 Maria**

Maria is een Portugees meisje van 17. Toen ze 13 was, kwam haar familie kwam voor haar vaders werk naar België. In Portugal had Maria reeds lessen Nederlands gevolgd waardoor ze een basiskennis had bij aankomst in België. Maria had het zwaar tijdens het OKAN-jaar [10 maanden in school 10], doch na verloop van tijd werd het leuker en verbeterde haar taalvaardigheid.

Maria had het erg moeilijk met het achterlaten van haar vrienden en haar leven in Portugal. Na de verhuis was ze lange tijd heel emotioneel en wou ze niets liever dan terugkeren. De daaropvolgende jaren bleef heimwee een centraal thema in Maria's schoolcarrière. Haar lichaam was fysiek in België maar haar gedachten zaten in Portugal. Dit zorgde ervoor dat Maria het moeilijk had op school, ondanks dat zowel zijzelf als haar ouders belang hechtten aan geletterd zijn en een diploma halen voor een goede toekomst. Om over haar depressieve gevoelens te praten ging Maria gedurende anderhalf jaar naar de psycholoog, wat ze als haar grootste steun zag. Ook op school ging ze de eerste twee jaar geregeld met een leerlingenbegeleidster praten over hoe het met haar ging [school 9 en 10]. Tijdens de examens zat Maria altijd in de tijdsklas en mocht ze een vertalend woordenboek gebruiken, doch deze - en andere- maatregelen op school waren minder belangrijk voor Maria in vergelijking met de psychologische begeleiding. Met geschiedenis en aardrijkskunde had ze het meeste moeite en daarbovenop vond ze deze niet interessant, in tegenstelling tot onder andere Engels, Frans, LO en wiskunde. De taalvakken volgde ze al in Portugal waardoor deze niet moeilijk waren voor haar.



Maria ging in het eerste jaar na OKAN naar 3 Economie-Talen [school 9] op advies van de OKAN-lassenraad. In de klas had ze niet veel vrienden omdat ze zelf weinig contact zocht, verlegen was en terug wou naar Portugal. Maria's beperkte kennis van het Nederlands maakte het voor haar extra moeilijk, doch ze ondernam weinig pogingen om haar taalvaardigheid te verbeteren. Ze begreep meestal wat gezegd werd, maar had problemen met opgaven begrijpen, antwoorden formuleren en specifieke terminologie bij onder andere geschiedenis en aardrijkskunde. Op school werden enkele maatregelen genomen: leerkrachten (Nederlands en economie) vroegen geregeld of ze alles begreep, ze mocht een woordenboek gebruiken in de les en een presentatie geven over Portugal, alsook werden geen punten afgetrokken voor schrijffouten, ook niet bij Nederlands. Door haar verlegen aard vroeg Maria niet snel om hulp wanneer ze iets niet snapte, hoewel de leerkrachten vriendelijk waren. Ze ging soms naar de huiswerkklas van OKAN, maar kreeg daar soms niet de hulp die ze zocht. Maria haalde het hele schooljaar onvoldoendes en kreeg op het einde van het jaar een C-attest. Omdat ze zich niet voldoende had ingezet, begreep Maria deze beslissing.

Door het terugzien van Portugese familie en vrienden en een aansporing van haar ouders om zich meer in te zetten, was Maria meer gemotiveerd toen ze 3 Economie-Talen herhaalde. Ze had leuke klasgenoten die haar hielpen met schoolwerk en ze voelde zich redelijk goed in de klas. In januari koos Maria na een gesprek met haar klastitularis om over te stappen naar 3 Handel [school 10]. Dit leek haar het beste aangezien ze moeilijkheden bleef ervaren. In deze klas kende ze reeds enkele mensen en voelde ze zich thuis. Door haar laattijdige instap kreeg Maria de eerste weken bijlessen Duits. Qua Nederlands had ze vooral problemen met het vervoegen van werkwoorden, het begrijpen van moeilijke woorden en het begrijpen van opgaven op een toets. Maria's resultaten verbeterden, maar ze sloot 3 Handel af met een B-attest.

Maria volgde de raad van het CLB op en ging naar 4 STW [school 5]. Maria gaat niet meer naar de psycholoog en voelt zich goed op school. Haar punten zijn middelmatig en men doet niet veel speciaals meer voor haar, aangezien ze alles begrijpt en niet veel problemen meer heeft met Nederlands. Maria zou het zelf ook raar vinden om nog extra aandacht aan haar te besteden tijdens de les en vindt dat ze het nu zelf moet doen. Eens Maria afgestudeerd is, wil ze misschien fotografie verder studeren en in alle geval terugkeren naar Portugal en daar werk zoeken.

## **2 HORIZONTALE ANALYSE**

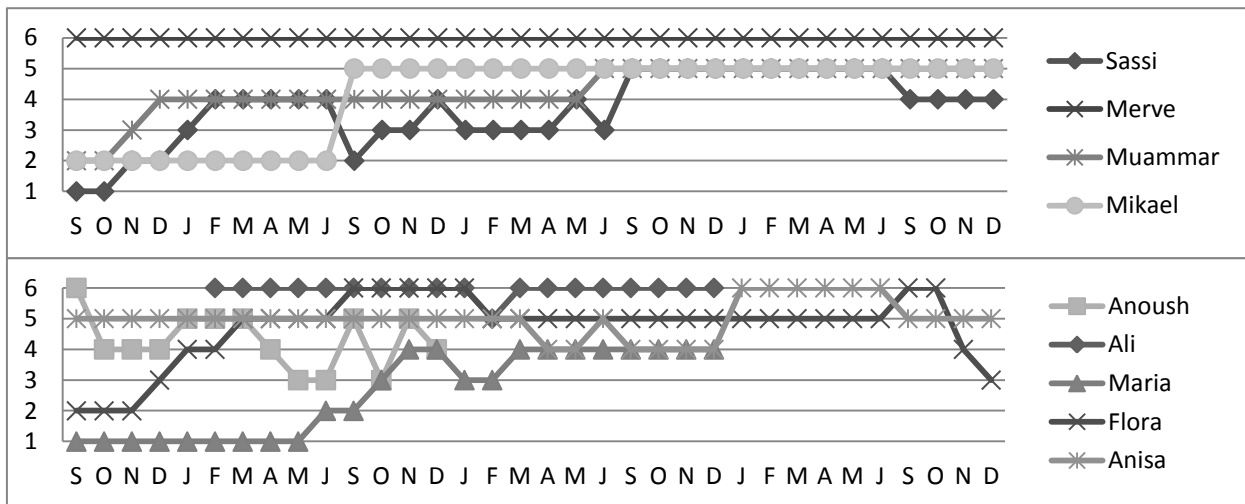
Deze horizontale analyse focust in de eerste plaats zeer kort op de beoordeling die de negen ex-OKAN-leerlingen geven aan hun schoolloopbaan qua behaalde resultaten, vakken en welbevinden. Vervolgens wordt uitgebreid ingegaan op de ervaringen van de ex-onthaalklassers gedurende deze schoolloopbaan en wordt ingezoomd op diverse factoren die de leerlingen als ondersteunend of belemmerend hebben ervaren. Tot slot wordt een sectie gewijd aan suggesties van leerlingen ter optimalisering van zowel OKAN als het vervolgonderwijs. Alvorens de bespreking aan te vatten moet kort aangegeven worden dat Anoush in het tweede jaar na OKAN zit en Ali en Maria in het derde jaar na OKAN. Hierdoor zijn doorheen deze hele bespreking de gegevens voor het eerste en tweede jaar na OKAN telkens

gebaseerd op de antwoorden van alle negen ex-onthaalklassers, voor het derde jaar op acht en voor het vierde jaar op zes leerlingen.

## 2.1 Schoolloopbaan

### 2.1.1 Resultaten

Aan alle ex-OKAN-leerlingen is gevraagd hun schoolresultaten van de voorbije jaren maand per maand te beoordelen op een schaal gaande van heel slecht [score 1] tot heel goed [score 6]. Algemeen kan gesteld worden dat de ex-OKAN'ers hun prestaties als goed of heel goed beschouwen wanneer ze een gemiddeld percentage van 70 à 75 of meer behaalden. De score 1 is toegekend wanneer een leerling over de hele lijn onvoldoendes behaalde en ook score 2 refereert naar resultaten rond de 50%. Deze gepercipieerde resultaten worden hieronder visueel weergegeven in Figuur 3. Deze figuur bestaat uit twee onderdelen om de overzichtelijkheid te bewaren. Op de verticale as staan de toegekende scores, op de horizontale de maanden van het schooljaar.



Figuur 3 - Resultaten

In het eerste jaar na OKAN zijn drie grote groepen te onderscheiden, namelijk leerlingen (Ali, Anisa en Merve) die het hele jaar vrij goede resultaten behaalden, Maria en Mikael bij wie het slecht bleef gaan en ex-OKAN'ers die een duidelijke stijging in resultaten vertoonden, namelijk Flora, Muammar en Sassi. Anoush valt hierbuiten en vertoonde een eerder variabel profiel. Onder andere Engels, PO, wiskunde, wetenschappen en praktijkvakken worden genoemd als vakken waarin men dat jaar succesvol was. Iedereen op Ali en Merve na, had het moeilijk met het vak Nederlands. Frans, wiskunde en geschiedenis vormden telkens voor drie leerlingen een obstakel. Daarnaast waren er vakken die slechts door één ex-OKAN'er genoemd zijn en waar hier niet op wordt doorgegaan.

In het tweede jaar na OKAN lagen de gemiddelde resultaten hoger voor de meeste ex-onthaalklassers en behaalde bijna niemand nog slechte resultaten. Met Maria die was blijven zitten ging het eerst nog steeds niet goed, maar de situatie verbeterde eens ze was overstapt naar een andere studierichting. Mikael, die eveneens zijn jaar dubbelde, behaalde veel betere resultaten tijdens het tweede jaar. Sassi's

resultaten bleven eerder aan de lage kant. In tegenstelling tot in het eerste jaar na OKAN vonden enkel Sassi en Muammar het vak Nederlands nog problematisch.

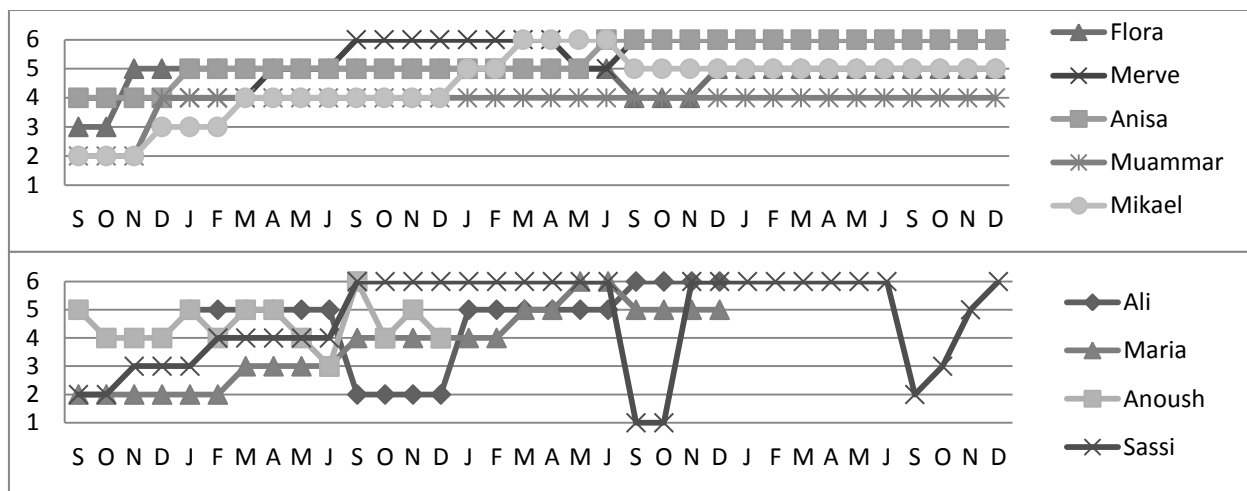
In het derde jaar na OKAN scoorde iedereen een beetje goed tot zeer goed voor de meeste vakken, met enkele uitzonderingen voor wiskunde en Nederlands:

*Da lag te hoog voor mij.[...]. Nederlands was, tis gewoon supermoeilijk. Ik von da supermoeilijk, Nederlands int vijfde. Da was nie te doen eigenlijk. [...] Ja, oud-Nederlands enzo, maar ja [Anisa].*

Van de zes ex-OKAN-leerlingen in het vierde jaar na OKAN doen vijf leerlingen het goed, terwijl bij Flora de resultaten de voorbije maanden afnamen tot een beetje slecht. Niemand heeft noemenswaardige problemen met een bepaald vak.

### 2.1.2 Welbevinden

Het welbevinden van de ex-onthaalklassers wordt beoordeeld op basis van de stelling: “Ik voel me op school...” met scores van heel slecht [score 1] tot heel goed [score 6]. Op Figuur 4 is dit maand per maand weergegeven.



Figuur 4 – Welbevinden

Iets meer dan de helft van de leerlingen had enkele maanden gewenning nodig alvorens zich een beetje goed tot goed te voelen op school. Ali daarentegen startte in februari in het reguliere onderwijs en voelde zich vanaf het begin goed, in tegenstelling tot Maria die zich het hele schooljaar slecht bleef voelen:

*Euh ja. Ik weet ni maar, mijn hoofd, mijn lichaam zat wel hier, ma mijn hoofd in Portugal. Helemaal in Portugal, da was echt pfff [diepe zucht]. Das echt moeilijk [Maria].*

Anoush vertoonde opnieuw een variërend en licht dalend patroon. Alle leerlingen voelden zich de daaropvolgende jaren algemeen goed, met uitzondering van Ali bij wie er in het tweede jaar na OKAN een grote stijging van slecht naar goed was waar te nemen na de kerstvakantie en Sassi die zich doorheen de jaren enkele malen slecht voelde.

## 2.2 Ervaringen tijdens het eerste jaar na OKAN

In deze sectie van de resultaten wordt aandacht besteed aan de ervaringen van de ex-OKAN-leerlingen tijdens het eerste schooljaar in het reguliere onderwijs. De aandacht gaat hier in hoofdzaak naar factoren die ze ondersteunend of belemmerend vonden op verschillende niveaus, namelijk op het niveau van de vervolgschool, onthaalschool, gezin, klasgenoten, individu en derden.

### 2.2.1 Vervolgschool

#### a. Sensitiviteit

Alle leerlingen hadden het gevoel dat op school tijdens het eerste jaar na OKAN rekening gehouden werd met hun OKAN-verleden. Behalve bij Anisa hadden alle scholen ervaring met ex-OKAN-leerlingen, al wist de klastitularis van Muammar niet wat OKAN was. De ex-OKAN'ers voelden zich allemaal welkom toen ze door de schoolpoort liepen en hadden vriendelijke leerkrachten. Bij Flora, Anoush, Merve en Sassi kwam de hulp en steun op school van overal, soms zelfs iets overdreven volgens Flora:

*Want allez, je zij misschien wel een leerling zoals alle andere ma die lette echt wel op van: "Ahja, jij ben van OKAN-klas en azo en azo.". Soms, sommige overdrijven echt van: "En, versta je da?". Ja, ik versta da! [verontwaardigd] [...] Zo, ik ben ni dom! Of van: "Ja, kun je lezen?". Maja. Ja, sommigen hebben ook een beeld van: "Ja, misschien heeft ze nog nooit gestudeerd en best doen...". Ma da kun je die mensen ni kwalijk nemen da ze overdrijven he. Gewoon geniete van de aandacht en werke. [Flora]*

Voor Muammar, Mikael en Anisa was ondersteuning beschikbaar wanneer nodig, hoewel sommigen af en toe het gevoel kregen dat bepaalde leerkrachten niet wilden helpen. Bij Ali gebeurde weinig extra op school en was dit meestal ook niet nodig. Voor Maria hadden de maatregelen op school relatief weinig invloed op het verloop van haar schoolloopbaan omdat ze met psychologische problemen kampte. Algemeen valt nog op te merken dat de ex-onthaalklassers niet steeds op elk ondersteuningsaanbod ingingen, bijvoorbeeld als ze een maatregel overbodig vonden of het als niet fair percipieerden ten opzichte van hun klasgenoten.

#### b. Ondersteuning

De leerlingen werden meestal door leerkrachten gestimuleerd om aan te geven wanneer ze problemen hadden. Toch vroegen enkel Anisa en Merve steeds extra uitleg tijdens de les wanneer ze dit nodig hadden. De anderen deden dit soms, Mikael zelfs nooit. Vijf van hen vonden het lastig de les te moeten onderbreken met hun vragen, omdat ze dachten of ervaren hadden dat leerkrachten dit vervelend vonden of er geen tijd voor hadden. Muammar en Mikael lieten zich tegenhouden door angst om hun vraag fout te formuleren of het antwoord niet te begrijpen. Voor Sassi en Maria was verlegenheid of schaamte tevens een barrière, terwijl Flora graag zelfstandig werkte en niet snel om hulp vroeg. Ten slotte vreesden Muammar, Sassi en Anoush dat hun klasgenoten met hen zouden spotten omwille van hun vraag.

*Neuh, want ik schamde mij, ik durfde ni. Als ik elke keer moet van: mevrouw, mevrouw. Gaat die ook denken van allez, doet ies zelf. Ma soms als ik het moeilijk had, vroeg ik wel. [Sassi]*

*Beetje wel. Beetje ik begrijp ni en ik vraag ook ni: "Wa betekent da? Wa betekent da?" [...] Ik was euh, da ik die taal ni kent. Zo lastig. [...] Da was lastig. Ik wildege ni vrage. [Mikael]*

Naast het bieden van extra uitleg over de lesinhoud schreven de leerkrachten van Muammar en Mikael meer dingen op bord voor hen zodat ze konden overschrijven en gaven ze invulblaadjes. Tevens praatten hun leerkrachten heel rustig, net als die van Ali. Anoush kreeg steeds een plek vooraan in de klas, zodat ze de leerkracht goed kon verstaan en de leerkrachten gemakkelijker konden inschatten of ze de les begreep. Sassi had het idee dat leraars soms racistische opmerkingen maakten of haar uitlechten wanneer ze iets niet begreep, al denkt ze nu dat dit waarschijnlijk niet zo was en dat haar perceptie op dat moment vertekend was door haar eigen frustratie.

Voor vijf ex-onthaalklassers was de leerkracht Nederlands tijdens het eerste jaar na OKAN extra belangrijk, gaf deze veel steun en uitleg en in het geval van Anoush en Sassi ook extra oefeningen.

*Da was mijn beste leerkracht van ooit. Die heeft me heel veel geholpen. En ja, ik zal haar nooit vergeten. [...] Toen ik zo slechte toetsen had, bijvoorbeeld een 5 op 10 of een 4, allez een buis eigenlijk, kwam ze bij mij: "Niet opgeven enzo, ik zal je helpen". En ik had ook soms bijles van haar. [...] Dt-fouten enzo heeft die mij heel veel geholpen. En allez, die heeft me ook zo hulpmiddeltjes gegeven da ik dan moest studeren, instuderen. En examens ook, toen kwam ze naar mij: "Weet ge nog, die regel en die regel". [Anoush]*

Hiernaast sprong bij Ali, Merve en Maria de klastitularis erbovenuit door meer dan andere leerkrachten te vragen of extra uitleg nodig was, moed en emotionele ondersteuning te geven en tijd te maken voor een persoonlijk gesprek. Voor vijf leerlingen deed de leerkracht van vakken waar ze problemen mee hadden extra zijn best door beschikbaar te zijn voor vragen, bijles te willen geven, bijkomende oefeningen te geven of extra te stimuleren. Flora drukt expliciet haar dankbaarheid uit naar haar leerkrachten toe. Ze vertelt dat zijzelf vaak haar pauzes opgaf voor extra uitleg...

*...maja, de leerkrachte dan ook. Terwijl da die andere daar op die speelplaats aan 't lachen zijn, dan zitten wij gewoon in de lokaal. Dusja, leerkracht moet da ook echt wel willen doen om da te doen. Sommige willen gewoon hun koffie gaan drinken en ja... das... Moet echt de wil voor hebben...[Flora].*

Met Maria ging het gedurende het hele eerste jaar slecht en ze die veel last had van heimwee. Bijna elke week ging ze op gesprek bij de leerlingenbegeleidster om te praten over school en haar gevoelens.

### *c. Faciliteiten*

*Bijlessen.* Naast de bovenvermelde steun en eventuele bijlessen van de eigen leerkrachten bij vakken die moeilijk waren, werd tijdens het eerste jaar na OKAN een individueel traject uitgewerkt voor Merve en Flora, respectievelijk voor Frans en voor Wiskunde. Op een andere school werkt men met een huiswerkklas die voor alle leerlingen toegankelijk is en waar men huiswerk kan maken en toetsen studeren onder begeleiding. Mikael ging hier vrijwillig naartoe tijdens het eerste jaar na OKAN, Muammar werd verplicht tweemaal per week te gaan.

*Woordenboek.* Vijf leerlingen mochten een vertalend woordenboek hanteren in het eerste jaar na OKAN. Maria, Muammar en Mikael konden hun woordenboek altijd gebruiken maar deden het vooral

tijdens examens of toetsen. Bij Anoush mocht het enkel tijdens de examens en bij Flora enkel bij het examen Nederlands. Voor vier van hen was het een steun, terwijl Flora meende dat opzoeken teveel tijd in beslag nam, waardoor ze er zelf voor koos dit niet meer te doen. Één ex-OKAN-leerling had graag een woordenboek gebruikt, maar mocht dit niet.

*Evaluatie.* Gedurende de examens zaten zeven van de negen ex-onthaalklassers in de tijdsklas:

*Een tijdsklas is zo een klas voor leerlingen die problemen hebben [...] met een taal. Onze school heeft dan zo organisatie, tijdsklas, en dan moogt ge gewoon wat meer vragen stellen en meer tijd en als ge iets ni snapt dan helpen ze gewoon. [...] Ma bijvoorbeeld zo keimoeilijke woorden da ge echt geen idee hebt wa da is, dan moogt ge vragen. [...] En dan leggen ze da met gemakkelijke woorden uit en dan kunt gij gewoon oplossen [Anoush].*

Allen noemden deze faciliteit noodzakelijk voor de meeste vakken, omwille van problemen met het begrijpen van opgaven en het noteren van antwoorden. Ali en Sassi, die niet in de tijdsklas zaten, konden tijdens toetsen en examens meestal extra uitleg vragen aan hun eigen leerkracht. De meeste ex-onthaalklassers kregen steeds dezelfde toetsen als hun klasgenoten, maar mochten wel meer vragen stellen. Ook kreeg Merve bij toetsen meer tijd dan haar klasgenoten en hoefde ze geen luistervaardigheidstoetsen te maken voor Frans. Verder herinneren enkele leerlingen zich dat spelfouten niet in rekening gebracht werden, soms bij geen enkel vak of soms enkel bij Nederlands. Tot slot kreeg Anoush invuldictees, waren leerkrachten bij Flora algemeen mild bij het toekennen van punten en mocht Sassi antwoorden op toetsen soms mondeling toelichten.

### **2.2.2 Onthaalschool**

In dit onderdeel wordt enkel ingegaan op de rol die de OKAN-school speelde na het initiële onthaalonderwijs, waardoor noch de periode in de onthaalklas, noch de stages en het advies van de klassenraad besproken zullen worden, uitgezonderd volgende opmerking. Voor alle ex-OKAN-leerlingen was het Nederlands dat ze in OKAN leerden onmisbaar om in het reguliere onderwijs mee te kunnen. Stuk voor stuk zijn ze ervan overtuigd dat dit zonder OKAN heel moeilijk tot zelfs onmogelijk zou zijn geweest.

Alle ex-onthaalklassers kennen de huiswerkklas die uitgaat van OKAN.

*Zo op woensdagnamiddag en op andere dagen buiten vrijdag geven ze bijles, of allez, als je vragen hebt of een taak dan ga je naartoe om te vragen. [...] [Ze leggen het] een beetje anders [uit dan gewone leerkrachten] want ze weten wel da we ni echt alles snappen en da doen ze da wel op een andere manier. Veel trager en veel meer uitleg. [Merve]*

Zes leerlingen gingen tijdens het eerste jaar na OKAN frequent naar de huiswerkklas: Sassi bijna elke dag, Merve, Anoush, Anisa en Flora één- tot tweemaal per week en Maria af en toe. Vijf van hen waren heel tevreden over de huiswerkklas, Maria kreeg niet steeds de uitleg die ze zocht. Mikael en Muammar die een huiswerkklas op de eigen school hadden, gingen veel vaker hier naartoe dan naar deze van OKAN omdat dat makkelijker was voor hen. Ali ten slotte ging niet naar de huiswerkklas omdat hij dit niet nodig vond.

### 2.2.3 Gezin

#### a. Migratiemotief

De ex-onthaalklassers kwamen om diverse redenen naar België: Anoush, Sassi en Anisa door politieke of humanitaire omstandigheden, Flora werd geadopteerd door een familielid, het gezin van Merve verhuisde omwille van het goede onderwijssysteem en –niveau en de andere vier leerlingen kwamen omwille van arbeidsgerelateerde redenen. Alle leerlingen woonden bij minstens één biologische ouder, met uitzondering van Flora, die bij haar adoptieouders woonde.

#### b. Ouder(s)

Volgens acht van de negen leerlingen was school heel belangrijk voor hun ouders, waarbij het behalen van een diploma om een goede toekomst te hebben, centraal stond. Ouders uitten dit op diverse manieren, waaronder stimuleren om hard te werken en hun best te doen, mondeling aanhalen dat school belangrijk is, verplichten om naar school te gaan, belang hechten aan goede resultaten, verwachten dat hun kind naar de humaniora gaat, bieden van steun en aanmoediging, vragen stellen over school, e.d. De adoptieouders van Flora hadden liever dat ze zo snel mogelijk aan het werk ging, in tegenstelling tot haar biologische ouders die wel veel belang hechtten aan een goede opleiding.

Vijf leerlingen vertellen spontaan dat minstens één van hun ouders naar oudercontacten ging, doch geen van hen acht dit echt belangrijk. Muammar wou expliciet niet dat zijn ouders naar oudercontacten gingen en praatte liever zelf met de leerkrachten over eventuele problemen en oplossingen hiervoor. Voor schoolwerk werd relatief weinig beroep gedaan op ouders. Bij vier leerlingen hielpen hun ouders soms en dit bij Ali en Anisa voor wiskunde, bij Sassi voor wiskunde en Frans (moedertaal) en bij Mikael algemeen met Nederlands. Bij de overige vijf leerlingen konden hun ouders te weinig Nederlands of waren ze niet geschoold in de desbetreffende materie.

En helpt ze jou soms met dingen voor school? *[lacht] Da ga ni. Nee? [lacht]. Me Frans helpt zij me wel. Me wiskunde ook, omda ze da kan. Maar me Nederlands zo ni. Ze versta da ni [Sassi].*

Ali, Mikael en Flora praatten soms Nederlands met hun ouders terwijl er bij Muammar en Anisa thuis radicaal voor gekozen werd hun moedertaal te blijven spreken. Volgens Muammar vormde dit een bijkomende moeilijkheid bij het Nederlands leren, maar omdat hij veel belang hechtte aan het levendig houden van zijn moedertaal, had hij dit ervoor over.

#### c. Broers en zussen

Anoush en Merve hadden een oudere zus en bij beiden was deze een grote steun. De zus van Merve was reeds langer in België dus kon helpen met de Nederlandse taal, alsook met studeren in het algemeen. Ook de zus van Anoush was taalvaardiger dan zij en tevens op andere vlakken ondersteunden de zussen elkaar. De Vlaamse adoptiebroers van Flora ondersteunden haar zelden. Anisa, Merve, Ali en Anoush praatten soms thuis Nederlands met broers of zussen om te oefenen, Anisa oefende ook Frans met haar broer.

### 2.2.4 Klasgenoten

Bijna alle ex-OKAN-leerlingen hadden in het begin van het eerste schooljaar na OKAN even tijd nodig om hun nieuwe klas te leren kennen en vrienden te maken. Zes leerlingen vonden het niet leuk om in een klas met jongere klasgenoten terecht te komen en sommige leerlingen zoals Muammar, Merve en Flora voelden zich hier in het begin van het schooljaar slecht door. Na enige tijd voelden de meesten zich thuis in hun klas en konden ze het leeftijdsverschil relativeren en aanvaarden.

Bij iedereen waren de klasgenoten op de hoogte van het OKAN-verleden van de leerling, maar niemand zat in de klas met een andere ex-onthaalklasser. De klasgenoten van acht ex-onthaalklassers hielpen op verschillende manieren, soms op eigen initiatief en soms op vraag van de ex-OKAN-leerling. Zes leerlingen vroegen tijdens de les geregeld verduidelijking aan een klasgenoot, twee ex-onthaalklassers slechts soms. Muammar verkoos expliciet de uitleg van een buurman boven deze van de leerkracht. Merve, Muammar en Anoush schreven geregeld notities over van een medeleerling, alsook kregen Anoush en Sassi soms hulp bij huiswerk of het studeren. Voor Sassi waren klasgenoten naast een hulp ook regelmatig een bron van afleiding en ruzies. Tot slot haalt Merve nog aan het volgende aan:

*Ik dacht da anderen da lastig vonden [dat ze niet gelijk behandeld werd]. Want ja, dan praatten ze onder elkaar: “Ja, die moest da ni doen, die heef wel veel voordelen” enzo. Maja, zij wisten natuurlijk ni da ik minder Nederlands kon. Dus ze hadden da een beetje ni door soms [Merve].*

Alle ex-OKAN-leerlingen hadden grotendeels Nederlandstalige klasgenoten en vrienden. Voor zes ex-onthaalklassers waren deze een grote steun bij het verder onder de knie krijgen van de Nederlandse taal. De ex-OKAN-leerlingen oefenden met hen, vroegen om verduidelijking bij onbekende woorden of lieten zich verbeteren als ze fouten maakten.

*[...] want als ik iets fout zeg, dan zeg ik tegen de mensen die mij kenne van “ge moet mij verbeteren”. Ik vin da eigenlijk nie erg, want door de fouten leert ge eigenlijk, want anders zou ik Nederlands nie gekund hebbe [Anisa].*

### 2.2.5 Individu

#### a. Taalvaardigheid

De tijd die de leerlingen in de OKAN-klas spendeerden, varieert tussen vier maanden en zestien maanden met een gemiddelde van één schooljaar (tien maanden). Voor Muammar, Mikael, Maria en Sassi was quasi alles nog moeilijk aan de Nederlandse taal in het eerste jaar na OKAN en veroorzaakte dit aanzienlijke problemen. De andere vijf ex-OKAN-leerlingen ervoeren eveneens problemen met het Nederlands, maar meestal slechts met bepaalde aspecten ervan waardoor ze minder het gevoel hadden dat een gebrek aan taalvaardigheid hun schooljaar domineerde en hen slechte resultaten bezorgde. Alle leerlingen hadden soms problemen met het begrijpen van opgaven bij taken of toetsen. Ook specifieke vaktermen en andere moeilijke woorden begrijpen en gebruiken werd door quasi iedereen aangehaald als zeer moeilijk. Ook noteren in de klas of bij een dictee was een algemeen struikelpunt. Bij de leerlingen die alles moeilijk vonden werd vooral schrijven, spreken en begrijpen nog aangehaald als lastig.



Als de leerkracht iets vertelde in de klas, hoe ging dat dan? *Eerste jaar da was ni zo goe. Ik begriip bijna niks, da was moeilijk [Mikael].*

*Zo eigen tekst maken vond ik moeilijk. Want soms zijn er zo speciale woorden [bijvoorbeeld bij geschiedenis] en dan kon ik, kon ik die woorden ni en dan moest ik ze opschrijven en dan kon ik da ni me mijn eigen woorden. Dus moest ik da klakkeloos vanbuiten kennen [Merve].*

#### **b. Vooropleiding**

Alle ex-OKAN-leerlingen hebben meerdere jaren schoolgelopen in het land van herkomst. Sommigen volgden een vorm van lager onderwijs, anderen zaten reeds op de middelbare school. Anoush zat ook enkele maanden op een Vlaamse basisschool tijdens een vorige verblijf in België. Geen van de ex-onthaalklassers had moeilijkheden om te volgen op school in zijn vroegere schoolloopbaan of behaalde slechte resultaten. Sassi, Ali en Flora spraken Frans in hun land van herkomst, waardoor ze altijd goede resultaten behaalden voor het vak Frans. Muammar, die de Arabische taal hanteerde, bleef verward zijn door de andere lettertekens en schrijfrichting. Vijf leerlingen kwamen in contact met leerstof die ze reeds gezien hadden in het land van herkomst, waardoor die bepaalde vakken minder moeilijk waren voor hen. Maria had al een basis Spaans gekregen op school, waardoor ze vlot kon bijbenen voor Frans. Vier ex-onthaalklassers baseerden hun studiekeuzes op de studierichting die ze in het land van herkomst gevolgd hadden.

#### **c. Motivatie**

De negen ex-OKAN-leerlingen achtten school belangrijk gedurende het eerste jaar na OKAN maar verschilden in de achterliggende beweegredenen. De leerlingen spreken in dalende orde van frequentie onder andere over het behalen van een diploma voor een goede en zekere toekomst, om een goede job te vinden, goed geld te verdienen en carrière te maken, onafhankelijk te zijn en geletterd te zijn.

*Ja want ja allezja, later misschien komt een crisis enzo en later als je alle diploma hebt enzo, da kan soms euh ja, handig zijn om diploma te hebben enzo. [Ali]*

Voor Muammar was een diploma belangrijk, maar hij speelde toch met het idee om ongekwalificeerd uit te stromen wanneer het voltooiën van zijn opleiding te moeilijk zou blijken. Maria wou geen analfabeet zijn en wou een diploma behalen, doch kon zich algemeen zeer moeilijk motiveren om te studeren en actief mee te werken omwille van heimwee. De ex-onthaalklassers baseerden hun studiekeuze in het eerste jaar na OKAN op hun interesses, vooropleiding, inschatting van de moeilijkheidsgraad van de studierichting en het advies van OKAN. Toch kwam Ali ongewild in 1B terecht en konden enkele anderen omwille van gelijkwaardigheden niet bij leeftijdsgenoten aansluiten, wat initieel demotiverend werkte.

Vijf ex-onthaalklassers investeerden zowel tijdens de schooluren als erbuiten veel tijd in schoolwerk en het verder onder de knie krijgen van het Nederlands. Anoush, Anisa, Flora en Merve waren hier trots op en zagen dit als een blijk van hun doorzettingsvermogen, voor Muammar was het in hoofdzaak frustrerend dat alles zo traag ging en dergelijke opofferingen vroeg.

*Als er geen motivatie is, moet je eigenlijk ni aan beginnen allez. Das ni makkelijk, want je wordt echt zo als een ex-OKANner gezien, zeker de eerste jaren. En als je echt ni zoiets hebt van: "Jah, wat jullie denken en wat jullie zeggen boeit me ni, ik wil gewoon studeren en mijn diploma halen.", als je ni zoiets hebt van: "Ja, ik wil ervoor gaan.", dan, dan heb je, is school ook ni meer leuk. Dan kom je gewoon naar school voor niks [Flora].*

Hiernaast bleken bijna alle leerlingen ook beter te scoren voor de vakken die ze omschreven als leuk of interessant. Voor Anoush en Merve was school en bijleren leuk en was dit iets dat ze graag deden.

### **2.2.6 Derden**

Mikael en Muammar werden via het CLB van hun school ingeschreven voor avondlessen Nederlands. Muammar ging er één maand naartoe, Mikael vier. Voor beiden was het eerder een last dan een kans om bij te leren omwille van de moeilijke combinatie met schoolwerk en hobby's. Muammar vond tevens de vrij hoge leeftijd van de medecursisten storend en voor Mikael was het niveau iets te laag. Maria kreeg tijdens het eerste jaar na OKAN de meeste ondersteuning van een psycholoog. Deze hielp haar omgaan met het heimwee dat grotendeels verantwoordelijk was voor de zeer slechte schoolresultaten.

## **2.3 Ervaringen tijdens latere jaren na OKAN**

In deze sectie van de resultaten wordt aandacht besteed aan de ervaringen van de ex-OKAN-leerlingen tijdens het tweede, derde en vierde jaar na OKAN in het reguliere onderwijs. Zoals reeds verduidelijkt zijn de resultaten respectievelijk gebaseerd op de antwoorden van negen, acht en zes leerlingen. Opnieuw worden factoren beschreven die men ondersteunend of belemmerend vond op verschillende niveaus, namelijk op het niveau van de vervolgschool, onthaalschool, gezin, klasgenoten, individu en derden.

### **2.3.1 Vervolgschool**

#### **a. Sensitiviteit**

De aandacht voor de specifieke situatie van de ex-OKAN-leerlingen viel bij geen van hen stil gedurende het tweede jaar na OKAN. Bij zeven leerlingen wisten zo goed als alle leerkrachten af van het OKAN-verleden van de leerling en werd hier in de lessen rekening mee gehouden. Flora en Merve hadden zelf geen initiatief genomen om dit vertellen, maar denken dat de meeste leerkrachten wel op de hoogte waren aangezien ze op dezelfde school waren gebleven. Hoewel deze ex-OKAN-leerlingen inzagen dat het belangrijk was dat leerkrachten dit wisten, verkozen ze beiden niet teveel extra aandacht te krijgen. Merve wou hierbij vooral gelijk zijn aan haar klasgenoten, Flora voegt hier nog aan toe dat leerkrachten die op de hoogte waren soms lagere verwachtingen hadden of overdreven in hun steun.

Tijdens het derde jaar na OKAN werd bij Anisa, Sassi en Ali echt nog rekening gehouden met het feit dat ze in OKAN gezeten hadden. Voor de vijf andere leerlingen waren speciale maatregelen beperkt tot afwezig, wat geen van hen als een probleem ervoer. Bovenop de leerlingen die dit in het tweede jaar na

OKAN reeds aangaven, stellen ook Maria, Muammar en Mikael dat extra ondersteuning niet meer noodzakelijk was en ze dit zelf ook liever niet meer hadden:

*Nee, nee, want nu is een beetje raar als zij da doen, vind ik. Ja, ik weet ni. Nu is 't wa raar om speciaal te doen. Ik vind da, da ik nu zelf wa moe doen [Maria].*

*Neeneenee, ik doe da ni eh. [...] Als je ga zo: "Meneer, ik kan geen Nederlands", of [...] "Ahja leerkracht, ik kan ni goe Nederlands", 't is zo altijd zo in begin zo allemaal tegen mij zo aparte weg zo doen. En ik wil da ni [Muammar].*

Voor de ex-onthaalklassers in het vierde jaar na OKAN werden geen tot slechts zeer beperkte extra maatregelen getroffen, wat ze allen als goed ervoeren.

#### *b. Ondersteuning*

Gedurende het tweede jaar na OKAN bleek het benaderen van leerkrachten met vragen minder een probleem, aangezien iedereen om verduidelijking durfde vragen, op Maria na. Zij was zeer verlegen en verkoos daardoor uitleg te vragen aan haar klasgenoten. Ali vond het zeer ondersteunend dat de meeste leerkrachten heel duidelijk praatten en geen moeilijke woorden gebruikten.

De leerkracht Nederlands was voor Anoush en Maria nog een steun gedurende het tweede jaar na OKAN. Beiden vonden hun leerkracht zeer capabel. Maria vertelt dat deze leerkracht elke les aanvatte met een herhaling van de vorige les, wat zorgde voor overzicht en duidelijkheid. Andere leerkrachten die extra geapprecieerd werden, gaven extra uitleg bij toetsen of examens of konden zeer goed dingen uitleggen. Anisa en Sassi waren tevens zeer blij met het feit dat hun leerkrachten ook bij persoonlijke problemen benaderbaar waren. De ex-onthaalklasser met de heimweeproblematiek, Maria, bleef naar een leerlingenbegeleidster gaan, doch ervoer dit niet meer als heel ondersteunend. Bij Merve maakte de klastitularis tijd voor een persoonlijk gesprek en ondersteuning van zodra hij na enkele weken op de hoogte was van de OKAN-achtergrond van de leerling in kwestie. Anisa had minder voeling met haar klastitularis omdat deze niet echt open stond voor extra ondersteuning betreffende haar vak en de lerares zich algemeen weinig motiverend opstelde. Ook Sassi had het moeilijk met de houding die door sommige leerkrachten werd aangenomen:

*Als iemand zegt tegen u, das beter da ge maar stopt en deeltijs ga doen, das veel beter voor u. Dan denkt je, dan zakt ge en denkt ge: "T is misschien veel beter". En dan zakt ge van positief naar slecht. [...] T waren veel leerkrachte die da zei. [...] Ik was kwaad. En ik zei: ik ga bewijzen dat ik slim ben en ni dom zoals die denke [Sassi].*

Tijdens het derde jaar na OKAN nam het aantal leerkrachten af dat gedurende de lessen actief rekening hield met het OKAN-verleden van de leerlingen, doch geen van de ex-onthaalklassers ervoer dit als negatief, wel integendeel. Leerkrachten bleven toegankelijk voor extra toelichting zoals bij alle andere leerlingen, maar namen zelf minder initiatief tegenover de ex-onthaalklassers. Flora bleef moeite hebben met het etiket 'ex-OKAN-leerling' aangezien dit naar haar aanvoelen resulteerde in lagere verwachtingen en ongewenste extra aandacht, vooral bij de leerkracht Nederlands. Sassi en Muammar werden soms gedemotiveerd door leerkrachten. Sassi dubbelde haar jaar en kreeg vaak te horen dat ze

“dat wel zou moeten kunnen, want dat het van vorig jaar is” [Sassi]. Muammar meende dat de leerkracht PAV met hem spotte omwille van zijn problemen met Nederlands praten. Tevens zei deze leerkracht meerdere malen dat hij zijn jaar zou moeten dubbelen, als hij het niet beter zou gaan doen. Dit bezorgde hem een onbehaaglijk gevoel. De leerkracht Nederlands van Anisa ten slotte was een grote hulp door de leerling op haar fouten te wijzen en uit te leggen hoe het wel moet, ook wanneer dit niet in de lesplanning was opgenomen.

Voor het vierde jaar na OKAN haalt geen van de leerlingen een leerkracht aan die nog bepaalde maatregelen trof of op een andere manier belangrijk was.

### c. Faciliteiten

Tijdens het tweede jaar na OKAN stopten Muammar en Mikael met huiswerkklas op school. De twee gaven als reden dat ze geen zin meer hadden hun middagpauze te spenderen aan bijlessen. Mikael voegt hier nog aan toe dat het niet echt meer nodig was om te gaan en dat het stoppen geen impact had op zijn resultaten. Ali veranderde naar een school die ook een huiswerkklas en examenstudie aanbood. Hij maakte gebruik van deze faciliteiten en ervoer deze als zeer ondersteunend omdat hij daar terecht kon met vragen en het een rustige omgeving was zonder veel afleiding. Maria, Muammar en Mikael konden in het tweede jaar na OKAN nog gebruik maken van een verklarend woordenboek in de les, maar deden dit vooral tijdens examens. Zeven ex-OKAN-leerlingen maakten hun examens nog in de tijdsklas. Voor Merve, Flora en Mikael was deze maatregel niet meer voor alle vakken noodzakelijk en ook Anisa had niet zozeer de extra tijd nog nodig, maar wel de mogelijkheid om vragen te stellen. Ali, die niet in de tijdsklas zat, had hier zelf nooit naar gevraagd maar stelt nu dat dit toch een ondersteuning had kunnen zijn. Muammar besloot tijdens de laatste examens geen gebruik meer te maken van de tijdsklas omdat hij het als oneerlijk ervoer:

*Zo apart en zo andere mensen, die ken ik ni. En zo, die heeft, ik vin da zo belachelijk. Die mense zo, allez, waarom, waarom moet ik alleen doen? Allez, ik ga stoppe me tijdsklas en ik ga me mensen doen awel, misschien korte tijd, ma ik doe mijn best voor [Muammar].*

Bij Anoush en Anisa werden geen punten afgetrokken voor schrijffouten, ook niet bij Nederlands. Anoush ten slotte kreeg nog steeds invuldictees en Sassi bleef schriftelijke antwoorden regelmatig mondeling mogen verduidelijken.

Geen van de ex-onthaalklassers ging in het derde jaar na OKAN naar een huiswerkklas op school of kreeg speciale bijlessen. Ook was het gebruik van een verklarend woordenboek nog enkel aan Maria toegestaan tijdens examens. Drie leerlingen maakten hun examens in de tijdsklas. Dit was voor alle drie handig, maar niet meer echt noodzakelijk. Ali die nooit in de tijdsklas zat, heeft dit voor de volgende examenperiode toch nog aangevraagd om zich beter te kunnen concentreren. Iedereen werd ongeveer hetzelfde behandeld als hun klasgenoten wat spel- en andere fouten betrof, waardoor Anisa geregeld punten verloor door te weinig aandacht voor de dt-regel.

Deze trend zette zich verder voor leerlingen in het vierde jaar na OKAN: van de zes leerlingen zaten Merve en Flora nog in de tijdsklas, werd bij toetsen iedereen gelijk behandeld en ging niemand meer naar bijlessen. Merve denkt wel dat men nog steeds iets minder streng was naar spelling toe bij haar.

### **2.3.2 Onthaalschool**

Gedurende het tweede jaar na OKAN gingen Flora en Sassi nog minstens wekelijks naar de huiswerkklas van OKAN. Flora kreeg er voor wiskunde hulp van een student van de hogeschool, wat een grote ondersteuning was. Anisa en Anoush gingen nog af en toe wanneer ze problemen hadden of om de leerkrachten terug te zien. Merve die in het eerste jaar na OKAN de huiswerkklas frequent bezocht, ging in het tweede jaar slechts enkele malen, omdat ze de uitleg van haar eigen leerkrachten verkoos. Ali kwam terecht op een school met een eigen huiswerkklas en prefereerde deze omwille van volgende redenen:

*Ik volg al bijlessen bij, bij echte school [...] dus mijn relatie met de OKAN-klas was eigenlijk gedaan. Ok, nu echt, nu door, nu in de gewone klas. [...] De OKAN had geen invloed, die heeft niets gedaan voor mij. Alles moet ik zelf doen. Da was eigenlijk goed. Ik wist al da OKAN-klas allez, bestond, voor bijlessen ma ja, ik ging gewoon ni naartoe, ik werk liever me mijn echte klas, gewoon zoals, gewone klas [Ali].*

Tijdens het derde jaar na OKAN ging enkel Sassi nog naar de huiswerkklas en kreeg ze hulp van één van de OKAN-leerkrachten op school. Het jaar daarop meent ook zij alles onder controle te hebben en de huiswerkklas niet meer nodig te hebben.

### **2.3.3 Gezin**

In de verdere jaren na OKAN bleef het belang dat ouders hechtten aan onderwijs behouden en ook de taal die de ex-onthaalklassers thuis spraken, bleef dezelfde.

*Ik heb het ook graag da ze Albanees praten. Ik praat de hele tijd Nederlands, als ik thuis ga, wil ik sowieso Albanees praten. [...] Ik vin da heel heel heel belangrijk. [...] En ook voor mijn kleine broer, die, die zit constant Nederlands te praten en hij is hier al vanaf zijn acht, of wanneer dat da was, en soms die, die weet niets van tijden in het Albanees. Ma, ik vin da mijn broer da nie moet vergete [Anisa].*

Geen van de ex-onthaalklassers geeft eventuele hulp van ouders bij schoolwerk aan als belangrijk. Ali had wel geregeld de aansporing van zijn ouders nodig om zich in te zetten en voldoende tijd aan zijn schoolwerk te besteden. Maria, die te kampen had met aanhoudende heimwee, werd gemotiveerd door een bezoek van haar grootouders, vakanties naar Portugal en door het feit dat haar ouders meer inspanningen op schoolvlak van haar eisten. Mikael en Anisa die in het derde jaar na OKAN vrijwillig respectievelijk van het BSO naar het DSBO en van het ASO naar het TSO veranderden, hadden hierbij niet de steun van hun ouders, maar werden niet tegengehouden. In het vierde jaar na OKAN besliste de geadopteerde Flora om alleen te gaan wonen wegens allerlei problemen en onenigheden met haar adoptie moeder, onder andere ook over haar schoolse toekomst.

Anoush bleef ook in het tweede jaar na OKAN steun krijgen van haar oudere zus, bij Merve was deze hulp minder nodig. Leerlingen die Nederlands praatten om te oefenen, bleven dit meestal doen en praatten soms Nederlands in de dagelijkse onderlinge omgang.

### **2.3.4 Vrienden**

De twee leerlingen die waren blijven zitten, namelijk Muammar en Maria, konden beiden beter aarden in hun nieuwe klas waardoor het blijven zitten geen problemen opleverde. Maria zat in een klas met veel Turkse meisjes en apprecieerde hun vrolijkheid en de sfeer die ze in de klas brachten. Bij Ali was er veel ruzie in de klas tot aan de kerstvakantie, waarna de situatie ook bij hem aangenaam werd. Hij geeft hier zelf als redenen voor dat hij veel ouder en groter was, alsook de enige buitenlander waardoor zijn klasgenoten soms schrik hadden van hem. Alle ex-onthaalklassers konden hun klasgenoten om verduidelijking vragen tijdens de lessen, maar drie leerlingen halen aan dat ze dit niet frequenter deden dan hun klasgenoten onderling. Maria en Muammar verkozen de uitleg van hun klasgenoten boven deze van de leerkracht, terwijl Ali de uitleg van klasgenoten meestal verwarrend en onduidelijk vond, dus het meestal aan de leerkracht vroeg. Anoush werd expliciet door leerkrachten gevraagd haar klasgenoten niet lastig te vallen tijdens de les en zich rechtstreeks tot de leerkracht te wenden met vragen. Twee ex-OKAN-leerlingen raadpleegden ook klasgenoten bij problemen met huiswerk. Merve zat tijdens het tweede jaar na OKAN in de klas met twee andere ex-onthaalklassers. Dit trio ondersteunde elkaar, doch het was vooral Merve die de anderen hielp. Tijdens het derde jaar na OKAN had iedereen een leuke klas, maar was de ondersteuning en extra uitleg van klasgenoten nog enkel voor Muammar belangrijk. Mikael had tijdens de lessen in het DBSO zijn klasgenoten niet nodig. Op de werkvloer daarentegen kreeg hij veel welgekomen hulp en extra uitleg van zijn collega's. Bij het vierde jaar na OKAN vermeldt niemand klasgenoten als belangrijke factor.

De ex-onthaalklassers werden taalvaardiger naarmate de tijd vorderde, waardoor Nederlands praten met vrienden door bijna niemand meer wordt aangehaald als ondersteunend. Bij Maria en Muammar was het contact met hun autochtone klasgenoten toegenomen, waardoor ze meer Nederlands praatten dan in het eerste jaar na OKAN en dit ondersteunend vonden.

### **2.3.5 Individu**

#### **a. Taalvaardigheid**

Iedereen had in het tweede jaar na OKAN minder problemen met de Nederlandse taal dan het voorafgaande jaar en merkte op dat er vooruitgang was. Anisa, Merve, Anoush en Flora ervoeren algemeen gezien amper nog problemen omwille van het Nederlands, hoewel voor elk van hen nog steeds bepaalde aspecten moeilijk bleven. Enkel Sassi had frequent problemen en meende het Nederlands te weinig te beheersen om goed mee te kunnen. De overige vier ex-onthaalklassers hielden het midden tussen deze twee groepen en hadden met bepaalde facetten nog problemen. Het begrijpen van gesproken Nederlands was voor zes leerlingen het minst moeilijk. De meeste problemen situeerden zich voor vier ex-onthaalklassers bij het begrijpen van opgaven en voor telkens drie leerlingen bij vakterminologie en andere moeilijke woorden, alsook bij praten. Over Nederlands schrijven zijn de meningen verdeeld, daar dit bij drie ex-onthaalklassers goed ging en bij vier andere nog een probleem

vormde. Zeven van de acht leerlingen in het derde jaar na OKAN ervoeren Nederlands niet meer als een obstakel. Dit impliceert in hoofdzaak dat de problemen die ze nog hadden, eerder te omschrijven waren als details dan als fundamenteën van de Nederlandse taal. Zo waren voor iemand lidwoorden van weinig frequente woorden nog moeilijk, had een andere leerling last met de dt-regel, begreep iemand de opgave bij toetsen niet steeds en maakten twee leerlingen soms nog fouten bij het spreken in het algemeen. Toch meenden al deze leerlingen goed te kunnen functioneren in hun eigen Nederlandstalige schoolse context. Sassi kreeg dit gevoel pas in het vierde jaar na OKAN.

#### *b. Motivatie*

Gedurende het tweede jaar na OKAN bleef de algemene motivatie bij de meeste leerlingen gelijk aan deze van het eerste jaar, aangezien de ex-OKAN-leerlingen school als belangrijk bleven ervaren. Maria en Muammar, de twee leerlingen die hadden gedubbeld, spendeerden in het tweede jaar na OKAN meer tijd aan schoolwerk en waren gemotiveerder omdat ze respectievelijk minder problemen ervoeren door heimwee en door het Nederlands. Anderen zetten zich om verschillende redenen in de loop van het schooljaar minder in. Zo investeerde Anoush veel tijd in haar hobby's en kreeg Anisa af te rekenen met een aantal persoonlijke problemen. Bij Sassi, die wat minder gemotiveerd was, lag de oorzaak grotendeels bij leerkrachten die niet in haar geloofden, waardoor ze het moeilijker vond zich in te zetten. De impact van de verminderde motivatie varieerde van beperkt tot aanzienlijk. Zo merkten Ali en Flora weinig invloed van hun verminderde inspanning op hun resultaten, waardoor ze zich moeilijk konden motiveren zich nog evenveel in te spannen als voordien.

In het derde jaar na OKAN bleef Anisa persoonlijke problemen ervaren tot ze zich herpakte na het veranderen van studierichting en ze zich opnieuw op haar studies concentreerde. Bij Sassi die dubbelde, duurde het enige tijd eer ze dit aanvaardde en ze zich opnieuw kon motiveren om haar best te doen. Flora, Anisa en Merve waren zeer gemotiveerd, bij Maria en Muammar bleef de motivatie middelmatig. Muammar ging van het BSO naar het DBSO, omdat hij het in het voltijdse onderwijs te moeilijk had. Hij heeft soms twijfels bij zijn beslissing, maar is overtuigd dat hij zich in het voltijdse onderwijs niet had kunnen blijven motiveren.

De ex-onthaalklassers die in het vierde jaar na OKAN zitten, vertonen allen de motivatie om hun schoolcarrière succesvol af te maken. Muammar en Flora geven hiervoor als reden dat ze nu reeds te ver gekomen zijn om op te geven, de anderen hadden toekomstperspectieven waar ze zich op richtten. Over deze toekomstperspectieven valt algemeen kort het volgende te stellen: Mikael plant met school te stoppen van zodra hij 18 wordt en de twee ex-OKAN-leerling in het BSO, namelijk Sassi en Muammar, willen beiden een 7<sup>e</sup> jaar volgen. Ali, Flora en Anisa willen verder studeren op de hogeschool of de universiteit, Maria wil onmiddellijk werk zoeken. Anoush weet nog niet welke kant ze op wil en Merve ten slotte wil deelnemen aan het toegangsexamen geneeskunde.

### **2.3.6 Derden**

Maria ging in het tweede jaar na OKAN nog naar de psycholoog maar stopte tegen het einde van het schooljaar omdat ze het niet meer nodig vond. Tevens tijdens het tweede jaar na OKAN ging Muammar enkele maanden naar de avondschool bij Syntra om meer informatie te krijgen omtrent automechanica.

Het was nooit zijn bedoeling een voltijdse opleiding bij Syntra te gaan volgen en ondanks dat hij er heel wat bijleerde, stopte hij ermee omwille van de cursusomvang, het gebrek aan oefening en omdat het moeilijk te combineren was met zijn schoolwerk.

## 2.4 Suggesties naar OKAN en vervolgscholen

De ex-onthaalklassers zijn globaal gezien zeer tevreden zowel over de OKAN-klas, als over de steun die ze vanuit diverse hoeken gekregen hebben tijdens hun schoolcarrière in het reguliere onderwijs. Voor velen was het dan ook niet gemakkelijk om suggesties ter verbetering te formuleren. Hieronder wordt eerst ingegaan op wat de ex-OKAN-leerlingen suggereren voor het onthaalonderwijs en vervolgens voor het reguliere onderwijs.

Alle ex-OKAN-leerlingen geven aan dat het zeer moeilijk zou geweest zijn in het reguliere onderwijs zonder een voorafgaande periode van intensieve aandacht voor het Nederlands. Ze zijn er dan ook allen van overtuigd dat het basisprincipe van OKAN, namelijk het aanbieden van een taalbad Nederlands, behouden moeten blijven. Voor vijf ex-onthaalklassers had men naast Nederlands ook nog andere vakken uit het reguliere onderwijs mogen aanbieden om zo specifieke tekorten in voorkennis weg te werken of hen reeds te laten wennen aan de gang van zaken in een gewone school. Merve en Maria ervoeren in het reguliere onderwijs geregeld een gebrek aan woordenschat, waar men mogelijks op kan inspelen in OKAN door meer vakterminologie voor vakken zoals wiskunde, biologie en geschiedenis aan te leren. Enkele ex-OKAN-leerlingen opperden het idee om in OKAN ook talen zoals Frans aan te bieden, terwijl Mikael daarentegen meent dat dit een slecht idee is omdat het verwarring zou veroorzaken en zou belemmeren dat men het Nederlands ten gronde onder de knie krijgt. Anisa, Ali en Flora benadrukken dat het belangrijk is om in OKAN te stimuleren dat de leerlingen onderling Nederlands praten om maximaal van de oefengelegenheid gebruik te maken. Het lijkt hen dan ook niet goed om alle OKAN-leerlingen samen op één school te plaatsen omdat ze zo minder in contact komen met moedertaalsprekers. Het stimuleren van dit contact met autochtonen, ook buitenschools, ziet Anisa expliciet als een taak van OKAN. In tegenstelling tot zij die het gebruik van het Nederlands willen stimuleren, oppert Maria om het Engels of andere contacttalen toe te laten binnen OKAN om zo de communicatie te faciliteren tussen de leerling en de OKAN-leerkracht. Anisa en Flora geven aan gehoord te hebben dat hun OKAN-school recent gekozen heeft om over te schakelen op heterogeen samengestelde klassen. Beiden drukken ze hun bedenkingen hierbij uit. Flora meent dat leerlingen minder motivatie zullen hebben om bij te leren wanneer het kunnen doorstromen naar een betere niveaugroep als stimulans verdwijnt. Ze denken allebei dat de goede leerlingen minder zullen bijleren omdat ze minder uitgedaagd zullen worden en de leerkracht meer tijd aan de slechtere leerlingen zal moeten besteden. Andere suggesties naar OKAN toe zijn een naamsverandering naar een meer neutrale naam zoals de reguliere onderwijsvormen waarin het woord 'anderstalige nieuwkomer' niet voorkomt en het geven van meer huiswerk en een rapport op punten.

Naar de vervolgscholen en doorstroming toe zijn de concrete suggesties minder talrijk en zijn de meeste leerlingen gelukkig met de huidige gang van zaken. Ali stelt voor om leerlingen meer inspraak te geven in de onderwijsrichting waarnaar ze doorstromen. Hijzelf moest namelijk tegen zijn zin eerst het



1<sup>e</sup> leerjaar B volgen alvorens naar 1A te mogen. Verder zouden de leerlingen alle bovenvermelde maatregelen die vervolgscholen treffen, behouden. Anisa geeft het gebruik van een woordenboek als suggestie, aangezien ze dit zelf niet mocht. Hiermee sluit ze qua idee aan bij Sassi die oppert om de thuistaal meer te betrekken in het klasgebeuren aan de hand van vertaallijsten of het laten antwoorden in de thuistaal. Maria stelt dat het ook in het reguliere onderwijs op sommige momenten goed zou zijn om het Engels of een andere contacttaal te mogen hanteren. Ook algemene sensitiviteit voor het gebrek aan woordenschatkennis bij bepaalde vakken, wordt door Merve vermeld. Ten slotte wil Flora iets meer oog voor de individuele leerling. Ze ervoer geregeld dat men van haar minder verwachtte dan van haar klasgenoten omdat ze een ex-OKAN-leerling was. Ze ziet in dat deze veronderstelling voor bepaalde leerlingen zeker correct zou zijn, maar vond het vervelend dat dit veralgemeend werd naar iedereen toe.

# Discussie

In dit onderdeel van de masterproef worden de belangrijkste resultaten per onderzoeksvraag weergegeven en gelinkt aan de literatuur. Ook worden op geregelde tijdstippen enkele verklaringen en hypothesen geopperd. Verder wordt ingegaan op de beperkingen en sterktes van dit onderzoek, ook naar betrouwbaarheid en validiteit toe. Tot slot worden enkele aanbevelingen geformuleerd naar de onderwijspraktijk, het beleid en vervolgonderzoek toe.

## 1 INTERPRETATIE VAN DE ONDERZOEKSBEVINDINGEN

Na een periode van intensieve taalverwerving in de OKAN-klas stromen de anderstalige nieuwkomers door naar een onderwijsvorm en studierichting die aansluit bij hun capaciteiten, interesses, leeftijd en vooropleiding (Sterckx, 2006; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a). Zowel de groep ex-OKAN-leerlingen als hun vervolgschoolloopbanen zijn zeer divers. In deze masterproef is bewust gekozen om een diversiteit aan ex-onthaalklassers te bevragen, waardoor hun ervaringen gedurende hun schoolloopbaan zeer uiteenlopend zijn, zoals de individuele onderwijsbiografieën (bijlage 7) duidelijk maken. Bij deze interpretatie van de onderzoeksbevindingen wordt op een overkoepelend niveau een antwoord geformuleerd op de gestelde onderzoeksvragen en aandacht besteed aan de link met onderzoeksliteratuur. Door de veelheid aan onderzoeksgegevens zal op sommige punten terugverwezen worden naar de resultatensectie om herhaling te vermijden en de aandacht op de essentie en algemene trends te kunnen richten.

### 1.1 Onderzoeksvraag 1

*“Welke elementen percipiëren ex-OKAN-leerlingen als ondersteunend of belemmerend tijdens het eerste schooljaar na OKAN?”*. De aangehaalde ondersteunende en belemmerende factoren blijken in het eerste jaar na OKAN over het algemeen gerelateerd aan vier grote aspecten, namelijk taalbeheersing, tastbare ondersteuning, emotionele ondersteuning en academische competenties. Deze elementen worden achtereenvolgens besproken in wat volgt.

#### 1.1.1 Taalbeheersing

Voor het eerste jaar na OKAN benoemden zeven leerlingen het vak Nederlands als het moeilijkste, wat gelijkloopt met de bevinding van Sterckx (2006). Andere moeilijke vakken waren telkens vakken waarbij de ex-onthaalklassers geen of weinig voorkennis hadden, veel moeilijke woorden tegenkwamen of het niet interessant vonden. Sterckx (2006) meent dat het taalgebruik dat gehanteerd wordt voor vakken als Nederlands, wiskunde of talen eerder abstract is, terwijl het meer reproductief en uitvoerend is bij praktijkvakken, LO en PO. Deze auteur ziet dit abstracte taalgebruik als één van de redenen tot problemen. Deze redenering lijkt te kunnen worden doorgetrokken naar voorliggende masterproef gezien de parallel met de verklaringen die de ex-onthaalklassers boden. Op de andere elementen die als argumenten naar voren komen, namelijk voorkennis en motivatie, wordt in een later onderdeel ingegaan.

Voor de ex-onthaalklassers in deze studie vormde taal de belangrijkste belemmerende factor gedurende het eerste jaar na OKAN. In een hele reeks onderzoeken wordt ingegaan op de rol van taal bij het verklaren van academisch succes van anderstalige nieuwkomers (o.a. Bang et al., 2009; CED-groep, 2009; Cummins, 1991; Portes & Rumbaut, 2001; Ruiz-de-Velasco et al., 2001). Collier en Thomas (1989) stellen dat het niet volstaat om nieuwkomers gedurende één tot drie jaren in een speciale taalverwervingsklas te plaatsen om hen probleemloos te laten aansluiten in een reguliere klas. Dit wordt bevestigd in deze studie, aangezien iets minder dan de helft van de leerlingen nog bijna alles moeilijk vond aan de Nederlandse taal en dit als een groot probleem ervoeren gedurende het eerste jaar na OKAN. De meeste van deze leerlingen behaalden op het einde van het jaar een B- of C-attest en gaven als hoofdreden hiervoor dat ze niet meekonden omwille van de taalproblemen. De andere ex-OKAN-leerlingen ervoeren tevens moeilijkheden met het Nederlands, doch meestal slechts met bepaalde aspecten van het Nederlands waardoor ze minder het gevoel hadden dat hun schooljaar gedomineerd was door een algemeen gebrek aan taalvaardigheid. Over het algemeen ervoeren de ex-OKAN-leerlingen het meest problemen met het begrijpen van opgaven bij taken of toetsen, met vaktermen, met het begrijpen en gebruiken van moeilijke woorden, alsook met het noteren in de klas of tijdens dictees. Ook aspecten als spreken en schrijven algemeen werden genoemd, doch vooral bij leerlingen die met alles van het Nederlands nog problemen hadden. Dit komt in grote lijnen overeen met wat de onthaalklasleerkrachten en ex-OKAN-leerlingen in het eerste jaar na OKAN ervaren in het onderzoek van Sterckx (2006).

### **1.1.2 Tastbare ondersteuning**

Bij alle ex-onthaalklassers was de school op de hoogte van het OKAN-verleden van de leerling en werd hier rekening mee gehouden, alsook deed men tastbare inspanningen om te helpen. Over het algemeen kan gesteld worden dat de betrokken vervolgscholen op verschillende manieren tastbare bijstand trachtten te bieden aan de ex-onthaalklassers en erin slaagden hen het gevoel te geven ondersteund te zijn. De nood aan ondersteuning is reëel volgens Sterckx (2006) en volgens de ex-onthaalklassers in deze studie en bleek vooral nodig naar taalvaardigheid toe en bij moeilijke vakken.

In de concrete invulling en de mate van de ondersteuning was heel wat variatie te vinden, net als in de vakken waarvoor dit gebeurde. Toch konden de leerlingen weinig dingen opmerken die men meer of beter had kunnen doen. Zeer kort valt te stellen dat het vaakst veel ondersteuning kwam van leerkrachten Nederlands of van leerkrachten van vakken waar de leerlingen het moeilijk mee hadden, zoals in Sterckx (2006), maar ook andere leerkrachten waren in de meeste gevallen aanspreekbaar of namen tijdens hun lessen kleine maatregelen zoals duidelijk praten. Zoals Ramaut en Sterckx (2003) en Ruiz-de-Velasco et al. (2001) stellen, komt het de leerling ten goede wanneer afgestapt wordt van het idee dat enkel de leerkracht Nederlands verantwoordelijk is voor de talige noden van de anderstalige nieuwkomers. De betrokken vervolgscholen lijken deze boodschap van een gedeelde verantwoordelijkheid begrepen te hebben.

Hood (2003) geeft tevens aan dat men moet durven afstappen van de standaardinvulling van onderwijs en differentiëren al naargelang de leerling in kwestie. Binnen de scholengemeenschap werd vanuit

OKAN Sint-Niklaas een charter opgesteld met voorstellen van maatregelen die men kan treffen voor een ex-OKAN-leerling zodat de leerling de gepaste begeleiding kan krijgen. Dit sluit aan bij de opdracht van onthaalscholen om te werken aan expertiseontwikkeling van reguliere leerkrachten naar ex-onthaalklassers toe (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2006). Één school werkte individuele trajecten uit met bijlessen en tijdelijk aangepaste instructie voor het vak waar de ex-onthaalklasser het meest problemen mee had. Andere scholen hielden het beperkter en voorzagen in faciliteiten zoals aangepaste evaluatie, meer tijd en de mogelijkheid om vragen te stellen bij examens, het toelaten van het gebruik van een woordenboek of doorverwijzen naar de avondschool voor Nederlands als Tweede taal. Ook algemene bijlessen of mogelijkheden om onder begeleiding te studeren, werden door de leerlingen als ondersteunend opgevat. Het is hierbij niet zo dat leerlingen ingingen op elk ondersteuningsaanbod dat ze aangeboden kregen. Wel maakten ze vaak zelf een selectie al naargelang ze bepaalde maatregelen noodzakelijk en wenselijk achtten.

Alle klasgenoten van de ex-onthaalklassers waren in het eerste jaar na OKAN op de hoogte van het OKAN-verleden van de leerling. Tastbare steun kwam er hetzij op vraag van de ex-onthaalklasser, hetzij op eigen initiatief van de medeleerlingen. De hulp was er vooral in de klas, waar men extra uitleg kon vragen aan de klasgenoten of notities kon overschrijven. Aangezien bijna iedereen geholpen werd door klasgenoten maar niet iedereen een succesvol schooljaar had, is de link tussen beiden in deze studie niet zo duidelijk als door Duquet et al. (2006), Fuligni (1997) en Suárez-Orozco et al.(2009) gesteld wordt. Slechts één leerling geeft aan dat ze dacht dat haar klasgenoten soms jaloers waren op haar omwille van de voordelen die ze kreeg. Alle ex-onthaalklassers hadden grotendeels Nederlandstalige vrienden en voor de meesten vormde dit contact met moedertaalsprekers een belangrijke hulp bij het verder onder de knie krijgen van de taal, zoals ook bij Conchas (2001), Duquet et al. (2006) en Feinberg (2000) wordt teruggevonden.

Wanneer verder gekeken wordt uit welke hoeken tastbare steun kwam, werd de huiswerkklas van OKAN vermeld. Elke dag kunnen ex-onthaalklassers hier terecht om hun huiswerk te maken en te studeren onder begeleiding. De meerderheid van de ex-OKAN-leerlingen ging hier meermaals per week tot meermaals per maand naartoe. Ze apprecieerden deze vorm van begeleiding, al gebeurde het ook dat de begeleiders niet steeds met alle vakken en alle problemen konden helpen wegens een gebrek aan vakinhoudelijke expertise. Enkele leerlingen gingen niet naar deze huiswerkklas omdat een gelijklopend initiatief liep op hun eigen school of omdat dergelijke ondersteuning niet nodig was. Het concept van de huiswerkklas van OKAN was wel bij iedereen gekend.

Van thuis uit gaven slechts enkele ouders sporadisch tastbare ondersteuning, waardoor het idee dat dit een belangrijke impact heeft op het schoolsucces (Plunkett & Bámaca-Gómez, 2003) door voorliggend onderzoek niet onmiddellijk bevestigd wordt. Mogelijks zijn methodologische verschillen en een verschillende conceptualisering van schoolsucces hier een oorzaak voor. De ouders die wel ondersteuning boden deden dit voor wiskunde, Frans wanneer dit de thuistaal was of Nederlands in het geval dat de ouders taalvaardiger waren dan de ex-OKAN-leerling zelf. De ex-onthaalklassers met een oudere zus kregen van haar veel hulp met zowel de Nederlandse taal als bepaalde vakinhouden, wat

eerder onderzoek van Crul (2001) bevestigt. De ex-onthaalklassers gaven aan dat zijzelf enerzijds niet zo vaak hulp vroegen aan hun ouders, maar dat hun ouders anderzijds ook niet taalvaardig genoeg waren om te helpen, of geen kennis hadden met betrekking tot de materie. Deze laatste twee redenen sluiten aan bij wat verschillende auteurs (Fuligni, 1997; Koning Boudewijnstichting, 2007; Storme, 2009; Suárez-Orozco et al., 2009; van der Veen, 2001) reeds hadden teruggevonden. Tevens kan de hypothese geopperd worden dat in het secundair onderwijs ouders ook bij niet-nieuwkomers minder op een tastbare manier hun kinderen ondersteunen, doch frequenter op andere manieren. Hier zal later in deze sectie nog op worden teruggekomen. Het kunnen oefenen van de Nederlandse taal in gezinscontext werd als positief ervaren. Een aantal ex-onthaalklassers vond het evenwel belangrijk om binnen de gezinscontext de thuistaal te blijven hanteren.

### **1.1.3 Emotionele ondersteuning**

Naast tastbare steun kunnen vervolgscholen volgens Suárez-Orozco et al. (2009) emotionele ondersteuning geven, waardoor ze een veilige omgeving creëren en leerlingen het gevoel van verbondenheid, steun en welbevinden ervaren. Tijdens het eerste jaar na OKAN voelden alle ex-onthaalklassers zich welkom op school en zoals reeds gezegd werden ze steun gewaar, waardoor de onderlinge link tussen emotionele en tastbare steun duidelijk wordt. In enkele gevallen nam de klastitularis of leerlingenbegeleidster een specifieke rol op als vertrouwenspersoon. Wanneer leerkrachten niet wilden helpen of geen extra uitleg gaven, voelden sommige leerlingen zich in de steek gelaten. Soms werd een overaanbod aan hulp evenmin geapprecieerd omdat dit het gevoel gaf dat men veel minder verwachtte van de leerling omwille van het ex-onthaalklasser zijn. Dit gegeven van algemeen lagere verwachtingen te hebben tegenover etnisch-culturele minderheden, wordt ook door andere onderzoekers erkend (Crul, 2001; Hood, 2003; Koning Boudewijnstichting, 2007; Sterckx, 2006). Ook hierin zit opnieuw de vaststelling dat dé ex-onthaalklasser niet bestaat en steeds afstemming op de particuliere situatie vereist is om een positieve invloed te hebben. Sterckx (2006) merkt op dat ex-OKAN-leerlingen niet steeds om hulp vroegen wanneer ze iets niet begrepen. De ex-OKAN-leerlingen bevestigden dit en gaven redenen gaande van het idee dat de leerkracht dit vervelend zou vinden of toch geen tijd heeft, tot schaamte en verlegenheid.

De geïnterviewde ex-onthaalklassers legden in hoofdzaak de link tussen leuke klasgenoten en zich goed voelen op school. Kwaliteitsvolle sociale relaties kunnen emotionele steun bieden, alsook zelfvertrouwen en welbevinden bevorderen en hierdoor een succesvolle aanpassing aan de nieuwe omgeving faciliteren (Portes & Rumbaut, 2001; Sterckx, 2006; Suárez-Orozco et al., 2009). Het leeftijdsverschil met klasgenoten werd frequent als belemmering ervaren bij het sluiten van vriendschappen, alsook de taalbarrière waar ook Schwieter (2011) al op wees. Het bleek ook zo te zijn dat de ex-onthaalklassers sneller vriendschappen sloten naarmate ze meer gewend raakten aan de nieuwe omgeving.

In de literatuur wordt tevens ondersteuning aangeraden bij het culturele acclimatiseringproces (Schwieter, 2011; Suárez-Orozco et al., 2009). Bij de ex-onthaalklassers in deze masterproef kwam dit minder naar voren, aangezien niemand nog spreekt over culturele verschillen. Mogelijks neemt de

onthaalklas een groot deel van deze acclimatisering voor zijn rekening, waardoor leerlingen weten wat te verwachten wanneer ze in het reguliere onderwijs terecht komen. Ook wonen ze dan reeds minstens een jaar in België waardoor ze ook buiten de schoolmuren al aan vele dingen zullen gewend zijn.

#### **1.1.4 Academische competentie**

In het eerste jaar na OKAN was de opleiding die de leerlingen volgden in het land van herkomst vooral van belang op twee vlakken. Ten eerste werd de studiekeuze soms afgestemd op de richting die ze daar volgden. Ten tweede bood de voorkennis die ex-onthaalklassers hebben in sommige gevallen voordelen, in andere nadelen. Zo was een gebrek aan voorkennis volgens Sterckx (2006) en de geïnterviewde ex-OKAN-leerlingen één van de voornaamste redenen waarom vakken moeilijk waren. Anderzijds kon voorkennis ook een voordeel zijn omdat men de leerstof reeds gezien had of men bijvoorbeeld vlot kon bijbenen voor gerelateerde vakken. Aangezien elke leerling meer dan drie jaar vooropleiding had genoten in het land van herkomst, heeft iedereen volgens de omschrijving van Sterckx (2006) een hoge vooropleiding. Over de impact van hoge dan wel lage scholing kan uit deze masterproef bijgevolg niets afgeleid worden, terwijl dat bij Collier & Thomas (1989), Koning Boudewijnstichting (2007), OECD (2010a) en Sterckx (2006) wel kan.

De motivatie van de ex-onthaalklassers blijkt een veelgelaagd construct te zijn dat zeer nauw samenhangt met wat in de literatuur wordt vermeld omtrent ambities, engagement en doelmatigheidsbeleving. Wanneer gekeken wordt naar de betekenis van onderwijs, stelde elke ex-onthaalklasser school belangrijk te vinden in het kader van onder andere een goede toekomst, een goede job en onafhankelijkheid later. Dergelijke ambities en toekomstverwachtingen, aangevuld met het zien van onderwijs als een middel tot het bereiken van dit doel, is volgens Hood (2003), Fuligni (1997), Perreira et al. (2006), Portes en Rumbaut (2001), Sterckx (2006) en Suárez-Orozco en Suárez-Orozco (2001) bevorderlijk voor de schoolloopbaan. Ook de ouders van ex-OKAN-leerlingen vonden school zeer belangrijk en uitten dit volgens de leerlingen door het stimuleren van schoolgerelateerd gedrag, het aanmoedigen van goede resultaten, het geven van steun, e.d. De resultaten van deze masterproef conflicteren met de bevindingen van enkele onderzoekers (Hagelskamp et al., 2010; Ogbu, 1993) waar een verband blijkt tussen het migratiemotief en de visie van ouders omtrent onderwijs, aangezien in deze masterproef het migratiemotief uiteenloopt, maar iedereen belang hecht aan school. Wel bevestigt het het idee van Kao en Tienda (1995) dat ouders vaker op deze manier bij het onderwijs van hun kind betrokken zijn, dan op een tastbare manier.

Om terug te komen op de waardering van onderwijs door de ex-onthaalklassers zelf, stelt Fuligni (1997) dat de ouderlijke visie hierin opgenomen wordt. Deze verklaring is plausibel in het kader van deze masterproef, aangezien zowel alle ouders als alle leerlingen school belangrijk bleken te vinden. Ook gaven enkele leerlingen aan dat ze hun best deden om hun ouders niet teleur te stellen of omdat ze hun diploma moesten halen van hun ouders. Deze vormen van motivatie zijn te klasseren onder wat in het model van Vansteenkiste et al. (2007) gecontroleerde motivatie heet. Het gevoel van 'moeten' was in één of andere vorm bij iedereen te herkennen. Toch hadden veel ex-onthaalklassers een duidelijk doel voor ogen van wat ze wilden bereiken door te studeren, waardoor ook bij iedereen een deel

autonome motivatie terug te vinden was. Slechts twee leerlingen gaven aan echt graag te studeren en bij te leren in het algemeen. Omdat het motivatieprofiel van alle ex-onthaalklassers een mengvorm was van beide soorten motivatie, is het niet mogelijk hier verdere duidelijke conclusies uit te trekken.

Academisch engagement ten slotte is volgens Suárez-Orozco et al. (2009) op te splitsen in twee onderdelen. Enerzijds is er de cognitieve dimensie, die aangeeft in welke mate de leerlingen geïnteresseerd zijn in wat ze leren. Hierover valt op te merken dat leerlingen allemaal als één van hun beste vakken steeds een vak aanhaalden dat ze graag deden en interessant vonden. Gedragmatig engagement betreft onder andere de tijdsinvestering die de leerlingen doen naar huiswerk en studeren toe. De helft van de ex-onthaalklassers investeerden hier in het eerste jaar na OKAN veel tijd in, zowel binnen als buiten de schoolmuren. De meesten zagen dit als een blijk van hun doorzettingsvermogen en hun wil om Nederlands te leren en het goed te doen. Voor één leerling was het in hoofdzaak frustrerend, doch hij gaf aan problemen te hebben met leren in het algemeen en zoals DiPerna en Elliott (2002) en Sterckx (2006) stellen, zijn studievaardigheden een belangrijk deel van academische competentie.

In een enkel geval stonden psychologische problemen de schoolse motivatie en engagement in de weg: door een sterk gevoel van heimwee kon deze ex-onthaalklasser zich er moeilijk toe brengen om voor school te werken, zich in te zetten om de taal te leren of mee te werken op school. Dit gegeven sluit aan bij onderzoeken van Suárez-Orozco et al., (2010) en Tuk en de la Rive Box (2000) waaruit blijkt dat psychologische problemen, al dan niet ten gevolge van de migratie, een rem zijn voor academisch succes. Voor deze leerling was psychologische bijstand de belangrijkste hulp die ze dat jaar kreeg.

## **1.2 Onderzoeksvraag 2**

*“Hoe evolueren de gepercipieerde ondersteunende en belemmerende factoren naarmate de ex-OKAN-leerling de onthaalklas langer verlaten hebben?”*. In de volgende paragrafen wordt niet steeds systematisch jaar per jaar gerapporteerd doch worden in hoofdzaak enkele trends weergegeven, opnieuw naar taalbeheersing, tastbare ondersteuning, emotionele ondersteuning en academische competentie toe.

### **1.2.1 Taalbeheersing**

In het tweede, derde en vierde jaar na OKAN bleef het belangrijk dat vervolgscholen sensitief waren voor de behoeften van ex-onthaalklassers, maar de uitwerking van deze sensitiviteit veranderde naarmate de leerlingen de onthaalklas langer verlaten hadden. Uit de bespreking van onderzoeksvraag 1 bleek dat tastbare ondersteuning vooral geboden werd voor de taalproblematiek en voor vakken waar men een probleem mee had. Op beide vlakken zijn enkele belangrijke evoluties merkbaar.

Alle ex-onthaalklassers oordeelden dat hun kennis van de Nederlandse taal doorheen de jaren evolueerde en veel verbeterde. Alle leerlingen bereikten op een bepaald moment het punt waarop ze vonden dat het Nederlands niet meer belemmerend was om mee te kunnen met hun klas. Dit wil niet zeggen dat er op dat moment geen enkele moeilijkheid meer was, maar dit waren geen fundamentele

problemen meer. Ongeveer de helft van de ex-onthaalklassers bereikte dit punt in het tweede jaar na OKAN, nog eens de helft in het derde jaar na OKAN en één leerling ten slotte bleef van oordeel dat ze het Nederlands te weinig beheerste om de lessen goed te kunnen volgen tot aan de start van het vierde jaar na OKAN. Collier en Thomas (1989) vonden dat taalverwerving bij de ene vlotter loopt dan bij de andere, wat door deze ex-onthaalklassers werd bevestigd. Volgens Schwieter (2011) en Suárez-Orozco et al. (2009) kan op enkele jaren tijd functioneel taalgebruik ontwikkeld worden, wat klopt voor de ex-OKAN-leerlingen in deze masterproef. Aangezien enkele leerlingen wel nog op bepaalde vlakken aangeven moeilijkheden te hebben, bleef een, weliswaar beperkt, verschil merkbaar met moedertaalsprekende klasgenoten en kan de inschatting van een periode van vijf à tien jaar die volgens Suárez-Orozco et al. (2009) nodig is om op werkelijk gelijke voet te komen, realistisch zijn.

### **1.2.2 Tastbare ondersteuning**

Wanneer tastbare steun onder de loep genomen wordt, blijkt dat hier een evolutie in te zien is en dat deze hulp afnam in de loop van de jaren. In het tweede jaar na OKAN kreeg iedereen nog op een aantal vlakken hulp op school, doch vooral vanaf het derde jaar waren er minder maatregelen te noemen die in het bijzonder voor de ex-onthaalklassers getroffen werden. In het vierde jaar waren dit er zelfs zo goed als geen meer. Een gedetailleerdere beschrijving van de evolutie in de voorzieningen die nog getroffen werden omdat men ex-OKAN-leerling is, staat beschreven in de resultatensectie. Fundamenteel hierbij is dat geen van de ex-OKAN-leerlingen de daling in hulp als een echt probleem ervoer en ze na verloop van tijd ook zelf aangaven geen speciale behandeling meer nodig te hebben. Elke leerling gaf ergens tussen het tweede en het vierde jaar na OKAN aan zelf verantwoordelijkheid te willen nemen, gelijk te willen zijn aan klasgenoten of goed genoeg mee te kunnen om niet meer speciaal behandeld te hoeven worden. Uit de interviews met de ex-OKAN-leerlingen bleek dat ze na verloop van tijd het gevoel hadden dat hun OKAN-verleden hen niet meer fundamenteel onderscheidde van hun klasgenoten. Ook reguliere leerlingen mogen bijvoorbeeld vragen stellen in de klas wanneer ze iets niet begrepen hebben of niet goed weten hoe een opgave bij een toets te interpreteren, net zoals ook reguliere leerlingen naar de examenstudie kunnen of bijles volgen bij problemen. De leerlingen hadden genoeg aan de sensitiviteit die er op scholen idealiter gezien naar elke leerling toe is. De leerlingen wensten ook niet meer per se te melden dat ze uit OKAN komen, waardoor verschillenden onder hen dachten dat niet alle leerkrachten hier heden nog van op de hoogte waren.

Een sprekend voorbeeld van deze evolutie is de stapsgewijze afname van het aantal leerlingen dat de huiswerkklas van OKAN nog bezocht. Ook vanuit het gezin werd door niemand tastbare steun aangehaald als belangrijk in latere jaren na OKAN. Naar klasgenoten toe vroegen de ex-OKAN-leerlingen wel nog geregeld om verduidelijking tijdens de les, soms zelfs meer nog dan aan leerkrachten, maar zeker in latere jaren niet opmerkelijk meer dan andere leerlingen onderling hulp vroegen. Nederlands praten met vrienden werd minder genoemd als belangrijk, behalve door enkele leerlingen die in latere jaren opmerkelijk meer contact hadden met hun klasgenoten dan in het eerste jaar.



### **1.2.3 Emotionele ondersteuning**

Alle ex-OKAN-leerlingen bleven zich over de jaren heen algemeen voldoende gesteund voelen, wat impliceert dat een goede verhouding aanwezig was tussen benodigde steun en ontvangen tastbare steun voor elk individu. Volgens Ramaut en Sterckx (2003), Sterckx (2006) en Suárez-Orozco et al. (2009) blijft deze balans zeer belangrijk met het oog op het doorlopen van een succesvolle schoolcarrière. Toch ging het niet altijd voor elk vak en met elke leerkracht even goed. Er werden enkele leerkrachten vermeld die niet meer bereid waren om uitzonderingen te maken of aanpassingen te doen in hun lessen, wat frustrerend was voor de leerlingen in kwestie. Ook waren er leraars die algemeen een weinig motiverende houding aannamen en de leerling deden twijfelen aan hun capaciteiten. De ex-onthaalklassers die dit aanhaalden, moesten voor dat vak dan vooral op hun eigen motivatie rekenen om toch door te zetten, maar allen zaten verveeld met het gebrek aan steun van de leerkracht in kwestie. Zoals reeds aangehaald bestaat er het zogeheten Pygmalioneffect waarbij leraars minder hoge verwachtingen hebben naar etnisch-culturele minderheden toe (Crul, 2001; Hood, 2003; Koning Boudewijnstichting, 2007; Sterckx, 2006). Iemand had veel moeite met het label 'ex-onthaalklasser' dat ze meedroeg omdat dit volgens haar vooral bij leerkrachten Nederlands het gevolg had dat men minder verwachtte van haar en haar capaciteiten lager inschatten. Ze beseftte dat leerkrachten dit niet met slechte bedoelingen deden, doch voelde zich gekrenkt in haar eer en in haar poging om het even goed te doen als haar klasgenoten. Hieruit blijkt dat men in werkelijkheid sensitief moet zijn en welbevinden faciliteren zowel voor leerlingen die wel nog nood hebben aan steun, als voor zij die dit juist absoluut niet meer willen.

De verwachtingen en stimulering van ouders in verband met school bleef bij de meeste gezinnen ongewijzigd. Het lijkt niet zo te zijn dat een dergelijke attitude van ouders zich per definitie uitte in hogere testcores zoals we bij Plunkett en Bámaca-Gómez (2003) en White en Kaufman (1997) terugvinden, daar iedereen aangemoedigd werd, maar toch enkele leerlingen onsuccesvol waren en moesten blijven zitten of een trapje afdaalden in het onderwijssysteem. Drie leerlingen hadden er in de loop van hun schoolcarrière vrijwillig voor gekozen over te stappen naar een minder zware studierichting. In twee van deze gevallen gingen de ouders hier in eerste instantie niet mee akkoord, maar niemand hield zijn kind tegen, omdat de beslissing in alle gevallen gebaseerd werd op daadwerkelijk ondervonden problemen.

### **1.2.4 Academische competentie**

De eigen motivatie van ex-onthaalklassers bleef een belangrijk aspect in hun verdere schoolloopbaan. Zoals reeds aangehaald kreeg de motivatie en het engagement van leerlingen op bepaalde momenten een deuk omwille van problemen met bepaalde leerkrachten of omwille van persoonlijke problemen. De vaststelling dat engagement geen vaststaand gegeven is (Green, 2008), wordt bevestigd in deze masterproef. Iedereen had plannen naar de toekomst toe, waarbij drie ex-onthaalklassers dachten na verloop van tijd naar hun land van herkomst terug te keren. Ambities bleven bij allen van groot belang (Hood, 2003; Perreira et al., 2006; Portes & Rumbaut, 2001). Naarmate de jaren vorderden moesten sommigen echter hun streefdoelen enigszins aanpassen aan de veranderende omstandigheden. Zo was voor de leerling in het DBSO een diploma secundair onderwijs geen streefdoel meer, maar was dit

geëvolueerd naar snel een goede job vinden met de vaardigheden die hij geleerd had. Tevens gaven enkelen ook aan gemotiveerd te zijn door het idee dat ze reeds zo ver gekomen waren en dat nu niet doorzetten wel heel jammer zou zijn. Een combinatie tussen autonome en gecontroleerde motivatie bleef bestaan (Vansteenkiste et al., 2007).

### **1.3 Onderzoeksvraag 3**

Ter afsluiting van deze interpretatie van de onderzoeksbevindingen wordt nagegaan welke suggesties ter optimalisering ex-OKAN-leerlingen formuleren voor zowel het reguliere als het OKAN-onderwijs. De ex-onthaalklassers in deze masterproef zijn globaal gezien tevreden, zowel over de OKAN-klas, als over de steun die ze vanuit diverse hoeken kregen tijdens hun schoolcarrière in het reguliere onderwijs. Dit verklaart waarom de suggesties die de leerlingen doen zeer beperkt zijn in aantal en aansluiten bij de huidige gang van zaken. Deze onderzoeksvraag kan dan ook kort beantwoord worden.

Het eerste jaar na OKAN was het moeilijkste, daar is onder de ex-OKAN-leerlingen grote consensus over. Het mag dan ook niet verbazen dat de meeste suggesties gericht zijn naar OKAN naar het anticiperen op problemen die men ondervond. Iedereen zou het concept van een periode van intensieve taalverwerving behouden met aandacht voor vakterminologie van reguliere vakken. Enkele ex-onthaalklassers suggereren om vanuit OKAN contacten met moedertaalsprekende jongeren aan te moedigen. In de regelgeving omtrent onthaalonderwijs wordt vastgesteld dat maximaal enkele lessen kunnen ingevuld worden met andere vakken dan Nederlands of cultuurgerelateerde vakken en dit enkel wanneer men werkt met een 32-urenlesweek (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010a). Toch zouden vijf ex-onthaalklassers sneller opteren voor een verweving van verdere aandacht voor Nederlands met het geven van reguliere vakken, zodat het volgen van de OKAN-klas minder een complete onderbreking vormt van de gewone scholing. Sommigen zouden kiezen om ook reeds extra talen zoals Frans aan te bieden om de leerlingen hier reeds in te initiëren zodat ze reeds over enige basiskennis beschikken. Iemand anders lijkt dit een slecht idee te vinden omdat dit de aandacht afleidt van het leren van Nederlands en wil dit vermijden omdat dit naar zijn mening reeds moeilijk genoeg is.

Naar vervolgscholen toe wordt vooral verwezen naar hoe scholen meer zouden kunnen inspelen op de taalproblemen in het eerste jaar na OKAN. Dit kan door meer aandacht te hebben voor het gebrek aan woordenschat dat de leerlingen ervaren en levert suggesties op als meer sensitiviteit hiervoor en meer te investeren in de link met de moedertaal van de leerling door vertalingen te laten opzoeken. Tevens kan er mogelijks iets meer gebruik gemaakt worden van een contacttaal zoals Engels wanneer met moeilijkheden heeft met elkaar begrijpen. Één leerling suggereert nog om meer te proberen kijken naar het individu en niet alle ex-onthaalklassers over dezelfde kam te scheren.

## **2 STERKTES EN BEPERKINGEN VAN DIT ONDERZOEK**

In wat volgt worden enkele sterktes van voorliggende masterproef beschreven, alsook wordt ingegaan op een aantal beperkingen van deze studie. Verder wordt aandacht besteed aan validiteit en de subjectiviteit van de onderzoeker.

De grootste meerwaarde van dit onderzoek ligt bij de gehanteerde onderzoeksmethode. Binnen de Vlaamse context was tot op heden geen onderzoek beschikbaar dat op een kwalitatieve manier keek naar de schoolloopbaan van ex-OKAN-leerlingen in het reguliere onderwijs. Door in deze masterproef enkele ex-onthaalklassers aan het woord te laten, is een eerste stap gezet naar onderzoek en kennisontwikkeling hieromtrent. Hoewel geopteerd werd voor casestudies en generaliseerbaarheid naar de gehele populatie van ex-OKAN-leerlingen bijgevolg niet mogelijk is, is er wel ruimte voor overdraagbaarheid (Maso & Smaling, 1998). Dit impliceert dat het de lezer vrij staat om na te gaan in hoeverre er overeenkomsten zijn met de eigen situatie en hier zelf conclusies uit te trekken. Ook kan men geïnspireerd worden door wat neergeschreven staat, zaken meer in context zien of reflecteren op de eigen situatie. Dit alles kan op basis van de algemene beschrijvingen, maar specifiek met het oog hierop zijn ook alle individuele onderwijsbiografieën opgenomen in bijlage.

De resultaten in dit onderzoek zijn bekomen via een casestudy-methode. Negen ex-OKAN-leerlingen die allen onthaalonderwijs gevolgd hebben in OKAN Sint-Niklaas en de voorbije jaren school gelopen hebben binnen vervolgscholen in de scholengemeenschap Sint-Niklaas, werden aan de hand van een diepte-interview bevraagd naar hun ervaringen. Tevens maken de leerlingen door de selectiecriteria voor participatie aan deze studie reeds deel uit van een groep die succesvol te noemen is door het feit dat alle leerlingen nog steeds schoollopen en niet uitgevallen zijn. Zowel onthaalscholen als reguliere scholen kunnen zeer verschillend invulling geven aan hun onderwijs. Hoewel getracht is een variëteit aan leerlingen te bereiken naar talrijke variabelen toe, kan niet gesteld worden dat de resultaten van dit onderzoek veralgemeenbaar zijn voor de bredere populatie van ex-OKAN-leerlingen in Vlaanderen.

Naar verdere validiteitskwesties toe moet tevens nagedacht worden over in hoeverre de verkregen informatie vertekend is door het gebruiken van interviews. Nederlands is niet de moedertaal van de ex-onthaalklassers, wat ertoe zou kunnen leiden dat men zich niet voldoende kan uitdrukken, niet kan nuanceren of onvolledige inhoud verschafft. Hierop werd geanticipeerd door steeds de optie open te houden om de tolkentelefoon te contacteren tijdens het gesprek. Bij aanvang van elk interview werd de taalbeheersing van de betrokken leerling ingeschat en deze bleek steeds ruim te volstaan om ervoor te opteren om geen derde persoon, in casu de telefoontolk, in het gesprek te betrekken. Hoewel er verschillen waren naar taalniveau toe, moesten de ex-onthaalklassers zelden zoeken naar woorden en gaf niemand ooit aan iets fundamenteels te willen zeggen maar dit niet te kunnen verwoorden. Er kan dan ook gesteld worden dat het hanteren van interviews met als voertaal Nederlands geen tot slechts een heel beperkte invloed had op de validiteit van deze studie.

Deze gehele masterproef is gebaseerd op de visie van de ex-OKAN-leerling op de afgelopen jaren. Het was in de onderzoeksopzet de bedoeling na te gaan welke ervaringen men had opgedaan, doch het is belangrijk zich bewust te zijn van het feit dat dit een eenzijdig en mogelijk enigszins vertekend beeld is. Doordat de onderzoeksopzet retrospectief is, is het mogelijk dat de herinneringen van de leerlingen niet volledig overeenstemmen met de werkelijkheid (Flick, 2007). Daarnaast is het ook mogelijk dat bewust informatie wordt achtergehouden omwille van sociale wenselijkheid (Maso & Smaling, 1998), of

dat men er niet aan denkt bepaalde elementen te vermelden. Tevens is het best mogelijk dat vooral naar emotionele ondersteuning op school of algemene sensitiviteit en navenante hulp, ex-onthaalklassers niet steeds opmerkten dat de leerkracht speciaal voor hen aanpassingen deed. Het zou dan ook niet correct zijn om te beweren dat hetgeen de leerlingen vertellen noodzakelijkerwijs hetgeen is dat gebeurd is. Er werd gestreefd om een zo goed mogelijk beeld te krijgen van hoe alles verlopen is door onder andere steeds op verschillende manieren naar hetzelfde te vragen, op antwoorden terug te komen en steeds naar concrete voorbeelden of situaties te polsen. Ook is het garanderen van anonimiteit en vertrouwelijkheid hierbij van belang zodat de ex-OKAN-leerlingen zich hierdoor niet zouden laten afschrikken. Tevens ter bevordering van de algemene validiteit werd tijdens het interview zeer frequent het begrip van de onderzoeker afgetoetst. Verder werd per persoon een samenvatting van de onderwijsbiografie gemaakt en werd deze in zeven gevallen gecontroleerd door de betrokken leerling.

Door kwalitatief te werk te gaan, worden in deze masterproef niet alle factoren teruggevonden die in de literatuur als belangrijk gezien worden. Zo is bijvoorbeeld de sociaal-economische status van een leerling een vaak overwogen factor die hier grotendeels buiten beschouwing gebleven is, omdat leerlingen dit zelf niet aanhalen. De ondersteunende en belemmerende factoren uit deze studie mogen dan ook niet gezien worden als de enige invloeden. Door kwalitatief te werk te gaan is over deze invloeden wel een diepgaander en meer gecontextualiseerd beeld verkregen, dan kwantitatief had gekund. Beide vormen van onderzoek kunnen elkaar dan ook aanvullen.

Tot slot bleek het voor de ex-OKAN-leerlingen niet gemakkelijk om suggesties aan te geven tot optimalisering van het onthaal- en vervolgonderwijs. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat ze werkelijk tevreden zijn over hoe alles verlopen is, doch men moet er ook rekening mee houden dat het moeilijk kan zijn om alternatieven te bedenken voor iets in het verleden en zich te distantiëren van hetgeen gebeurd is.

### **3 AANBEVELINGEN**

#### **3.1 Praktijk op vervolgschool**

Vervolgscholen moeten in de eerste plaats sensitief zijn voor de specifieke noden van ex-OKAN-leerlingen. In het eerste jaar dat de leerlingen in het reguliere onderwijs terecht komen, ervaart de meerderheid van hen een gradatie van taalproblemen, alsook een gebrek aan voorkennis. De ernst van de moeilijkheden varieert van persoon tot persoon. Belangrijk hierbij is dan ook om steeds naar de leerling als individu te kijken en niet uit te gaan van de standaard ex-OKAN-leerling, daar dit een leeg construct is. De groep leerlingen die in OKAN terechtkomt en vervolgens doorstroomt naar het reguliere onderwijs is dermate divers dat men niet enkel op basis van het etiket 'ex-onthaalklasser' een leerling kan inschatten. Het is voor elke leerling belangrijk te voelen dat men ondersteund wordt en de mogelijkheden krijgt om te groeien, maar op welke vlakken en met welke intensiteit deze ondersteuning noodzakelijk is, hangt af van de individuele leerling. Teveel ondersteuning willen aanbieden of te lage verwachtingen hanteren, kan namelijk een averechts effect hebben en frustraties

veroorzaken, net zoals het omgekeerde ook geldt voor leerlingen met net een grote nood aan bijzondere aandacht.

De taalproblemen verminderen naarmate de jaren voorbij gaan. Dit is tevens een belangrijke vaststelling naar vervolgscholen toe. Ex-onthaalklassers geven allen ergens tussen het tweede en vierde jaar na OKAN aan dat een moment kwam waarop ze vonden dat het niet meer nodig was om hen anders te behandelen dan hun klasgenoten of voor hen speciale maatregelen te treffen. De leerlingen menen vanaf dan vrij weinig hinder meer te ondervinden door taalproblemen en de situatie zelf aan te kunnen. Op dat moment kan men bijzondere maatregelen afbouwen en sensitief blijven voor problemen, doch op de manier waarop men dit voor alle leerlingen is.

Naar begeleiding van ex-onthaalklassers toe, valt het aan te bevelen hier op schoolniveau of zelfs op niveau van de scholengemeenschap over na te denken. Door op een dergelijke manier te werk te gaan, is de druk op individuele leerkrachten om met de situatie om te gaan minder groot en wordt een gezamenlijke verantwoordelijkheid onder de leraars bevorderd zodat niet alleen de leerkracht Nederlands met de ondersteuning belast wordt. OKAN Sint-Niklaas werkte een charter uit, waarin een reeks suggesties opgenomen zijn naar ondersteuningsmaatregelen voor ex-OKAN-leerlingen. Op deze manier hebben scholen een werkinstrument dat men kan gebruiken als basis en als inspiratie bij het opstellen van individuele maatregelen. Men kan onder andere bijlessen organiseren, een individueel traject uitwerken, een vertalend woordenboek laten hanteren, een aangepast evaluatiesysteem gebruiken, klasgenoten laten ondersteunen en de mogelijkheid voorzien om onder begeleiding huistaken te maken en te studeren.

## **3.2 Beleid**

Beleidsmatig moet men nadenken over hoe men flexibeler zou kunnen inspelen op de grote verschillen in taalvaardigheidniveau die er zijn tussen de verschillende leerlingen die OKAN verlaten. Zo blijkt het taalniveau van een aanzienlijk deel van de anderstalige nieuwkomers na één jaar niet te volstaan om succesvol aan te sluiten bij een klas in het reguliere onderwijs. Momenteel is een proefproject lopende waarin het verblijf in OKAN met een jaar kan verlengd worden, doch aangezien men deze leerlingen dan nog een jaar uit het reguliere onderwijs houdt, loopt de achterstand op die deze leerlingen hebben tegenover hun leeftijdsgenoten. Naast de mogelijkheid om OKAN te verlengen bestaat ook de optie om te investeren in tusseninitiatieven, waarbij men de gewone vakken geeft maar met extra aandacht voor Nederlands of aan een trager tempo met meer uitleg dan in het reguliere onderwijs. Men zou dit kunnen inrichten in reguliere scholen, doch ook hier binnen het onthaalonderwijs reeds mee kunnen starten. Deze laatste optie zou tevens een meer haalbare oplossing kunnen bieden voor leerlingen die reeds snel de basis van Nederlands te pakken hebben. Het blijkt moeilijk om tijdens het schooljaar door te stromen naar een reguliere klas vanwege de achterstand die men voor alle vakken heeft in vergelijking met de klasgenoten. Wanneer het geven van reguliere vakken structureel mogelijk wordt binnen OKAN, kunnen ook deze leerlingen meer aan hun trekken komen.

Vlaanderen maakt in het recente PISA-onderzoek geen goede beurt wanneer het aankomt op de prestaties van nieuwkomers of etnisch-culturele minderheden in het algemeen (OECD, 2010b). Het puntenverschil tussen de score van deze leerlingen en hun autochtone klasgenoten is zeer groot en tevens groter dan in het gemiddelde OECD-land. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat in Vlaanderen beleidsmatig gekozen wordt om de anderstalige nieuwkomer een jaar apart te houden om een intensieve cursus Nederlands aan te bieden. Hierdoor zitten veel van deze leerlingen achter op leeftijd, waardoor ze logischerwijs nog niet hetzelfde geleerd hebben dan hun autochtone tegenhangers van dezelfde leeftijd. In 2010 publiceerde de OECD (2010a) een serie onderzoeken waarbij men het onderwijsbeleid naar etnisch-culturele minderheden toe, doorlicht in verschillende landen. Het kan beleidsmatig interessant zijn om zijn licht op te steken bij andere landen en na te gaan hoe men dit daar aanpakt om het puntenverschil binnen de perken te houden.

### **3.3 Vervolgonderzoek**

In Vlaanderen bestaat algemeen gezien nog zeer weinig onderzoek naar OKAN en de vervolgschoolloopbanen van deze leerlingen. Daardoor is er nog heel wat ruimte voor bijkomende onderzoeken en expertiseontwikkeling. Hieronder worden bijgevolg slechts een heel beperkt aantal voorstellen gedaan, doch het te onderzoeken landschap is ruim.

Vooraleerst zou in het kader van een doctoraatsonderzoek of beleidsonderzoek een longitudinale studie kunnen worden opgezet waarbij men de schoolloopbaan van een selectie ex-OKAN-leerlingen opvolgt. Op deze manier wordt de retrospectieve bias grotendeels vermeden en kan men een meer uitgebreide steekproef van leerlingen opnemen, waaronder o.a. ook niet-begeleide minderjarigen, oudere doch nog leerplichtige nieuwkomers, analfabeten of leerlingen die tot OKAN worden toegelaten met uitzonderingsmaatregelen. Wanneer men longitudinaal werkt, is het ook mogelijk om dieper in te gaan op het fenomeen van ongekwalificeerd uitstromen, waardoor men tal van leerlingengroepen kan bevragen die in voorliggende masterproef uitgesloten waren. Het verdient hierbij ook de aanbeveling om een kwalitatieve met een kwantitatieve onderzoeksfocus te combineren en indien mogelijk steeds meerdere betrokkenen per ex-onthaalklasser te bevragen.

Een andere mogelijke insteek naar vervolgonderzoek kan erin bestaan op zoek te gaan naar succesvolle praktijkvoorbeelden. Men zou kunnen inventariseren hoe scholen voorzien in tastbare en emotionele steun aan ex-onthaalklassers en hoe succesvol deze schikkingen zijn. Op deze manier kan een soort database ontstaan waaruit men kan putten als onervaren school die te maken krijgt met een ex-OKAN-leerling.

Uit de ervaringen van de ex-OKAN-leerlingen in deze studie blijken ook ouders en klasgenoten van belang. Men zou kunnen nagaan hoe het is voor leerlingen om een ex-onthaalklasser in de klas te hebben en hoe ze hiermee omgaan en eventueel op inspelen. Ook de indrukken van ouders over het Vlaamse onderwijs zouden in kaart gebracht kunnen worden, net als hun manieren om hun kind te ondersteunen in zijn schoolcarrière.

In Vlaanderen boden 36 scholengemeenschappen onthaalonderwijs aan in het schooljaar 2009-2010 (AgODi, 2010). Dit impliceert dat in vele steden nieuwkomers naar een OKAN-klas zullen kunnen, doch mogelijks bereikt deze school in de loop van het jaar zijn maximumcapaciteit of is geen onthaalschool in de buurt. Op dat moment komt de anderstalige nieuwkomer in een reguliere school terecht. Het kan zeer zinvol zijn om na te gaan hoe vaak dit voorkomt, hoe ingespeeld wordt op de noden van deze leerlingen en hoe de schoolloopbaan en in het bijzonder de taalvaardigheid, van dergelijke nieuwkomers ontwikkelt in vergelijking met zij die naar de onthaalklas gegaan zijn.

## Conclusie

Anderstalige nieuwkomers kunnen in Vlaanderen terecht in een OKAN-klas voor een intensief taalbad Nederlands om vervolgens door te stromen naar een reguliere studierichting die bij hen past. In deze masterproef zijn de ervaringen van negen ex-OKAN-leerlingen die reeds enkele jaren in het reguliere secundair onderwijs schoollopen onder de loep genomen en wordt aandacht besteed aan ondersteunende en belemmerende factoren die ze ervoeren.

Gedurende het eerste jaar in het reguliere onderwijs ervoeren alle ex-onthaalklassers in mindere of meerdere mate problemen met de Nederlandse taal. Voor enkelen was nog alles moeilijk en overheersten deze problemen hun schooljaar, bij anderen was de impact minder fundamenteel. Men was binnen het vervolgonderwijs het meest sensitief voor deze taalproblematiek en voor het gebrek aan voorkennis bij bepaalde vakken. Alle ex-onthaalklassers ervoeren in het eerste jaar na OKAN een aanzienlijke mate van tastbare ondersteuning vanuit de vervolgschool en voelden zich meestal voldoende gesteund. In alle gevallen werden enkele specifieke maatregelen genomen met betrekking tot onder andere evaluatie, het gebruiken van een vertalend woordenboek, bijlessen of sensitiviteit tijdens de les. De concrete ondersteuning en de intensiteit verschilden van persoon per persoon. De meeste leerlingen voelden zich goed in hun klas ondanks het vaak aanwezige leeftijdsverschil en kregen vooral tijdens de lessen ondersteuning van hun medeleerlingen. De leerlingen apprecieerden om hetzij in hun vervolgschool, hetzij in de OKAN-school in een huiswerkklas onder begeleiding huiswerk te kunnen maken of te studeren. Ook Nederlands praten met klasgenoten of thuis hielp om de taal sneller onder de knie te krijgen. Vooral oudere broers of zussen gaven tastbare ondersteuning, terwijl ouders in hoofdzaak de schoolloopbaan van hun kind leken te beïnvloeden door belang te hechten aan onderwijs. Het motivatieprofiel van de ex-onthaalklassers kan bestempeld worden als een combinatie van autonome en gecontroleerde motivatie, waardoor zowel elementen van 'moeten' als 'willen' aanwezig zijn. Interesse hebben in de lesmateriaal, alsook tijd investeren in schoolgerelateerd gedrag, bleek een positieve invloed te hebben op de schoolresultaten van de ex-onthaalklassers.

Alle ex-onthaalklassers oordelen dat hun kennis van het Nederlands doorheen de jaren veel verbeterde. Alle leerlingen bereikten ergens tussen het tweede en het vierde jaar na OKAN een punt waarop ze vonden dat het Nederlands niet meer belemmerend was om mee te kunnen met hun klas. Ze waren van oordeel dat vanaf dan geen speciale maatregelen meer dienden getroffen te worden en wilden gelijk aan hun klasgenoten behandeld worden. Bijgevolg was er een grote variatie merkbaar in de tastbare ondersteuning zowel op school, als vanuit OKAN, al naargelang de situatie van de betrokken ex-onthaalklasser. Niet in alle gevallen lukte het de leerkrachten steeds om aandacht te hebben voor het individu en niet teveel of te weinig hulp meer te bieden. De klasgenoten van ex-onthaalklassers bleven een belangrijke hulpbron maar niet frequenter dan leerlingen onderling dit waren. Factoren op gezinsniveau nemen af in belang. Ambities op schoolvlak moesten door enkele ex-onthaalklassers in de loop van de jaren worden bijgesteld, doch iedereen bleef gemotiveerd omwille van het toekomstperspectief. Aangezien de leerlingen slechts beperkte suggesties doen tot verbetering, mag er vanuit gegaan worden dat men in het onderzochte OKAN- en vervolgonderwijs op de goede weg is.



# Literatuuropgave

- Agentschap voor Onderwijsdiensten. (2010). *Rapport Onthaalonderwijs Anderstalige Nieuwkomers (OKAN) 2008-2010*. Retrieved February 10, 2011, from [http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/onthaalonderwijs/Rapport\\_AGODI\\_Onthaalonderwijs\\_OKAN\\_2008-2010.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/onthaalonderwijs/Rapport_AGODI_Onthaalonderwijs_OKAN_2008-2010.pdf)
- Baarda, D.B., de Goede, M.P.M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek Kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.
- Bang, H. J., Suárez-Orozco, C., Pakes, J., & O'Connor, E. (2009). The importance of homework in determining immigrant students' grades in schools in the USA context. *Educational Research, 51*, 1-25.
- Beijer, J. (2007). Mohamed en medestudenten op de lerarenopleiding. *Opbrengsten uit het lectoraat, 11*, 1-82.
- Blommaert, J., & Verschueren, J. (1998). The ingredients of an ideology. *Debating diversity. Analysing the discourse of tolerance*. London/New York: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513-530.
- CED-groep. (2009). *Doorstroom ISK-VO. Inspirerende voorbeelden uit de praktijk*. Rotterdam: CED-groep.
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English? *Journal of Educational Issues of Language Minority Students, 5*, 26-38.
- Committee on the Rights of the Child. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved March 22, 2011, from <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>
- Conchas, G. Q. (2001). Structuring Failure and Success: Understanding the Variability in Latino School Engagement. *Harvard Educational Review, 71*(3), 475-504.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). California: Sage Publications.
- Crul, M. (2001). De sleutel tot succes. Succesvolle Turkse en Marokkaanse tweede generatie jongeren in het onderwijs. In W. Meijnen, J. Rupp, & T. Veld (Eds.), *Succesvolle allochtone leerlingen* (pp. 31-46). Leuven: Garant.

- Cummins, J. (1991). Language development and academic learning. In L. M. Malavé, & G. Duquette (Eds.), *Language, culture and cognition* (pp. 161-175). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- De Winter, M. (1999). *Intercultureel is toch normaal... Intercultureel onderwijs vanuit het perspectief van leerlingen*. 's-Hertogenbosch: Drukkerij Projectgroep ICO.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and the 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227-268.
- DiPerna, J.C., & Elliott, S.N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the miniseries. *School Psychology Review*, *31*, 293–297.
- Drever, E. (1995). *Using Semi-Structured Interviews in Small-Scale Research: A Teacher's Guide*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- EuropaNu. (n.d.). *Schengen- en visabeleid*. Retrieved March 22, 2011, from [http://www.europa-nu.nl/id/vh1alz099lwi/schengen\\_en\\_visabeleid](http://www.europa-nu.nl/id/vh1alz099lwi/schengen_en_visabeleid)
- Feinberg, R.C. (2000). Newcomer schools: Salvation or segregated oblivion for immigrant students. *Theory into Practice*, *39*, 220-227.
- Flament, R. (2005). Ze kunnen geen Nederlands, mijnheer. *Vonk*, *35*(2), 59-69.
- Flick, U. (2002). *An Introduction to qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Fulgini, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents for immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*, *68*(2), 351-363.
- Gibson, M. A., & Carrasco, S. (2009). The Educations of Immigrant Youth: Some Lessons From the U.S. and Spain. *Theory Into Practice*, *48*(4), 249-257.
- Glick, J. E., & White, M. J. (2003). The academic trajectories of immigrant youths: analysis within and across cohorts. *Demography*, *40*, 759-783.
- Green, G., Rhodes, J., Heitler Hirsch, A., Suárez-Orozco, C., & Camic, P. M. (2008). Supportive adult relationships and the academic engagement of Latin American immigrant youth. *Journal of School Psychology*, *39*, 393-412.

- Hagelskamp, C., Suárez-Orozco, C., & Hughes, D. (2010). Migrating to opportunities: How family migration motivations shape academic trajectories among newcomer immigrant youth. *Journal of Social Issues, 66*, 717-739.
- Hayman, R. M., Taylor, B. J., Peart, N.S., Galland, B.C., & Sayers, R. M. (2001). Participation in research: Informed consent, motivation and influence. *Journal of Paediatrics and Child Health, 37*, 51-54.
- Hood, L. (2003). *Immigrant students, urban high schools: The challenge continues*. New York: NY: Carnegie Corporation.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education, 74*, 318-340.
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly, 76*, 1-20.
- Kelchermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 9*(5-6), 443-456.
- Kelchermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Koning Boudewijnstichting. (2007). *Slaagkansen van allochtone jongeren in het Vlaamse onderwijs. Betrokkenen aan het woord*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Kruispunt Migratie-Integratie. (2012a). *Lexicon*. Retrieved April, 15, 2012, from <http://www.kruispuntmi.be/detail.aspx?id=10860>
- Kruispunt Migratie-Integratie. (2012b). *Etnisch-culturele minderheden: definities*. Retrieved April, 15, 2012, from <http://www.kruispuntmi.be/thema.aspx?id=936>
- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Menken, K. (2008). *English Learners Left Behind. Standardized Testing as Language Policy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Mertens, E. (2010). *'Omgaan met diversiteit' binnen het onderwijs: De doelmatigheidsbeleving van toekomstige leerkrachten secundair onderwijs omtrent het 'omgaan met diversiteit': een meervoudige benadering* (Masterproef). Gent: Universiteit Gent.

- Netoverschrijdende CLB-werkgroep Anderstalige Nieuwkomers & Pina-18. (2006). *Na de onthaalklas. De opvang van gewezen anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs*. Antwerpen: Stad Antwerpen.
- OECD. (2010a). *OECD Reviews of Migrant Education. Netherlands*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2010b). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OECD Publishing.
- Ogbu, J.U. (1993). Differences in Cultural Frame of Reference. *International Journal of Behavioral Development, 16*, 483-506.
- Pelleriaux, K. (2001). *Demotie en burgerschap. De culturele constructie van ongelijkheid in de kennismaatschappij*. Brussel: VUBPress.
- Perreira, K. M., Harris, K. M., & Lee, D. (2006). Making It in America: High School Completion by Immigrant and Native Youth. *Demography, 43*, 511-536.
- Plunkett, S. W., & Bámaca-Gómez, M. Y. (2003). The relationship between parenting, acculturation, and adolescent academics in Mexican-origin immigrant families in Los Angeles. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 25*, 222-239.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Ramaut, G. (2002). Een aparte aanpak? De opvang van ex-nieuwkomers in het regulier secundair onderwijs. *Vonk, 32(2)*, 3-21.
- Ramaut, G., & Sterckx, M. (2003). Achtergronden en tips voor leerkrachten en directies in de vervolgschool bij de opvang van ex-onthaalklassers. In S. Gysen, G. Ramaut, & M. Sterckx (Eds.), *Tasan. Taalvaardigheidstoets Aanvang Secundair onderwijs Anderstalige Nieuwkomers*. Leuven: Steunpunt NT2.
- Reynders, T., Nicaise, I., & Van Damme, J. (2005). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. De constructie van een SES-variabele voor het SiBO-onderzoek*. Retrieved March 13, 2011, from [http://www.steunpuntloopbanen.be/rapporten/LOA-rapport\\_31.pdf](http://www.steunpuntloopbanen.be/rapporten/LOA-rapport_31.pdf)
- Ruiz-de-Velasco, J., Fix, M. E., & Clewell, B. C. (2001). *Overlooked and underserved: Immigrant students in the U.S. secondary schools*. Washington DC: Urban Institute.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*, 207-231.

- Schwieter, J.W. (2011). Migrant hispanic students speak up: Linguistic and cultural perspectives on low academic attainment. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 5, 33-47.
- Sidhu, R., & Taylor, S. (2012). Supporting Refugee Students in Schools: What Constitutes Inclusive Education? *International Journal of Inclusive Education*, 16, 39-56 .
- Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyck, P., & Pelleriaux, K. (2006). *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London/ Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Smith, L.C. (2001). Life History as a Key Factor in Understanding Teacher Collaboration and Classroom Practice. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 111-126.
- Sterckx, M. (2002). Een nieuwkomer onder de toetsen. *Scholka*, 44, 30 - 34.
- Sterckx, M. (2006). *Wat is er nog van onze dromen? Eindrapport van een onderzoek naar de doorstroming van anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs in de eerste drie jaar na de onthaalklas in Vlaanderen (2003 - 2005)*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Storme, M. (2009). *Een kwalitatief onderzoek naar de verwachtingen van leerkrachten en ouders wat betreft onderlinge communicatie binnen het Gentse OKAN-onderwijs (Masterproef)*. Gent: Universiteit Gent.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of Immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., Bang, H. J., O'Connor, E., Gaytan, F. X., Pakes, J., & Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology*, 46, 602-618.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relationships. Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111, 712-749.
- Szalacha, L. A., Marks, A. K., Lamarre, M., & Garcia-Coll, C. (2005). Academic Pathways and Children of Immigrant Families. *Research in Human Development*, 2(4), 179-211.
- Technisch Berkenboom Instituut Sint-Niklaas. (2010). *Onthaalklas anderstalige nieuwkomers: OKAN. Onthaalbrochure*.

- Timmerman, C., Hermans, P., & Hoornaert, J. (2002). *Allochtone jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief*. Leuven – Apeldoorn: Garant.
- Toren van Babel Gent. (2011). *Onthaalbrochure: onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers*.
- Tuk, B., & de la Rive Box, A. (2000). *Welkom op school: Mentormethode voor nieuwkomers in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Stichting Pharos.
- Valcke, M. (2005). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.
- Van der Veen, I. (2001). Succesvolle Turkse, Marokkaanse en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. In W. Meijnen, J. Rupp, & T. Veld (Eds.), *Succesvolle allochtone leerlingen* (pp. 31-46). Leuven: Garant.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goals-contents in self-determination theory. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16, 37-57.
- Verhaeghe, P-P. (2010). De discursieve kracht van het begrip 'allochtoon'. *Poliargus Paper*, 2, 2-9.
- Verhoeven, N. (2007). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Amsterdam: Boom onderwijs.
- Verkuyl H. (2002). *Lesgeven in pedagogisch perspectief. Een werkboek voor leraren in opleiding*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Verlot, M., & Sierens, S. (1997). Intercultureel onderwijs vanuit een pragmatisch perspectief. *Cultuurstudie*, 3, 130-173.
- Vlaams Ministerie. (2009). *Wet betreffende de leerplicht*. Retrieved February 10, 2011, from <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12344>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, AgODi, AHOVOS & AOC (2008). *Onderwijs in Vlaanderen. Een brede kijk op het Vlaamse onderwijslandschap*. Retrieved April 28, 2011, from <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/103.pdf>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2002). *Decreet Gelijke Onderwijskansen*. Retrieved February 10, 2011, from <http://www.ond.vlaanderen.be/gok/>

- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2006). *Omzendbrief SO 75. Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het gewoon voltijds secundair onderwijs*. Retrieved December 14, 2010, from <http://onderwijs.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13123>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs. Factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten*. Retrieved March 22, 2012, from <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/278.pdf>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2010a). *Onthaalonderwijs*. Retrieved December 17, 2010, from <http://www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2010b). *Vlaamse onderwijs in cijfers: 2009-2010*. Retrieved March 27, 2011, from <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2011). *Omzendbrief SO 64. Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs*. Retrieved March 25, 2011, from <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9418>
- Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. (2010). *Ondersteunende maatregelen vanuit het VVKSO*. Retrieved March 3, 2011, from [studiedag.vvkso.be/download/sg3/V3b-ExOkan.doc](http://studiedag.vvkso.be/download/sg3/V3b-ExOkan.doc)
- Walford, G. (2001). *Doing Qualitative Educational Research. A Personal Guide to the Research Process*. London/New York: Continuum.
- White, M. J., & Kaufman, G. (1997). Language Usage, Social Capital, and School Completion Among Immigrants and Native-born Ethnic Groups. *Social Science Quarterly*, 78, 385-398.

# Bijlagen

## Bijlage 1 – Gehanteerde terminologie en operationalisering

Onderzoek	Terminologie	Land/regio	Generatie	Afkomst
Ramaut & Sterckx (2003) Sterckx (2006)	Ex-onthaalklassers	Vlaanderen	Nieuwkomers die de Onthaalklas voor Anderstalige Nieuwkomers verlaten hebben	Divers
Duquet et al. (2006)	Allochtonen	Vaanderen	Eerste en latere generaties	Divers
Koning Boudewijnstichting (2007)	Allochtone jongeren	Vlaanderen	Groep in zijn algemeenheid	Divers
Timmerman et al. (2002)	Allochtone jongeren	Vlaanderen	Eerste en latere generaties	Divers
Kruispunt Migratie-Integratie (2012a)	Etnisch-culturele minderheden	Vlaanderen	Eerste en latere generaties	Mensen met een andere etnisch-culturele achtergrond (cfr. Allochtoon/Nieuwe Vlaming)
Crul (2001)	Tweede generatie Turken en Marokkaanse jongeren	Nederland	Tweede generatie	Turkse en Marokkaanse jongeren
Van der Veen (2001)	Succesvolle Turkse en Marokkaanse leerlingen	Nederland	Algemeen	Turkse en Marokkaanse jongeren
White & Kaufman (1997)	Immigrant and Native-born Ethnic Groups	Amerika	Eerste, tweede en derde generatie	Niet gedefinieerd
Portes & Rumbaut (2001)	Second generation	Amerika	Tweede generatie	Niet gedefinieerd
Bang et al. (2009) Hagelskamp et al. (2010) Suárez-Orozco et al. (2009) Suárez-Orozco et al. (2010)	Immigrant students Newcomer Immigrant Youth Newcomer Immigrant Youth Newcomer Immigrant Youth	Amerika	Nieuwkomers; gemiddeld 2 jaar in Amerika bij aanvang van de studie (duur studie = 5 jaar)	Centraal-Amerika, China, Dominicaanse Republiek, Haiti en Mexico



Fuligni (1997)	Immigrants	Amerika	Eerste, tweede en derde generatie	Divers
Kao & Tienda (1995)	Immigrant Youth	Amerika	Eerste, tweede, derde en latere generaties	Divers
Plunkett & Bámaca-Gómez (2003)	Mexican-origin immigrant families	Amerika	Eerste en tweede generatie	Mexico
Glick & White, 2003	Immigrant Youth	Amerika	Eerste en tweede generatie	Divers
Conchas (2001)	Latino	Amerika	Eerste, tweede en derde generatie	Mexico en Centraal- en Zuid-Amerika
Feinberg (2000)	Newcomer/Immigrant	Amerika	Nieuwkomers met beperkte kennis van het Engels (LEP)	Niet gedefinieerd
Green et al. (2008)	Latin American immigrant youth	Amerika	Nieuwkomers	Latijns-Amerika
Schwietzer (2011)	Migrant hispanic	Amerika	Nieuwkomers	Mexico
Hood (2003)	Immigrant students	Amerika	Diffuus	Diffuus
Collier & Thomas (1989)	Immigrants	Amerika	Eerste generatie	75 verschillende taalachtergronden (meesten Aziatisch of Latino)
Gibson & Carrasco (2009)	Immigrant Youth	Amerika & Spanje	Eerste en tweede generatie	Niet gedefinieerd
Sidhu & Taylor (2012)	Refugee Students	Australië	Vluchtelingen (eerste generatie)	Divers

## Bijlage 2 – Operationalisering schoolsucces

Onderzoek	Operationalisering
Sterckx (2006)	Gevolgde onderwijsvorm, behaald attest, opgelopen onderwijsvertraging en invloed van het watervaleffect.
Duquet et al. (2006) Timmerman et al. (2002)	Problematisch instroom, doorstroom en uitstroom: instromen in B-stroom, gevolgde onderwijsvorm, opgelopen onderwijsvertraging, invloed van het watervaleffect en ongekwalificeerd uitstromen.
Hood (2003)	Drop-out, schoolresultaten en slaagpercentage (conceptueel, niet statistisch nagegaan).
Portes & Rumbaut (2001)	Drop-out en schoolresultaten.
Perreira et al. (2006) White & Kauffman (1997)	Drop-out.
Crul (2001)	Schoollopen in richting gericht op het doorstromen naar het hoger onderwijs.
Suárez-Orozco et al. (2009) Suárez-Orozco et al. (2010) Hagelskamp et al. (2010)	<i>Alledrie gebaseerd op LISA-studie: Gemiddeld jaarpercentage (Average Grade Point).</i>
Fuligni (1997)	Behaald schoolresultaat voor wiskunde en Engels.
Kao & Tienda (1995)	Algemeen schoolresultaat, score op gestandaardiseerde test en academische oriëntatie.
Plunkett & Bámaca-Gómez (2003)	Schoolresultaat, academische motivatie en streefdoel.
Szalacha, Marks, Lamarre, & Garcia-Coll (2005)	Schoolresultaat en kwalitatieve maat toegekend door leerkracht.
Glick & White (2003)	Score op gestandaardiseerde testen
Conchas (2001) Gibson & Carrasco (2009) Ruiz-de-Velasco et al. (2001) Sidhu & Taylor (2012)	<i>Onduidelijke of diffuse operationalisering.</i>

## Bijlage 3 – Interviewleidraad

### 0. Inleiding

[Overlopen inhoud onderzoek]

*Zoals we afgesproken hadden wil ik het vandaag met jou even hebben over de OKAN-klas en over hoe het met jou gegaan is op school sinds je uit de OKAN-klas wegging. Ik zal je vooral vragen om over dingen te vertellen. Je kan geen foute antwoorden geven, ik wil graag weten wat jij vindt en wat jij denkt, ok? Dus nog eens, fout is het in alle geval niet. Zoals hier in de brief staat, ga ik nergens jouw naam gebruiken. Ook de naam van je school en andere namen van leerlingen of leerkrachten die je aanhaalt, ga ik allemaal uit het interview halen. Dus je mag vertellen en zeggen wat je wilt, want ik ga aan niemand vertellen wie precies wat gezegd heeft. En zoals je ziet, ligt hier een toestelletje waarmee ik ga opnemen wat we nu allemaal zeggen, zodat ik dat later op de computer kan typen.*

[Indien informed consent nog niet getekend was door jongere (en ouder of voogd indien -18), ook deze overlopen en laten ondertekenen]

### 1. Land van herkomst

- Uit welk land kom je?
- Ben je daar naar school geweest? Hoe ging dat?
- Kan je me vertellen waarom je naar België gekomen bent?
- Wat vond je ervan om naar hier te komen?
- Waren er dingen die je raar of anders vond hier?

### 2. Betekenis school

- Kan je me vertellen wat school voor je ouders betekent? Wat vinden ze van school?
- En wat vind jij? Denk jij er ook zo over of heb je een andere mening?
- Wat wil je graag doen in de toekomst als je klaar bent met school?

### 3. OKAN-klas

- Je kwam aan in België en hoe ging dat dan?
- Kan je me eens wat vertellen over OKAN?
- Hoe ging het om Nederlands te leren?
- Hoe lang zat je in OKAN?
- Ben je op stage geweest?
- Zijn er in OKAN mensen geweest die heel belangrijk waren voor je?
- Zijn er in OKAN momenten geweest die belangrijk waren?
- Wat vond je leuk, wat minder?
- Op het einde van OKAN moest je kiezen voor een andere school en studierichting. Hoe is dat gegaan?

#### 4. Tekenen schoolloopbaan

- Het is ondertussen een aantal jaar geleden dat je in OKAN zat. Welke richtingen heb je gevolgd sinds je uit OKAN kwam?

[uitleggen: concept tekenen schoolloopbaan]

*Kijk, dit zijn hier de schooljaren die je uit OKAN bent [overlopen richtingen en bijschrijven op het papier]. Ik zou graag hebben dat we even teruggaan in de tijd en dat je probeert terug te denken aan al deze jaren. Je ziet hier telkens alle maanden van het schooljaar staan. Het bovenste tabelletje gaat over hoe het ging op school met je punten. Heel goede punten, goede punten, beetje goede punten, beetje slechte punten, slechte punten of heel slechte punten. En hieronder gaat het over hoe je je voelde op school en kan je dezelfde dingen aanduiden: heel goed, goed, beetje goed, beetje slecht, slecht of heel slecht. Kan je in je hoofd even terugdenken aan al deze jaren en proberen de tabelletjes in te vullen? Als je daarbij aan mensen denkt die belangrijk waren, of aan dingen die gebeurd zijn die je belangrijk vindt, mag je die al opschrijven of het gewoon zeggen. We gaan er dan straks even over praten.*

[Vanaf dit punt is het verloop van het interview zeer afhankelijk van wat de leerling aanhaalt, hieronder worden de topics aangegeven die telkens moesten aangeraakt zijn. Indien deze onderwerpen niet spontaan naar boven komen, wordt hier expliciet naar gevraagd]

#### 5. Bespreking tekening schoolloopbaan

##### *1<sup>e</sup> jaar na OKAN*

- Bespreken wat de leerling tekent
- Bepaalde mensen heel belangrijk of iemand die je nooit zal vergeten?
- Belangrijke dingen gebeurd of dingen die je nooit zal vergeten?
- Hoe had het beter gekund op momenten die je als slechter aanduidt?
- Vak dat goed ging?
- Vak dat minder goed ging?
- Vak dat leuk was?
- Vak dat niet leuk was?
- Welbevinden op school? Gevoel over dat jaar?
- Klasgenoten?
- Hulp op school of bij huiswerk?
- Nederlands?
- Iets dat het heel moeilijk maakte of vervelend was?
- Einde van het jaar (A-, B- of C-attest?)
- (Indien veranderd van richting of blijven zitten: Hoe ging dat? Wie heeft dat beslist?)

##### *Tweede jaar na OKAN*

Idem 1<sup>e</sup> jaar met aandacht voor verschillen met het jaar ervoor en dieper ingaan op deze veranderingen.

*Indien van toepassing: Derde jaar na OKAN*

Idem 2<sup>e</sup> jaar.

*Dit schooljaar*

Idem 2<sup>e</sup> jaar.

#### 6. Allerhande invloeden

[Hier telkens kort herhalen wat gezegd is over de verschillende thema's en vragen om eventuele aanvullingen, of er expliciet naar vragen indien niet aan bod gekomen]

- Deed men op school iets om jou te helpen of steunen? Is er een verschil tussen nu en toen je net uit OKAN kwam? Mis je iets van steun of heb je ooit iets gemist? Heb je ooit bijlessen gekregen of extra Nederlands? Heb je ooit anders toetsen of taken gemaakt dan je klasgenoten? Kreeg je ooit anders punten? Werden de lessen soms aangepast voor jou? Mocht je ooit een woordenboek gebruiken?
- Organiseert je OKAN-school iets voor jou? Heb je ooit van de huiswerkklas gehoord? Ben je er ooit geweest? Hoe ging dat? (Indien niet gaan: Waarom ging je niet?)
- Zijn je ouders belangrijk als het over school gaat? Helpen je ouders je soms met dingen voor school? Komen ze naar oudercontacten? Praten jullie over school?
- Zijn je broers of zussen belangrijk als het over school gaat? Helpen je broers en zussen je soms met dingen voor school? Zijn ze betrokken bij je school?
- Zijn je vrienden belangrijk als het over school gaat? Heb je vrienden op school/buiten school? Wat vinden zij van school? Helpen jullie elkaar soms?
- Hoe gaat het met je Nederlands? Ga je graag naar school? Wat wil je in de toekomst bereiken?

#### 7. Afsluitende vraag: Minister van onderwijs?

Stel je voor dat jij minister van onderwijs wordt. Een minister beslist eigenlijk alles, dus stel dat jij mag beslissen over onderwijs en scholen in Vlaanderen. Iemand komt naar jou als minister en die vertelt over jongeren die naar België komen, maar die nog geen Nederlands spreken, zoals dat bij jou was. Als je alles zou mogen veranderen en mogen kiezen wat je zou doen, hoe zou je dat dan organiseren om te zorgen dat het zo goed mogelijk gaat met die leerlingen? (Zou je OKAN houden? Zou je alleen Nederlands doen in OKAN? Hoe lang OKAN? Wat erna? Speciale hulp nog extra?)

➔ Zijn er nog dingen die je zelf wil vertellen over alles wat we net besproken hebben?

## Bijlage 4 – Informed Consent



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

### INFORMED CONSENT

Ik verklaar dat ik als **leerling**,

(1) de brief over dit onderzoek heb gelezen, dat ik weet waar het onderzoek over gaat en dat ik extra uitleg kon krijg.

(2) door dit document te ondertekenen zeg dat ik wil meewerken aan het onderzoek.

(3) meedoe uit vrije wil en dat ik op de hoogte ben dat ik op ieder moment mag zeggen dat ik liever niet meer meedoe.

(4) de toestemming geef het interview op te nemen met een dictafoon en de uitgeschreven versie van het interview zal kunnen inkijken. Als ik dit wil, kan ik hier nog onderdelen uit laten schrappen.

(5) Bénédicte Vanblaere de toestemming geef om wat ik verteld heb te gebruiken voor haar masterproef. De resultaten worden op anonieme wijze verwerkt en gerapporteerd. Dit wil zeggen dat mijn echte naam en school nooit vermeld zal worden.

Gelezen en goedgekeurd op ..... (datum)

Naam leerling:

.....

Handtekening leerling:

## INFORMED CONSENT

Ik verklaar hierbij dat ik als **ouder/wettelijk voogd**,

(1) de brief over dit onderzoek heb gelezen, dat ik weet waar het onderzoek over gaat en dat ik extra uitleg kon verkrijgen.

(2) mijn kind de toestemming geef om deel te nemen aan het onderzoek en dat ik weet dat deze deelname op elk moment kan stopgezet worden.

(3) de toestemming geef het interview op te nemen met een dictafoon.

(4) Bénédicte Vanblaere de toestemming geef om wat verteld wordt te gebruiken voor haar masterproef. De resultaten worden op anonieme wijze verwerkt en gerapporteerd, waardoor de echte naam of school van mijn kind nooit vermeld zal worden.

Gelezen en goedgekeurd op ..... (datum)

Naam ouder/voogd:

.....

Handtekening ouder/voogd:

## Bijlage 5 – Visualisering schoolloopbaan

### 2<sup>e</sup> jaar na OKAN

<i>Ik had...</i>	1 <sup>e</sup> jaar na OKAN .....												Nu.....				
Heelgoede punten																	
Goede punten																	
Beetje goede punten																	
Beetje slechte punten																	
Slechte punten																	
Heelslechte punten																	
	September	Oktober	November	December	Januari	Februari	Maart	April	Mei	Juni		September	Oktober	November	December		
<i>Ik voelde me....</i>																	
Heelgoed																	
Goed																	
Beetje goed																	
Beetje slecht																	
Slecht																	
Heelslecht																	

### 3<sup>e</sup> jaar na OKAN

<i>Ik had...</i>	1 <sup>e</sup> jaar na OKAN.....												2 <sup>e</sup> jaar na OKAN.....												Nu.....			
Heelgoede punten																												
Goede punten																												
Beetje goede punten																												
Beetje slechte punten																												
Slechte punten																												
Heelslechte punten																												
	September	Oktober	November	December	Januari	Februari	Maart	April	Mei	Juni		September	Oktober	November	December	Januari	Februari	Maart	April	Mei	Juni		September	Oktober	November	December		
<i>Ik voelde me....</i>																												
Heelgoed																												
Goed																												
Beetje goed																												
Beetje slecht																												
Slecht																												
Heelslecht																												

### 4<sup>e</sup> jaar na OKAN

<i>Ik had...</i>	1 <sup>e</sup> jaar na OKAN .....												2 <sup>e</sup> jaar na OKAN....												3 <sup>e</sup> jaar na OKAN.....												Nu...			
Heelgoede																																								
Goede																																								
Beetje goede																																								
Beetje slechte																																								
Slechte																																								
Heelslechte																																								
<i>Punten</i>	September	Oktober	November	December	Januari	Februari	Maart	April	Mei	Juni		September	Oktober	November	December	Januari	Februari	Maart	April	Mei	Juni		September	Oktober	November	December														
<i>Ik voelde me....</i>																																								
Heelgoed																																								
Goed																																								
Beetje goed																																								
Beetje slecht																																								
Slecht																																								
Heelslecht																																								



## Bijlage 6 – Inleidende brief



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Beste jongere,  
Beste ouder,

Ik ben Bénédicte Vanblaere, studente aan de universiteit van Gent. Voor mijn eindwerk ben ik op zoek naar **jongeren die in de OKAN-klas gezeten hebben** en die ondertussen al een aantal jaar in het gewoon secundair onderwijs zitten. Via de OKAN-school in Sint-Niklaas hoorde ik dat jij zo iemand bent.

Ik wil voor mijn onderzoek vooral **luisteren naar je verhaal** en praten over hoe het voor jou gegaan is sinds je de OKAN-klas verlaten hebt. Ik ben zeer heel geïnteresseerd in hoe de voorbije jaren gelopen zijn en ik hoop wat beter te begrijpen hoe het is om als jongere na de OKAN-klas in het gewone onderwijs te komen. We kunnen hierbij praten over dingen die goed gegaan zijn, maar ook over wat moeilijker was.

Daarom zou ik heel graag met jou een gesprek hebben als je dat ziet zitten. Het interview kan bij je thuis gebeuren, op school of ergens anders als je dat liever hebt. Die andere plaats kunnen we samen afspreken. Het gesprek zal ongeveer 1 uur à 1u30 duren. Het interview kan plaatsvinden in **december, januari of februari**. We zoeken samen naar een dag die voor ons beiden past, bijvoorbeeld een moment na school, op woensdagnamiddag of in het weekend. Om je te bedanken als je met mij je verhaal wil delen, krijg je een **cinematicket!**

Ik zal het gesprek opnemen, zodat ik alles wat je vertelde achteraf kan uittypen en verwerken. Als je dit wil kan ik je de uitgetypte versie bezorgen zodat je het interview nog eens kan nalezen. Ik verzeker je hierbij dat **nergens je naam vermeld zal worden** in mijn onderzoek. Niemand zal uit het verslag kunnen opmaken van wie de informatie afkomstig is en ik zal ook nergens verwijzen naar je school.

Is er iets niet duidelijk, laat me dit dan zeker weten. Na mijn antwoord kan je zonder probleem nog beslissen om toch niet deel te nemen, dus heb je vragen, stel ze zeker! Ook als je wél graag zou deelnemen en je verhaal met me wil delen, neem dan **contact** op door

- Een sms'je te sturen of te bellen naar 0499 xx xx xx.
- Een e-mail te sturen naar [benedicte.vanblaere@ugent.be](mailto:benedicte.vanblaere@ugent.be).

Ik sms, bel of mail je dan zeker terug om verder af te spreken.

*(Vergeet niet om aan een ouder of voogd toestemming te vragen om deel te nemen als je nog geen 18 bent).*

Je zou me enorm helpen door mee te doen en je krijgt zelf een cinematicket in ruil!

Met vriendelijke groeten,

Bénédicte Vanblaere

## Bijlage 7 – Onderwijsbiografieën

### Flora

Flora is 20 jaar oud en afkomstig uit Benin, waar men Frans en Afrikaans praat. Ze werd na een jarenlange procedure op haar 16e door een tante geadopteerd. Haar ouders stemden in met de adoptie omdat ze meenden dat Flora een betere opleiding en toekomst zou hebben in België. Haar tante vond dat ze na aankomst zo snel mogelijk aan het werk moest, maar Flora zelf wou haar studies afmaken. Ze was gemotiveerd om Nederlands te leren en na een periode van aanpassing voelde ze de taal snel aan [7 maanden OKAN in school 5].

Het was voor Flora niet gemakkelijk om haar leven opnieuw op te bouwen, doch ze slaagde hierin door haar eigen motivatie en wil om een diploma te halen, alsook door de hulp die ze hoofdzakelijk in het eerste jaar na OKAN kreeg. Met accentloos en correct Nederlands spreken bleef Flora het moeilijk hebben, terwijl spelling, zinsbouw en begrijpen van bij aanvang goed gingen. Tijdens de examens kreeg ze meer tijd en mocht ze vragen stellen. Gedurende de eerste 2 jaren na OKAN ging ze elke woensdag naar de huiswerkklas van OKAN. Deze extra ondersteuning was noodzakelijk en heeft haar veel geholpen. Flora had het vaak lastig met het etiket 'ex-OKAN-leerling'. Sommige leerkrachten overdreven -goedbedoeld- in hun steun en vooral leerkrachten Nederlands legden hun verwachtingen lager dan ze bij klasgenoten deden. Zelf zou ze liever als een reguliere leerling behandeld worden die pas als bijzonder gezien wordt wanneer dit nodig blijkt.

Flora koos voor de richting economie [3 economie; school 4] in aansluiting met haar studies in Benin. De eerste weken stond Flora in het centrum van de belangstelling als enige Afrikaans meisje, waardoor ze snel vriendschappen opbouwde. Haar klasgenoten en leerkrachten waren zeer behulpzaam, al ging Flora slechts beperkt op in hun aanbod. Alle leraars hadden tijdens hun les aandacht voor het feit dat ze uit OKAN kwam, waren mild met hun punten en waren tijdens de pauzes beschikbaar voor extra uitleg. Gedurende enkele maanden kreeg Flora bijlessen wiskunde tijdens de uren Frans, omdat ze hier zeer zwak op scoorde. De leerkracht Nederlands voorzag bijkomende oefeningen en bij het eerste examen mocht ze een vertalend woordenboek gebruiken. Flora begreep meestal de uitleg die door leerkrachten gegeven werd maar had wel problemen met opgaven begrijpen en praten. Ze heeft hard moeten werken om haar resultaten te verbeteren, maar kreeg een B-attest omwille van haar scores voor wiskunde en Nederlands.

Na overleg met haar leerkrachten ging Flora naar 4 STW [school 5, TSO]. Ze voelde zich goed en was goed geïntegreerd in haar klasgroep. Ze vertelde niet onmiddellijk dat ze uit OKAN kwam en kreeg weinig extra begeleiding van de leerkrachten, wat ze prima vond. Tijdens de lessen Frans kon ze met andere vakken bezig zijn, zolang haar punten goed bleven. Flora's motivatie om hard te werken nam iets af in de loop van het jaar, maar haar punten bleven goed waardoor ze een A-attest kreeg.

Ze stapte over naar 5 Onthaal-PR [school 3, TSO] omdat STW haar niet helemaal lag en ze graag meer talen wou. Na een aanpassingsfase leerde ze de school kennen en mede dankzij leuke leerkrachten en klasgenoten voelde ze zich goed. De voorafgaande jaren leerde Flora hard werken, waardoor haar punten altijd goed tot heel goed waren en ze met een A-attest naar het 6<sup>e</sup> jaar kon.

Tijdens het 6<sup>e</sup> jaar Onthaal-PR ging Flora door aanhoudende conflicten met haar tante alleen wonen. Haar punten daalden aanzienlijk, aangezien er veel moest geregeld worden en haar motivatie daalde. Ze is wel van plan zich zowel voor zichzelf als voor haar leerkrachten te herpakken omdat ze vindt dat ze al te ver geraakt is om nu op te geven. Volgend jaar wil ze verder studeren in een 7e TSO-specialisatiejaar of op de hogeschool.

## **Sassi**

Sassi is een meisje van 17 afkomstig uit Congo, met het Frans als moedertaal. Op 13-jarige leeftijd kwam ze met haar mama en kleine broer naar België omwille van privéredenen. Sassi kreeg het Nederlands vlot onder de knie [9 maanden OKAN in school 1], al had ze de eerstvolgende jaren geregeld moeite om mensen te begrijpen of om schriftelijk en mondeling een antwoord te formuleren. Ook specifieke vakterminologie vormde een hinderpaal. Sassi meent dat haar school de voorbije jaren veel rekening hield met het feit dat ze ex-OKAN-leerling is. De meeste leerkrachten waren bereid om te helpen door bijvoorbeeld in de les extra uitleg te geven of antwoorden bij toetsen mondeling te laten verduidelijken. Toch schaamde Sassi zich soms om de les te onderbreken voor een vraag en had ze het idee dat dit storend zou zijn voor de leerkracht, waardoor ze niet altijd toelichting vroeg. Tevens gebeurde het enkele malen dat een leerkracht haar het gevoel gaf niet te willen helpen. Tijdens het eerste jaar na OKAN ging ze elke dag naar de huiswerkklas van OKAN en ze bleef de daaropvolgende jaren geregeld gaan. Sassi ondervond dat ze gefrustreerd werd wanneer ze meende dat men haar uitlachte als ze iets niet begreep of wanneer een opmerking racistisch aanvoelde. Aangezien gedrag in de klas deel was van de beoordeling, behaalde ze hierdoor soms slechtere resultaten. Sassi's moeder hielp soms met Frans of wiskunde, maar kende te weinig Nederlands om bij andere vakken te assisteren.

Het eerste schooljaar na OKAN startte Sassi in 2 Decoratie [school 1, BSO], omdat ze goed en graag tekende en dit aansloot bij het advies van OKAN. Bij het begin van het schooljaar moest Sassi haar klas even leren kennen, maar na enkele maanden verbeterde dit. In haar vriendengroep werd veel Nederlands gesproken, wat haar hielp om de taal verder onder de knie te krijgen. Ook haar leerkracht Nederlands hielp haar door gemakkelijkere oefeningen te geven. Toch waren haar allereerste rapporten in 2 Decoratie heel slecht. Daarna ging het langzaam beter, hoewel het nooit echt heel erg goed was. Dat schooljaar kreeg Sassi dan ook een B-attest.

Na de overgang naar 3 Mode ging het tijdelijk opnieuw heel slecht met Sassi's punten, deels door frustraties en ruzies, alsook door het feit dat ze wat minder moeite deed om Nederlands te begrijpen en zich correct uit te drukken. Naarmate het jaar vorderde, evolueerde de klassfeer positief en vond Sassi vrienden die haar op schoolvlak ondersteunden met huiswerk of wanneer ze in de klas iets niet begreep. Ook haar punten stegen maar bleven middelmatig, waardoor Sassi een C-attest kreeg.

Sassi koos ervoor om 3 Mode opnieuw te doen en de suggestie van enkele leerkrachten om naar het DBSO te gaan, niet te volgen. Dit vanuit een geloof in haar eigen kunnen, vanuit koppigheid en omdat ze net als haar moeder veel belang hechtte aan het behalen van een diploma halen. Sassi had het de eerste maanden lastig met het dubbelen en met de jongere klasgenoten, maar voelde zich na verloop

van tijd thuis in haar nieuwe klas. De herhaling van 3 Mode bleek positief: het zorgde ervoor dat haar Nederlands veel beter werd, dat ze beter kon volgen in de lessen en dat ze geen tekorten haalde. Ze beëindigde het jaar met een A-attest.

Dit schooljaar [4 Mode] ervaart Sassi nauwelijks nog problemen omwille van het Nederlands<sup>3</sup>. Er zijn nog imperfecties en schrijven blijft moeilijk, maar mensen merken amper nog dat ze uit OKAN komt. Naar de huiswerkklas gaat ze niet meer omdat ze meent alles onder controle te hebben en vindt dat ze zelf verantwoordelijkheid moet opnemen. Sassi voelt zich goed in haar klas en behaalt goede punten. Naar de toekomst toe wil ze zelf een winkel openen of architectuur studeren.

## **Anoush**

Anoush is een 15-jarig Armeens meisje. Toen ze negen was, kwam ze met haar ouders, oudere zus en jongere broer naar België. Gedurende iets meer dan een jaar ging Anoush naar een Vlaamse basisschool, waarna ze voor drie jaar terugging naar Armenië, om opnieuw naar België te komen omwille van humanitaire redenen. Anoush en haar zus gingen gedurende een maand thuis aan de slag met handboeken van OKAN, zolang hun uitzonderingsaanvraag voor toelating tot OKAN in behandeling was. Anoush en haar broer liepen nog school in OKAN [6 maanden in school 2], haar zus kon onmiddellijk doorstromen naar een reguliere BSO-school. Anoush leerde vlot Nederlands aangezien ze een basiskennis had, zeer gemotiveerd was en wat Duits kende.

De ouders van Anoush wilden graag dat ze in de humaniora startte. Onderwijs is belangrijk in de Armeense cultuur en haar ouders stimuleerden een positieve schoolse houding. Op school 2 stelde men zich eveneens zeer ondersteunend op, wat Anoush de moed gaf om in het 1<sup>e</sup> jaar moderne te starten. Anoush is zeer blij met de hulp die ze dit en vorig schooljaar op school gekregen heeft. Nederlands schrijven en noteren vond ze het moeilijkst. Ze kreeg invuldictees voor het vak Nederlands en mocht in de les steeds hulp vragen aan de leerkracht. Vakterminologie en andere moeilijke woorden waren eveneens een uitdaging voor Anoush, alsook leerstof studeren die amper of niet in de klas verduidelijkt was. Alle leerkrachten waren bereid tijdens of na de les extra uitleg te verschaffen en bij examens zat ze in de tijdsklas. Ook zat Anoush meestal vooraan in de klas zodat leerkrachten gemakkelijker konden zien of ze de les begreep. Verder ervoer Anoush vooral veel steun van haar oudere zus: ze praatten samen Nederlands, oefenden op spelling en haar zus hielp haar ook met moeilijke teksten begrijpen. De huiswerkklas van OKAN was tevens ondersteunend, alsook was Anoush zelf zeer gemotiveerd en wou ze hard haar best doen. Anoush voelde zich het best op school wanneer ze goede resultaten behaalde.

Anoush vond het lastig om in het 1<sup>e</sup> jaar te moeten starten, doch zette zich erover omdat ze in hoofdzaak veel wou bijleren. Ze kwam terecht in een leuke klas met behulpzame medeleerlingen. Bij de start van het schooljaar was het voor Anoush niet gemakkelijk om aan te geven wanneer ze iets niet begreep, maar na herhaaldelijke aansporing van de leerkrachten deed ze dit frequenter. Anoush

---

<sup>3</sup> Met 'Nederlands' wordt in deze resultatensecties steeds verwezen naar de Nederlandse taal in het algemeen, met deelcomponenten zoals begrijpen, spreken, lezen, woordenschat en dergelijke meer. Wanneer het vak Nederlands bedoeld wordt, zal dit ofwel blijken uit de context, ofwel expliciet aangegeven worden.

scoorde het hoogst voor wiskunde, aardrijkskunde en LO en had vooral problemen met Frans en het vak Nederlands. Haar leerkracht Nederlands was een enorme steun, aangezien deze zeer veel geholpen heeft met morele steun, bijlessen en door het aanleren van allerlei hulpmiddeltjes. Voor Frans volgde ze bijlessen omdat ze in Armenië slechts een beperkte basis had geleerd. Tijdens de examens mocht Anoush een verklarend woordenboek gebruiken om moeilijke woorden op te zoeken. Het voorstel om ook de woordenschatoefeningen met een woordenboek te mogen maken, sloeg Anoush af. Ze legde de lat hoog voor zichzelf en haar punten varieerden tussen heel goed en een beetje slecht. Met een A-attest ging ze over naar 2 Moderne.

In het tweede jaar heeft ze nog steeds een leuke klas en een grote vriendengroep. Hoewel haar Nederlands veel verbeterd is, kan het nog mooier en veel beter vindt ze zelf. Ook ondervindt ze er soms nog problemen door. Een woordenboek mag ze niet meer gebruiken, doch alle leerkrachten blijven heel behulpzaam. Wanneer eenmaal extra uitleg bij een moeilijke toetsopgave geweigerd werd, maakte Anoush daar geen probleem van en aanvaardde ze dit zonder zich in de steek gelaten te voelen. Haar punten dit schooljaar zijn goed tot een beetje slecht. Anoush weet nog niet welk beroep ze later wil uitoefenen, al denkt ze aan iets taalgerelateerd.

## **Ali**

Ali is 15 jaar oud en afkomstig uit Marokko, al woonde hij tijdens zijn eerste levensjaren in Spanje waardoor hij vlot Spaans, Arabisch en Frans praat. Ali's vader kwam naar België om werk te zoeken en 1,5 jaar later verhuisden ook de 12-jarige Ali, zijn mama en broertje. De ouders van Ali vinden goede schoolresultaten en het behalen van een diploma belangrijk ten tijden van crisis.

Ali zat enkele weken in een OKAN-klas [school 12] voor de grote vakantie begon en vond Nederlands een heel moeilijke taal. Hij ging 3 weken naar de zomerschool, d.i. een combinatie van activiteiten en lessen Nederlands, waar hij heel veel Nederlands bijleerde en leerde communiceren. Ali wou het volgende schooljaar snel in het reguliere onderwijs starten, waardoor hij na 4 maanden OKAN [school 10] op eigen aanvraag stage liep in het 1<sup>e</sup> jaar Moderne [school 2]. Om beter Nederlands te leren, keek Ali veel naar Belgische zenders op televisie en probeerde hij thuis Nederlands te spreken. Ook het praten met Nederlandstalige vrienden heeft zijn woordenschat en taalvaardigheid de voorbije jaren gevoelig verbeterd. Op school kreeg Ali steeds voldoende begeleiding en kon hij wanneer nodig meestal extra uitleg vragen. Het begrijpen en correct interpreteren van opgaven van toetsen en huistaken was door de jaren heen het moeilijkst voor Ali, dit soms door onnauwkeurigheid, soms doordat hij de vraag niet begreep. Hij had tevens een stimulans nodig om zich in te zetten voor school, aangezien hij wat lui is en niet veel hoeft te studeren om goede resultaten te behalen.

Tijdens de stagemaand in 1 Moderne had Ali problemen met het vak Nederlands, maar vooral met wiskunde. Ondanks de remediëring hiervoor, ook van zijn hoogopgeleide moeder, besliste de OKAN-coördinator dat Ali eerst naar in 1B [school 1] moest. Ali vond dit onrechtvaardig omdat hij zo een jaar verloor, alsook in een nieuwe klas moest inwerken. Hij had soms ruzie met klasgenoten maar de meesten waren tof, zodat hij zich goed voelde op school. De leerkrachten waren aardig en vooral zijn

titularis [wiskunde en godsdienst] maakte tijd voor extra uitleg en geregeld een persoonlijk gesprek. Voor andere vakken was extra uitleg meestal niet nodig of had de leerkracht geen tijd. In 1B waren alle vakken gemakkelijk en had hij heel weinig problemen, behalve met moeilijke woorden en in het begin met het begrijpen van de uitleg van de leerkrachten. Hij vond het niet moeilijk om mondeling of schriftelijk antwoorden te formuleren. Zijn beste vakken waren Frans, wiskunde, godsdienst en LO en hij sloot het jaar af met een A-attest.

Ali koos voor de richting Techniek-Wetenschappen [1A, school 5], omdat hij later graag wou verder studeren voor laborant. Bij het begin van het schooljaar had Ali het lastig als oudere, grotere en enige buitenlandse klasgenoot. Er was veel ruzie tot dit na de kerstvakantie verbeterde. De leerkrachten waren aardig, praatten duidelijk, gebruikten niet teveel moeilijke woorden en waren altijd bereid tot het geven van extra uitleg. Ali ging niet naar de huiswerkklas van OKAN, maar wel elke week naar de huiswerkklas van zijn eigen school. Daar kon hij, net als in de examenstudie, extra uitleg vragen wanneer hij iets niet begreep. Ali vond het belangrijk in zijn gewone school verder te gaan zonder hulp van OKAN en om die relatie af te sluiten. Ali behaalde met glans een A-attest.

In 2 Techniek-Wetenschappen verbetert Ali's Nederlands verder: hij leert veel nieuwe woorden, goede zinsbouw en correcte spelling. Hij maakt weinig fouten meer en begrijpt bijna alles. Hij gaat niet meer naar de huiswerkklas omdat hij minder vragen heeft dan vroeger. Het gaat heel goed met zijn punten en vanaf de volgende examenperiode gaat Ali naar de tijdsklas.

## **Anisa**

De 19-jarige Albanese Anisa kwam vier jaar geleden met haar ouders en twee jongere broers naar België om voor haar onduidelijke redenen. Anisa bracht een schooljaar in de OKAN-klas door en leerde zeer vlot Nederlands [1 maand school 10; 9 maand school 5]. Een goede opleiding is belangrijk voor de ouders van Anisa maar ze benadrukken dat ze moet studeren voor een goede toekomst voor zichzelf. Anisa zelf vindt school belangrijk en wil haar ouders niet teleurstellen. Ze vond het belangrijk om van bij het begin veel contact te hebben met Belgen om haar Nederlands te verbeteren. Ze vroeg aan iedereen om haar te corrigeren wanneer ze fouten maakte. Ze oefende geregeld met haar oudste broer maar verkoos thuis Albanees te praten om haar moedertaal levendig te houden. Algemeen is ze tevreden over de scholen waar ze gezeten heeft: de meeste leerkrachten polsten geregeld of ze de les begrepen had, alsook zat ze tijdens examens in de tijdsklas gedurende de eerste twee jaren.

Anisa koos voor Wetenschappen-Wiskunde [3<sup>e</sup> jaar, school 8] omdat ze in Albanië wetenschappen studeerde, in het ASO veel talen gegeven worden en de OKAN-leerkrachten haar hiertoe capabel zagen. Nadat Anisa haar initiële angst om deel te nemen aan gesprekken had overwonnen, maakte ze snel vrienden. Op school 8 had men amper ervaring met ex-OKAN'ers, waardoor Anisa frequent zelf om extra ondersteuning moest vragen. Het begrijpen van opgaven stelde soms problemen, maar omdat Anisa zelf hard werkte, had ze met andere aspecten van het Nederlands weinig problemen. Bij de examens was de leerkracht geschiedenis een grote hulp, omdat ze samen de vragen overliepen. Het vak Nederlands was moeilijk en ook voor Frans hadden Anisa's klasgenoten een grote voorsprong. Ze kon

dit bijwerken door o.a. een basiskennis Spaans, bijlessen in de huiswerkklas van OKAN en het oefenen met haar oudste broer. Haar hoogopgeleide moeder hielp soms met wiskunde. Anisa haalde goede punten en behaalde een A-attest.

Het volgende schooljaar ging Anisa door naar 4 Wetenschappen-Wiskunde [school 8] en bleef ze zich goed voelen op school. Omdat ze nooit de Franse basisgrammatica kreeg en de leerkracht weinig ondersteuning of motivering bood, was Frans een minder vak. Anisa's punten waren goed tot ze de laatste maanden door een combinatie van problemen minder gemotiveerd was en haar punten zakten. Toch kreeg ze een A-attest aan het einde van het schooljaar.

Door haar interesse in talen schakelde Anisa over naar 5 Wetenschappen-Moderne Talen op school 4, waar haar broer lesvolgde en men meer ervaring had met ex-onthaalklassers. Anisa voelde zich goed op school maar bleef het moeilijk hebben om zich te motiveren. Na de kerstexamens had ze een achterstand voor wiskunde en ook voor het vak Nederlands behaalde ze een onvoldoende, waardoor ze besliste over te schakelen naar een TSO-richting (studiegebied Chemie) [school 5], een wetenschappelijk sterke richting. Haar ouders waren niet tevreden met de verandering en ook zelf heeft ze soms spijt dat ze niet doorgezet heeft in het ASO. Ze ging met een A-attest naar het 6<sup>e</sup> jaar in dezelfde richting. Anisa voelt zich goed op school 5 en herpakte zich op vlak van resultaten. Nederlands vormt in geen enkel opzicht nog een probleem, behalve de lidwoorden van niet-frequent gebruikte woorden en de dt-regel waar ze weinig aandacht voor heeft en daardoor bij het vak Nederlands punten verliest. Wanneer Anisa fouten maakt, geeft de leerkracht geregeld extra uitleg. Wanneer ze afstudeert, wil Anisa in het hoger onderwijs een talen- of wetenschappelijke richting volgen.

## **Muammar**

Muammar is een 21-jarige Syriër. Muammars vader woonde en werkte een tiental jaar in België alvorens hij 5 jaar geleden de rest van het gezin liet overkomen. Muammar ging naar school in Syrië doch omdat men daar het Arabische schrift hanteert, kostte het veel moeite om de Nederlandse taal onder de knie te krijgen, te beginnen met de andere tekens en leesrichting. Hoewel het belangrijk was om in zijn thuisomgeving Arabisch te blijven praten, meent hij dat het leren van Nederlands daardoor moeilijker verliep. Hij heeft 16 maanden in OKAN doorgebracht waarbij hij verschillende malen naar een hogere niveauklas overging [scholen 1, 10, 2, 5].

Het behalen van een diploma is uiterst belangrijk voor Muammars ouders. Zijn vader verplichtte hem om door te gaan en zonder deze stimulering zou Muammar waarschijnlijk reeds gestopt zijn met school. Theoretische vakken interesseerden Muammar veel minder dan praktijkgerelateerde onderdelen en hij scoorde consequent minder goed op de eerstgenoemde. Muammar is tevreden over school 6, waar hij de voorbije 4 jaar gezeten heeft. School draait vooral om 'erdoor zijn' en hoewel hij zich goed voelt op school, omschrijft hij het zeker niet als leuk. De eerste twee jaar kreeg hij heel wat extra begeleiding, wat noodzakelijk was omdat de Nederlandse taal op alle vlakken moeilijk bleef. Leerkrachten praatten rustig en schreven veel op het bord, alsook vroegen ze regelmatig of hij alles begreep. Zijn klasgenoten lieten hem notities overschrijven en gaven extra uitleg wanneer nodig. Muammar sprak eerder één van zijn vrienden aan als hij tijdens de les iets niet begreep, dan de leerkracht. Studeren was tijdens de

eerste jaren een tijdsintensieve en frustrerende bezigheid, doch ook nu is hij nog gemakkelijk in de war door vakterminologie en grote hoeveelheden leerstof. Tijdens de examens zat hij in de tijdsklas, maar in het tweede jaar na OKAN besliste hij hiermee te stoppen omdat hij gelijk wou zijn aan zijn klasgenoten. Hij mocht tijdens de les een vertalend woordenboek gebruiken maar gebruikte dit vooral tijdens de examens. Tweemaal per week ging Muammar naar de huiswerkklas op school en soms ook naar deze van OKAN tot hij in het midden van het tweede jaar met beide stopte. De laatste twee jaar vertelde hij niet meer aan de leerkrachten dat hij ex-onthaalklasser was om te vermijden dat ze hem anders zouden behandelen.

Muammar startte in het 3<sup>e</sup> jaar basismechanica [school 6; BSO] na overleg met zijn vader. Als 17-jarige en door problemen met Nederlands, was het moeilijk om contact te leggen met zijn klasgenoten, maar na verloop van tijd maakte hij vrienden. Zijn klastitularis wist bij aanvang van het schooljaar niets over OKAN, waardoor Muammar dit moest verduidelijken. Nederlands was het moeilijkste vak en tijdens het eerste examen kreeg hij assistentie van de leerkracht. Via het CLB werd hij ingeschreven in de avondschool voor Nederlands, maar doordat studeren reeds veel tijd innam en doordat de meeste medeleerlingen van middelbare leeftijd waren, hield hij dit slechts 1 maand vol. Muammar had in het begin problemen met het dialect van één van de leerkrachten. Hij had het moeilijk, maar slaagde globaal gezien waardoor hij een A-attest kreeg.

Het 4<sup>e</sup> jaar basismechanica [school 6] verliep grotendeels gelijk aan het derde jaar. Hij volgde een cursus Automechanica bij Syntra in het avondonderwijs omdat hij wat extra uitleg wou, maar de cursus ging zeer snel, was heel theoretisch en opnieuw moeilijk te combineren met schoolwerk, waardoor hij de opleiding na 3 maanden stopzette. Hij behaalde opnieuw een A-attest en ging over naar 5 Automechanica. Zijn leerkracht PAV maakte hem onzeker over zijn capaciteiten qua Nederlands, maar hij behaalde toch opnieuw een A-attest waardoor hij naar het 6<sup>e</sup> jaar kon. Hij heeft weinig problemen meer door het Nederlands, behalve met zich mondeling uitdrukken en luidop lezen. Hij ervaart op sommige momenten dat klasgenoten lachen als hij leest of praat. Hij vindt dit storend en zou liever hebben dat ze dit niet deden, omdat hij er naar eigen zeggen weinig aan kan doen. Hij wil volgend jaar het 7<sup>e</sup> jaar automechanica volgen.

## **Mikael**

Mikael, 17 jaar, is afkomstig uit Bulgarije en ging naar school voor hij naar België kwam. Mikael's ouders migreerden op zoek naar werk en na twee jaar brachten ze ook de toen 13-jarige Mikael naar België. De eerste maanden waren zeer moeilijk omdat hij de taal niet sprak en geen vrienden had. Naarmate de maanden in OKAN [10 maanden in school 12] vorderden, sloot hij vriendschappen en voelde hij zich beter, maar het Nederlands bleef in alle aspecten wel moeilijk voor Mikael.

Mikael koos om in september het 2<sup>e</sup> jaar Elektriciteit-Metaal te volgen [school 6; BSO], om zich later te kunnen specialiseren in Automechanica. De eerste maanden waren zeer moeilijk omdat hij niemand kende en weinig begreep van wat van hem verwacht werd. Hij maakte snel vrienden die hem hielpen wanneer hij iets niet begreep en waar hij meestal Nederlands mee praatte. Sport en metaal waren zijn beste vakken, maar met elektriciteit had Mikael veel moeite. Hij had problemen met de taal die



gebruikt werd tijdens de lessen, waardoor hij de uitleg amper begreep en niet wist wat hij moest doen. De leraar van elektriciteit probeerde hem toch te stimuleren en stuurde Mikael naar de avondles Nederlands. Mikael ging hier 4 maanden naartoe, maar het niveau was te laag en hij had tevens weinig tijd voor de avondlessen door zijn hobby's en huiswerk voor de dag erna. Ook andere leerkrachten op school hielpen hem door op het bord te schrijven of hem een invulblaadje of uitgeschreven tekst te bezorgen. Mikael vroeg niet om extra uitleg wanneer hij problemen had tijdens de les omdat hij dat vervelend vond om te vragen en omdat hij niet goed wist hoe zijn vraag te verwoorden. Op school werd dagelijks een huiswerkklas georganiseerd waar Mikael frequent naartoe ging. Hierdoor ging hij slechts enkele keren naar de huiswerkklas georganiseerd door OKAN. Ook zijn ouders, die beiden Nederlands volgden in de avondschool, hielpen hem met schoolwerk en verduidelijkten moeilijke woorden. Mikael mocht altijd een vertalend woordenboek gebruiken en deed dit vooral tijdens de examens, waarbij hij in de tijdsklas zat. Mikaels punten waren over het algemeen slecht en hij had nog veel problemen met de taal, waardoor hij een C-attest kreeg.

Hij herhaalde het tweede jaar Elektriciteit-Metaal op dezelfde school en voelde zich vanaf het begin goed op school. Hij wist beter wat van hem verwacht werd, kende de leerkrachten en vond het dan ook best gemakkelijk dat jaar. In het begin van het jaar ging hij nog naar de huiswerkklas op school, maar omwille van verminderde motivatie stopt hij hiermee vanaf het tweede trimester. Dit had geen invloed op zijn resultaten die goed waren voor alle vakken. Behalve de tijdsklas en het gebruik van een woordenboek bij de examens gebeurde er weinig speciaals voor Mikael. Hij oefende Nederlands met zijn ouders en vrienden waardoor hij hiermee minder problemen had. Hij behaalde een A-attest.

Mikaels ouders vonden het behalen van een goed diploma belangrijk en hoewel Mikael deze mening deelde, bleef hij het lastig vinden op school en was studeren moeilijk. Hoewel zijn ouders eerst niet akkoord waren, lieten ze toch toe dat Mikael startte in het DBSO op de afdeling lassen [school 7], waar hij nu voor het tweede jaar zit. Hij volgt 2 dagen per week les: 1 dag praktijk lassen en de andere dag algemene vorming. In januari vorig jaar vond Mikael werk bij de groendienst, waar hij een contract heeft tot april dit jaar via een brugproject. Hij behaalt goede resultaten en op school treft men voor hem geen speciale maatregelen. Op zijn werk krijgt hij veel hulp van zijn collega's en begrijpt hij meestal wat gezegd wordt en kan hij antwoorden. Hij heeft in tegenstelling tot vroeger veel minder problemen met Nederlands dankzij de steun van school, ouders en vrienden. In de zomer wordt Mikael meerderjarig en wil hij werk zoeken.