



Universiteit Antwerpen

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

Het spanningsveld tussen wetgeving en werkelijkheid in (secundair) onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in Vlaanderen

De gedragenheid van het Vlor-advies over onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers

Freya Van Alsenoy

20114439

Masterproef voorgelegd met het oog op het
behalen van de graad van master in de
Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. P. Mahieu

ABSTRACT

Mondiaal gezien is er een toename in migratie. Binnen Vlaanderen weerspiegelt deze trend zich. Door deze migratie stijgt ook het aantal jonge nieuwkomers. Ze komen naar hier met de hoop op een betere toekomst. De schoolcarrière van deze nieuwkomers is vaak echter niet zo hoopgevend. Bij hun aankomst volgen 12 tot 18-jarigen een aangepast traject van één schooljaar in een onthaalklas. De onthaalklas bereidt deze jongeren voornamelijk voor door hen Nederlands te leren. Nadien stromen de leerlingen door naar het reguliere onderwijs. Onderzoek in het verleden heeft aangetoond dat deze anderstalige nieuwkomers na hun onthaaljaar vaak veelvuldig worden georiënteerd naar TSO en BSO-richtingen, een grotere schoolse achterstand oplopen en vaker hun schoolcarrière beëindigen zonder diploma secundair.

Onthaalscholen geven signalen dat de huidige regelgeving onvoldoende tegemoet komt aan de noden van die leerlingen en het onthaalonderwijs. Dit onderzoek ging na in hoeverre dit het geval was door te analyseren in welke context drie grootstedelijke onthaalscholen functioneren. Zo werd er onderzocht hoe de regelgeving en de partners van onthaalscholen een invloed hebben op de werking van het onthaalonderwijs. Deze analyse werd gevoerd aan de hand van de responsiviteit van het beleidsvoerend vermogen.

Recent formuleerde de Vlaamse Onderwijsraad een advies over het onthaalonderwijs. Hierin deed de raad aanbevelingen ten aanzien van de Vlaamse Overheid die de onderwijspraktijk ten goede zouden moeten komen. In dit onderzoek werd nagegaan wat de gedragenheid is binnen van deze aanbevelingen in het onderwijsveld.

Aanvullend werden er ook andere aanbevelingen uit de literatuur afgetoetst. Er wordt geconcludeerd dat er een sterke gedragenheid is van zowel het Vlor-advies als de aanvullende aanbevelingen. Tenslotte ronden we dit onderzoek af door zelf aanbevelingen te formuleren om de onderwijspraktijk beter te faciliteren.

PERSTEKST: “ONTHAALONDERWIJS IN VLAANDEREN KAN BETER.”

Freya Van Alsenoy (Universiteit Antwerpen) detecteert een grote wens om de adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad over het organiseren van secundaire onthaal onderwijs te laten omvormen tot beleid.

Doorstroom van leerlingen uit onthaalscholen moet beter

Vlaanderen kent in het secundaire onderwijs sinds 1991, naast de reguliere schoolwerking (ASO, TSO, BSO, KSO), ook onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. In deze scholen worden nieuwe inwoners voorbereid op hun schoolse carrière.

In januari 2013 leverde de Vlaamse onderwijsraad (Vlor) een pakket aanbevelingen af aan de overheid om het secundair onthaalonderwijs in Vlaanderen te verbeteren. De Vlaamse regering kan nu met deze aanbevelingen aan de slag om het recent goedgekeurde masterplan voor het secundair onderwijs in haalbare doelstellingen uit te werken.

Van Alsenoy bestudeerde in haar thesis-onderzoek de samenwerkingsverbanden die de onthaalscholen aangaan op onderwijskundig vlak. Verder peilde ze naar het enthousiasme voor de voorgestelde Vlor-adviezen op de werkvloer en kwam in samenspraak met de ondervraagden tot enkele aanvullingen bij die adviezen.

De onderwijspraktijk staat open voor aanbevelingen

“In het kwalitatief onderzoek dat ik verrichte bij 3 onthaalscholen, de pedagogische begeleiders, de onderwijsinspectie en andere regionale praktijkexperten kwam een duidelijke gedragenheid van de Vlor-adviezen naar boven. De onthaalscholen en andere partners geven aan dat de Vlaamse overheid een groot aantal adviezen zou kunnen omzetten in beleid om de kwaliteit van het onthaalonderwijs te verbeteren.”

Momenteel stromen leerlingen uit onthaalklassen nog te vaak door naar TSO en BSO richtingen en dreigen bovendien één of meerdere jaren te dubbelen. De voorstellen uit het Vlor-advies moeten zorgen voor een betere voorbereiding op de gewone scholen en de slaagkansen verhogen. De bijkomende adviezen uit het onderzoek van Van Alsenoy kunnen hier verder toe bijdragen.

Vlor-advies kan nog beter

Dat het Vlor-advies gedragen wordt door de ondervraagden betekent niet dat er geen verbeteringen meer mogelijk zijn. In haar studie toetste Van Alsenoy de aanbevelingen van de Vlor aan bestaande literatuur. Bovendien kwam ze in dialoog met de ondervraagden tot enkele mogelijke aanvullingen op het advies.

De aanvullende adviezen handelen over het gebruik van het lesurenpakket, het optrekken van de CLB-uren voor anderstalige nieuwkomers, de nood aan kwalitatief lesmateriaal en het ontwikkelen van standaardproeven voor Nederlands als tweede taal voor secundaire anderstalige nieuwkomers.

Als laatste aanbeveling formuleerde Van Alsenoy de creatie van een expertisepool: “Die pool moet er voor zorgen dat de opgebouwde expertise in de onthaalscholen bewaard blijft ondanks de onstabiele instroom van nieuwe leerlingen. Die instroom zorgt ervoor dat leerkrachten in het onthaalonderwijs met onzekerheid naar hun betrekking kijken. Werken in zomervakanties of ondersteuning bieden aan doorstromers in het reguliere circuit totdat er weer voldoende studenten in de onthaalklassen zijn, kan die leerkrachten een continuïteit bieden die zich vertaalt in een aangroei van expertise in dit vakgebied.”

Bijkomende inlichtingen:

Freya Van Alsenoy: 0495/92.18.08, freya.vanalsenoy@gmail.com

Promotor prof. dr. P. Mahieu: paul.mahieu@ua.ac.be

DANKWOORD

Hierbij wil ik beginnen met mijn bewondering en dank uit te spreken voor mijn partner. Hij heeft mij gedurende de afgelopen twee en half jaar praktisch en emotioneel ondersteund. Zonder zijn ondersteuning was het onmogelijk geweest om de studie Opleidings- en Onderwijswetenschappen te volgen en deze masterproef te kunnen voordragen. Ook mijn kinderen hebben de afgelopen jaren geduld moeten uitoefenen op de momenten dat ik moest werken voor mijn studie.

Vervolgens wil ik mijn promotor prof. dr. Mahieu bedanken voor de begeleiding en ondersteuning doorheen dit thesisproces. Hij sterkte mijn keuze voor dit onderwerp. Daarbuiten heeft hij mij niet enkel inzichten en aanvullende literatuur aangereikt maar heeft me ook weten te motiveren doorheen dit proces. Ook wil ik mevrouw Coertjens bedanken als begeleider van mijn leergroep.

Verder wil ik alle respondenten bedanken die de tijd namen om mij te woord te staan. Bijna alle gevraagde personen waren bereid om tijd vrij te maken om aan dit onderzoek deel te nemen. Het is mijn overtuiging dat ze dit deden omdat ze een sterk tekort ervaren aan wetenschappelijk onderzoek omtrent het initiële onthaalonderwijs in Vlaanderen. Ik werd vooral geraakt door de wijze waarop veel respondenten gepassioneerd vertelden over het onthaalonderwijs en hoe ze zich dagelijks inzetten om dit onthaalonderwijs zo optimaal mogelijk in te vullen.

Daarna wil ik iedereen bedanken die op enig wijze bijgedragen heeft tot de verwezenlijking van deze masterproef. Hierbij wil ik graag Brenda Deschacht in het bijzonder bedanken met wie ik vorig academiejaar partnerschappen van scholen heb geanalyseerd, hetgeen mij inzichten leverde voor dit werk. En verder wil ik ieder die tijd heeft uitgetrokken om mijn onderzoek mee na te lezen bedanken. Ook de aanmoediging om door te zetten en het geloof dat ik tot dit eindpunt zou komen ondanks mijn dyslexie hebben me veel deugd gedaan.

*In onderwijs proberen we vaak mensen in vakjes of doosjes te steken,
liefst kleven we daar dan ook nog een gepast etiket op.
Velen doen dit vanuit de overtuiging dat er zo beter
op maat van de doelgroep kan gewerkt worden.
Langzaam komt hierin een kentering en probeert men te komen tot
meer integratie in onderwijs en maatschappij
Individuen worden verlost van hun doosjes.*

VOORWOORD

Bij kwalitatief onderzoek speelt de onderzoeker een belangrijke rol. In dit voorwoord wil ik even stil staan bij mijn eigen ‘gekleurdheid’.

Iedere onderzoekbril is gekleurd vanuit de ervaringen en overtuigingen van de onderzoeker. Dat kan hinderlijk zijn wanneer ze ons opzadelen met vooroordelen over dingen die we willen onderzoeken. We willen vermijden dat we ‘iets zien’, omdat we verwachten het te zien. Maar de ervaringen die we hebben kunnen ook betekenen dat we een onderwerp met meer diepgang kunnen onderzoeken dan een ander individu, juist omdat men er al zoveel voorkennis over bezit. We proberen ons als onderzoeker echter zo onafhankelijk mogelijk op te stellen en er waakzaam voor te zijn dat deze ervaringen en overtuigingen zo min mogelijk invloed hebben op ons onderzoek.

Net om deze ervaringen en overtuigingen zo weinig mogelijk invloed te laten hebben vond ik het zinvol om wat te schrijven over mijn persoonlijk leven. Ik wil eerlijk zijn met de lezer opdat hij/zij zelf een inschatting kan maken in hoeverre deze achtergrond een invloed zou kunnen hebben op deze masterproef.

Ik heb zelf gekozen voor dit masterproefonderwerp. Het onderwerp kwam niet voor op de lijst van suggesties die uitgaat van het IOIW. Ik was dan ook dankbaar dat prof. dr. Mahieu me wou begeleiden in dit zelf gekozen onderwerp. Een logische vraag is dan ook waarom ik dit onderwerp heb gekozen, waarom deze materie me zo boeit. Ik kan voor mezelf drie grote invloeden ontwaren: moeder zijn, politica zijn en leerkracht zijn. Hieronder wil ik elk van deze invloeden kort toelichten.

Ik ben de moeder van drie jonge kinderen (eentje van 5 jaar en twee van 3 jaar). Een plaats in een school vinden is geen evidentie in Antwerpen. Ook ik, zoals veel ouders, heb veel tijd en moeite gestoken in het zoeken van onderwijs dat aansluit bij mijn waarden en normen. Ik vond de keuze van een school waarbij ons gezin zich goed voelde enorm belangrijk. Tenslotte spenderen jonge kinderen meer uren op school dan thuis, als je de uren dat ze slapen niet in rekening brengt. Net zoals onderwijs voor mij en mijn man belangrijk is, is dit ook zo voor de meeste ouders. Ook voor de ouders van anderstalige nieuwkomers. Een aantal onder hen moeten veel tijd en energie steken in de basisbehoeften van het gezin. Dit wil echter niet zeggen dat zij onderwijs voor hun kinderen niet belangrijk vinden. Ze komen echter terecht in een situatie waarbij ze de voertaal van het onderwijs niet beheersen. Deze ouders van nieuwkomers moeten tijdens hun eerste jaar in Vlaanderen vertrouwen op het oordeel van de school, nog meer dan andere ouders. In dit eerste jaar is het de onthaalschool die dit vertrouwen krijgt van de ouders. Het is dan ook de opdracht van de onthaalschool om de leerling op een gedegen manier te oriënteren naar het reguliere vervolgonderwijs. Als ouder kan ik alleen maar aanvoelen dat zo’n onthaalschool een enorm belangrijke taak moet vervullen in de onderwijsloopbaan van een anderstalige nieuwkomer.

Ik ben niet enkel moeder, maar ook politica. Politici houden er vaak uitgesproken meningen op na. Als onderzoeker moet je echter bij aanvang van het onderzoek zo onbevooroordeeld mogelijk proberen te zijn. Eén van mijn voornaamste meningen als politica is dat de kennis van het Nederlands belangrijk is om goed te kunnen functioneren in onze maatschappij. En laat het aanleren van dat Nederlands net de essentie zijn van het initiële onthaalonderwijs.

Tenslotte ben ik ook OKAN-leerkracht. Ik werk al 5 jaar in het secundair OKAN-onderwijs. Ik heb er zoals vele andere OKAN-leerkrachten mijn hart verloren. Maar vanuit mijn dagelijkse praktijk kreeg ik het gevoel dat de dingen beter konden. Ik ben opgevoed vanuit het principe dat je niet mag klagen voordat je de situatie hebt proberen te veranderen. Deze masterproef is dan ook mijn bescheiden poging om de situatie een beetje ten goede te veranderen.

INDEX

1	INLEIDING	9
2	PROBLEEMSTELLING	10
3	THEORETISCH KADER OKAN	11
3.1	TERMINOLOGIE	12
3.2	ONTHAALONDERWIJS IN INTERNATIONALE CONTEXT	13
3.3	HISTORISCH OVERZICHT ONTHAALONDERWIJS	15
3.4	HUIDIG ONTHAALONDERWIJS	15
3.5	DOORSTROMING NAAR HET REGULIERE SECUNDAIR ONDERWIJS	18
4	LITERATUURSTUDIE	19
4.1	PARTNERSCHAPPEN VAN ONTHAALAFDELINGEN	19
4.2	HET VLOR-ADVIES	21
4.3	AANVULLENDE ADVIEZEN	26
5	ONDERZOEKSVRAGEN	28
6	ONDERZOEKSMETHODEN	28
6.1	EENHEID VAN ANALYSE	30
6.2	DATAVERZAMELING & ANALYSE	32
6.3	RAPPORTAGE VAN DE RESULTATEN	36
6.4	BETROUWBAARHEID EN VALIDITEIT	36
7	RESULTATEN	39
7.1	RESPONSIVITEIT VAN DRIE ONTHAALAFDELINGEN	39
7.1.1	<i>Actoren met een zwakke invloed</i>	39
7.1.2	<i>Actoren met een middelmatige of sterke invloed</i>	40
7.2	ANALYSE VAN DE ACTOREN MET EEN MIDDEL/STERKE INVLOED	42
7.2.1	<i>Het microniveau: de OKAN-afdeling</i>	42
7.2.1.1	De OKAN-leerlingen	42
7.2.1.2	De OKAN-ouders	44
7.2.1.3	De OKAN-leerkrachten	45
7.2.1.4	De vervolgschoolcoaches	46
7.2.1.5	De OKAN-coördinatoren	46
7.2.2	<i>Het mesoniveau</i>	47
7.2.2.1	Het vervolgonderwijs (het reguliere onderwijs)	47
7.2.3	<i>Het regioniveau</i>	47
7.2.3.1	De koepels van de verschillende netten & de pedagogische begeleidingsdienst	47
7.2.3.2	Het LOP	48
7.2.3.3	Het Lokaal Flankerend Onderwijsbeleid	49
7.2.3.4	De scholengemeenschap	51
7.2.3.5	Inburgering/het plaatselijke onthaalbureau	52
7.2.3.6	Het CLB	53
7.2.4	<i>Het macroniveau</i>	54
7.2.4.1	De Vlor	55
7.2.4.2	Ministerie van Onderwijs & Vorming	55
7.2.4.3	AgODi	56
7.2.4.4	Onderwijsinspectie	56
7.3	GEDRAGENHEID VAN DE AANBEVELINGEN	62
7.3.1	<i>Niet onderzochte aanbevelingen: De omzendbrief omzetten in een passende decretale vertaling & de doelgroep van het initieel onthaalonderwijs</i>	63
7.3.2	<i>Nauwgezette dataverzameling om effectiviteit te kunnen meten, een grote datadoorstroom naar de onthaalschool & datadoorstroom naar de vervolgschool & wetenschappelijk onderzoek</i>	64
7.3.3	<i>Leeftijdsondergrens 11/12-jarigen & het aanbod voor 16/17-jarigen in samenwerking met de VDAB/volwassenenonderwijs</i>	66
7.3.4	<i>De ontwikkelingsdoelen werden recent ingevoerd & aanpassing van de decretale doelstellingen van het onthaalonderwijs & lesmateriaal & standaard toetsen</i>	67
7.3.5	<i>Ruimte voor diversiteit en flexibiliteit in het onthaalonderwijs & een flexibelere invulling van het initieel onthaalonderwijs</i>	71
7.3.6	<i>Een krachtiger toeleidingsbeleid</i>	72
7.3.7	<i>Lerarenopleiding & nascholing en vorming</i>	72

7.3.8	Onthaalonderwijs in de breedte: vrijetijdsactiviteiten.....	73
7.3.9	Zomerschool.....	74
7.3.10	Onthaalonderwijs in de tijd: de vervolgschoolcoaches & verhoging van het aantal uren vervolgschoolcoaching & professionalisering van de vervolgschoolcoaches.....	74
7.3.11	Programmatiestop	76
7.3.12	Toelatingsklassenraad in plaats van gelijkwaardigheden.....	76
7.3.13	Communicatiebeleid voor ouders & sociale tolk-uren & voogden.....	78
7.3.14	Schoolwissels (over de taalgrens heen) vermijden.....	79
7.3.15	Aangepaste tweedelijns hulp & optrekken van de CLB-uren.....	80
7.3.16	Vorbereidend jaar voor nieuwkomers die willen doorstromen naar het hoger onderwijs.....	81
7.3.17	Verliezen van expertise & benoemingen & het inrichten van een OKAN-expertisepool.....	81
7.3.18	De besteding van uren	82
8	DISCUSSIE	83
8.1	ONDERZOEKSVRAAG 1.....	83
8.2	ONDERZOEKSVRAAG 1B	83
8.3	ONDERZOEKSVRAAG 2.....	84
8.4	ONDERZOEKSVRAAG 3.....	84
8.5	BEDENKINGEN	85
9	GENUANCEERDE EN AANVULLENDE AANBEVELINGEN	86
9.1	AANBEVELINGEN VOOR DE VLAAMSE OVERHEID	86
9.2	AANBEVELINGEN VOOR DE ONDERWIJSKOEPELS EN PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENST.....	90
9.3	AANBEVELINGEN VOOR HET FLANKEREND ONDERWIJSBELEID	90
9.4	AANBEVELING VOOR DE LOP'S.....	91
9.5	AANBEVELING VOOR OKAN-AFDELINGEN	91
10	ONDERZOEK EN BELEID VOOR OKAN IN DE TOEKOMST	92
10.1	VERVOLGONDERZOEK	92
10.2	HET ONDERWIJSLANDSCHAP IN BEWEGING	93
11	CONCLUSIE	95
12	LITERATUURLIJST.....	96
13	BIJLAGEN	100
13.1	BIJLAGE 1: LETTERLIJKE VLOR -ADVIEZEN.....	100
13.2	BIJLAGE 2: HET VLOR-ADVIES OVER HET ONTHAALONDERWIJS VOOR ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS.....	105
13.3	BIJLAGE 3: OKAN-ONTWIKKELINGSDOELEN	124

1 Inleiding

De doorstroming van anderstalige nieuwkomers naar het reguliere onderwijs is slecht. Ondanks de capaciteiten en interesses van deze leerlingen stromen ze veelvuldig door naar TSO, BSO en DBSO. Door het volgen van een onthaaljaar verliezen ze vaak een schooljaar. Verder hebben deze nieuwkomers een verhoogde kans om te dubbelen waardoor de schoolse achterstand nog wordt vergroot. Bovendien hebben ze een groter risico om het secundair te verlaten zonder kwalificatie. Deze signalen vormden de trigger om na te gaan hoe het beleid het onthaalonderwijs beter zou kunnen faciliteren.

In de probleemstelling wordt verduidelijkt hoe deze paper een bijdrage wil leveren aan de optimalisatie van het initiële onthaalonderwijs. Daarna komt het theoretische kader van OKAN (Onthaal Klas Anderstalige Nieuwkomers) aan bod. Hierbij hebben we eerst aandacht voor veel gebruikte terminologie. Vervolgens wordt er bekeken hoe men in sommige andere Westerse landen omgaat met anderstalige nieuwkomers. Daarna wordt er een historisch overzicht van het onthaalonderwijs in Vlaanderen gegeven om over te gaan naar een schets van het huidig onthaalonderwijs. Tenslotte is er meer verduidelijking bij de problematische doorstroming naar het reguliere secundaire onderwijs.

In de literatuurstudie wordt er aandacht besteed aan de partnerschappen van de onthaalafdelingen en het Vlor-advies over onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. Er worden ook aanvullende adviezen voor het onthaalonderwijs geïdentificeerd uit diverse bronnen.

Het voorgaande leidt ons tot het formuleren van de onderzoeksvragen. De eerste onderzoeksvraag heeft aandacht voor de partnerschappen die onthaalafdelingen aangaan en hoe ze dit ervaren. De tweede onderzoeksvraag wil nagaan in hoeverre het Vlor-advies gedragen wordt door de onderwijspraktijk. Met de derde onderzoeksvraag willen we nagaan welke aanvullingen het Vlor-advies nog kunnen versterken. Bij het bespreken van de onderzoeksmethodologie is er aandacht voor de eenheid van analyse, de dataverzameling en analyse, de rapportage van de resultaten en tenslotte ook voor de betrouwbaarheid en de validiteit van het onderzoek.

Het resultaatendeel is onderverdeeld in drie delen. Het eerste, kortere deel geeft een overzicht van de responsiviteit van drie onthaalafdelingen. Op deze wijze worden de belangrijke onderwijskundige actoren in het OKAN-onderwijslandschap geïdentificeerd. In het tweede deel wordt er een analyse uitgevoerd van de verschillende belangrijke actoren. In het derde deel worden de resultaten van de gedragenheid van de Vlor-aanbevelingen én de aanvullende aanbevelingen besproken.

Daarna volgt een discussie waarbij een concreet antwoord wordt geformuleerd op ieder van de onderzoeksvragen. Er worden ook een aantal bedenkingen geformuleerd over de beperktheid van dit onderzoek. Vervolgens wordt er een overzicht gegeven van genuanceerde en aanvullende aanbevelingen.

Tenslotte hebben we in de conclusie aandacht voor vervolgonderzoek en blikken we vooruit op de toekomst van het OKAN-onderwijs.

2 Probleemstelling

Internationaal gezien gaat migratie in stijgende lijn. Deze migratie kunnen we opsplitsen in twee grote groepen, arbeidsmigratie en asielmigratie. In het verleden hebben asielbeleid en arbeidsmigratiebeleid in België onafhankelijk van elkaar vorm gekregen (Vanduynslager, Wets, Noppe, & Doyen, 2013). Beide soorten migratie brengen minderjarige nieuwkomers naar Vlaanderen, die recht hebben op (onthaal)onderwijs. Vlaanderen ontvangt jaarlijks meer dan 20.000 meerderjarige nieuwkomers (De Cuyper, Lamberts, Pauwels, & Vets, 2010). Cijfers van AgODi geven aan dat er een sterke toename is van het aantal secundaire onthaalleerlingen. Op het einde van het schooljaar 2011-2012 waren er 3466 regelmatige OKAN-leerlingen ingeschreven in het voltijds secundair onthaalonderwijs (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2013b). In een steeds meer geglobaliseerde wereld zal de migratie in zijn totaliteit waarschijnlijk eerder toe- dan afnemen. Onthaalonderwijs is geen tijdelijk fenomeen maar eerder een onderwijsvorm die waarschijnlijk gaat groeien in de toekomst. Een toegenomen diversiteit in de groep van onthaalleerlingen en een aanhoudende precare positie van minderjarige nieuwkomers in verschillende maatschappelijke domeinen geven aan waarom hun noden op de agenda van onderzoekers en beleidsmakers staan (Pulinx, 2013).

Het is van maatschappelijk belang dat er geïnvesteerd wordt in onthaalleerlingen. In het schooljaar 2011-2012 vertegenwoordigen onthaalleerlingen slechts 0,73% van de leerlingenpopulatie in het secundair onderwijs (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2013b). Het onderwijs moet ook voor deze leerlingen kansen bieden. Het percentage leerlingen die een verleden hebben in OKAN ligt in grootstedelijke context veel hoger. De OKAN-leerlingen komen na hun onthaaljaar terecht in gewone klassen waarbij de integratie zo probleemloos mogelijk zou moeten gebeuren.

“Wanneer wij dit als maatschappij niet doen dan dreigen deze leerlingen na een moeizame schoolcarrière in de werkloosheid en de ziekteverzekering terecht te komen. Wanneer dit wel gebeurt kunnen deze leerlingen een rijke bijdrage vormen in onze maatschappij”

(Sterckx, 2006, p 81)

Er is weinig actueel wetenschappelijk onderzoek rond het secundair onthaalonderwijs in Vlaanderen. Onderzoek in het verleden heeft aangetoond dat er een problematische doorstroming is van onthaalleerlingen naar het regulier onderwijs (Sterckx, 2006). Leerlingen worden veelvuldig naar TSO en BSO georiënteerd en dreigen dan vaak nog een jaar te moeten dubbelen. Deze problematische doorstroming wordt verder toegelicht in het theoretisch kader. Sinds 2006 zijn er een aantal

veranderingen geweest in het beleid: het invoeren van ontwikkelingsdoelen, het afschaffen van het tweede onthaaljaar, het afschaffen van het steunpunt NT2, de gelijkwaardigheden van de diploma's moeten niet langer worden aangevraagd, de onthaalschool geeft een niet-bindend oriëntatieadvies en tenslotte de inrichting van vervolgschoolcoaches. Daarom is er een nood aan een nieuwe stand van zaken met betrekking tot de doorstroming van de onthaalleerlingen in het secundair.

Onthaalafdelingen willen weten of ze goed bezig zijn. Maar alleen focussen op de doorstroomgegevens (waar onthaalscholen zelf een moeilijke toegang tot hebben) geeft geen volledig beeld. Daarom is er ook nood aan een monitoring van de beleidsmaatregelen omtrent het onthaalonderwijs. Dit onderzoek wil aan deze tweede nood tegemoet komen door het onderwijsveld te bevragen.

We merken ook in de media dat dit een actueel thema is. Zo kwam *Klasse* begin 2013 met een “Eerste Lijns-brochure” rond asielzoekers in de klas om de situatie van asielzoekers duidelijker te maken (2013). In het voorjaar van 2013 staat in de pers dat er geen plaats meer was voor nieuwkomers in het onthaalonderwijs (De Morgen, 2013b). Eind 2013 schrijven de media dat er een verdubbeling is van het aantal anderstalige nieuwkomers in het onthaalonderwijs in de laatste vijf jaar (De Morgen, 2013a). Deze berichten bevestigen dat er een toename is van anderstalige nieuwkomers. Het lijkt ons dan ook aangewezen om na te gaan wat de stand van zaken is van dat onthaalonderwijs.

Deze paper wil de monitoring van huidige en mogelijk toekomstige aanbevelingen op drie manieren bewerkstelligen. Ten eerste willen we komen tot een overzicht van de belangrijkste partners van onthaalscholen. Dit doen we om een goed beeld te geven van de omgeving waarin het secundair onthaalonderwijs opereert. Bovendien kunnen we zo ook bepalen wie de belangrijkste actoren zijn binnen het onthaalonderwijs. Ten tweede willen we nagaan wat de gedragenheid van het Vlor-advies is met betrekking tot het initiële secundair onthaalonderwijs, waar men gebruik maakt van een onthaaljaar. De Vlor doet in haar advies verschillende beleidsaanbevelingen en vaststellingen. Deze paper gaat na wat het oordeel is van verschillende belangrijke actoren binnen het onthaalonderwijs over de huidige situatie en de aanbevelingen. Ten derde worden er nog andere beleidsaanbevelingen, afkomstig van andere bronnen dan de Vlor, afgetoetst bij dezelfde actoren. Op deze manier hopen wij met dit onderzoek de aanbevelingen van de Vlor te kunnen nuanceren en mogelijk aan te vullen. We hopen dat de aanbevelingen van dit rapport kunnen meegenomen worden bij de uitwerking van het nieuwe beleid rond onthaalklassen zoals voorzien in het komende “Masterplan hervorming secundair onderwijs” van de Vlaamse regering.

3 Theoretisch kader OKAN

Dit theoretisch kader rond OKAN (Onthaalklas Anderstalige Nieuwkomers) probeert een duidelijk beeld te scheppen van wat dit initieel onthaaljaar omvat. Allereerst is er aandacht voor veel gebruikte terminologie binnen het onthaalonderwijs in Vlaanderen. Daarna volgt een korte schets van de organisatie van onthaalonderwijs in enkele andere Westerse landen. Vervolgens is er een kort historisch overzicht

van het onthaalonderwijs in Vlaanderen, met meer uitleg over de huidige situatie in OKAN. Tenslotte wordt dit stuk afgesloten met een korte toelichting over de doorstroming naar het reguliere onderwijs aangezien dit de voornaamste doelstelling is van OKAN.

3.1 Terminologie

Omdat onthaalonderwijs in Vlaanderen voor velen een nog weinig gekende studierichting is, worden hier een aantal termen en concepten verduidelijkt om zo de leesbaarheid van de paper te verhogen.

Onthaalonderwijs: Volgens de Vlor probeert onthaalonderwijs tegemoet te komen aan de specifieke onderwijsnoden van anderstalige nieuwkomers. Het onthaalonderwijs streeft ernaar anderstalige nieuwkomers aansluiting te laten vinden in het reguliere Vlaamse onderwijs en zo te integreren in onze samenleving. De overheid komt in het secundaire onderwijs aan deze nood tegemoet door aan de aanbodzijde middelen te voorzien voor de onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers (2013a).

Anderstalige nieuwkomer in het secundair onderwijs: een leerling tussen 12 en 18 jaar die niet langer dan 9 maanden ingeschreven is in het Nederlandstalige onderwijs, maximaal 1 jaar ononderbroken in België verblijft en onvoldoende Nederlands beheerst om de lessen in het reguliere onderwijs te volgen (Onderwijs en Vorming, 2006).

Onthaalklas: Anderstalige nieuwkomers komen terecht in een onthaalklas of OKAN-klas. Een leerling die in de onthaalklas zit wordt aangeduid als een okanner, OKAN-leerling of onthaalklasser. De periode die leerlingen doorbrengen in de onthaalklas wordt ook aangeduid als het onthaaljaar.

Onthaalschool versus onthaalafdeling: De onthaalschool (OKAN-school) is een reguliere secundaire school die (een) onthaalklas(sen) inricht. Een onthaalafdeling (OKAN-afdeling) is dus een onderdeel van een reguliere school. De termen worden door elkaar gebruikt, maar meestal bedoelt men de onthaalafdeling.

Ontwikkelingsdoelen: werden ontwikkeld voor leerkrachten van anderstalige nieuwkomers om als richtlijn te dienen om leerlingen voor te bereiden om hun studie in het reguliere secundair onderwijs verder te zetten (Onderwijs en Vorming, 2010a). Voor deze doelgroep gelden geen eindtermen omdat het aanvangsniveau en de evolutie van de leerlingen zo divers is.

Snuffelstages: Deze stages bieden aan okanners de kans om een aantal lessen te volgen in een reguliere klas. Op deze manier krijgen de leerlingen een realistische kijk op de inhoud en de aanpak van een bepaalde onderwijsrichting (CT&O). Verder krijgen de leerlingen feedback van de ontvangende school.

Individueel leertraject: een traject dat tegemoet komt aan de ontwikkelingsdoelen en waarbij het niveau tijdens het schooljaar voor elke leerling individueel kan worden bijgesteld, rekening houdend met zijn/haar mogelijkheden en tussentijdse resultaten (Onderwijs en Vorming, 2010a).

Vervolgschool: de reguliere school in het secundair onderwijs of het volwassenenonderwijs waar een ex-okanner terecht komt na het onthaaljaar.

Vervolgschoolcoach: een contactpersoon tussen de onthaalschool en de vervolgschool. Deze persoon staat in voor het coördineren van de snuffelstages tijdens het onthaaljaar. Na het onthaaljaar kunnen zowel vervolgschool als ex-okanners bij de vervolgschoolcoach terecht voor praktische vragen en ondersteuning (CT&O).

NT2: Nederlands als tweede taal. Met deze term duiden we aan dat Nederlands voor een bepaalde spreker niet de eerst geleerde taal is.

AMA: Alleenstaande Minderjarige Asielzoeker. Een minderjarige asielzoeker die in België aanwezig is en niet begeleid wordt door een ouder.

TASAN: De TASAN-test is een vaardigheidstoets die meestal wordt afgenomen aan het einde van het onthaaljaar. De toets wil evalueren of de leerling voldoende vaardig is om de lessen in het eerste jaar secundair onderwijs te volgen. Deze toets meet luister-, lees- en schrijfvaardigheid. Spreekvaardigheid is niet opgenomen omdat de afname in de praktijk te tijdrovend is en moeilijk objectief valt te scoren.

COVAAR: De COVAAR-test is een cognitieve vaardigheidstest die origineel ontwikkeld werd voor volwassenen, maar momenteel ook gebruikt wordt in veel onthaalklassen. Het is een leer- en redeneerproef waarbij taal een minimale impact zou moeten hebben.

3.2 Onthaalonderwijs in internationale context

Binnen internationale context konden we twee stromingen detecteren in het onthaalonderwijs. Enerzijds is er de assimilatiestroming. Hierbij worden anderstalige nieuwkomers zo snel mogelijk geïntegreerd in het reguliere onderwijs. Anderzijds is er het segregatiemodel waarbij nieuwkomers eerst een bepaald niveau aan taal moeten bereiken om te kunnen deelnemen aan het regulier onderwijs. In dit onderdeel schetsen we kort deze stromingen aan de hand van een aantal onthaalinitiatieven uit andere landen.

Assimilatie

Allereerst leek het ons interessant na te gaan wat er aan de andere kant van de taalgrens gebeurt in Wallonië. Vergelijkbaar aan Vlaanderen leek Wallonië uit te gaan van het tijdelijke karakter van migratie, waarbij nieuwkomers uiteindelijk zouden terugkeren naar hun land van herkomst (Benito, 2005). Rond 1970 kwam er ten gevolge van de economische crisis en veranderende ideeën omtrent migratie een verandering in het onthaalonderwijs tot stand. Verder geeft Benito (2005) aan dat in Vlaanderen er voornamelijk extra ondersteuning verleend wordt vanuit de culturele achtergrond aan etnisch-sociale minderheden. In Wallonië werd dit meer gedaan vanuit de socio-economische achtergrond van de leerlingen. Momenteel lijkt hier een kentering in te ontstaan waarbij duidelijk wordt dat SES-kenmerken niet alle achterstanden van allochtonen en nieuwkomers kunnen verklaren. Momenteel worden in de Franstalige gemeenschap “des classes parallèles” ingericht voor “les primo-arrivants”. Nieuwkomers kunnen hier terecht tussen een week en één jaar.

In Nederland komen nieuwkomers terecht in een internationale schakelklas (Buijs, 2012). Dit traject duurt doorgaans twee jaar. Tijdens de instroomfase zijn de lessen sterk gericht op het verwerven van

Nederlands. Tijdens de uitstroomfase kunnen leerlingen een aantal vakken volgen in het reguliere onderwijs.

Volgens Benito (2005) lijkt Duitsland twee modellen te kennen. In het Berlijns model worden nieuwkomers zo snel mogelijk geïntegreerd in reguliere klassen. Problemen ten gevolgen van taal worden verholpen met speciale assistenten. Indien dit onvoldoende is kan er een korte trainingsperiode zijn voor de inclusie in de school.

In Quebec in Canada worden welkomsklassen ingericht voor nieuwkomers (*classes d'accueil*). Toen deze provincie Frans koos als officiële taal werd er sterk ingezet op het aanleren van Frans aan nieuwkomers (Benito, 2005). De bedoeling van de klassen is om nieuwkomers de basiscommunicatievaardigheden in Frans bij te brengen en zo aansluiting te vinden bij het reguliere onderwijs. Nieuwkomers krijgen hiervoor 5 jaar de tijd.

Segregatie

Het Beiers model uit Duitsland sluit meer aan bij het segregatiemodel. In dit model worden leerlingen gegroepeerd volgens de taal van herkomst. In speciale “*Nationalklasse*” ontvangen ze lessen in het Duits en in de taal van herkomst. In de eerste twee leerjaren van de basisschool ontvangen de leerlingen enkel les in de taal van herkomst. Daarna neemt het aantal lessen die gegeven worden in het Duits gradueel toe. Leerlingen kunnen overstappen naar het reguliere systeem op het moment dat hun Duits een voldoende hoog niveau heeft. Maar ze kunnen ook heel hun schoolcarrière een aantal aangepaste lessen volgen in hun eigen moedertaal. Doorheen de jaren is gebleken dat migranten in Duitsland bleven en niet terugkeerden naar het land van herkomst. Het Beiers model werkt de segregatie tussen nieuwkomers en autochtonen in de hand. Momenteel lijkt het Beiers model meer op te schuiven naar de richting van het Berlijns model.

Gordts (2008) beschrijft de integratieklassen van Israël. Hierbij is het de bedoeling dat nieuwkomers Hebreeuws verwerven om te kunnen integreren in het dagelijks leven en zelfstandig kunnen functioneren in school. Anderzijds mogen nieuwkomers hun eindexamens afleggen in hun taal van herkomst.

Leerlingen die instromen in de laatste twee jaren van het secundair worden opgevangen in speciale klassen waar het merendeel van de vakken in hun eigen taal wordt onderwezen.

Tenslotte vinden we volgens Friedlander (1991) in de Verenigde Staten van Amerika een heel gamma aan programma's voor nieuwkomers: onthaalafdelingen in een school of op een aparte campus, een voltijds of een deeltijds programma en één- of meertalige programma's. De meeste van deze nieuwkomer programma's hebben een limiet van één schooljaar. Anderzijds zijn er ook programma's die nieuwkomers begeleiden zolang ze hier nood aan hebben.

Het onthaalonderwijs in Vlaanderen sluit dan ook het meest aan bij het assimilatiemodel.

3.3 Historisch overzicht onthaalonderwijs

Sinds 1991 voert de Vlaamse regering een onderwijsbeleid voor migranten. Een onderdeel hiervan is het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers (Onderwijs en Vorming, 2010a). Voorafgaand waren er een aantal initiatieven die ontoereikend bleken voor deze doelgroep. Aanvankelijk werden er 10 onthaalklassen ingericht.

Sinds 1994 zijn ook kinderen die illegaal in België verblijven financierbaar voor scholen. Zo hebben legale én illegale leerlingen toegang tot hun recht op onderwijs. Vanaf het schooljaar 1998-1999 werd het onthaalonderwijs hervormd. Er waren toen 14 onthaalscholen die elk over maximaal 130 specifieke uren-leraar omkadering konden beschikken. Door een sterke toevloed van nieuwkomers werden er bijkomende locaties ingericht. Voor scholen in Antwerpen en Gent werd de omkadering opgetrokken tot 148 uur. Vanaf het schooljaar 2000-2001 werd het aantal scholen eerst van 18 naar 29 en vervolgens naar 43 uitgebreid. Deze sterke toename van immigratie was te wijten aan de oorlog in ex-Joegoslavië en de implosie van de voormalige Sovjet-Unie.

De omzendbrief SO75 werd tijdens het schooljaar 2001-2002 van kracht. Hierdoor kon er flexibeler worden ingespeeld op het asielbeleid volgens het gedeconcentreerd model. Het toekennen van uren werd sterk afhankelijk van het aantal leerlingen. Per anderstalige nieuwkomer krijgt een school 2,5 uur bijkomende uren-leraar. Bovendien moeten ex-okanners ook worden opgevolgd na hun onthaaljaar, zodat de integratie gericht kan gebeuren. Verder dienen scholen een aangepast nascholingsbeleid na te streven (Onderwijs en Vorming, 2010a).

Tot 2006 was het al dan niet bezitten van de Belgische of Nederlandse nationaliteit van belang voor de toegang tot de onthaalklas. De omschrijving omvatte echter de doelgroep niet. Dit criterium werd vervangen: Leerlingen mogen niet langer dan één jaar in België verblijven en niet meer dan negen maanden Nederlandstalig onderwijs hebben genoten.

Tenslotte werden in het schooljaar 2010-2011 de ontwikkelingsdoelen voor OKAN ingevoerd. Voorheen werd er gebruik gemaakt van het ROTAN-kader (Referentiekader Ontwikkelingsdoelen Taalvaardigheid Anderstalige Nieuwkomers). Gelijktijdig met de ontwikkelingsdoelen werd het individueel leertraject ingevoerd. Tijdens dit schooljaar konden scholen ook een tweede okanjaar organiseren zoals het geval was onder de proeftuinen. Dit werd echter na één schooljaar afgevoerd.

3.4 Huidig onthaalonderwijs

In dit onderdeel wordt een korte toelichting gegeven over de belangrijkste aspecten die betrekking hebben tot het inrichten van onthaalonderwijs in het secundair. Momenteel worden er onthaalklassen ingericht op 51 vestigingsplaatsen verspreid over Vlaanderen (Onderwijs en Vorming, 2013b). Aan het einde van het schooljaar 2011-2012 zaten er 3262 leerlingen in secundaire onthaalklassen (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2013a).

De secundaire onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers (OKAN) biedt aan vluchteling- en migratiejongeren hun eerste onderwijs aan in Vlaanderen. Deze ‘nieuwe’ leerlingen hebben recht op een taalbad Nederlands van één schooljaar (Onderwijs en Vorming, 2006). De toelatingsvoorwaarden voor een anderstalige nieuwkomer voor het onthaalonderwijs zijn (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2013c):

- uiterlijk op 31 december volgend op het begin van het schooljaar enerzijds minimaal 12 jaar en anderzijds geen 18 jaar geworden zijn;
- een nieuwkomer zijn, dat wil zeggen maximaal één jaar ononderbroken in België verblijven;
- het Nederlands niet als moedertaal of thuistaal hebben;
- de onderwijstaal onvoldoende beheersen om met goed gevolg de lessen bij te wonen in een instelling met het Nederlands als onderwijstaal;
- maximaal negen maanden ingeschreven zijn (juli en augustus niet inbegrepen) in een onderwijsinstelling met het Nederlands als onderwijstaal.

AgODi geeft aan dat er op de eerste, tweede en vijfde voorwaarde kan afgeweken worden in uitzonderlijke en bijzondere omstandigheden (2013b).

Concreet betekent dit dat leerlingen tussen 12 en 18 jaar van verschillende nationaliteit en scholingsniveau in dezelfde klas terecht kunnen komen. De voorkennis van de leerling kan variëren van analfabeet tot het scholingsniveau van een Vlaamse leerling. Ook de achtergrond van de leerlingen is divers. Ze kunnen zowel in gezinsverband of als niet-begeleide minderjarige in België zijn. Ze kunnen in een asielcentrum, een opvanginitiatief of in een eigen huis verblijven. Ze kunnen hier zijn als gevolg van een economische keuze, een gezinshereniging, of als politiek vluchteling met een traumatisch verleden.

De doelstelling van onthaalonderwijs is volgens de omzendbrief SO 75 om:

“(...) Nederlandsonkundige leerlingen, die onlangs in België zijn aangekomen, op te vangen, hen zo snel mogelijk Nederlands te leren en hen te integreren in de onderwijsvorm en studierichting die het nauwst aansluit bij de individuele capaciteiten van deze anderstalige nieuwkomer. Het onthaalonderwijs bevat daarom eerst een onthaaljaar. Het leerprogramma van het onthaaljaar is zeer sterk gericht op het verwerven van het Nederlands. (...)” (Onderwijs en Vorming, 2006).

De onderwijsinspectie stelt dus dat het onthaalonderwijs twee grote doelstellingen heeft: enerzijds de ontwikkeling van de taalvaardigheid en anderzijds de integratie in het school- en maatschappelijk leven (2006).

Het secundaire OKAN-onderwijs verschilt op bepaalde vlakken van het reguliere secundair onderwijs: een in- en uitstroom van leerlingen doorheen het schooljaar, een heterogene leerlingenpopulatie, de beperkte duurtijd van deze onderwijsvorm, een breed gamma aan doorstroommogelijkheden, ontbreken van eindtermen, Wammes (2002) onderscheidt deze verschillen binnen de leerlingenpopulatie: in

schoolse achtergrond, verblijfsduur, intelligentie, verblijfsmotivatie, leeftijdsverschil en mate van psychologische blockage (= trauma's).

De Codex secundair onderwijs zegt dat het onthaaljaar een specifiek en tijdelijk onderwijsaanbod is dat gericht is op taalvaardigheid Nederlands en inburgering (Vlaamse regering, 2010). De ontwikkelingsdoelen voor OKAN bieden aan onthaalscholen een leidraad aan van taaldoelen, algemene doelen en attitudes die een leerling moet ontwikkelen om te kunnen doorstromen (Onderwijs en Vorming).

Een schooljaar begint op 1 september, maar OKAN-leerlingen komen natuurlijk niet per 1 september naar België. Dit betekent een uitdaging bij het inrichten van OKAN-onderwijs. Hierdoor wordt het aantal klassen doorheen het jaar uitgebreid. De klassen kunnen samengesteld worden als niveaugroepen, heterogene groepen, alfagroepen en leeftijdsgroepen. Bij niveaugroepen wordt er geprobeerd om zoveel mogelijk leerlingen met hetzelfde niveau Nederlands bij elkaar te plaatsen. Bij heterogene groepen zitten leerlingen van verschillende niveaus samen. Een alfagroep is een alfabetiseringsgroep voor analfabeten of anders-gealfabetiseerden. Bij leeftijdsgroepen tenslotte zitten leerlingen van eenzelfde leeftijdsgroep samen (Steunpunt GOK, 2009). Voor elke leerling wordt een individueel leertraject uitgewerkt (Onderwijs en Vorming, 2006). Door de mogelijkheid van het inrichten van verschillende soorten groepen voorziet de wetgever in een enorme flexibiliteit bij de samenstelling van de groepen. Afhankelijk van het soort groepen waarvoor de school kiest kan een leerling in verschillende klasgroepen zitten doorheen zijn/haar onthaaljaar.

Er is tijdens het jaar niet enkel een instroom maar ook een uitstroom van leerlingen. Een deel van de leerlingen in OKAN-scholen komen uit asielcentra. Wanneer bijvoorbeeld leerlingen uit een asielcentrum vertrekken naar een Lokaal Opvanginitiatief is dit vaak op een grote afstand van hun school. Dit betekent dat leerlingen tijdens het schooljaar op zoek moeten gaan naar een nieuwe school.

Onthaalscholen krijgen naast een specifiek pakket uren-leraar (dat enkel voor de inrichting van onthaalonderwijs mag gebruikt worden) ook een regulier urenpakket op basis van de telling van februari en de telling van vorig schooljaar. De onthaalscholen, die niet enkel een onthaalafdeling huisvesten maar ook andere studierichtingen, zijn niet verplicht om de reguliere uren voor onthaalonderwijs te gebruiken. De aanwending van deze uren verschilt sterk van school tot school (Onderwijsinspectie, 2006).

Het wekelijks lessenrooster van een school moet minstens uit 28 lestijden bestaan en mag maximum 32 lestijden omvatten (Onderwijs en Vorming, 2006). Hiervan dienen minimum 22 uur naar Nederlands te gaan, twee uur naar levensbeschouwelijke vakken zoals bijvoorbeeld godsdienst en zijn 4 uur vrij te

besteden. Onthaalscholen vullen deze ‘vrije’ uren vaak met wiskunde, lichamelijke opvoeding, Frans of plastische opvoeding (Onderwijsinspectie, 2006).

3.5 Doorstroming naar het reguliere secundair onderwijs

De doorstroming van anderstalige nieuwkomers naar het reguliere onderwijs is problematisch. De Vlor geeft aan dat de laatste wetenschappelijke evaluatie van het onthaalonderwijs dateert van 2006. Hij verwijst hiermee naar het onderzoek van Sterckx (2013a). In dit onderzoek werden gedurende drie schooljaren 113 leerlingen gevolgd die in het schooljaar 2001-2002 in de onthaalklas zaten (Sterckx & Gijzen, 2006). Deze kleine steekproef bedroeg 5% van het totale aantal onthaalklassers voor dat schooljaar. Omdat de steekproef verspreid was over verschillende regio's en onderwijsnetten achtten de onderzoekers hun steekproef toch representatief.

In dit onderzoek werd de evaluatie van het eerste vervolgjaar gebaseerd op de rapporten en de attesten van de leerlingen. In het tweede en het derde vervolgjaar werd enkel de school, studierichting, studiejaar en behaald attest geanalyseerd. Dit onderzoek over doorstroming leverde een aantal tendensen en vaststellingen op:

- Ex-onthaalklassers komen veel meer dan de gemiddelde leerling in beroepsrichtingen terecht.
- Na een eerste onthaaljaar ligt het gemiddelde slaagpercentage (het halen van een A-attest) veel lager dan het gemiddelde slaagpercentage voor leerlingen van de eerste en tweede graad secundair onderwijs.
- Ex-onthaalklassers halen in het eerste jaar na hun onthaaljaar nog een te lage score voor Nederlands en kunnen net slagen voor vreemde talen (Frans, Engels, ...), zaakvakken/techniek en wiskunde.
- In het tweede jaar na het onthaaljaar zit slechts 1% van de leerlingen van de steekproef op leeftijd. 57% loopt twee jaar achter.
- Leerlingen die niet van school veranderen en in de onthaalschool blijven, blijken een vlottere doorstroming te hebben.
- Leerlingen met een lage vooropleiding hebben minder kansen op vlak van studierichting en attesten en maken meer kans op onderwijsvertraging dan leerlingen met een betere vooropleiding.

Met betrekking tot het onthaalonderwijs zelf deden deze onderzoekers ook een aantal vaststellingen:

- Het onderwijs in de onthaalklas heeft een positieve invloed op de ontwikkeling van de taalvaardigheid (leerlingen met 6 maanden versus 8 of 9 maanden taalbad).
- De TASAN-test blijkt een predictieve indicatie te zijn voor de doorstromingsmogelijkheden van een OKAN-leerling.

Een aantal van de aanbevelingen die voortvloeiden uit dit onderzoek werden intussen geïmplementeerd in het regulier en onthaalonderwijs, maar werden nog nooit geëvalueerd (Vlaamse Onderwijsraad, 2013a). Het gaat om de volgende aanbevelingen: de functie van vervolgschoolcoach werd gecreëerd en het systeem van de onthaalklas werd geflexibiliseerd.

Sedert 2006 is er geen nieuw, kwantitatief wetenschappelijk onderzoek gebeurd naar de doorstroming van ex-onthaalklassers. Het PISA-onderzoek toont aan dat de prestaties van nieuwkomers verbeteren, maar nog steeds ondermaats blijven (Jacobs & Rea, 2011). Dit staat in contrast met Vanblaere (2012) die stelt dat OKAN en vervolgonderwijs op de goede weg zijn omdat de bevraagde leerlingen slechts beperkte suggesties doen tot verbetering. Het masterplan hervorming secundair onderwijs stelt echter dat veel anderstalige nieuwkomers terecht komen in het BSO en DBSO, ongeacht hun interesses en capaciteiten. Deze anderstalige nieuwkomers hebben ook een verhoogd risico om het secundair onderwijs te verlaten zonder kwalificatie (Vlaams Parlement, 2013). Recente interne monitoring van het LOP-Antwerpen (dat zich baseert op de cijfers van AgODi en de onthaalscholen), leert ons dat er nog geen grote trendbreuk heeft plaatsgevonden in Vlaanderen de afgelopen jaren. De doorstroming blijft dus problematisch.

4 Literatuurstudie

In deze literatuurstudie hebben we eerst aandacht voor de partnerschappen van onthaalafdelingen. Dit doen we door eerst na te gaan welke externe organisaties er richtlijnen, bepalingen of wetten uitvaardigen die een invloed hebben op een onthaalafdeling. Zo heeft niet alleen ‘de overheid’ of ‘het ministerie van onderwijs’ verwachtingen ten opzichte van het onthaalonderwijs, maar ook bijvoorbeeld het onderwijsnet waartoe de onthaalschool behoort. In het resultaatendeel toetsen we de werkelijke invloed van deze theoretische partners af bij de coördinatoren en leerkrachten van 3 onthaalafdelingen.

Vervolgens bespreken we beknopt de aanbevelingen van de Vlor die betrekking hebben op het secundair onthaalonderwijs zoals geformuleerd in het “Advies over het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers”. Tenslotte worden in het laatste onderdeel nog een aantal andere adviezen voor het secundair onthaalonderwijs onder de loep genomen die uit andere bronnen komen. De Vlor-adviezen en de aanvullende adviezen vormen dan de basis voor de kwalitatieve bevraging waarop dit onderzoek is gebaseerd.

4.1 Partnerschappen van onthaalafdelingen

Goede communicatie en het doorstromen van informatie zijn belangrijker dan ooit. De eigen informatie en kennis kunnen verruimd worden door in partnerschappen te communiceren met anderen. We zijn van mening dat het beleidsvoerend vermogen een geschikt kader is om de partnerschappen van onthaalafdelingen te analyseren.

Partnerschappen spelen voor scholen een belangrijke rol omdat ze mee helpen de responsiviteit van scholen te verhogen. Het responsief vermogen van een school duidt op de mate waarin de school openstaat voor, en in staat is om, een antwoord te bieden op externe vragen en verwachtingen (Vanhoof, Deneire, & Van Petegem, 2010). Scholen moeten eerst en vooral kennis hebben van de mogelijke vragen of problemen uit de omgeving; dit kan op verschillende wijze vorm krijgen: formele en informele relaties, partnerschappen of netwerken (Van Petegem, Devos, Mahieu, Dang Kim, & Warmoes, 2006).

Sommige van deze partnerschappen zijn decretaal verplicht (bv. CLB, LOP, ...) , andere hebben een meer vrijwillig karakter (zoals bv. het aanbod van het Flankerend Onderwijsbeleid). Los van het al dan niet verplichte karakter van een relatie kan zo'n externe partner meer of minder invloed hebben op de dagelijkse werking van de school.

Er is de verwachting naar alle scholen toe dat ze mee verantwoordelijkheid dragen voor het ontwikkelen en garanderen van hun onderwijskwaliteit (Vanhoof, Van Petegem, Verhoeven, & Buvens, 2007).

Onthaalafdelingen geven aan dat de bestaande regelgeving een aantal praktische beperkingen met zich meebrengt waardoor het aanbieden van goed onthaalonderwijs in het gedrang komt. Ze voeren hierbij als argument aan dat bepaalde regelgeving vaak onvoldoende tegemoet komt aan dit specifiek soort onderwijs. Om na te gaan of dit wel zo is hebben we geopteerd om de omgeving te analyseren waarin de onthaalafdelingen in Vlaanderen functioneren. De analyse vertrekt van het responsief vermogen, dat één van de 8 dragers is van het beleidsvoerend vermogen.

Het beleidsvoerend vermogen is één mogelijk kader waarmee de onderwijskwaliteit kan bewaakt worden. Vanhoof & Van Petegem (2008) definiëren een school met een hoog beleidsvoerend vermogen als een school die haar beschikbare beleidsruimte aanwendt om een voortdurend proces van behouden en/of veranderen van haar functioneren te bereiken, zodat de haar opgelegde doelen en haar eigen doelen bereikt worden. Om dit te kunnen doen moeten scholen in relatie treden met de omgeving en inspelen op de impulsen die vanuit de omgeving op hen afkomen (Vanhoof & Van Petegem, 2008).

Hooghe (1998) onderscheidt vier soorten omgevingen: 1) de bestuurlijke omgeving, 2) de sociale omgeving, 3) de professionele omgeving en 4) de competitieve omgeving.

Voor iedere omgeving identificeren we de voornaamste partners/actoren, rekening houdend met de literatuur (De Mets & Mahieu, 1998; Hooghe, 1998)

- De bestuurlijke omgeving bestaat uit verschillende overheden. Er is natuurlijk het Ministerie van Onderwijs en Vorming (Vlaamse Overheid) met de daaraan verbonden instituten: Onderwijsinspectie en AgODi (die instaat voor het goedkeuren van de afwijkingen van het onthaalonderwijs). Een onthaalschool heeft op regelmatige basis contacten met de netgebonden koepels (bv. met hun visie en pedagogische begeleidingsdienst) en de lokale onderwijskoepels (bv. scholengroep of –gemeenschap).

- De sociale omgeving omvat de lokale buurt/omgeving van de school: de leerlingen, de ouders, het asielcentrum, het gemeentebestuur (d.m.v. het Flankerend Onderwijsbeleid)
- De professionele omgeving bevat andere scholen en centra betrokken bij het onderwijs. Hierbij identificeren we het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB), de OKAN-werkgroep van het Lokale Overlegplatform (LOP), vervolgscholen en Inburgering.
- De competitieve omgeving omvat andere scholen in de buurt die als concurrenten worden beschouwd, maar ook andere factoren die de concurrentiepositie van scholen bepalen: bv. autonomievergroting, regulering, verantwoording, ...

Een responsieve school moet echter ook grenzen stellen aan de vragen en verwachtingen van de omgeving. Niet elke vraag of verwachting kan leiden tot een verandering binnen de school (Van Petegem et al., 2006). De school moet een balans vinden tussen de kansen en de mogelijke bedreigingen van de responsiviteit (Vanhoof & Van Petegem, 2008).

De invloed van de verschillende geïdentificeerde actoren in de omgeving van onthaalscholen werden concreet afgetoetst bij 3 onthaalscholen. In het resultatenluik wordt beschreven wat de werkelijke invloed is van al die actoren.

4.2 Het Vlor-advies

Begin 2013 werd door de Vlor een uitgebreid “Advies over het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers” gepubliceerd (2013a). De Vlor publiceerde dit advies op eigen initiatief. Het bevat aanbevelingen die enerzijds van toepassing zijn op heel het leerplichtonderwijs en anderzijds aanbevelingen die specifiek van toepassing zijn op het basis- of het secundair onderwijs.

De aanleiding om het advies te formuleren komt vanuit een aantal vaststellingen van de Vlor (al deze vaststellingen hebben betrekking tot het onthaalonderwijs): signalen van de LOP's, moeilijkheden van basisscholen om kennis en expertise te borgen, de doorstroom van ex-OKAN-leerlingen voornamelijk naar een beperkt aantal studierichtingen in BSO en TSO, onvoldoende gegevens beschikbaar over de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers en dus geen actueel wetenschappelijk onderzoek, anderstalige nieuwkomers komen vaak in concentratiescholen terecht, de OKAN-klassen in het secundair vallen onder de programmatiestop (Vlaamse Onderwijsraad, 2013a). Een aantal van deze vaststellingen die betrekking hebben op het secundair onderwijs wordt hierna verder toegelicht.

De commissie van Diversiteit en Gelijke Onderwijskansen bereidde dit advies voor. Hiervoor werden zeven experts uit de praktijk, de pedagogische begeleiding en de academische wereld gehoord: één expert uit het basisonderwijs, vier experten uit het secundair onderwijs, de directeur van het Centrum voor Taal

en Onderwijs en de coördinator van Solentra (centrum voor Solidariteit en Trauma, zij geven diagnostische en therapeutische ondersteuning voor vluchtelingen, migrantenkinderen en hun familie).

Uit deze tekst werden de aanbevelingen en vaststellingen gefilterd die op welke manier dan ook relevant zijn voor het onthaalonderwijs in het secundair. Hieronder worden deze verschillende aanbevelingen opgelijst en kort toegelicht. In bijlage 1 worden de letterlijke bewoordingen van het Vlor-advies weergegeven. In bijlage 2 vindt men het volledige Vlor-advies. De volgorde van de aanbevelingen wordt bepaald door de volgorde van verschijning in het Vlor-advies. Sommige aanbevelingen van de Vlor worden aangevuld met aanbevelingen voor OKAN-beleid uit andere wetenschappelijke onderzoeken of interne documenten van de onderwijsinspectie of het LOP Antwerpen.

In het totaal werden 26 aanbevelingen of vaststellingen van de Vlor gedetecteerd. Met een vaststelling bedoelen we dat de Vlor een huidige situatie aanwijst die niet optimaal is voor het secundaire onthaaljaar. Maar in de verdere tekst wordt er enkel nog gesproken over aanbeveling terwijl we in feite aanbeveling of vaststelling bedoelen.

Vlor-aanbevelingen:

- Een nauwgezette dataverzameling om effectiviteit te kunnen meten, een grote datadoorstroom naar de onthaalschool: De Vlor stelt dat OKAN-scholen onvoldoende zicht hebben op het verdere traject dat hun ex-leerling aflegt. De meeste onthaalscholen beschikken niet over een inzichtelijk registratiesysteem van doorstroomgegevens, zo kunnen ze onvoldoende hun interne kwaliteitszorg bewaken (Onderwijsinspectie, 2006).
- Doelgroep van het initieel onthaalonderwijs: de Vlor suggereert om leerlingen die in een open asielcentrum verblijven automatisch tot de doelgroep van het initieel onthaalonderwijs te rekenen.
- Leeftijdsondergrens 11/12-jarigen: momenteel schrijven sommige secundaire onthaalscholen 11 of 12-jarigen in, zonder hiervoor uren te ontvangen. De onthaalscholen doen dit vanuit de overtuiging dat dit beter is in sommige specifieke gevallen. Wanneer een basisschool bijvoorbeeld minder dan 4 anderstalige nieuwkomers heeft kan de school hiervoor geen extra ondersteuningsuren aanvragen. De basisschool moet de anderstalige nieuwkomers zo veel mogelijk ondersteunen met de reeds beschikbare uren. In sommige gevallen blijkt dat de ondersteuning dan onvoldoende is voor de anderstalige nieuwkomer. Het LOP Antwerpen (2013) beargumenteert dat een jaar secundaire OKAN deze leerlingen beter voorbereidt op een succesvol traject in het secundair en zo helpt om schoolse achterstand te voorkomen. De Vlor adviseert om soepel om te gaan met de leeftijdsondergrens.
- Aanpassing van de decretale doelstellingen van het onthaalonderwijs: door het inbouwen van wiskunde en vreemde talen in het onthaalonderwijs. De Vlor vindt dat de overheid te hard de focus legt op het verwerven van Nederlands binnen het onthaaljaar en te weinig ruimte laat voor het aanbieden van

wiskunde en vreemde talen. De raad beargumenteert dat die specifieke kennis en vaardigheden ook van belang zijn in het vervolgtraject van de leerling.

- De ontwikkelingsdoelen werden recent ingevoerd: de Vlor geeft aan dat ze in het verleden al een positief advies geformuleerd heeft over deze ontwikkelingsdoelen.
- De omzendbrief omzetten in een passende decretale vertaling: deze aanbeveling werd in dit onderzoek niet verder onderzocht. Het lijkt een louter technische materie die weinig invloed zou hebben op de praktijk.
- Ruimte voor diversiteit en flexibiliteit in het onthaalonderwijs: vanwege de diversiteit vindt de Vlor dat een flexibele regelgeving moet blijven bestaan voor onthaalafdelingen.
- Een krachtiger toeleidingsbeleid: momenteel bestaat er geen verplichte toeleiding naar de onthaalklas. Hierdoor is het mogelijk dat een anderstalige nieuwkomer rechtstreeks in het regulier onderwijs terecht komt. De Vlor merkt hierbij op dat zo'n krachtiger toeleidingsbeleid niet betekent dat de vrije schoolkeuze van ouders in het gedrang komt. De onderwijsinspectie (2006) stelt dat een bepaald deel van de anderstalige nieuwkomers geen goed onthaalonderwijs genieten onder de huidige regelgeving, omdat de meeste onthaalklassen gevestigd zijn in stedelijke centra. Hierdoor kunnen leerlingen uit landelijke gebieden soms de afstand niet overbruggen en komen ze rechtstreeks terecht in het reguliere onderwijs.
- Een flexibelere invulling van het initieel onthaalonderwijs: de Vlor beargumenteert dat een tweede onthaaljaar in sommige gevallen zinvol kan zijn, maar niet voor iedereen de regel moet zijn. De raad ziet meer heil in een meer doorgedreven toepassing van het individueel leertraject. De meeste onthaalscholen organiseren snuffelstages in het reguliere onderwijs (Onderwijsinspectie, 2006). Op sommige scholen krijgen OKAN-leerlingen de mogelijkheid om op wekelijkse basis bepaalde vakken te volgen in het reguliere onderwijs. De overheid laat toe dat leerlingen gedurende het schooljaar doorstromen naar het reguliere onderwijs. In de praktijk blijkt dit moeilijk haalbaar door de opgelopen achterstand die zo'n leerling heeft voor alle vakken (Vanblaere, 2012). AgODi (2013b) geeft aan dat voor veel OKAN-leerlingen één onthaaljaar te weinig is om voldoende Nederlands te leren, zeker wanneer het gaat om (semi)analfabeten met weinig of geen schoolse voorkennis. OKAN-scholen kunnen voor deze leerlingen een afwijking aanvragen die meestal wordt goedgekeurd. Maar AgODi stelt dat het mogelijk interessant kan zijn om na te denken over een herziening van de toelatingsvoorwaarden omdat het huidige systeem een grote administratieve belasting meebrengt voor scholen en CLB's.
- Aanbod voor 16/17-jarigen in samenwerking met de VDAB/volwassenenonderwijs: De Vlor merkt op dat anderstalige nieuwkomers van 16 of 17 jaar soms meer gebaat zijn met de toeleiding naar een beroepsopleiding van de VDAB of naar het volwassenenonderwijs in plaats van een traject in het leerplichtonderwijs.
- Zomeraanbod: de Vlor pleit voor een zomeraanbod in het secundair onderwijs dat een vrijwillig karakter heeft voor zowel de school, het personeel als de leerling. Dit zomeraanbod is volgens de Vlor belangrijk

omdat het traject van leerlingen die instromen in het tweede semester anders te snel voor een te lange periode onderbroken wordt.

- Lerarenopleiding: de Vlor beargumenteert dat pas afgestudeerde leerkrachten onvoldoende expertise bezitten om ex-OKAN-leerlingen te ondersteunen in hun verdere taalverwervings- en integratieproces (na het onthaaljaar).

- Nascholing en vorming: scholen geven aan dat er onvoldoende onderbouwde vorming en nascholing is voor anderstalige nieuwkomers met een problematische voorgeschiedenis. De Vlor vraagt de overheid om het vormings- of nascholingsaanbod te stimuleren. Ook de onderwijsinspectie (2006) heeft in het verleden aangehaald dat het nascholingsaanbod onvoldoende groot is en niet altijd afgestemd is op de specifieke OKAN-context.

- Onthaalonderwijs in de breedte: vrijetijdsactiviteiten. De Vlor is van mening dat het onthaalonderwijs zich ook afspeelt buiten het klaslokaal en pleit voor buddy- en mentorsystemen en extra-curriculaire activiteiten. Sociale integratie vindt ook plaats buiten de schoolmuren en de Vlor vindt dan ook dat de school ideaal geplaatst is om OKAN-leerlingen naar de reguliere vrijetijdsbeleving toe te leiden. Ook Pulinx (2013) is overtuigd van de meerwaarde voor minderjarige nieuwkomers om te participeren in het vrijetijdsaanbod. Ze stelt echter dat er een aantal belemmeringen zijn aan de aanbodzijde (versnipperd en weinig transparant aanbod, administratieve, financiële en talige drempels) en aan de vraagzijde (situationele en culturele drempels).

- Onthaalonderwijs in de tijd: de vervolgschoolcoaches staan in voor de verdere opvolging van ex-OKAN-leerlingen. De vervolgschoolcoach is verbonden aan de onthaalschool, maar leerlingen kunnen doorstromen naar diverse scholen en onderwijsnetten. De Vlor pleit voor een inventarisering van de verschillende praktijken om zo de kennis voor alle coaches te verruimen.

- Datadoorstroom naar de vervolgschool: De Vlor vindt het van belang dat vervolgscholen voldoende op de hoogte zijn van het reeds afgelegde traject van de anderstalige nieuwkomer. Momenteel zijn scholen niet verplicht om bij de vorige school informatie op te vragen. De raad stelt wel dat hierbij rekening moet gehouden worden met de privacywetgeving. Onthaalscholen verzamelen vaak veel informatie met betrekking tot voorgeschiedenis, vorderingen, talenten, beperkingen, taalvaardigheid Nederlands, ... die vaak te gebrekkig doorstroomt naar de vervolgschool (Sterckx, 2006).

- Programmatiestop: de Vlor vraagt om de onthaalklassen uit de programmatiestop in het secundair onderwijs te lichten. AgODi (2013b) geeft aan dat er sedert 1 januari 2013 geen minimumvereiste meer is (voorheen 25 leerlingen) om onthaalonderwijs in te richten. Deze oprichtingsnorm werd afgeschaft om te compenseren voor de programmatiestop door OD XXI.

- Verhoging van het aantal uren vervolgschoolcoaching & professionalisering. Momenteel worden het aantal uren vervolgschoolcoach toegekend per scholengemeenschap en wordt er geen rekening gehouden met het aantal leerlingen dat een vervolgschoolcoach moet begeleiden. Dit leidt natuurlijk tot zeer verschillende invullingen van het takenpakket van de coaches. De Vlor vraagt aan de overheid om het

aantal uren te verhogen en aan schoolbesturen om meer te investeren in de professionalisering van de coaches. Verbeyst (2011) geeft aan dat de vervolgcoach in het jaar na OKAN ook aan de leerlingen ondersteuning zou moeten bieden. Wegens een gebrek aan uren wordt dit echter amper verwezenlijkt. Ook het LOP Antwerpen (2013) dringt aan op een herverdeling van de uren voor de vervolgschoolcoaches. Tenslotte treedt AgODi (2013b) deze aanbeveling bij en pleit het voor een meer evenredige verdeling van de uren om te voorzien in de ondersteuning van gewezen OKAN-leerlingen die ondersteund worden door vervolgschoolcoaching.

- Toelatingsklassenraad i.p.v. gelijkwaardigheden: In het verleden moest iedere anderstalige nieuwkomer een gelijkwaardigheid aanvragen van zijn diploma uit het land van herkomst. Wanneer dit diploma ontbrak werd er een verklaring op eer afgelegd. Dit was vaak een omslachtige procedure waarbij de gelijkwaardigheid niet steeds het vaardigheidsniveau van de leerling weerspiegelde. Momenteel brengt de onthaalschool een oriëntatieadvies uit. Na drie weken in het reguliere vervolgonderwijs houdt de vervolgschool een toelatingsklassenraad om te bepalen of de OKAN-leerling zijn traject kan verder zetten in de vervolgschool. De Vlor vraagt de aanwezigheid van de vervolgschoolcoach op de toelatingsklassenraad en een motivatie van de vervolgschool wanneer ze afwijkt van het advies van de onthaalschool. Het LOP Antwerpen (2013) haalt aan dat de huidige situatie geen wettelijke bescherming biedt voor de anderstalige nieuwkomer.

- Wetenschappelijk onderzoek: de Vlor haalt aan dat moeilijk na te gaan is of het onthaalonderwijs de vooropgestelde doelen bereikt. De raad pleit voor een effectieve monitoring die enerzijds garanties biedt voor het bewaken van de uitgangspunten van de maatregelen en anderzijds de invloed kan meten van de uitwerking van de organisatiestructuren op de schoolloopbanen van (ex-)okanners. Ook de LOP's pleiten voor meer wetenschappelijk onderzoek over de uitkomsten van het onthaalonderwijs (Poesen-Vandeputte et al., 2012).

- Communicatiebeleid voor ouders & tolk-uren: De Vlor vraagt aan de overheid om in functie van de reële behoefte voldoende tolk-uren te voorzien om optimaal te kunnen communiceren met ouders. De raad vraagt aan scholen om een communicatiebeleid naar ouders uit te werken.

- Voogd: niet-begeleide minderjarigen krijgen een wettelijke voogd toegewezen door de overheid. Sommige voogden begeleiden meer dan 20 jongeren, wat niet altijd optimaal is voor het opvolgen van de schoolse vorderingen van de individuele leerling. De Vlor stelt dan ook dat de voogd in de praktijk niet steeds de meest aangewezen persoon is om als school mee te communiceren en dat hieromtrent duidelijke afspraken moeten worden gemaakt.

- Schoolwissels (over de taalgrens heen) vermijden: De Vlor vraagt aan de minister van Onderwijs om met de federale collega voor Asiel en Migratie overleg te plegen om ervoor te zorgen dat families met kinderen in leerplichtleeftijd zo weinig mogelijk getransfereerd worden. De raad vraagt met aandrang om transfers over de taalgrens heen te vermijden. Ook AgODi (2013b) stelt dat er overleg nodig is tussen het ministerie van onderwijs en FEDASIL.

- Aangepaste tweedelijnsbulp: de Vlor vraagt de onderwijsminister om in dialoog te gaan met de welzijnsminister over het tekort aan tweedelijnsbulp (in het bijzonder vanwege traumatische ervaringen in het land van herkomst).
- Voorbereidend jaar voor nieuwkomers die willen doorstromen naar het hoger onderwijs: De SERV (Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen) stelt voor om een voorbereidend jaar te voorzien voor (meerderjarige) inburgeraars die verder willen studeren in het hoger onderwijs (Bourgeois, 2011). De Vlor vraagt om dit voorbereidend jaar ook open te stellen voor gewezen anderstalige nieuwkomers die er nood aan hebben.
- Verliezen van expertise: Bijkomende uren initieel onthaalonderwijs zijn beperkt en sterk variabel. Deze uren worden vaak toegekend aan jonge, tijdelijke leerkrachten, die wanneer de kans zich voordoet, kiezen voor een stabielere plaats. Hierdoor gaat er expertise verloren.

4.3 Aanvullende adviezen

In de literatuur vinden we ook nog een aantal andere niet-geïmplementeerde adviezen uit het verleden die niet aan bod komen in het recente Vlor-advies. Het leek dan ook interessant om na te gaan of deze adviezen al dan niet nog relevant zijn.

- Aanwending van het lesurenpakket en de materiële omkadering: Om een onthaalklas te kunnen inrichten ontvangen scholen enerzijds een specifiek pakket uren-leraar dat alleen voor het onthaalonderwijs mag gebruikt worden. Anderzijds ontvangen ze een regulier urenpakket op basis van de telling van 1 februari van het voorgaande schooljaar (Onderwijs en Vorming, 2006). De onderwijsinspectie (2006) stelt vast dat in scholen waar een aanzienlijk deel van het reguliere urenpakket overgedragen wordt aan andere structuuronderdelen dat enerzijds kan leiden tot lesgroepen die groter zijn en anderzijds een kleiner aantal niveaugroepen. Verder is er vaak een gebrek aan omkadering. Ook de materiële omkadering van OKAN is vaak ondermaats binnen de school. Hierdoor kan de kwaliteit van het onderwijs voor de individuele OKAN-leerling in het gedrang komen. Sterckx (2006) vraagt de overheid dan ook na te gaan hoe de beschikbare werkmiddelen voor anderstalige nieuwkomers efficiënter kunnen worden gebruikt.
- CLB-uren optrekken: Sterckx (2006) stelt voor om rekening te houden met de hoeveelheid anderstalige nieuwkomers en ex-onthaalklassers bij de berekening van de CLB-uren.
- Ondersteunen van kwalitatief lesmateriaal: De onderwijsinspectie heeft in het verleden aangehaald dat er een grote nood bestaat aan bruikbaar lesmateriaal. Leerkrachten van een onthaalafdeling moeten hun materiaal dan ook bijeen sprokkelen. Bovendien ontwikkelen ze vaak zelf materiaal. Dit is een arbeidsintensief proces dat van leerkrachten ook een zekere expertise vraagt (2006). Leerkrachten werden in het verleden ook bijgestaan door het Steunpunt NT2 dat cursusmateriaal aanbood. In 2009 werd dit steunpunt echter afgeschaft.

- Standaardtoetsen: De evaluatie is vaak niet goed afgestemd met de doelstellingen van het onthaalonderwijs (Onderwijsinspectie, 2006). Sommige onthaalscholen proberen hun proefwerkreeksen meer te standaardiseren.
- Expertisepool: Onderwijsinspectie geeft aan dat door de constante in- en uitstroom van leerlingen de uren sterk kunnen schommelen doorheen het schooljaar. Dit heeft een negatieve invloed op de stabiliteit van de lesopdrachten. Volgens de onderwijsinspectie resulteert dat in een groot verloop onder leraren. Zo slagen de meeste scholen er niet in om de opgebouwde expertise en ervaring vast te houden of andersom de vereiste expertise in korte tijd op te bouwen (2006). Een mogelijk piste is de inrichting van een expertisepool. Deze door ons geformuleerde aanbeveling probeert een concreet antwoord te bieden aan het probleem dat er expertise verloren gaat. De onderwijsinspectie stelt dat er in het huidige systeem een stabiliteit ontbreekt in de uren die een school krijgt om OKAN in te richten. Ze vraagt de overheid om na te denken over een andere formule (2006). Vervolgscholen moeten ex-onthaalklassers nog verder begeleiden in hun traject. In sommige scholengemeenschappen worden die leerlingen ondersteund door de vervolgschoolcoach. Maar de mate van begeleiding is vaak sterk afhankelijk van de hoeveelheid leerlingen die zo'n vervolgschoolcoach moet begeleiden. Bovendien hebben reguliere leerkrachten ook soms nood aan ondersteuning in de klas of begeleiding bij het toegankelijker maken van hun lesmateriaal voor taalzwakke leerlingen. Sterckx (2006) vindt dat het van het grootste belang is dat de opgebouwde deskundigheid binnen scholen kan worden behouden. De kwaliteit van de ondersteuning die tijdens en na het onthaaljaar door leerkrachten aan de leerlingen in kwestie kan worden aangeboden, heeft een grote impact op hun slaagkansen (Sterckx, 2006). Vanblaere (2012) ziet hierin een taak die weggelegd is voor de scholengemeenschap. Die kan de druk op individuele leerkrachten in het vervolgonderwijs verlichten en een visie op ondersteuning ontwikkelen.

Onder een OKAN-expertisepool verstaan we een groep leerkrachten die flexibel kunnen ingezet worden in de onthaalschool, de reguliere school en/of de zomerschool om de expertise over het onthaalonderwijs in Vlaanderen te kunnen behouden en uitbreiden. Het aantal leerlingen in een onthaalafdeling stijgt doorheen het schooljaar, waardoor er ook tijdens het schooljaar leerkrachten worden aangeworven. Aan het begin van het volgende schooljaar kunnen deze leerkrachten niet in de school blijven, omdat hiervoor onvoldoende leerlingen zijn ingeschreven en er dus onvoldoende uren beschikbaar zijn. Sommige leerkrachten volharden toch en proberen de maanden september en oktober te overbruggen met minder uren of tijdelijke opdrachten in het reguliere onderwijs. Wanneer deze leerkrachten echter bijna genoeg uren bijeen sparen om TADD (Tijdelijke Aanstelling van Doorlopende Duur) te worden in OKAN stelt de scholengemeenschap ze geen nieuwe opdrachten voor. De scholengemeenschappen willen vermijden dat ze leerkrachten overtalig benoemen waarvoor ze aan het begin van het schooljaar geen opdracht heeft. De leerkrachten kunnen immers benoemd worden op het aantal uren dat beschikbaar is bij de telling van 1 februari, maar door de specificiteit van OKAN zijn er veel minder leerlingen bij de aanvang van het schooljaar.

Een mogelijkheid om dit probleem te overbruggen is het inrichten van een OKAN-pool. De overheid zou bijvoorbeeld scholengemeenschappen uren kunnen toekennen om een zomeraanbod in te richten tijdens de zomervakantie en extra ondersteuningsuren te voorzien voor ex-onthaalleerlingen in de reguliere scholen gedurende het eerste semester. Deze extra ondersteuning kan dan hopelijk een verandering teweeg brengen in de moeilijke doorstroming. Zo'n pool vraagt uiteraard een flexibiliteit van leerkrachten die hieraan deelnemen. Een aantal van deze leerkrachten zouden dan niet kunnen genieten van de gewone zomervakantie maar zouden deze op een ander moment, bijvoorbeeld september en oktober moeten opnemen. Leerkrachten moeten ook bereid zijn om naargelang de nood aan ondersteuning in verschillende scholen te worden tewerkgesteld.

5 Onderzoeksvragen

In deze masterproef wordt het spanningsveld tussen overheid en onthaalscholen in het secundair OKAN-onderwijs in Vlaanderen onderzocht om te na te gaan hoe dit type onderwijs bijkomend gefaciliteerd kan worden door de overheid of andere actoren.

Allereerst heeft dit onderzoek als doel om na te gaan op welke wijze de onthaalafdelingen de door hen toegewezen beleidsruimte ervaren. Dit wordt gerealiseerd door na te gaan welke onderwijsactoren een invloed hebben op de beleidsruimte van onthaalafdelingen en hoe onthaalafdelingen deze invloed ervaren. Voor een aantal onderwijsactoren willen we ook nagaan wat hun visie is op OKAN-afdelingen. Aanvullend hierop gaat dit onderzoek de gedragenheid van het Vlor-advies over het onthaalonderwijs in het secundair. Tenslotte wil dit onderzoek een aanvulling zijn op de beleidsaanbevelingen van de Vlor.

- 1) Welke (onderwijskundige) partnerschappen gaan OKAN-afdelingen aan?

Hoe ervaren onthaalafdelingen de invloed van deze partnerschappen?

- 2) Wat is de gedragenheid van het Vlor-advies voor het secundair onthaalonderwijs bij de verschillende onderwijsactoren?
- 3) Welke aanvullingen kunnen dit Vlor-advies nog versterken?

6 Onderzoeksmethoden

Het onderzoeksopzet van deze masterproef is geëvolueerd doorheen het proces. Dit proces werd gespreid overheen drie semesters. Aanvankelijk werd er gekozen voor een meervoudig, ingebed casestudydesign om zo een antwoord te kunnen formuleren op de onderzoeksvragen. De keuze voor een casestudy aanpak stemde voort vanuit het feit dat er weinig recent onderzoek werd gedaan naar OKAN-onderwijs met

betrekking tot de organisatorische praktijk. Een casestudy krijgt de voorkeur wanneer er hedendaagse gebeurtenissen worden geanalyseerd die niet kunnen worden gemanipuleerd (Yin, 2009).

Bij aanvang werd er reeds een keuze gemaakt om te werken met een flexibel design. Het is immers niet ondenkbaar dat er tijdens het dataverzamelingsproces nieuwe informatie ontdekt wordt die een aanpassing van het design rechtvaardigt. Dat heeft zich hier voorgedaan. Yin (2009) beargumenteert dat belangrijke ontdekkingen tijdens de verzameling van data kunnen leiden tot het herzien van theoretische veronderstellingen.

Bij aanvang van de literatuurstudie bleek dat er nog maar weinig wetenschappelijk onderzoek werd gedaan naar de organisatie van secundair onthaalonderwijs in Vlaanderen. Mede daarom werd er geopteerd voor een verkennende kwalitatieve fase die zou worden opgevolgd worden met een kwantitatieve survey.

Op het einde van het eerste semester kwam de Vlor echter met een advies over het onthaalonderwijs in Vlaanderen. Dit advies veranderde de opzet van het onderzoek grondig en ook het onderzoeksdesign werd aangepast. Hoewel het nog steeds relevant leek om na te gaan in welke omgeving OKAN-afdelingen functioneren leek het ons ook interessant om na te gaan wat de gedragenheid was van het Vlor-advies en andere adviezen bij de relevante spelers in het veld.

Het nieuwe onderzoeksdesign kan getypeerd worden als een kwalitatief onderzoek met twee opeenvolgende luiken. Het *eerste luik* kan beschouwd worden als een multiple casestudy van drie onthaalscholen. Hierbij is het de bedoeling om de partners van onthaalscholen in beeld te brengen. Verder wordt de invloed van deze partners op de onthaalscholen ook onderzocht. Door dit te doen geven we een antwoord op de eerste onderzoeksvraag. De resultaten van onderzoeksvraag 1 worden ook gebruikt om na te gaan welke respondenten er bevraagd moeten worden om onderzoeksvraag 2 en 3 te beantwoorden. Toch levert onderzoeksvraag 1 op zich ook interessante informatie op. Hierbij kan deze informatie fungeren als een casus over de responsiviteit van een onthaalafdeling. Op deze wijze kan het een mogelijke aanvulling zijn op het reeds bestaande onderzoek omtrent responsiviteit van scholen. Het *tweede luik* kan beschouwd worden als een kwalitatieve bevraging van het Vlor-advies (en de aanvullende adviezen). Hierbij wordt de gedragenheid van verschillende adviezen onderzocht om zo een antwoord te bieden op onderzoeksvraag 2 en 3. Er wordt dus in de diepte gekeken naar de complexiteit van de verschillende adviezen vanuit de perspectieven van de verschillende actoren. Hierbij is de focus niet hoe het advies tot stand kwam maar wel wat de mening is van anderen op dit advies.

Volgens Yin (2009) zijn er 5 belangrijke elementen bij het gebruik van research design van case studies: (1) de onderzoeksvragen, (2) de veronderstellingen, (3) de eenheid van analyse, (4) het logisch koppelen van data en veronderstellingen en (5) de criteria voor het interpreteren van de bevindingen. De onderzoeksvragen voor deze masterproef werden geherformuleerd en zijn opgenomen onder punt 5. De

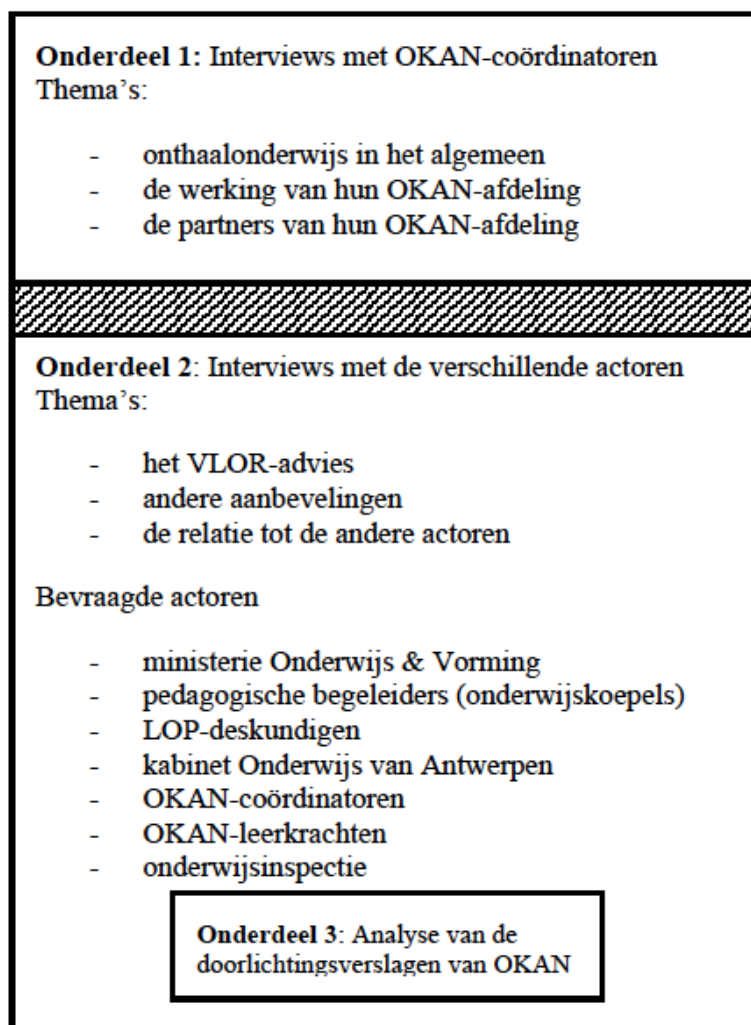
veronderstellingen zijn terug te vinden in het theoretische kader. We zullen dan nu verder gaan met het bespreken van de eenheid van analyse, het logisch koppelen van data en veronderstellingen en de criteria voor het interpreteren van de bevindingen.

6.1 Eenheid van analyse

Er is een grote verwevenheid tussen de twee verschillende luiken van dit onderzoek. Om een antwoord te kunnen bieden op de onderzoeksvragen van de verschillende luiken werd er informatie vergaard in drie onderdelen. We willen hierbij opmerken dat er informatie uit de drie verschillende onderdelen werd gebruikt om een antwoord te bieden aan de onderzoeksvragen uit luik 1 en 2.

De eenheid van analyse in drie onderdelen is verschillend. In het eerste onderdeel zijn dit OKAN-scholen. In het tweede onderdeel worden er verschillende groepen/actoren bevraagd die deel uitmaken van het OKAN-landschap in Vlaanderen: het ministerie van Onderwijs en Vorming, pedagogische begeleiders, de LOP-deskundigen, het stedelijk kabinet van Onderwijs, de OKAN-afdelingen (OKAN-coördinatoren en OKAN-leerkrachten) en de onderwijsinspectie. In het derde onderdeel zijn dit inspectieverslagen. In de volgende paragrafen willen we even dieper ingaan op die verschillende eenheden van analyses.

Figuur 1: Voorstelling van de onderzoeksonderdelen



Onderdeel 1

In dit onderdeel vormen OKAN-scholen de eenheid van analyse. Scholen zijn open systemen die ingebed zijn in een ruimere context, die een invloed kan hebben op hun praktijken (Hoy & Miskel, 2013). Om op optimale wijze rekening te houden met deze context hebben we een aantal keuzes gemaakt. Wij bevroegen onthaalscholen uit drie verschillende netten. Om praktische redenen werd er gekozen voor drie scholen binnen dezelfde regio. Dit biedt als voordeel dat er meer contextfactoren vergelijkbaar zijn. De scholen hebben in grote mate gelijksoortige toegang tot dezelfde externe organisaties (bv. Buurtsport, samenwerking met de Lijn, Inburgering, Huis van het Nederlands, VDAB, ...). Verder behoren de drie scholen tot hetzelfde LOP. Wij hopen om op deze wijze een zo groot mogelijke variatie te onderzoeken binnen een gelijksoortige context. Een groot deel van de onthaalleerlingen loopt school binnen een grootstedelijke context, hetgeen onze keuze verantwoordt voor deze context.

De voorkeur werd gegeven aan een multiple design omdat de analytische conclusies van meerdere cases als krachtiger wordt beschouwd dan wanneer ze van één enkele case komen (Yin, 2009). Het zou kunnen beargumenteerd worden dat de percepties of organisatorische moeilijkheden die een school ondervindt te wijten zijn aan bijvoorbeeld het management binnen één bepaalde OKAN-school. Om dit te vermijden kiezen we voor drie verschillende OKAN-scholen.

Tabel 1: Eigenschappen van de verschillende OKAN-scholen die deelnamen aan het onderzoek

School 1:	School 2:	School 3:
- GO!	- Stedelijke school	- Vrije school
- heterogene groepen op basis van leeftijd	- homogene groepen	- homogene groepen
- rand van de stad	- centrum van de stad	- centrum van de stad
- OKAN-afdeling bedraagt +/- 25% van de schoolpopulatie op die campus	- OKAN-afdeling bedraagt +/- 80% van de schoolpopulatie op die campus	- OKAN-afdeling bevindt zich op een aparte campus

In de tabel wordt er weergegeven met welke karakteristieken er rekening werd gehouden bij de selectie van de scholen. Allereerst werd er gekozen voor drie onthaalafdelingen uit een ander onderwijsnet. We deden dit vanuit de veronderstelling dat de verschillende netten een andere visie hebben op onthaalonderwijs.

Vervolgens werd er gekeken naar de manier waarop de scholen leerlingen groeperen. De klassen kunnen samengesteld worden als niveaugroepen, heterogene groepen op datum van instroom, uitstroomprofiel, alfagroepen en leeftijdsgroepen. De meeste onthaalscholen in Vlaanderen groeperen hun leerlingen aan de hand van hun niveau van de Nederlandse taal (Onderwijsinspectie, 2006). De tweede en de derde van

de deelnemende scholen groeperen hun leerlingen zo, met uitzondering van de analfabeten die worden samengebracht in een alfagroep. Al geven de OKAN-coördinatoren aan dat wanneer ze voldoende verschillende groepen kunnen inrichten ze ook rekening houden met andere leerling-kenmerken. Zo heeft de ene school bij een voldoende aantal leerlingen ook veel aandacht voor het doorstroomprofiel van de leerling, bij de andere school blijft het niveau van het Nederlands primeren. De eerste school kiest ervoor om leerlingen zoveel mogelijk te groeperen op basis van leeftijd. Zij richten ook een alfagroep in en houden rekening met andere leerlingenkenmerken wanneer ze voldoende OKAN-klassen kunnen inrichten.

Verder werd ook gekeken naar de ligging van de school. De eerste school bevindt zich aan de rand van de stad en is minder frequent bereikbaar via het openbaar vervoer dan de andere twee scholen. Veel OKAN-leerlingen, zeker wanneer ze gehuisvest zijn in een open asielcentrum, maken voornamelijk gebruik van het openbaar vervoer voor hun verplaatsingen. Tenslotte werd gekeken naar de diversiteit van de campus. De onderwijsinspectie (2006) stelt dat een gemengde campus OKAN-leerlingen meer mogelijkheid biedt om in contact te treden met reguliere leerlingen die Nederlands spreken.

Onderdeel 2

In het tweede onderdeel zijn de eenheid van analyses verschillende groepen/actoren die deel uitmaken van het OKAN-landschap in Vlaanderen: het ministerie van Onderwijs en Vorming, pedagogische begeleiders, de LOP-deskundigen, het stedelijk kabinet van Onderwijs, de OKAN-afdelingen (OKAN-coördinatoren en OKAN-leerkrachten) en de onderwijsinspectie. Van iedere groep werden één of meerdere individuen bevraagd aangevuld met documenten die door de groep werden gepubliceerd of ter beschikking gesteld.

Onderdeel 3

In het derde onderdeel is de eenheid van analyses een onderdeel van een onderwijsinspectieverslag. Hierbij werden uit verschillende inspectieverslagen de paragrafen over “Nederlands voor nieuwkomers” geanalyseerd. In wezen behoort het derde onderdeel tot het tweede onderdeel. Maar omdat hier een aparte analyse in Nvivo werd voor gedaan vinden we het de moeite waard om dit onderdeel apart te vermelden.

6.2 Dataverzameling & Analyse

Tijdens de dataverzameling is er gebruik gemaakt van de drie volgende principes van Yin (2009): (1) gebruik van verschillende databronnen, (2) een database, (3) een keten van bewijs.

Databronnen

Er zijn verschillende databronnen gebruikt:

- semigestructureerde interviews met personen die een bepaalde actor vertegenwoordigen
- interne documenten (rapporten, visie-teksten, documenten die de werking van de actor toelicht, verslagen, ...)

- bij iedere OKAN-afdeling werd er een focusgesprek met leerkrachten gevoerd
- gearchiveerde doorlichtingsverslagen van OKAN-afdelingen. Hierbij werden 11 doorlichtingsverslagen van de onderwijsinspectie onderworpen aan een kwalitatieve analyse

Dataverzameling

De audio-opnames werden gemaakt met geïnformeerde toestemming. Voordat we ter plaatse kwamen vroegen we steeds mondelinge of schriftelijke toestemming voor het maken een audio-opname. De opnames zijn gebeurd via het programma Garageband op een laptop die tijdens het interview duidelijk zichtbaar werd opgesteld. Bij aanvang van het interview werd tenslotte nogmaals vermeld dat er een audio-opname gemaakt werd. Bovendien werd er benadrukt dat de audio-opname enkel gebruikt zal worden voor dit onderzoek.

De geheimhouding van de bronnen is in dit onderzoek niet evident door het beperkt aantal onthaalscholen. De bronnen werden geanonimiseerd. Er werd rekening gehouden met de wensen van de respondenten. Om deze reden is bepaalde verkregen informatie niet gebruikt wanneer een respondent hierom uitdrukkelijk vroeg.

Hoewel een schooldirecteur het hoofd is van een OKAN-school, werd ervoor gekozen om de OKAN-coördinator als hoofd van de OKAN-afdeling te bevragen. Door de specificiteit van het onthaalonderwijs krijgt de OKAN-coördinator vaak een grote vrijheid om het OKAN-team te leiden. Heel wat OKAN-teams bouwen een eigen werking uit die voor een deel geïsoleerd is van de rest van de school (Onderwijsinspectie, 2006). Dit effect wordt mogelijk nog versterkt wanneer de OKAN-afdeling zich op een aparte campus bevindt.

In een **eerste onderdeel** werd er een interview afgenomen per OKAN-coördinator. De coördinator nam hierbij zowel de rol van respondent als informant op (Yin, 2009). Dit doet hij enerzijds door het geven van suggesties van leerkrachten voor een focus-gesprek en anderzijds door het doorspelen van interne documenten. Het eerste interview werd afgenomen door middel van een semigestructureerde vragenlijst en focuste op de dagelijkse werking van de OKAN-afdeling en de omgeving waarin die opereert. Bij de omgeving werd nagegaan wat de invloed is van verschillende actoren. Er werden algemene vragen gesteld over de praktische organisatie van de OKAN-afdeling. Bovendien werden er interne documenten opgevraagd die relevant zouden kunnen zijn voor dit onderzoek. Na de analyse van deze gegevens volgde er een tweede semigestructureerd interview dat behoort tot onderdeel twee, maar waarbij ook enkele lacunes van de eerste interviewronde werden opgevangen.

In het **tweede onderdeel** werden semigestructureerde interviews afgenomen bij respondenten die verschillende actoren vertegenwoordigden in de omgeving van onthaalafdelingen. De focus van deze

interviews was het aftoetsen van de verschillende aanbevelingen, waarvan het grootste deel aanbevelingen waren van de Vlor . Dat gebeurde bij OKAN-afdelingen (OKAN-coördinatoren en OKAN-leerkrachten) en andere relevante actoren. Mortelmans (2007) stelt dat vragen geklasseerd worden aan de hand van de inhoud van wat er gevraagd wordt of de manier waarop vragen gesteld worden. Wij kozen hiervoor om de vragen te groeperen naar inhoud. Hierbij werden enerzijds de verschillende aanbevelingen thematisch gegroepeerd. Anderzijds werd de invloed van de verschillende actoren bevraagd. Dit werd gedaan om tot een zo natuurlijk mogelijk gesprek te komen. Als voorbeeld halen we aan dat er in het Vlor-advies drie verschillende aanbevelingen zijn waar de focus ligt op de vervolgschoolcoaching. Deze drie adviezen werden dan gegroepeerd en daar werden samen vragen over gesteld tijdens de interviews.

Patton (2003) stelt dat er zes types van vragen zijn: ervarings- en gedragsvragen, vragen naar opinies en waarden, vragen naar gevoelens, kennisvragen, vragen naar zintuigelijke waarnemingen en achtergrondvragen. Binnen onze interviews werd er voornamelijk gebruikt gemaakt van enerzijds vragen naar opinies en waarden (bv. Wat is uw mening over deze aanbeveling?) en anderzijds ervarings- en gedragsvragen (bv. Wat zijn uw ervaringen omtrent deze actor?).

Er werden interviews afgenomen van de volgende actoren:

- een kabinetsmedewerker van het ministerie van Onderwijs
- een onderwijsinspecteur van de vakgroep Talen
- drie pedagogische begeleiders (één van ieder net waarvan de bevraagde onthaalscholen deel uitmaakten).
- een kabinetsmedewerker van de schepen van Onderwijs
- twee LOP-deskundigen uit grootstedelijke context
- drie OKAN-coördinatoren

De keuze om twee LOP-deskundigen te bevragen vloeide voort uit het besef dat enkel kijken naar de ene context mogelijk een te vertekend beeld zou geven. Het was ons oordeel dat de visie van de tweede LOP-deskundige een waardevolle aanvulling zou zijn om het onderzoek zo een ruimere kijk te geven.

Verder dient er opgemerkt te worden dat twee van onze respondenten ook door de Vlor zijn gehoord als experts bij het opstellen van het Vlor-advies.

Tenslotte volgde er per OKAN-school een focus-gesprek met geselecteerde leerkrachten. Yin (2009) merkt hierbij op dat men moet opletten voor suggestieve vragen, wanneer dat verschillende geïnterviewden ogenschijnlijk dezelfde gedachten articuleren. Tijdens de focusgesprekken hadden we dan ook aandacht om regelmatig te bevragen of iedereen er hetzelfde over dacht, of dat sommigen een andere mening er op na hielden en waarom er soms over bepaalde onderwerpen verschillende meningen waren.

Mortelmans (2007) stelt dat de interviewer van een focusgesprek een zware interviewtaak heeft waarbij deze gebruik moet maken van technieken zoals actief luisteren, samenvatten en doorvragen voor een groep van mensen. Aan het begin van het focusgesprek noteerde we voor onszelf een klein grondplan van die interviewsetting. Op het plan noteerde we ook de namen van de leden van het focusgesprek. Op de wijze konden we tijdens het gesprek iedereen aanspreken met zijn/haar naam wat de betrokkenheid verhoogde. De focusgesprekken werd per school gevoerd op locatie. Dit gaf als voordeel dat de respondenten per focusgesprek elkaar reeds en het gesprek plaatsvond in een voor hen vertrouwde ruimte. Elk focusgesprek werd, zoals elk interview, dan ook ingeleid door aan de respondenten aan te geven dat er geen goede of foute antwoorden zijn, enkel meningen.

In het kader van dit onderdeel werden er ook relevante informele gesprekken en correspondentie gevoerd met: Mie Sterckx (de auteur van het doorstromingsonderzoek van OKAN-leerlingen uit 2006), een medewerker van AgODi, een directeur van een secundaire scholengemeenschap in grootstedelijke context en een OKAN-coördinator in een meer landelijke context. Deze gesprekken werden niet geregistreerd. Toch vinden we het vermelden van deze gesprekken de moeite waard omdat ze ook hebben bijgedragen aan het richting geven van deze thesis.

Het **derde onderdeel** is een analyse van 11 pdf's van inspectieverslagen waarbij "Nederlands voor nieuwkomers" is opgenomen in de focus. Bovendien dateren deze 11 verslagen van na de invoering van de ontwikkelingsdoelen.

Data-analyse

Alle interviews werden opgenomen en verbatim uitgetypt. Audio-opnames zorgen voor een meer accurate weergave (Yin, 2009). De verbatim uitgetypte interviews en de doorlichtingsverslagen werden geanalyseerd in het computerprogramma Nvivo. Hierbij werd er gebruik gemaakt van axiaal codering. Er werden twee verschillende analyses gedaan in Nvivo. Een *eerste analyse* werd gemaakt waarbij er gecombineerd werd gekeken naar wat respondenten enerzijds vertelden over omgevingsactoren van de OKAN-afdelingen en anderzijds wat hun mening is omtrent verschillende beleidsadviezen. Hierbij werden nodes aangemaakt per actor en per beleidsaanbeveling. Wanneer er erg veel overlapping was tussen bepaalde aanbevelingen werden deze gecodeerd onder één node. De analyse van onderdeel 1 en 2 gebeurde dus met één codeboom. Overheen de respondenten hopen we tijdens de analyses verbanden te vinden. Op deze wijze doen we aan "pattern matching" via horizontale analyses. Tijdens het coderen was er ook ruimte om nog andere nodes aan te maken die uit de data. Zo werd er rekening gehouden met het basisuitgangspunt van Grounded Theory dat zegt dat de analyse op inductieve wijze moet gebeuren. (Mortelmans, 2007). Op deze wijze werd de data gelinkt aan de veronderstellingen (Yin, 2009). Bij de focusgespreken is het cruciaal om rekening te houden met de conversatiecontext (Mortelmans, 2007). Om

deze reden werden ook hier de antwoorden gecodeerd per algemene vraag van de interviewer en niet per antwoord van de respondent. Zo was makkelijker om rekening te houden de interviewcontext waarin antwoorden werden gegeven.

Er werd een *tweede analyse* gedaan van een aantal van de doorlichtingsverslagen van de onderwijsinspectie omtrent OKAN-afdelingen. Een doorlichtingsverslag kwam enkel in aanmerking om geanalyseerd te worden wanneer de doelstelling “Nederlands voor nieuwkomers” werd geëvalueerd én de verslagen dateren van na de invoering van de ontwikkelingsdoelen voor OKAN. Er werden nodes gemaakt aan de hand van de verschillende thema’s waarop de onderwijsinspectie het onthaalonderwijs beoordeeld.

Database

Een elektronische database bevat alle verzamelde data (mails, audiobestanden, literatuur, ...) van het gehele onderzoek. Er werd gestreefd om een zo formeel en overzichtelijk mogelijk databestand te genereren, zodat in principe andere onderzoekers de data kunnen bezichtigen.

De keten van bewijs

De keten van bewijs bij een casestudy moet volgens Yin (2009) toelaten om de weg te volgen van de onderzoeksvragen naar het onderzoeksprotocol gevolgd door de citaten, naar het database en tot aan de rapportage. Op deze wijze zal het aan het einde van deze masterproef aan de lezer duidelijk moeten worden hoe de conclusies over de onderzoeksvragen werden gevormd.

6.3 Rapportage van de resultaten

Voor de rapportage van de resultaten werd er gebruik gemaakt van de structuur uit figuur 1. De lezer kan dus de resultaten van de analyse van de inspectieverslagen vinden bij de bespreking van de resultaten van de actor Onderwijsinspectie. In het resultatenonderdeel van de analyse van de actoren zijn ook verwijzingen naar de literatuur. Dit is niet volgens de regels van de kunst. We hebben een pragmatische keuze gemaakt om de leesbaarheid van deze masterproef te verhogen.

Om de respondenten nog enige anonimiteit te garanderen werd bij het gebruiken van citaten enkel de functie vermeld van de geïnterviewde, aangevuld door een uniek cijfer. Door dit cijfer kan de lezer nagaan of een respondent één of meerder keren werd geciteerd.

6.4 Betrouwbaarheid en validiteit

Tijdens het onderzoek werden een aantal verschillende maatregelen genomen om mee de kwaliteit ervan te bewaken. Mortelmans (2007) stelt dat kwaliteit van kwalitatief onderzoek afhangt van de

betrouwbaarheid (afhankelijkheid), de interne validiteit (geloofwaardigheid) en externe validiteit (generaliseerbaarheid).

Betrouwbaarheid

De interne betrouwbaarheid werd zoveel mogelijk bewaakt door het systematisch volgen van het onderzoeksplan en het onderhouden van een overzichtelijke casestudy database (Mortelmans, 2007). Zo werden de verschillende onthaalafdelingen op eenzelfde manier bevraagd. Aan de respondenten werd zoveel als mogelijk dezelfde vragen gesteld. Niet aan alle respondenten werden alle vragen voorgelegd, omdat sommige respondenten geen voeling hebben met bepaalde aanbevelingen van de Vlor. Verder zullen alle gegevens voldoende lang bewaard blijven om zo externen mogelijk toegang te geven tot het basismateriaal. Zo kan de betrouwbaarheid van het codeerwerk worden gecontroleerd (Mortelmans, 2007).

Om tegemoet te komen aan de externe validiteit kan een onderzoeker gebruik maken van een zelfreflectie en een audit trail (Mortelmans, 2007). Volgens Mortelmans (2007) heeft een zelfreflectie tot doel duidelijkheid te creëren over de persoonlijke en professionele positie van de onderzoeker. Deze zelfreflectie kan de lezer terugvinden in het voorwoord. Een onderzoeker is een mens en dus per definitie niet neutraal. Een audit trail moet methodologische duidelijkheid creëren. Zo moeten alle beslissingen die genomen werden, alle moeilijkheden die opdoken, alle wijzigingen in de plannen duidelijk gerapporteerd worden. De aanpassing van de onderzoeksmethode werd dan ook beschreven bij het begin van dit hoofdstuk. In een persoonlijk logboek werd er informatie uit telefoongesprekken genoteerd, ingevingen/ideeën doorheen het onderzoek en persoonlijke reflecties.

Interne validiteit

Mortelmans (2007) geeft aan dat geloofwaardigheid in kwalitatief onderzoek kijkt naar de afstemming tussen de sociaal geconstrueerde realiteit van de bestudeerden en de onderzoekmatige vertaling daarvan door de onderzoeker. Verder geeft hij aan dat deze geloofwaardigheid bereikt kan worden door onder meer gebruik te maken van diepgang in de dataverzameling, triangulatie en controle bij respondenten. Mortelmans (2007) stelt dat het zich eigen maken van een setting tijd kost. Als onderzoeker kwam de professionele ervaring als OKAN-leerkracht hierbij van pas. Hierdoor waren we vertrouwd met de structuur en specifieke terminologie die men gebruikt binnen OKAN-afdelingen. Wel willen we de lezer er op attent maken dat deze professionele ervaring bij de meeste respondenten niet op voorhand werd gemeld. Bij die gevallen dat dit wel gedaan werd, was dit om aan de respondent aan te tonen dat de onderzoeker vertrouwd was met de setting van het onthaalonderwijs. Sommige respondenten gaven aan dat naar hun mening dit het gebrek aan vertrouwdheid met de setting een hindernis vormde in andere wetenschappelijke onderzoeken over het onthaalonderwijs.

Data-triangulatie moet bijdragen tot het verhogen van de construct validiteit (Yin, 2009). Verder voorzien we een “member check” door een OKAN-coördinator om feedback te vragen op het rapport. Zo kan er volgens Mortelmans (2007) nagegaan worden of de betrokkenen de resultaten zelf geloofwaardig vinden,

verder kan dit mogelijk nieuwe informatie opleveren. Wanneer we deze stappen ondernemen kunnen er mogelijke problemen in de analyse worden opgemerkt en verholpen (Mortelmans, 2007). Tenslotte werden alle vragenlijsten voorgelegd aan de promotor waarbij het nut van de vragen werd besproken.

Externe validiteit

Om de generaliseerbaarheid (externe validiteit) van het onderzoek te verhogen moet men ervoor zorgen dat het onderzoek transfereerbaar is naar de rest van de populatie (Mortelmans, 2007). We zijn er ons van bewust dat de grootstedelijke context niet geheel generaliseerbaar is naar de rest van Vlaanderen. Zo zijn er duidelijke verschillen tussen een school in een grootstad of een landelijke gemeente. Zo zijn er OKAN-scholen die als enige secundair onthaalonderwijs aanbieden binnen hun LOP-gebied. Ook de concrete initiatieven van het Flankerend Onderwijsbeleid zijn sterk afhankelijk van de accenten die de lokale overheid wil leggen. Maar we zijn van mening dat er toch een groot deel van de aanbevelingen van toepassing zijn op alle OKAN-scholen. Mahieu & Thys (2010) stellen dat een grootstedelijke context kan fungeren als laboratoriumfunctie wegens de omvang van een problematiek. Verder werden er ook geen OKAN-scholen onderzocht die onthaalonderwijs aanbieden in het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO). In het schooljaar 2011-2012 volgden slechts 97 leerlingen onthaalonderwijs in het DBSO (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2013b). Dit maakt slechts drie procent uit van de secundaire onthaalleerlingen in het secundair. Om deze reden werden deze scholen en leerlingen niet apart opgenomen in dit onderzoek.

Verder willen we ook aangeven dat we de mening zijn toegedaan dat door de ‘thick description’ van de partnerschappen van de OKAN-afdelingen deze beschrijving een casus kan vormen voor de responsiviteit van het beleidsvoerend vermogen.

Tenslotte maken we ons nog een bedenking omtrent de literatuurstudie. We zijn er ons van bewust dat dit onderzoek een aantal verwijzingen bevat naar bronnen die de situatie schetsen in 2006. Ondanks het feit dat de overheid sinds 2006 een aantal veranderingen teweeg heeft gebracht in het beleid omtrent het onthaalonderwijs (invoering van ontwikkelingsdoelen, afschaffing van het tweede onthaaljaar, afschaffing van het steunpunt NT2, afschaffing van de aanvraag tot gelijkwaardigheden van de diploma's, inrichting van niet-bindend oriëntatieadvies door de onthaalschool en inrichting van vervolgschoolcoaches) merken we uit gesprekken dat veel van de toenmalige knelpunten nog steeds actueel zijn. We vinden dat deze verwijzingen relevant zijn.

7 Resultaten

In dit onderdeel worden de resultaten weergegeven van het kwalitatief onderzoek. In het eerste deel richten we ons op de responsiviteit van drie onthaalscholen. Er wordt gerapporteerd welke omgevingsactoren een sterke of minder sterke invloed hebben op onthaalafdelingen. In een tweede deel van de resultaten wordt de invloed van een aantal actoren verder toegelicht. In het derde deel wordt nagegaan wat de gedragenheid van de verschillende beleidsadviezen is bij de bevroegde respondenten.

7.1 Responsiviteit van drie onthaalafdelingen

In de interviews met de OKAN-coördinatoren en leerkrachten vinden we drie categorieën van actoren terug.

Tabel 2: Mate van invloed van een actor op de onthaalafdelingen

Mate van invloed	Actoren
zwakke invloed	de inrichtende macht, AgODi, de buurt, de maatschappij, de politie, de scholengemeenschap
middelmatige invloed	het LOP, de onderwijsinspectie, de pedagogische begeleiding
sterke invloed	inburgering, vervolgscholen, het CLB, ouders, het flankerend onderwijsbeleid van de stad, het ministerie van Onderwijs

7.1.1 Actoren met een zwakke invloed

In het volgende onderdeel bespreken we de actoren die een zwakke invloed hebben op de onthaalafdelingen:

De inrichtende macht: de onthaalafdelingen ervaren weinig tot geen visie of regelgeving vanuit de inrichtende macht die specifiek gericht is op onthaalonderwijs.

AgODi: Dit agentschap van het ministerie van onderwijs staat in voor het toekennen van de uren-leerkracht en het toestaan van afwijkingen. De OKAN-afdelingen ervaren het aanvragen van uren en afwijkingen als een hoge administratieve belasting, maar deze belasting heeft weinig impact op de visie of de praktische werking van de afdeling.

De buurt: Slechts één van de drie onderzochte onthaalafdelingen zoekt actief naar dialoog met de directe buurt(bewoners) van de school. Ze doen dit door kunstwerken van de leerlingen tentoon te stellen aan de straatzijde en door deel te nemen aan een lokaal buurttuinproject.

De maatschappij: OKAN-coördinatoren en leerkrachten zijn van mening dat de doorsneeburger weinig kennis heeft omtrent het onthaalonderwijs en er daarom geen expliciete verwachtingen over heeft.

De lokale politie: één onthaalafdeling haalt aan dat de lokale politie een belangrijke partner is in hun werking. Deze afdeling heeft een concreet project opgestart om leerlingen beter kennis te laten maken met de politie.

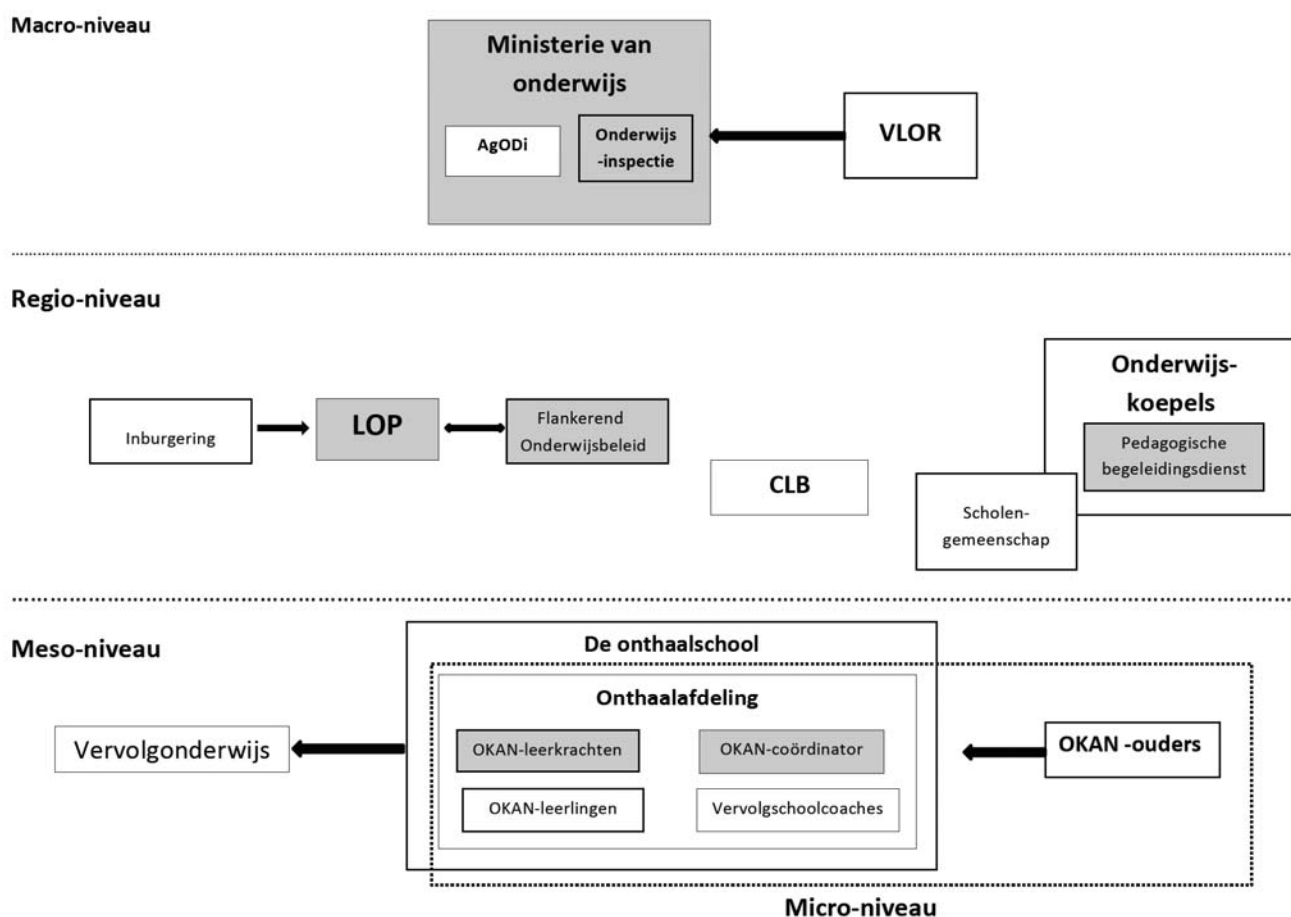
De scholengemeenschap: OKAN-coördinatoren en leerkrachten ondervinden weinig invloed van het niveau van de scholengemeenschap. Zo is er voor hen geen echt duidelijke regelgeving of visie. Eén van de 3 OKAN-afdelingen ondervond wel last met betrekking tot de bedrijfscultuur die er heerste binnen de scholengemeenschap. Hierbij vaardigde de scholengemeenschap een aantal documenten en procedures uit die moeilijk toepasbaar waren op een OKAN-afdeling. Dit omdat de OKAN-afdeling flexibel moet inspelen op veranderende leerlingenaantallen en de leerlingen bovendien zeer diverse achtergronden hebben.

7.1.2 Actoren met een middelmatige of sterke invloed

De actoren met een middelmatige of sterke invloed worden uitgebreider besproken in 7.2

Wanneer we de middelmatige en sterke actoren/partners van de bevraging omtrent responsiviteit in een figuur weergegeven komen we tot de volgende voorstelling:

Figuur 3: Voorstelling van de middelmatige en sterke partners van OKAN-afdelingen



Op het *macro-niveau* situeren zich het Ministerie van Onderwijs (met de onderwijsinspectie & AgODi) en de Vlor .

Op het *regio-niveau* bevindt zich het LOP, het Flankerend Onderwijsbeleid, de koepels van de verschillende netten, de scholengemeenschappen, Inburgering en het CLB.

Op *meso-niveau* bevinden zich de onthaalschool en het vervolgonderwijs. In principe is dit vervolgonderwijs een combinatie van alle scholen in het secundaire en volwassenonderwijs.

Op *micro-niveau* bevindt zich de onthaalafdeling die is opgebouwd uit een coördinator, een vervolgschoolcoach, leerkrachten en leerlingen. De vervolgschoolcoach is de brugfiguur tussen de onthaalafdeling en de vervolgscholen. De ex-OKAN-leerling kan doorstromen binnen de eigen school of een andere school kiezen.

Ook ouders spelen een belangrijke rol op dit niveau. Naar de mening van ouders, leerlingen en vervolgschoolcoaches werd er in dit onderzoek niet gepeild. De twee voornaamste redenen om ouders en leerlingen niet te bevragen zijn de taalbarrière en de hoeveelheid gegevens die zo'n bevraging zou opleveren. Toch worden ook de voornaamste kenmerken van deze twee groepen toegelicht. Dit gebeurt aan de hand van uitspraken van andere bevraagde actoren uit deze studie en conclusies van andere wetenschappelijke papers. De vervolgschoolcoaches werden ook niet apart bevraagd. Maar omdat sommige respondenten een dubbele functie hebben zijn er 4 vervolgschoolcoaches bevraagd met betrekking tot de verschillende aanbevelingen.

Veel scholen kiezen voor het groeperen van leerlingen volgens het niveau van hun Nederlands. Hierdoor kan een leerling in verschillende klassen zitten in één schooljaar. De Vlor benadrukt dat de organisatie van klassen en de groeperingsvormen behoort tot de keuzevrijheid van de school (2013a). Het lijkt aangewezen om de adviezen van de Vlor niet af te toetsen op klasniveau maar wel op afdelingsniveau. Een aantal namen van actoren in dit schema werd voorzien van een grijze arcering. Deze actoren worden uitgebreid besproken onder 7.2.

Vooreerst merken we op dat er twee actoren werden opgenomen in het schema die slechts een zwakke invloed hebben op de onthaalschool. Ten eerste werd AgODi opgenomen in het schema omdat het een onderdeel is van het ministerie van onderwijs. En ten tweede werd het niveau van de scholengemeenschap opgenomen in de figuur. Een aantal van de aanbevelingen van de Vlor heeft betrekking op dit niveau. Er werden echter geen interviews afgenomen met de twee voorgaande actoren. In de figuur staan nog drie actoren die niet bevraagd werden, namelijk Inburgering, het CLB en de vervolgscholen. Ze werden wel opgenomen in het schema omdat scholen hier een sterke invloed van ervaren. Inburgering heeft een grote invloed omdat de dienst mee instaat voor de toeleiding van de leerlingen naar de onthaalscholen. Toch werd deze instantie niet verder bevraagd, omdat inburgering enerzijds deel uitmaakt van de OKAN-werkgroep van het LOP en anderzijds geen onderwijskundige actor is. Inburgering kan de onthaalscholen bovendien geen verplichtingen opleggen. Het CLB is een

belangrijke partner voor elke school en zo ook voor de onthaalafdeling. De groep van de vervolgscholen is te divers om te kunnen bevragen binnen de beperktheid van dit onderzoek. Maar toch vonden we het belangrijk genoeg om deze actoren mee op te nemen in de figuur om zo tot een meer volledig beeld te komen van het OKAN-landschap. Er zal dan ook meer in detail worden toegelicht welke invloed deze actoren wel hebben op de onthaalafdelingen in het volgende resultaatendeel.

7.2 Analyse van de actoren met een middel/sterke invloed

In dit onderdeel wordt een analyse uitgevoerd van de verschillende actoren die zijn opgenomen in figuur 3. Voor elke actor wordt er eerst kort geschetst wat haar opdracht is en hoe ze invloed heeft op een OKAN-afdeling. Dit werd gedaan door te refereren naar reeds bestaande literatuur. Vervolgens lichten we toe hoe de OKAN-afdelingen de samenwerking met deze actor ervaren. De ervaringen die we beschrijven zijn het resultaat van een analyse van de interviews van OKAN-coördinatoren en leerkrachten van de drie onderzochte OKAN-afdelingen. Verder waren er in figuur 3 een aantal actoren grijs gearceerd. Van elk van deze actoren werd er één of meerdere personen bevraagd. Voor die bevraagde actoren wordt binnen dit onderdeel ook weergegeven wat hun kijk is op OKAN-afdelingen. Hiervoor maakten we gebruik van interviews. In sommige gevallen worden de interviews aangevuld door informatie afkomstig uit documenten van de actor. De bedoeling van deze weergave is om aan te tonen hoe al deze verschillende actoren een invloed hebben op de dagelijkse werking van een afdeling. Zo proberen we de context te schetsen van OKAN-afdelingen om een beter begrip te hebben van de aanbevelingen van het Vlor-advies.

We zijn ons ervan bewust dat referenties normaal niet thuishoren in een resultatenonderdeel. We hebben geopteerd om ze hier toch weer te geven om de leesbaarheid van het document te verhogen. Hierbij willen we opmerken dat wat we terugvinden in de literatuur in hoge mate bevestigd wordt in onze interviews. Wanneer dit niet het geval is, zal dit dan ook expliciet vermeld worden.

In het vorige onderdeel werden de actoren van macro- naar microniveau besproken. In de rapportage van deze resultaten kiezen we ervoor om het omgekeerd te doen. We beginnen dus bij het microniveau van de praktijk in de OKAN-afdeling en eindigen bij het macroniveau van de Vlaamse overheid.

7.2.1 Het microniveau: de OKAN-afdeling

7.2.1.1 De OKAN-leerlingen

De belangrijkste speler in heel het OKAN-verhaal is uiteraard de OKAN-leerling. Het OKAN-onderwijs is er op gericht om deze leerlingen een zo goed mogelijke kans te bieden in het vervolgonderwijs. In punt 3.4 van het theoretische kader kwam de problematische doorstroming naar het reguliere onderwijs reeds aan bod. Volgens Verhaeghe (2012) willen AMA's vaak een degelijke opleiding met een hoog aanzien (bv. dokter, advocaat of ingenieur). De hoge verwachtingen zijn echter niet altijd realistisch. Verder stelt

Verhaeghe dat AMA's veel belang hechten aan onderwijs en het zien als een middel om hun doel te bereiken. Ze krijgen in België onderwijskansen en zien het onderwijs als een basisvoorwaarde tot integratie in het gastland. We opperen dat dit niet enkel het geval is voor AMA's maar voor alle OKAN-leerlingen.

Vanblaere (2012) deed een onderzoek naar de ervaringen van ex-OKAN-leerlingen in het secundair. Zij ging na hoe de ex-onthaalklassers staan ten opzichte van hun eerste onthaaljaar, welke problemen ze ervaren bij initiële doorstroming en welke problemen zich stellen op langere termijn. De ex-okanners formuleerden ook enkele aanbevelingen. Sommige ex-OKAN-leerlingen suggereren dat het interessant kan zijn om talen zoals Frans reeds aan te bieden tijdens het onthaaljaar. Verder zien leerlingen het als een expliciete taak van de onthaalschool om te zorgen voor toeleiding naar extra-curriculaire activiteiten buiten de school. Een aantal van de onderzochte leerlingen geven een duidelijke voorkeur aan de organisatie van OKAN in niveaugroepen om gemotiveerd te blijven gedurende het onthaaljaar en om hun niveau zo hoog mogelijk te krijgen.

Vanblaere onderscheidt vier invloeden die spelen tijdens het eerste jaar na OKAN: taalbeheersing, concrete ondersteuning, emotionele ondersteuning en kenmerken van het gezin. Volgens Vanblaere kunnen die beïnvloed worden door de school, het gezin, klasgenoten en de leerling zelf. Zo blijkt de ondersteuning die de ex-onthaalleerling ontvangt sterk te variëren. Op langere termijn zouden volgens Vanblaere de leerlingen aangeven dat hun kennis van het Nederlands nog sterk evolueert tussen het 2^{de} en het 4^{de} jaar na OKAN. Hierdoor zou een langere ondersteuning wenselijk zijn.

Resultaten

Zelf konden we vaststellen dat OKAN-leerkrachten vaak hun hart hebben verloren aan deze doelgroep. De bevraagde OKAN-leerkrachten en OKAN-coördinatoren geven aan dat OKAN-leerlingen een zeer diverse doelgroep zijn. Ze zien in OKAN-onderwijs de eerste stappen voor taalverwerving en integratie voor OKAN-leerlingen.

“We proberen naast het verstrekken van onderwijs ook een heleboel dingen te voorzien om die leerlingen ook op een andere manier te begeleiden. Sociaal, vrijetijd, ja financieel ook euhm door een heel erg uitgebouwde leerlingenbegeleiding.” [OKAN-coördinator 3]

Verder wordt er aangegeven dat het belangrijk is voor OKAN-leerlingen te werken rond welbevinden om zo tot leren te komen.

“Dat zijn verplaatsingen die de ouders gevraagd hebben, de kinderen niet. Dus dat moet ik u niet vertellen, dus sommigen komen hier aan en die zien dat echt niet zitten om hier in België rond te lopen. Dus dat is voor mij heel belangrijk, dat ze zich in september en oktober dat ze zich goed gaan voelen in de school.” [OKAN-coördinator 1]

7.2.1.2 De OKAN-ouders

De onthaalafdelingen spenderen veel aandacht aan een goede communicatie met ouders (Onderwijsinspectie, 2006). Ouders spelen vaak een doorslaggevende rol in het oriënteringsproces naar het vervolgonderwijs (van Ael, 2007). Ouders van anderstalige leerlingen hebben vaak te hoge verwachtingen. Hoewel ze weinig vertrouwd zijn met het Vlaams onderwijslandschap zijn ze snel negatief bevooroordeeld tegenover TSO en BSO-richtingen. Van Ael (2007) stelt verder dat ouders de impact van de anderstaligheid onderschatten en niet beseffen dat die taalachterstand de doorstroming naar het reguliere onderwijs belemmert. OKAN-afdelingen proberen zoveel mogelijk met ouders te communiceren en gebruiken hiervoor verschillende tactieken: langzaam en eenvoudig spreken met ondersteuning van gebaren, tussentalen zoals Frans & Engels, Levine & Trickett (2000) stellen dat een school tolken moet voorzien wanneer de taal een barrière vormt tussen ouders en leerkrachten. Niet enkel de taal kan een barrière vormen, maar ook de cultuur, hetgeen tot misverstanden kan leiden (Storme, 2008).

Resultaten

De bevraagde OKAN-afdelingen vinden communicatie met ouders belangrijk. De OKAN-afdelingen proberen meestal het gebruik van tolken tot een minimum te beperken. Ze zijn van mening dat dit de integratie niet bevordert. Er worden wel tolken gebruikt bij belangrijke of delicate communicatie. Ze proberen ouders te bereiken via aangepaste brieven voorzien van pictogrammen, via agenda's, oudercontacten, infosessies en schoolfeesten.

“... maar het is een kwestie van zo (1 sec).. allez laagdrempelig mogelijk te werken he en zo direct mogelijk te communiceren ja.. (3 sec) Euhm je doet gewoon wat je kunt he, tegenwoordig is het euhm.. SMS'en sturen via google translate met 3 of 4 woorden: probleem school spijbelen, morgen half 9, doorsturen en dat werkt.” [OKAN-coördinator 2]

De OKAN-afdelingen hechten veel belang aan het informeren van ouders over de mogelijkheden voor hun kind in het Vlaamse onderwijs. De OKAN-afdelingen vinden dat de ouders vaak een hoge betrokkenheid hebben, omdat ze onderwijs zien als een maatschappelijke hefboom voor hun kinderen. Ze spelen dan ook een belangrijke rol in de oriëntering en doorstroming naar het regulier onderwijs.

“(Ouders zijn) vijanden van een realistisch traject. Omdat hun verwachtingen over hun kinderen natuurlijk hooggespannen zijn, dat het heel moeilijk is, ja ouders die het beste willen voor hun kind of het beste.. dat zij niet inzien wat het beste is. Dat onrealistische trajecten toch worden doorgedrukt ... “[OKAN-coördinator 2]

Maar soms hebben basisbehoeften zoals onderdak en voeding prioriteit op de prestatie van de kinderen in het onderwijs.

“Maar ja als jij nu uit euhm oorlogsgebied komt naar hier, allez ja ofda ge dan Nederlands leert of ni da zal ni de eerste prioriteit zijn van sommige mensen die niks meer hebben he ...” [LOP-deskundige 1]

“Want dat cliché over euhm anderstalige ouders: ja die komen zo niet naar het school want vanuit hun cultuur is dat niet. Dat zou misschien wel kunnen dat het zo is, dat weet ik niet. Als je op school daar op hamert dat da wel belangrijk is dan komen die wel. Allez ik heb toch wel het gevoel dat die ouders helemaal niet zo zijn van: “ja we interesseren ons niet” integendeel, ik vind die vaak heel hard geïnteresseerd.” [Leerkracht 2]

7.2.1.3 De OKAN-leerkrachten

Met betrekking tot OKAN-leerkrachten konden we geen specifieke literatuur vinden. We beperken ons hier dan ook tot de uitspraken van de verschillende respondenten.

Resultaten

Omdat er geen diplomavereisten zijn om in OKAN les te geven, hebben de leerkrachten vaak diverse achtergronden. De onderwijsinspectie geeft aan dat het wenselijk is dat OKAN-leerkrachten vertrouwd zijn met communicatief taalonderwijs of NT2-ervaring hebben. Maar dit hoeft niet per se, ze stellen dat er ook een boel goede OKAN-leerkrachten zijn die geen specifieke taalleerkrachten zijn. Verder geven ze aan dat de meeste leerkrachten in OKAN zeer gemotiveerd zijn en erg betrokken met het welbevinden van hun leerlingen.

“(...) ze sluizen u door naar de reguliere tenzij ge nu echt met volle overtuiging zegt van: “neen, ik wil alleen, uitsluitend in OKAN staan”, maar dan heb je dus de eerste jaren in september geen werk.” [Leerkracht 4]

OKAN-coördinatoren beamen deze karakteristieken maar geven aan dat het voor hen makkelijker zou zijn om leerkrachten aan te werven als er een diplomavereiste zou zijn.

“(...) men zou moeten een opleiding volgen van OKAN leerkracht. Snapte? Dus euhm iedereen met een pedagogisch diploma mag lesgeven bij OKAN, al is dat een tandarts, al is dat een boekhouder enzovoorts, iedereen wordt toegelaten om les te geven, ook als je niets met taal te maken hebt gehad (...)” [OKAN-coördinator 1]

Wanneer de meeste OKAN-leerkrachten reflecteren op hun loopbaan beseffen ze dat ze een enorme groei hebben doorgemaakt. Deze groei is gegaan met vallen en opstaan. Voor velen duurt het even voor ze begrijpen hoe taalonderwijs in zijn werk gaat. Ze zien dezelfde problemen bij andere beginnende collega's.

“Ik had er dus totaal geen idee van hoe ik het nu moest gaan aanpakken, de lesinhoud euhm dat was een groot vraagteken dus dat is autodidactisch, met vallen en opstaan dat dat een beetje gegroeid is en het aanpakken van euhm hoe kan je de leerlingen zelf ook de orde houden, andere collega's die mij euhm eventjes bij de hand genomen hebben maar euhm nee voor de rest totaal niet voorbereid en ook niet vanuit mijn opleiding ...” [Leerkracht 5]

“(...) bij mijzelf heeft het toch wel eventjes geduurd voor je mee zijt met ah ja dat is vreemde taal onderwijs en dat is de bedoeling. Ik trok in begin ook mijn plan maar uiteindelijk doe je maar iets hé.” [Leerkracht 1]

De ontwikkelingsdoelen vormen nog een duidelijke hindernis voor OKAN-leerkrachten. Ze vinden dit een erg abstract kader. Ze hebben moeilijkheden om de link te leggen met hetgeen ze in hun lessen geven, zelfs wanneer hun lessen voldoen aan de ontwikkelingsdoelen.

“... maar ik denk dat leerkrachten daar wel een serieuze begeleiding in nodig hebben.”

[Leerkracht 3]

7.2.1.4 De vervolgschoolcoaches

Vervolgschoolcoaches staan mee in voor het organiseren van de snuffelstage en de oriëntering van de OKAN-leerlingen naar het vervolgonderwijs. Deze oriëntering is een taak die ze delen met het CLB. Ook in het vervolgjaar ondersteunen ze de OKAN-leerling. Deze ondersteuning verschilt enorm. Sommige vervolgschoolcoaches gaan leerlingen mee inschrijven in het vervolgonderwijs en ze bieden een luisterend oor voor de schoolse problemen van ex-OKAN-leerlingen. Andere vervolgschoolcoaches bieden huiswerkbegeleiding aan na de schooluren. Vervolgschoolcoaches ondersteunen ook reguliere leerkrachten door hen tips en literatuur aan te reiken hoe. In de praktijk komen ze echter vaak niet toe tot deze laatste taak. Kwalitatief onderzoek van Verbeyst geeft aan dat OKAN-leerlingen blij zijn met de begeleiding die ze ontvangen van vervolgschoolcoaches (2011).

Resultaten

In dit onderzoek werden geen aparte interviews afgenomen van vervolgschoolcoaches. De opmerkingen die de respondenten gaan over deze functie sluiten nauw aan bij hetgeen Verbeyst (2011) rapporteert.

7.2.1.5 De OKAN-coördinatoren

Met betrekking tot OKAN-coördinatoren konden we geen specifieke literatuur vinden. We beperken ons hier dan ook tot de uitspraken van de verschillende respondenten.

Resultaten

De OKAN-coördinator staat in voor de coördinatie en praktische gang van zaken in de OKAN-afdeling. Volgens de onderwijsinspectie en de pedagogische begeleiders functioneert de OKAN-coördinator in de praktijk vaak als een soort van mini-directeur. Ze wijten dit aan de specificiteit van het OKAN-onderwijs. Door het ruime takenpakket van de directeur van de hele school geeft deze de OKAN-coördinator vaak veel vrijheid om de OKAN-afdeling te organiseren.

“Ook die taken waarmee die coördinatoren worden belast, dat is echt heel uiteenlopend. Dus eigenlijk euhm.. gelukkig is daar.. zijn daar nauwelijks voorschriften voor vanuit de regelgeving daar pleit ik ook ni voor.” [Pedagogische begeleider 2]

7.2.2 Het mesoniveau

7.2.2.1 Het vervolgonderwijs (het reguliere onderwijs)

Ondanks de snuffelstage is de overgang van een OKAN-klas naar het reguliere onderwijs voor veel ex-OKAN-leerlingen te bruusk. Binnen de OKAN-afdeling wordt er lesgeven op het taalniveau van de leerling en op een lager spreektempo (van Ael, 2007). Reeds eerder werd de problematische doorstroming naar het regulier besproken zoals onderzocht door Sterckx (2006).

OKAN-leerlingen kunnen doorstromen naar een breed gamma van opleidingen in het secundair onderwijs, het volwassenenonderwijs, basiseducatie en VDAB-trajecten. Voor een anderstalige nieuwkomer kan doorstromen naar het volwassenentraject moet diens niveau van het Nederlands worden vastgesteld. Dit gebeurt door een testing in Huis van het Nederlands. Het volledige gamma doorstroommogelijkheden beschrijven gaat voorbij aan de doelstelling van dit onderzoek.

Resultaten

OKAN-afdelingen en vervolgschoolcoaches geven aan dat vooral landelijk gelegen scholen niet altijd weten hoe ze effectief met een ex-OKAN-leerling aan de slag moeten.

“Wat moeten wij (vervolgsscholen) met die ex OKAN’ers doen want de regelgeving is één ding, ze hier in de klas hebben en ermee omgaan is nog wel een ander geval.”

[Pedagogische begeleider 1]

Binnen een grootstedelijke context vormt dit minder een probleem. Deze scholen hebben in het algemeen meer ervaring in het omgaan met taalzwakke leerlingen. Verder wordt de problematische doorstroming beaamd door alle bevroagde actoren.

7.2.3 Het regioniveau

7.2.3.1 De koepels van de verschillende netten & de pedagogische begeleidingsdienst

In Vlaanderen zijn er 3 onderwijsnetten: Het GO! (georganiseerd door de Vlaamse gemeenschap), het gesubsidieerd officieel onderwijs (georganiseerd door provincies, gemeenten of een andere publiekrechtelijke persoon) en het gesubsidieerd vrij onderwijs (georganiseerd door één of meerdere natuurlijk of privaatrechtelijke rechtspersonen). De verschillende onderwijsnetten en scholen zijn in grote mate autonoom met betrekking tot de keuze van hun onderwijsmethoden en het pedagogisch project (Van Petegem & Imbrecht, 2008).

Elk onderwijsnet heeft een pedagogische begeleidingsdienst. Deze begeleidingsdienst bevordert de onderwijskwaliteit door het vraag-gestuurd ondersteunen van leerkrachten, schooladministraties en scholen in het realiseren van hun pedagogisch project (Van Petegem & Imbrecht, 2008).

Resultaten

De OKAN-afdelingen ervaren weinig sturing van de onderwijskoepels. Enkel binnen het katholieke net vonden we visieteksten en andere documenten die de wetgeving omtrent OKAN toelichten. We konden geen expliciete verwachtingen van de onderwijskoepels of pedagogische begeleiders naar OKAN-afdelingen detecteren.

Momenteel worden twee van de drie bevraagde OKAN-afdelingen rond een concrete vraag begeleid door een pedagogische begeleider. De ene school werkt rond evaluatie en de andere school rond de implementatie van de ontwikkelingsdoelen. De derde school staat in contact met hun pedagogische begeleiding omtrent standaardtoetsen voor NT2 in het secundair. Ze zijn samen met de pedagogische begeleidingsdienst en drie andere school binnen dezelfde context aan het onderzoeken welke standaardtoetsen er uit het secundaire onthaalonderwijs in Nederland ook werkbaar zijn in Vlaanderen. Hoewel de drie bevraagde OKAN-afdelingen in contact staan met hun pedagogische begeleidingsdienst vinden ze dat ze te weinig “oplossingen” aangeboden krijgen.

“Alleen (2 sec) ja.. euhm is dat zijn ook geen superspecialisten in die materie.”

[OKAN-coördinator 2]

We vermoeden dat dit een meer algemeen probleem is waarbij allerlei soorten coördinatoren en leerkrachten verwachten dat de pedagogische begeleidingsdienst hen een oplossing presenteert voor een probleem. Ze zijn zich er niet zo van bewust dat een pedagogische begeleider meer een proces begeleidt en de school mee helpt zoeken naar een oplossing die geschikt is voor de context van de school.

7.2.3.2 Het LOP

In 1993 werd het GOK-decreet van kracht en kregen lokale overlegplatforms (LOP's) de opdracht om een lokale invulling te geven aan de GOK-doelstellingen (Mahieu, 2011). Een LOP werkt samen met het lokale onderwijsveld en het lokale bestuur. Om te vermijden dat ze in elkaars vaarwater komen bakende het LOP en het Lokaal Flankerend Onderwijsbeleid (LFO) elk hun bevoegdheden af (De Vry, 2007). Het LOP krijgt cijfermateriaal toegespeeld vanuit het LFO om zo allerlei omgevingsanalyses te kunnen maken. Het stadsbeleid en het schoolbeleid zijn verschillende dingen maar hebben wel een invloed op elkaar (Mahieu, 2011). De laatste jaren is er een stijging aan anderstalige nieuwkomers in het leerplichtonderwijs. De LOP's hebben hun inspanningen met betrekking tot de opvang, de toeleiding en de begeleiding van anderstalige nieuwkomers dan ook verhoogd (Poesen-Vandeputte et al., 2012). De participanten van de verschillende LOP's vinden het maken van afspraken inzake opvang, aanbod en toeleiding van leerlingen naar het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers een belangrijke taak van het LOP (Van Petegem, Godderis, & De Bruyne, 2011).

Mahieu stelt dat een LOP voldoende erkenning moet krijgen als forum voor overleg en afspraken aangaande gelijke onderwijskansen. Op deze wijze kan het LOP het responsief vermogen van scholen

verhogen (2011). De onderwijsinspectie ziet op zijn beurt een pedagogische OKAN-werkgroep (PWO) als een mogelijkheid tot het samen ontwikkelen van lesmateriaal en de uitwisseling van lesmateriaal (2006).

Resultaten

Binnen dit LOP-gebied zijn er twee secundaire OKAN-werkgroepen: de directie OKAN-werkgroep en de pedagogische OKAN-werkgroep. De directie OKAN-werkgroep staat vooral in voor de toeleiding van anderstalige nieuwkomers. Hierbij is Inburgering een belangrijke deelnemer aan de vergadering. Inburgering vormt de schakel tussen de ouders of voogden van anderstalige nieuwkomers en de onthaalscholen. In een andere grootstedelijke LOP-regio stellen we vast dat er één LOP-werkgroep voor basis en secundair onderwijs bestaat. De filosofie hierachter is dat veel van de niet-onderwijspartners dezelfde zijn.

De pedagogische OKAN-werkgroep (PWO) is een formeel netwerk dat expertise uitwisselt omtrent het onderwijs in de onthaalafdelingen. Deze werkgroep bestaat voornamelijk uit OKAN-coördinatoren en vervolgschoolcoaches. De werkgroep fungeert onder meer als een forum voor overleg en afspraken aangaande gelijke onderwijskansen. Zo zijn er bijvoorbeeld netoverschrijdende afspraken rond het vaardighedenrapport. Omdat de onthaalscholen vaak met dezelfde specifieke problematieken worden geconfronteerd, kunnen ze ook leren van elkaar. Het overleg in het LOP wordt door de meeste OKAN-scholen als waardevol ervaren.

“Ik vind dat zeer belangrijk dat da gebeurt op het niveau (...) en dat heeft wel wat impact he, er worden toch wel een aantal dingen besproken die we dan proberen te respecteren en te garanderen.” [OKAN-coördinator 3]

Van OKAN-afdelingen wordt verwacht dat ze hun cijfers met betrekking tot hun leerlingenaantallen doorspelen op de directie OKAN-werkgroep. Op die wijze krijgt Inburgering een beter zicht op de instroom, uitstroom en beschikbare plaatsen in de onthaalscholen. Dit gebeurt om te vermijden dat Inburgering anderstalige nieuwkomers doorverwijst naar onthaalscholen die geen capaciteit meer hebben. De OKAN-coördinatoren stellen dat er een goede netoverschrijdende samenwerking plaatsvindt. Algemeen gezien vinden de OKAN-coördinatoren dat de werkgroepen van het LOP een meerwaarde bieden.

7.2.3.3 Het Lokaal Flankerend Onderwijsbeleid

Onderwijs en Vorming omschrijft het lokaal flankerend onderwijs als het geheel van acties van een lokale overheid om vertrekkende vanuit de lokale situatie en aanvullend bij het Vlaamse onderwijsbeleid, een onderwijsbeleid te ontwikkelen in samenwerking met lokale actoren. Steden en gemeenten kunnen aanspraak maken op projectsubsidies vanuit de Vlaamse overheid om deze doelstellingen te realiseren

(Onderwijs en Vorming, 2013c). Er zijn een aantal van de doelstellingen waarop kan ingezet worden vanuit het flankerend onderwijsbeleid die relevant zijn voor OKAN-leerlingen:

- taalstimulering
- overgang van onderwijs naar de arbeidsmarkt (omdat voor sommige OKAN-leerlingen het onthaaljaar de enige vorm van leerplicht onderwijs is waarvan zij hebben genoten)
- samenwerking tussen onderwijs, welzijn, cultuur, sport en jeugd (om zo de toeleiding van OKAN-leerlingen naar vrijetijdsbesteding in de hand te werken)
- doorstroming en oriëntering

In de onderzochte context bereidt het Lokaal Flankerend Onderwijsbeleid (LFO) in overleg met het stadsbestuur en de onderwijspartners het netoverschrijdend onderwijsbeleid voor en organiseert ook de netoverschrijdende dienstverlening (Algemeen Onderwijsbeleid, 2013). Het LFO organiseert verschillende initiatieven in samenwerking met diverse partners waarvan de OKAN-afdelingen gebruik kunnen maken: het Sociaal fonds, Buurtsport, de A-kaart, een zoobezoek voor anderstalige nieuwkomers, het bijwonen van culturele voorstellingen, workshops bij de Scheldapen, het Kies Raak!- en ANker-project van de Schoolbrug, een Comenius-project (schoolbezoek aan Zweden), ... Het LFO werkt ook mee aan een project van Vol-ant, het Huis van het Nederlands, de VDAB en Inburgering om de trajecten van 17+ jarigen te optimaliseren. En verder participeert het LFO met Inburgering en de schoolbrug aan Zomerklap, een zomerschool voor OKAN-leerlingen van 13 tot 16 jaar.

We willen nog even ingaan op het concept zomerschool voor anderstalige nieuwkomers. Dit doen we omdat de Vlor over dit initiatief een aanbeveling formuleerde. Zomerschool is een project dat vanuit de overheid, een vrijwilligersorganisatie of een school (of een combinatie) wordt opgezet. Het doel van zo'n project is tijdens de zomermaanden een programma aan te bieden aan anderstalige nieuwkomers dat een combinatie is van Nederlands leren en vrijetijdsactiviteiten. Volgens Verhaeghe, De Dobbeleer, Peere & Derluyn bestaat een zomerschool uit drie belangrijke pijlers: (1) leren: concrete kennis en vaardigheden (zoals kennis omtrent België of koken) of abstracte kennis en attitudes (zoals omgaan met mensen en respect hebben voor anderen), (2) emotionele ondersteuning: de warme en geduldige manier van omgaan met jongeren en de individuele trajectbegeleiding zijn van kapitaal belang, (3) nieuwe ervaringen opdoen: uitstapjes en (sportieve) activiteiten zijn van groot belang zodat jongeren nog meer kunnen zien, ontdekken en beleven (2012).

Resultaten

De onderzochte scholen maken in afwisselende mate gebruik van het aanbod. Ze geven aan dat ze elk jaar een keuze maken uit het aanbod en dat dit vaak onderhevig is aan de voorkeuren van de individuele leerkrachten.

“Dus de mogelijkheden (vanuit het LFO) die worden aangeboden en die binnen het pakket passen, daar maken wij dankbaar gebruik van.” [OKAN-coördinator 1]

Ze zijn over het algemeen blij met het huidige aanbod, toch doen ze nog suggesties naar een uitbreiding van de mogelijkheden: een time-out voor anderstaligen (omdat anderstaligen momenteel onvoldoende terecht kunnen in klassieke time-out trajecten voor jongeren met probleemgedrag vanwege hun taalbarrière), extra huiswerkbegeleiding of taallessen Frans of Engels die specifiek gericht zijn op okanners en een uitbreiding van het aantal plaatsen van het Zomerklap initiatief.

In het kader van deze studie werd er gesproken met een kabinetsmedewerker van de nieuwe schepen van Onderwijs en niet met een medewerker van de stedelijke dienst die instaat voor het LFO. Dit was een pragmatische keuze, zo kon de kabinetsmedewerker antwoorden vanuit het standpunt van het huidige beleid over Flankerend Onderwijs.

De kabinetsmedewerker stelt dat het LFO de voorkeur geeft aan het werken op maat van ieder kind. Om deze reden zijn ze niet geneigd om veel projecten te willen opzetten voor specifieke doelgroepen zoals OKAN-leerlingen omdat deze methodieken en ondersteuning vaak breder zijn dan doelgroepen. Zo zijn de opgezette projecten vaak ook nuttig voor andere taalzwakke leerlingen. In de toekomst zag het kabinet nog een faciliterende rol weggelegd voor het LFO aangaande de doorstroming van anderstalige nieuwkomers naar vervolgscholen. Zo vindt het kabinet de doorstroming problematisch. Hierbij halen ze aan dat er zich niet enkel problemen situeren op vlak van de slaagkansen in het vervolgonderwijs maar ook wat betreft het vermijdingsgedrag van sommige scholen om ex-okanners in te schrijven.

OKAN-coördinatoren zijn de mening toegedaan dat er veel potentieel zit in het initiatief van Vol-ant (Consortium volwassenenonderwijs Antwerpen) omtrent de trajectbegeleiding van 17+ jarigen. Er zou verder onderzocht moet worden wat het effect hiervan is. Mogelijk kan dit initiatief als voorbeeld dienen voor andere steden en gemeenten.

Tenslotte stelt het kabinet geen specifieke verwachtingen te hebben naar onthaalafdelingen. Ze vinden wel dat OKAN-scholen een bepaalde expertise bezitten in het omgaan met taalzwakke leerlingen. Ze zijn van mening dat deze expertise nog meer gedeeld moet worden.

“(…) hun expertise, kunnen we ook binnenin de andere netten gebruiken”

[Stedelijke kabinetsmedewerker]

7.2.3.4 De scholengemeenschap

Een scholengemeenschap is een verzameling van verschillende scholen van eenzelfde onderwijsniveau: basis- of secundair onderwijs (Van Petegem & Imbrecht, 2008). Ze werken samen op vlak van logistiek, studietoelagen, personeelsbeleid, overdrachten van lestijden tussen scholen onderling,

Volgens de onderwijsinspectie hebben scholengemeenschappen een belangrijke rol in de coördinatie van het onthaalonderwijs, maar vervullen zij deze opdracht maar in beperkte mate. De scholengemeenschap zou te weinig een overkoepelende visie bezitten (2006). Het niveau van de scholengemeenschap is van belang voor het aanvragen van de uren en de toekenning van de uren vervolgschoolcoaching. Per vier OKAN-leerlingen op het niveau van de scholengemeenschap kunnen er 10 uur-leraar extra aangevraagd worden na de telling van 1 oktober. Op deze wijze kunnen er doorheen het schooljaar nieuwe leerkrachten aangenomen worden voor het toegenomen aantal leerlingen. Wanneer het aantal leerlingen daalt met vier, worden er ook 10 uur minder toegekend. Per scholengemeenschap worden ook 22 uren vervolgschoolcoaching ter beschikking gesteld. Wanneer er zich meerdere onthaalscholen in de scholengemeenschap bevinden, moeten die verdeeld worden over de verschillende onthaalscholen.

Resultaten

De invloed die onthaalafdelingen ervaren van de scholengemeenschap werd al besproken in 7.1

7.2.3.5 Inburgering/het plaatselijke onthaalbureau

Het is de taak van Inburgering om aan nieuwkomers in Vlaanderen een aangepast onthaal te voorzien (Vlaams Overheid, 2003). Volgens De Cuyper, Lamberts, Pauwels & Vets (2010) behoren minderjarige anderstalige nieuwkomers ook tot de doelgroep van het inburgeringsbeleid. Hierbij moeten de onthaalbureaus voorzien in een toeleidingstraject. Een onthaalbureau leidt minderjarige nieuwkomers en hun familie naar een geschikte school of het onthaalonderwijs (Inburgering, 2013).

De ouders hebben een vrije schoolkeuze die door de grondwet wordt gegarandeerd (Van Petegem & Imbrecht, 2008). Het lokale onthaalbureau probeert de vrije schoolkeuze zo veel mogelijk te respecteren maar op sommige momenten in het schooljaar zijn er capaciteitsproblemen. Inburgering gaat over de toeleiding in overleg met de onthaalschool via een werkgroep van het LOP.

Resultaten

We vermelden kort enkel initiatieven van Inburgering uit de onderzochte context: een infogids voor OKAN-ouders, de ondersteuning van de zomerschool “Zomerklap” voor 13 tot 16-jarige anderstalige nieuwkomers en de medewerking met Vol-ant voor de doorstroming van +17 ex-OKAN-leerlingen.

De bevraagde OKAN-coördinatoren en LOP-deskundigen zijn lovend over het werk dat Inburgering levert met betrekking tot de toeleiding naar het secundair onthaalonderwijs en andere initiatieven voor anderstalige nieuwkomers.

“(…) maar de rol van inburgering in heel het geheel is heel groot. Euhm wat die toesturing betreft en (2 sec) die contacten zijn wel heel intens he, omdat het ook de mensen zijn die Zomerklap organiseren en ... en ook een stuk de sociale opvolging doen (...)” [OKAN-coördinator 2]

7.2.3.6 Het CLB

Het CLB is een multidisciplinair team met artsen, maatschappelijk werkers, pedagogen, psychologen, psychologische assistenten en verpleegkundigen. Centraal staat voor hen het bevorderen van het welbevinden van leerlingen doorheen hun schoolloopbaan (Onderwijskiezer, 2013). De CLB's hebben van de overheid de taak gekregen om jongeren die problemen hebben in verband met de leerplicht te begeleiden om ze zo te her-integreren in het leerproces (Van Petegem & Imbrecht, 2008).

CLB's begeleiden OKAN afdelingen onder meer bij het oriëntatieproces naar het vervolgonderwijs, de screening, problematische afwezigheden en zijn de eerstelijns hulp bij socio-emotionele problemen van OKAN-leerlingen. Volgens AgODi schommelt tussen de schooljaren 2007 en 2012 het percentage OKAN-leerlingen met een problematische afwezigheid tussen de 6% en de 8%. Dit percentage is een stuk hoger dan dat van het voltijds gewoon secundaire onderwijs, waar dit schommelt tussen 0,5% en 1%.

AgODi haalt hiervoor een aantal mogelijke oorzaken aan: de precare leefomstandigheden van vluchtelingen, het ontbreken van schoolcultuur of het feitelijk terug vertrekken naar het buitenland zonder hiervan melding te doen bij de school. Agodi stelt dan ook dat een goede samenwerking tussen scholen, CLB's en externe betrokkenen aan de orde is (2013). Uit diverse doorlichtingsverslagen van de onderwijsinspectie kunnen we afleiden dat OKAN-afdelingen de afwezigheden effectief ook goed opvolgen.

Het CLB staat ook in voor het medisch onderzoek van de OKAN-leerling.

CLB's zijn ook aanwezig op de oriëntatieklassenraden voor OKAN. Volgens van Ael (2007) is het studieadvies voor het vervolgonderwijs na OKAN gebaseerd op capaciteiten, motivatie, schoolse vaardigheden, schoolprestaties, interesse, leeftijd, CLB's kunnen de OKAN-afdelingen voorafgaand aan de oriëntatieklassenraad ondersteunen door het afnemen van een belangstellingstest. Het screenen van OKAN-leerlingen is volgens het VCLB De Wissel maar beperkt mogelijk (Olieslagers, 2010).

Uiteraard ondersteunt het CLB de ex-OKAN-leerlingen in het secundair onderwijs. Dit doet het door aanbevelingen te geven op schoolniveau (bv. socio-emotionele ondersteuning van leerling, contact met de ouders, uitwerken van sticordi-maatregelen, ...) en klasniveau (bv. vaardigheden en aangepaste strategieën, evaluatie, ...) (Netoverschrijdende CLB-werkgroep Anderstalige Nieuwkomers/Pina-18, 2006). Tenslotte wordt ook waar nodig de leerling zelf ondersteund.

Resultaten

In de praktijk zijn het voornamelijk de vervolgschoolcoaches die bezig zijn met de oriëntatie. Ze voeren gesprekken met de leerlingen en organiseren 'snuffelstages'. Het is dus de OKAN-afdeling die instaat voor het begeleiden van de studiekeuze en niet het CLB.

“Zij (het CLB) zoeken dan ook de scholen voor ons, contacteren de scholen. Maar voor de rest zijn dat eigenlijk de vervolgschoolcoaches die alles op zich nemen. Die vaak ook meer expertise

in... de doelgroep in de juiste traject te krijgen, dan euhm CLB. Het CLB geeft dat ook toe... allez dat is ook geen probleem he” [OKAN-coördinator 3]

Wanneer een OKAN-leerling toch niet kan doorstromen naar het regulier onderwijs moet het CLB een ondersteunende motivering schrijven voor de afwijkingsaanvraag ten aanzien van de toelatingsvoorwaarden.

De onderzochte OKAN-afdelingen geven aan dat op vlak van screening ze zich erg beperkt ondersteund voelen door het CLB. De redenering is dat testen binnen de twee jaar na aankomst niet steeds een optimaal beeld geven van de mogelijkheid van de leerling. De bevraagde OKAN-leerkrachten voelen zich hierdoor soms gefrustreerd. Soms hebben ze een vermoeden van een leer- of een gedragsprobleem en CLB-medewerkers gaan niet steeds over tot testing binnen die eerste twee jaar.

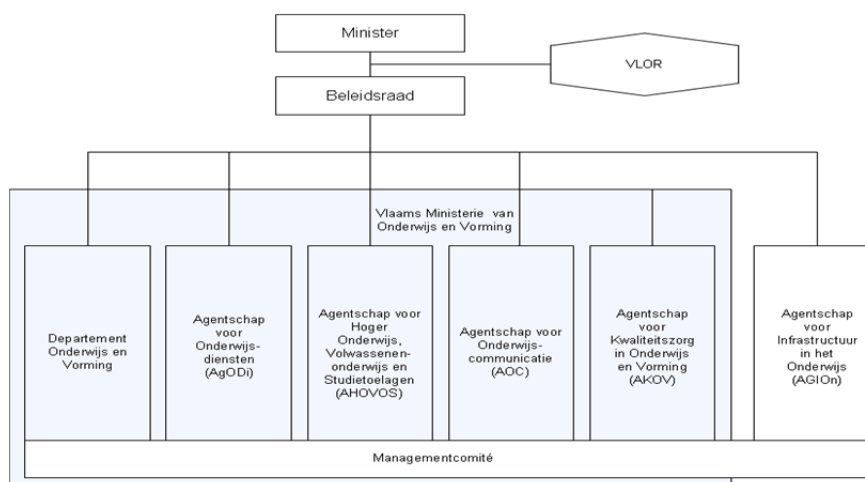
“Als ik in september een leerling binnenkrijg en dat is in januari grote problemen he, en ik vraag iets aan het CLB he, dat is het teken dat ik met mijn handen in het haar zit en dat ik alles al geprobeerd heb, dan vind ik het heel erg... euhm dat die zeggen van: “ah ze zijn hier nog geen jaar, dan testen we ze niet”, want dan moeten ze die uren ook niet willen maar dat is een andere discussie waarschijnlijk.” [Leerkracht 3]

In de bevraagde OKAN-afdelingen zijn het de leerkrachten die de COVAAR en TASAN-test afnemen en niet het CLB. Elke OKAN-leerling ondergaat in zijn onthaaljaar een medisch onderzoek. Veel OKAN-leerlingen zijn niet in regel met de wettelijk vereiste inentingen. Het CLB verzorgt deze dan ook.

De meerderheid van de bevraagde OKAN-afdelingen is tevreden over de professionaliteit van de ondersteuning van de maatschappelijk werker van het CLB. Alle bevraagde OKAN-afdelingen vinden echter dat er te weinig CLB-uren voorzien zijn om de leerlingen optimaal te ondersteunen. Een OKAN-coördinator merkt op dat er gemiddeld gezien meer leerlingen binnen het onthaalonderwijs socio-emotionele problemen vertonen.

7.2.4 Het macroniveau

Figuur 4: Voorstelling van de macro-actoren (Onderwijs en Vorming, 2013a)



7.2.4.1 De Vlor

De Vlaamse onderwijsraad (Vlor) is een strategische adviesraad. Zijn opdracht is advies geven of overleg organiseren voor alle onderwijsmateries waarvoor de Vlaamse gemeenschap bevoegd is. Bovendien beoordeelt de Vlor de initiatieven van andere beleidsdomeinen die een duidelijk gevolg hebben voor het onderwijs (Vlaamse Onderwijsraad, 2013c). De Vlor voert haar opdracht uit vanuit een onderwijskundige, pedagogische en maatschappelijke invalshoek (Van Petegem & Imbrecht, 2008).

Resultaten

De OKAN-afdelingen ervaren geen invloed vanuit de Vlor op hun dagelijkse werking. De Vlor werd hier kort gesitueerd in het onderwijsveld vanwege het advies dat ze verleende omtrent het onthaalonderwijs.

7.2.4.2 Ministerie van Onderwijs & Vorming

De minister van Onderwijs en Vorming bepaalt bijna alle aspecten van het onderwijsbeleid (Van Petegem & Imbrecht, 2008). Er zijn zes autonome organisaties die samen instaan voor het beleidsdomein Onderwijs en Vorming van de Vlaamse gemeenschap. De zes organisaties staan samen in voor de driedelige rol van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming: beleidsvoorbereiding, beleidsuitvoering en beleidsevaluatie (Van Petegem & Imbrecht, 2008).

Minister Pascal Smet (2011) geeft in zijn talennota al aan dat hij wil inzetten op het onthaalonderwijs. In verschillende daarop volgende onderwijsdecreten is er vaak aandacht geweest voor het onthaalonderwijs. Ook in het masterplan hervorming secundair onderwijs krijgt het onthaaljaar aandacht.

Volgens dat masterplan zal de Vlaamse overheid in september 2014 de Taal-AIT (taalAssessment Implementatie Toolkit) ter beschikking stellen van scholen (Vlaams Parlement, 2013). De toolkit is nu al beschikbaar op het internet. Op het moment van de bevraging van de verschillende respondenten was de toolkit nog niet beschikbaar. Daarom wordt er in dit stuk van de paper niet verder op in gegaan. In de conclusie wordt aandacht besteed aan de toekomst van het onthaalonderwijs en wordt kort toegelicht op welke wijze deze toolkit toepasbaar is voor anderstalige nieuwkomers.

Resultaten

OKAN-coördinatoren percipiëren het ministerie van Onderwijs en Vorming als één groot geheel waarvan AgODi en de onderwijsinspectie onderdelen vormen. OKAN-afdelingen hebben algemeen genomen het gevoel dat de regelgeving van de Vlaamse Overheid nog onvoldoende rekening houdt met het specifiek karakter van de doelgroep van anderstalige nieuwkomers, vooral met betrekking tot de analfabeten. OKAN-afdelingen geven aan dat één onthaaljaar vaak onvoldoende is om analfabeten te laten

doorstromen naar het reguliere onderwijs. Onthaalscholen kunnen in bepaalde gevallen afwijkingen op de inschrijfvoorwaarden aanvragen, maar dit brengt een administratieve last met zich mee.

“De afwijkingen worden sowieso aangevraagd voor de analfabeten, sowieso omdat zij nooit kunnen geraken aan een niveau om mee te kunnen draaien in de reguliere studie, en dat wordt constant goedgekeurd.” [OKAN-coördinator 1]

Maar globaal genomen vinden ze dat er veel flexibiliteit zit in de regelgeving.

“(…) het is flexibel als je het flexibel toepast.” [OKAN-coördinator 1]

7.2.4.3 AgODi

Zoals eerder vermeld komen OKAN-afdelingen veelvuldig in contact met AgODi. Maar AgODi is ook een kennis- en informatiecentrum dat een schakel wil zijn tussen enerzijds beleid en anderzijds scholen, leerkrachten, leerlingen en ouders (2013d). Op vlak van het onthaalonderwijs doet AgODi dit door tweejaarlijks een rapport op te stellen (AgODi 2009, 2011, 2013b). In deze rapporten geven ze weer wat de evolutie is van het aantal OKAN-leerlingen. Verder hebben ze aandacht voor het aantal problematische afwezigheden en redenen hiervoor, de doorstroming in het vervolgonderwijs, de scholen die OKAN organiseren (per regio en per net), het aantal afwijkingen en de redenen hiervoor.

In deze rapporten doet AgODi ook een reeks aanbevelingen. Ze vinden een goede samenwerking tussen scholen, het CLB en externe betrokkenen van vitaal belang om het aantal problematische afwezigheden bij OKAN-leerlingen naar beneden te krijgen. Daarnaast pleiten ze voor overleg met FEDASIL. Soms verplaatst die dienst mensen naar andere opvanginitiatieven over de taalgrenzen heen. Dat zorgt voor problemen met onthaalonderwijs van de kinderen. Verder vraagt AgODi om het systeem van de toewijzing van vervolguren te herzien. Tenslotte pleit AgODi ervoor om een herziening van de toelatingsvoorwaarden in het secundair onderwijs te onderzoeken (2013e). De aanbevelingen van AgODi veranderen nauwelijks doorheen de jaren. Ze bepleiten hun aanbevelingen hiervoor sinds 2009.

Resultaten

De invloed die de onderzochte OKAN-afdelingen ervaren van AgODi werd reeds besproken in 7.1 en kan gekarakteriseerd worden als zwak. Wel willen we nog vermelden dat de bevraagde OKAN-afdelingen van mening zijn dat AgODi correct werk levert.

“Euhm de afwijkingen die zij toestaan, de verificatie gebeurt euhm bij Agodi, ja maar alle ik heb (2 sec).. ik ben daar waarschijnlijk een beetje naïever e, maar ik vind dat allemaal, het ministerie zijn de kwaadste nog niet.” [OKAN-coördinator 2]

7.2.4.4 Onderwijsinspectie

De taken van de inspectie zijn per decreet vastgelegd. De inspectie controleert of de ontwikkelingsdoelen in voldoende mate worden nagestreefd door de scholen (Van Petegem & Imbrecht, 2008). Verder brengt

de inspectie ook beleidsadviezen uit over het onderwijs en geeft ze een beeld van het onderwijslandschap in hun jaarverslag, de “*Onderwijsspiegel*”.

De onderwijsinspectie is sinds het invoeren van de ontwikkelingsdoelen (schooljaar 2010-2011) begonnen met een systematische evaluatie van de onthaalafdeling van scholen. Voor de invoering van de ontwikkelingsdoelen was het volgens hen moeilijk om deze onderwijsvorm te evalueren. Het CIPO-referentiekader vormt de basis voor de schooldoorlichting van de onderwijsinspectie (Onderwijs en Vorming) en ook voor die van de OKAN-afdelingen. Voor de onderwijsinspectie heeft kwaliteitsbewaking te maken met 4 kwaliteitsaspecten: strategische beleidsvorming (doelgerichtheid), structurele en culturele vormgeving (ondersteuning), interne audit (doeltreffendheid) en beheersings- en verbeteracties (ontwikkeling) (Onderwijs en Vorming, 2012). Penninckx et al. (2011) merken op dat het gebruik van de kwaliteitswijzer de consistentie van de doorlichtingen heeft verbeterd. Naar aanleiding van het invoeren van de ontwikkelingsdoelen werd door de onderwijsinspectie ook een kwaliteitswijzer opgesteld om de werking van OKAN-afdelingen te kunnen beoordelen.

Omdat de onderwijsinspectie de invoering van de ontwikkelingsdoelen beschouwt als de trigger om OKAN-afdelingen gericht te gaan bekijken wordt in de volgende paragraaf kort toegelicht hoe deze ontwikkelingsdoelen zijn opgebouwd. De volledige ontwikkelingsdoelen kan de lezer raadplegen in bijlage 3. De ontwikkelingsdoelen voor OKAN zijn opgedeeld in taaldoelen, algemene doelen en attitudes (Onderwijs en Vorming, 2010b).

De eerste 15 **taaldoelen** zijn gebaseerd op het ROTAN-kader (Referentie met Ontwikkelingsdoelen Taalvaardigheid Anderstalige Nieuwkomers) en ze bevatten :

- de vijf vaardigheden: twee receptieve vaardigheden, namelijk luisteren en lezen, twee productieve vaardigheden, namelijk spreken en schrijven en één interactieve vaardigheid: de mondelinge interactie.
- tekstkenmerken
- een taaltaak
- een verwerkingsniveau: beschrijvend, structurerend of beoordelend
- een concretisering van het verwerkingsniveau
- tekstsoorten met voorbeelden van teksttypes: informatieve teksten, prescriptieve teksten, argumentatieve teksten, narratieve teksten en artistiek-literaire teksten
- contexten: educatieve context (participeren en leren), persoonlijke context en maatschappelijke context, uitbreiding voor bijna 18-jarigen (werk en alleen wonen)
- communicatiepartners: bekende leeftijdgenoten, onbekende leeftijdgenoten, bekende volwassenen, onbekend publiek

Vervolgens zijn er 2 ondersteunende doelen. Ten eerste zijn er *faciliterende strategieën* die een leerling kunnen helpen om een taaltaak zo efficiënt mogelijk uit te voeren (gebaren, woordenboeken, grammaticaregels). Ten tweede is er aandacht voor de *ondersteunde kennis*, om te reflecteren op taalstructurele aspecten (bv. gebruik van de concepten zin, onderwerp, persoonsvorm), maar dit is nooit een doel op zich.

De **algemene doelen** zijn geformuleerd met aandacht voor zelfredzaamheid, maatschappelijke integratie en doorstroming naar het reguliere onderwijs. Binnen deze algemene doelen is er aandacht voor ICT, leren leren, gezondheid, techniek, gecijferdheid, tijd en ruimte, expressie en sociale vaardigheden. Ten slotte zijn er de **attitudes** waarbij men met leerlingen werkt aan een positieve houding tegenover het Nederlands, de nieuwe maatschappelijke context in al zijn diversiteit, hun zelfbeeld en hun toekomstperspectief. Dit heeft als doel de leerling te laten reflecteren om zo bewustere keuzes te kunnen maken omtrent zijn/haar toekomst.

Sinds de invoering van ontwikkelingsdoelen werden er al 11 scholen doorgelicht waarvan de werking van de OKAN-afdeling werd opgenomen in de focus. Deze 11 scholen vertegenwoordigen meer dan 20% van de OKAN-scholen in Vlaanderen. Om na te gaan wat de inspectie van een onthaalafdeling verwacht, werd een kwalitatieve analyse gedaan van die inspectieverslagen.

De overige OKAN-scholen kijken dan ook geïnteresseerd naar de reeds opgeleverde inspectieverslagen om zo hun werking te kunnen bijsturen. Men moet echter waakzaam zijn voor een te sterke externe sturing via gestandaardiseerde protocollen. Dat kan leiden tot onderwijsprofessionals die vooral uitvoerend zijn. Scholen oriënteren zich te gemakkelijk op het toetsingskader van de inspectie (Verbiest, 2005). De OESO haalt aan dat de zelfevaluatie van scholen te vaak reactief in plaats van proactief gebeurt (OECD, 2011).

Resultaten

Een analyse van 11 inspectieverslagen is te gering om duidelijke conclusies aan te verbinden. Toch is het mogelijk om voorzichtig over enkele tendensen te spreken. Allereerst vermelden we enkele cijfers. De doorgelichte OKAN-afdelingen waren verspreid over de verschillende netten: drie scholen van het GO!, vier scholen van het gesubsidieerd officieel onderwijs (twee stedelijke en twee provinciale scholen) en vier scholen van het gesubsidieerd vrij onderwijs (alle vier van het katholiek onderwijs). Vijf van de doorgelichte scholen kregen een onvoldoende voor het onderdeel “Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers van het secundair onderwijs (OKAN)” en zes doorgelichte scholen kregen hiervoor voldoende. De verslagen van het OKAN-onderdeel zijn verspreid over vijf verschillende rapporterende inspecteurs die hun focus op OKAN legden. Omdat het hier om een beperkt aantal verslagen gaat is er bewust gekozen om een aantal analyses niet te maken. (Zo vonden we het bijvoorbeeld niet correct om mee te analyseren welk net meer of minder voldoende haalde.)

In het schooljaar 2010-2011 was er één doorlichting met OKAN in de focus, in het schooljaar 2011-2012 waren er en in het schooljaar 2012-2013 werd een echte inhaalbeweging gemaakt met acht doorlichtingen. Wanneer het Nederlands voor nieuwkomers een onvoldoende krijgt, gebeurt dit omdat de ontwikkelingsdoelen onvoldoende worden nagestreefd. Hierbij wordt er vaak verwezen naar het feit dat

de school een aanzienlijk deel van de toegekende uren-leraar uit het specifiek dan wel het regulier pakket niet besteedt aan de onthaalklas(sen). Hierdoor worden de klasgroepen te groot en is er onvoldoende omkadering. Valide evaluatie blijkt ook een probleem te zijn bij OKAN-afdelingen die een onvoldoende krijgen.

Bij de concrete analyse van de doorlichtingsverslagen merkten we dat identieke zinnen in de verschillende verslagen worden gebruikt, zelfs bij verschillende onderwijsinspecteurs. We vermoeden dat de onderwijsinspectie bewust kiest voor een zo conform mogelijke manier van rapporteren. Hierbij verhoogt ze de interne consistentie van hun rapportage en de vergelijkbaarheid van hun rapporten.

Welke thema's komen regelmatig aan bod in de inspectieverslagen? Hierbij dient opgemerkt te worden dat de onderwijsinspectie gekozen heeft voor een nieuwe lay-out. In de eerste twee geanalyseerde schooljaren maakte de inspectie gewoon gebruik van verschillende paragrafen, dit dus in drie van de 11 verslagen. Vanaf het schooljaar 2012-2013 is de lay-out van alle inspectieverslagen aangepast. Concreet is er het gebruik van tussentitels. De aandachtspunten blijven over de drie geanalyseerde schooljaren over het algemeen hetzelfde. De onderwijsinspectie heeft vooral aandacht voor de volgende thema's: sociale vaardigheden, de besteding van uren, de OKAN-coördinator, de infrastructuur en de materiële omkadering, de ontwikkelingsdoelen, de organisatie van de klasgroepen, de OKAN-vakgroep, de aangeboden vakken en de leerbegeleiding.

Verder is er in iets mindere mate ook aandacht voor: het contact met het reguliere onderwijs, de vervolgschoolcoach, de zelfredzaamheid, de kwaliteitszorg, de leraar, het lesmateriaal, de nascholing en het socio-emotioneel welzijn van de leerling.

Bij ieder onderdeel vermelden we het aantal doorlichtingsverslagen waar we aandacht voor dit thema hebben teruggevonden.

We maken geen onderscheid in de voldoende en onvoldoende verslagen. Hierboven haalde we reeds aan dat de besteding van uren en niet-valide evaluatie de voornaamste redenen waren waarom OKAN-afdelingen een onvoldoende krijgen. De andere tendensen die we vaststellen lijken ons minder samen te hangen met het al dan niet verkrijgen van een voldoende.

- Sociale vaardigheden (11): Zowel de inspectie als de scholen spreken over attitudes. Volgens de ontwikkelingsdoelen gaat het echter om sociale vaardigheden. De meeste scholen volgen de afwezigheden en het spijbelgedrag van de leerlingen erg goed op. Meestal dienen de OKAN-leerlingen zich aan dezelfde leefregels te houden als de reguliere leerlingen. Verder hebben de meeste scholen aandacht in hun rapport voor deze sociale vaardigheden. Sommige scholen doen dat vakoverschrijdend, andere scholen voorzien dit per vak.
- Besteding van de uren (10): De besteding van uren is vaak een hoofdreden om een onvoldoende te krijgen. Maar ook in inspectieverslagen die een voldoende krijgen maakte de verslaggevende

inspecteur bijna altijd een opmerking over het ontoereikende aantal uren die effectief in de OKAN-afdeling worden geïnvesteerd. Hierbij zijn de bestede uren geen doel op zich, maar een tekort van correct bestede uren kan leiden tot een situatie waarbij er te weinig omkadering is om de leerlingen doeltreffend te begeleiden op het vlak van leerbegeleiding of doorstroming. Vaak resulteert de keuze in urenbesteding tot relatief grote klasgroepen waarbij men onvoldoende tegemoet komt aan de noden van de individuele leerling omdat men niet genoeg kan differentiëren en remediëren.

- Contact met het reguliere (7) : Sommige scholen besteden aandacht aan het contact tussen OKAN-leerlingen en reguliere leerlingen. De leerlingen nemen deel aan dezelfde activiteiten of projecten.
- OKAN-coördinator (9): De OKAN-coördinator staat vaak in voor de onderwijsorganisatie en het personeelsbeheer. Omdat er een veranderlijk aantal uren-leerkracht en veranderlijk aantal klasgroepen zijn binnen één schooljaar worden er vaak leerkrachten aangeworven doorheen het schooljaar. De functie van OKAN-coördinator wordt in sommige scholen gecombineerd met die van vervolgschoolcoach. Doorgaans is de onderwijsinspectie lovend over de sturing die de coördinator geeft aan zijn afdeling.
- Vervolgschoolcoach (8): De vervolgschoolcoach bereidt voor de OKAN-leerlingen de doorstroming voor. De mate waarin de vervolgschoolcoach ex-OKAN-leerlingen kan begeleiden verschilt sterk. Het aantal leerlingen die een vervolgschoolcoach moet begeleiden is een verklarende factor volgens de onderwijsinspectie.
- Infrastructuur & materiële omkadering (11): Volgens de onderwijsinspectie worden OKAN-leerlingen vaak gehuisvest in de 'mindere' lokalen van de school en worden ze op multimedia vlak onvoldoende omkaderd. OKAN-leerlingen hebben veel baat bij toepassingen zoals een bordboek of Google-afbeeldingen. ICT is één van de algemene doelen die nagestreefd moet worden in OKAN. Door de onvoldoende aanwezigheid van multimedia in veel OKAN-afdelingen is het moeilijk om deze doelstelling na te streven.
- Zelfredzaamheid (6): De doorlichting vermeldt dat de OKAN-afdeling hier op een goede wijze aandacht voor heeft.
- Kwaliteitszorg (8): Vooral de dataverzameling is onder de aandacht gebracht. OKAN-afdelingen verzamelen de doorstroomgegevens van hun ex-leerlingen zo goed als ze kunnen. Vaak komen ze echter niet tot een (goede) analyse van deze gegevens en kunnen ze deze gegevens dan ook niet aanwenden op vlak van interne kwaliteitszorg.
- Leerkracht (8): De OKAN-leerkracht wordt getypeerd als geëngageerd en gemotiveerd. Leraargebonden verschillen zijn de mate van de integratie van taaldoelen, het gebruik van functionele en authentieke contexten, de mate van binnenklassendifferentiatie en het gebruik van activerende werkvormen. Als mogelijke verklaring wordt de vooropleiding (het diploma) en de ervaring van de verschillende leerkrachten naar voor geschoven.

- Lesmateriaal (7): Lesmateriaal wordt vaak samengesteld uit verschillende methoden en wordt aangevuld met eigen ontwikkeld materiaal. Vaak sluit het lesmateriaal goed aan bij de directe leefwereld van de leerlingen.
- Nascholing, bijscholing, verdere professionalisering (7): Veel OKAN-afdelingen proberen hun deskundigheid te bevorderen door het volgen van nascholingen.
- Ontwikkelingsdoelen (11): Veruit de meeste aandacht binnen de doorlichtingsverslagen gaat naar het gebruik van de ontwikkelingsdoelen. Veel OKAN-afdelingen proberen dit kader te vertalen naar een bruikbaar instrument voor de context van hun school. De onderwijsinspectie maakt melding van de afwezigheid van het kopiërend niveau in de ontwikkelingsdoelen. Dit sluit niet aan bij de realiteit, zeker bij analfabete leerlingen. De onderwijsinspectie toont hiervoor begrip. De onderwijsinspectie heeft echter minder begrip voor de aandacht die grammatica krijgt in sommige OKAN-afdelingen. Daar wordt de grammatica een doel op zich in plaats van een faciliterend doel zoals bedoeld binnen de ontwikkelingsdoelen.
- Organisatie van klasgroepen (11): De wetgever laat verschillende groepeeringsvormen toe binnen het onthaalonderwijs. De onderwijsinspectie schenkt hier in alle doorlichtingsverslagen aandacht aan. De meeste OKAN-afdelingen maken gebruik van niveaugroepen. De onderwijsinspectie vindt dat de meeste klasgroepen te groot zijn om op voldoende wijze te kunnen inspelen op de individuele noden van de leerlingen.
- Socio-emotioneel welzijn (7): De meeste OKAN-afdelingen hebben veel aandacht voor het socio-emotioneel welzijn van hun leerlingen.
- OKAN-vakgroep (11): De meeste OKAN-vakgroepen overleggen regelmatig over praktische aangelegenheden en/of leervorderingen van de leerlingen. Vaak bestaat de vakgroep uit een vaste kern aangevuld met een heleboel tijdelijke krachten. Bij enkele scholen wordt de opmerking gemaakt dat er te weinig continuïteit zit in de opdrachten wanneer reguliere leerkrachten enkele “OKAN-uurtjes” krijgen om hun opdracht te vervullen.
- Aangeboden vakken (9): Expressie, ICT, sport, techniek, wiskunde of gecijferdheid, crea, ... zijn vakken die aangeboden worden ter aanvulling van het Nederlands. Ongeveer de helft van de OKAN-afdelingen biedt ook Frans aan.

De leerbegeleiding (11) kan opgesplitst worden in een aantal verschillende componenten.

- de doorstroming (8): Sommige scholen voorzien een aangepaste lessentabel per klasprofiel. De lessentabel wordt afgestemd op het doorstroomprofiel van de leerling. Vaak is er onvoldoende omkadering voorzien om de doorstroming op optimale wijze te kunnen begeleiden.
- evaluatie (11): Niet alle scholen slagen erin om hun evaluatie op voldoende wijze af te stemmen op de ontwikkelingsdoelen. Vaak is dan de opmerking dat ze te vaak kennis en reproductie testen

in plaats van vaardigheden. Alle OKAN-afdelingen met onvoldoende kregen over dit aspect een opmerking.

- Leerbegeleiding (8): De doorlichting merkt op dat de klasgroepen te groot zijn wat resulteert in onvoldoende leerbegeleiding per individuele leerling. In sommige OKAN-afdelingen is er een duidelijk remediëringsbeleid aanwezig.
- Ouders (5): Ouders worden betrokken bij het leertraject door hen te informeren over de leervorderingen.
- Flexibel leertraject en snuffelstages (7) : Hierbij vonden we maar bij iets meer dan de helft van de doorlichtingsverslagen vermelding van snuffelstages. Dit lijkt ons een onderrapportage, daar snuffelstages vaak gebruikt worden binnen OKAN. De snuffelstage vormt een voorbereiding op de doorstroming. Eerder uitzonderlijk bieden scholen proeflessen in het regulier. Hierbij dient opgemerkt te worden dat dit enkel gebeurt voor OKAN-afdelingen die deel uitmaken van een reguliere campus.
- Spijbelgedrag en afwezigheden: worden in de meeste OKAN-afdelingen erg strikt opgevolgd.

OKAN-afdelingen bevonden zich vroeger in een positie waar er weinig structuur en controle was. De recente ontwikkelingsdoelen en doorlichtingen van de onderwijsinspectie brengen een verandering in de situatie.

“Terwijl vroeger euhm als de inspectie binnenkwam in een school met een onthaalklas, eigenlijk liep de inspectie daar in een grote boog omheen want eigenlijk konden ze daar niks gaan doen, er waren geen doelen, er was wel wa regelgeving maar die was zo ruim bemeten, dus eigenlijk konden ze daar niks gaan doen.” [Pedagogische begeleider 2]

7.3 Gedragenheid van de aanbevelingen

In dit onderdeel van de resultaten beschrijven we de gedragenheid van de verschillende aanbevelingen. De verschillende aanbevelingen worden niet meer chronologisch weergegeven, zoals ze verschenen in het Vlor-advies. Er is gekozen om de adviezen thematisch te bundelen. Sommige adviezen sluiten erg nauw bij elkaar aan. Bij het opstellen van de interviewleidraad zijn de adviezen al thematisch gebundeld. We herhalen hierbij het voorbeeld van de vervolgschoolcoaches. Er zijn drie verschillende aanbevelingen waar de focus ligt op de vervolgschoolcoaching. Deze drie adviezen werden gegroepeerd tijdens de interviews en worden ook bij het rapporteren gegroepeerd om zo de leesbaarheid te verhogen.

Verder willen we opmerken dat er een verschil is tussen onthaalafdelingen in het algemeen en de door ons bevraagde onthaalafdelingen. In regel zullen we uitspraken doen over onthaalafdelingen in het algemeen. Dit doen we omdat een aantal actoren zoals de LOP-deskundigen, de onderwijsinspectie en pedagogische begeleiders een ruim zicht hebben op heel het onthaalonderwijs. We gaan er vanuit dat we

vanuit deze optiek mogen veralgemenen. Verder is er een informeel netwerk tussen OKAN-coördinatoren waardoor de bevraagde OKAN-coördinatoren ook uitspraken doen over praktijken bij andere OKAN-afdelingen. Wanneer het enkel bevindingen of meningen betreft die betrekking hebben tot de bevraagde OKAN-afdelingen zullen we hier melding van maken.

In de titels kan de lezer opmerken dat er veelvuldig gebruik werd gemaakt van een ampersand. Zo'n ampersand geeft aan dat er 2 of meerdere aanbevelingen samen gegroepeerd werden.

De hoofdbedoeling bij het beschrijven van kwalitatieve interviews is te komen tot een generaliseerbaarheid, het beschrijven want de algemene trends. Toch werden er hier soms enkele interessante praktijken kort beschreven omdat we denken dat ze relevant kunnen zijn voor andere OKAN-afdelingen of andere actoren.

De hoofdbrok van de adviezen die we onderzoeken zijn afkomstig uit het Vlor-advies. De meeste bevraagde actoren staan positief tegenover het advies in zijn totaliteit. Ze zijn van oordeel dat de Vlor uitgebreid en grondig te werk is gegaan.

7.3.1 Niet onderzochte aanbevelingen: De omzendbrief omzetten in een passende decretale vertaling & de doelgroep van het initieel onthaalonderwijs

Er zijn twee adviezen die we niet relevant achten om verder te onderzoeken. Zoals aangehaald vinden we dat het omzetten van de omzendbrief in een passende decretale vertaling een louter technische aangelegenheid is en niet tot een verschil zou leiden in de praktijk.

Wanneer het gaat over de doelgroep van het initieel onthaalonderwijs pleit de Vlor om leerlingen uit het secundair onderwijs die in een open asielcentrum verblijven, automatisch tot de doelgroep van het initieel onthaalonderwijs te laten behoren. In de praktijk zou dit betekenen dat bij een langer verblijf in een asielcentrum deze leerlingen eventueel langer gebruik kunnen maken van het onthaalonderwijs. De bevraagde scholen zijn echter de mening toegedaan dat dit een minimaal probleem is voor die leerlingen. Enerzijds zijn er momenteel weinig leerlingen die langer dan één jaar in een asielcentrum verblijven. Anderzijds kunnen leerlingen die langer dan 1 jaar verblijven in een open asielcentrum, toch doorstromen naar het regulier onderwijs na één onthaaljaar.

De OKAN-coördinatoren vinden dat AgODi op een correcte manier oordeelt over de uitzonderlijke aanvragen tot een tweede OKAN-jaar. De coördinatoren halen dan ook aan dat ze gewend zijn om te voldoen aan de administratieve vereisten die hiermee gepaard gaan en ze denken dat een aanpassing van de doelgroep in de praktijk weinig verschil met zich zou meebrengen. Om deze reden is deze aanbeveling niet meer bevraagd bij andere actoren.

7.3.2 **Nauwgezette dataverzameling om effectiviteit te kunnen meten, een grote datadoorstroom naar de onthaalschool & datadoorstroom naar de vervolgschool & wetenschappelijk onderzoek**

Nauwgezette dataverzameling om effectiviteit te kunnen meten

Van onthaalscholen wordt verwacht dat ze hun output, in deze hun doorstroming naar het regulier onderwijs, monitoren om zo op een adequate wijze aan kwaliteitszorg te kunnen doen. De doorstroomgegevens zouden onthaalafdelingen moeten helpen om een inschatting te kunnen maken van hun effectiviteit. De onthaalscholen hebben er echter onvoldoende zicht op naar welke scholen hun ex-leerlingen doorstromen. Hierbij moeten ze rekenen op de goodwill van vervolgscholen en ex-leerlingen om hen hierover te informeren.

“Het is een zoektocht hé, het is elk jaar hopen dat je iedereen vindt ...” [OKAN-coördinator 2]

Interessant is dat een aantal onthaalafdelingen gebruik maken van sociale media zoals Facebook om beter in contact te blijven met hun ex-leerlingen. Wanneer een leerling bijvoorbeeld terugkeert naar zijn thuisland en niet meer in Vlaanderen verblijft, is het via reguliere kanalen vaak moeilijk om het vervolgtraject van zo'n leerling te bepalen. In deze situatie kunnen sociale media een mogelijke oplossing bieden.

Datadoorstroom naar de vervolgschool

Om privacyredenen worden vervolgscholen niet verplicht om gegevens op te vragen aan de onthaalscholen. Dit betekent in regel dat de onthaalscholen enkel administratieve gegevens kunnen doorgeven aan de vervolgscholen. De vervolgscholen kunnen meer gegevens opvragen mits toestemming van de ouders, het verkrijgen van deze toestemming is in de praktijk echter een omslachtige procedure. De meeste onthaalscholen zullen bij het rapport van de leerling een vaardigheidsverslag toevoegen dat aan de vervolgschool een duidelijker beeld moet scheppen van het niveau van het Nederlands van de OKAN-leerling. OKAN-leerlingen en -ouders wordt op het hart gedrukt dat het belangrijk is om deze gegevens door te spelen aan de vervolgschool. Soms verdwijnen deze vaardigheidsverslagen.

“ ... maar niet alle scholen bijvoorbeeld vragen het dossier op. Er zijn ook ouders van OKAN'ers die vinden van: mijn kind heeft nu zo een jaar speciaal les gehad, of een paar maanden, hij kan nu wel zijne plan trekken (1 sec), en wij gaan die inschrijven in die school. Dat advies van OKAN we vergeten dat, we leggen dat naast ons neer. Die zeggen wel dat die naar een TSO richting gaat maar wij willen dat die naar ASO gaat want die moet dokter worden. ”

[Pedagogische begeleider 1]

Dit heeft wel tot gevolg dat de vervolgschool vaak onvoldoende het niveau van de leerling kan inschatten. Volgens het kabinet van Onderwijs & Vorming zal het verplicht individueel leerlingendossier zoals voorgesteld binnen het Masterplan Secundair Onderwijs aan dit probleem tegemoet komen.

De meeste OKAN-afdelingen in deze grootstedelijke context maken al gebruik van eenzelfde sjabloon voor het vaardigheidsverslag. Dit vloeit voort uit een afspraak gemaakt op de LOP-OKAN-werkgroep. De uniformiteit en de helderheid werd hierdoor verhoogd.

Vervolgscholen gaan op verschillende wijzen om met het rapport en het vaardigheidsverslag van een ex-OKAN-leerling. De bevraagde OKAN-afdelingen geven aan dat binnen de grootstedelijke context de meeste scholen wel vertrouwd zijn met OKAN. Scholen in een meer landelijke context weten echter soms niet goed hoe ze zo'n ex-OKAN-leerling moeten inschrijven en verder ondersteunen.

“(...) als ik op papier zet dat die leerling kan spreken op structurerend niveau, dat er maar heel weinig leerkrachten zijn die zich daar iets concreet bij kunnen voorstellen he.”

[Pedagogische begeleider 3]

Hierbij vinden we het ook relevant om nog deze kritische opmerking ten aanzien van het vervolgonderwijs mee te geven:

“Dus informatiedoorstroming is één punt, het ander punt is wat doe ik daar als school mee als ik zo'n leerlingen binnen krijg.” [Pedagogische begeleider 3]

Wetenschappelijk onderzoek & ondersteuning

De vraag naar meer wetenschappelijke ondersteuning is groot. We proberen hier weer te geven welke verwachtingen de OKAN-afdelingen hebben tegenover de academische wereld.

“Wij voelen ons niet academisch gesteund, en wij zijn altijd zelf diegene die als experts gevraagd worden, maar eigenlijk zijn wij geen experts.” [OKAN-coördinator 3]

OKAN-coördinatoren beschouwen zichzelf als praktijkexpert, maar niet als inhoudelijke expert. In het verleden bood het Steunpunt NT2 literatuur en nascholingen aan omtrent de opvang van anderstalige nieuwkomers. Deze taak werd gedeeltelijk overgenomen door het Centrum voor Taal en Onderwijs (CT&O). Maar de bevraagde onthaalafdelingen vinden dat deze ondersteuning onvoldoende is. Ook de meeste andere respondenten betreuren de afschaffing van het steunpunt NT2.

“... binnen de universiteit denk ik in eerste instantie binnen dat departementje (van de Universiteit Antwerpen) daar een stuk moeten komen die op NT2 aan jongere mensen gaat focussen he, en dat is er echt niet. ...” [OKAN-coördinator 3]

Inspectie en de bevraagde onthaalafdelingen zijn vragende partij naar een wetenschappelijke onderzoek dat het verschil in rendement meet van homogene versus heterogene groepen. En wat de resultaten hiervan zijn in het vervolgonderwijs. Tenslotte heeft één van de bevraagde onthaalafdelingen interesse in onderzoek naar leerpotentieel en leerstijlen bij OKAN-leerlingen.

7.3.3 Leeftijdsondergrens 11/12-jarigen & het aanbod voor 16/17-jarigen in samenwerking met de VDAB/volwassenenonderwijs

Het ministerie van Onderwijs en Vorming vaardigt een heleboel regelgeving uit om te bepalen wie in aanmerking komt voor een bepaald type onderwijs. Dit is niet anders voor onthaalonderwijs.

Leeftijdsondergrens 11/12-jarigen

De bevraagde OKAN-afdelingen blijken allemaal 11-jarigen in te schrijven als vrije leerling. Ze doen dit vanuit de overtuiging dat dit een betere situatie is voor de leerling dan terechtkomen in een basisschool die geen extra onthaaluren kan aanvragen. Een basisschool moet tenminste 4 anderstalige nieuwkomers inschrijven om aanspraak te kunnen maken op extra uren. Niet alle basisscholen voldoen aan deze eis. Hierdoor kan de situatie ontstaan dat een anderstalige nieuwkomer direct in het zesde leerjaar instapt en onvoldoende ondersteuning ontvangt.

De leerkrachten van de bevraagde OKAN-afdelingen geven toe dat er in binnen één klas grote leeftijdsverschillen kunnen optreden door deze situatie. De leefwerelden en interesses van oudere en jongere leerlingen verschillen op een aantal vlakken waardoor de combinatie niet altijd makkelijk is.

“Dat schept ook problemen want die 11-jarigen die zijn echt nog kindje kindje en in het begin gaat dat goed in die groep maar op den duur wordt dat toch wel moeilijk want die hun flauwe grapjes beginnen toch wel op die 17-jarigen hun heupen te werken, maar ik vind wel dat da moet kunnen.” [Leerkracht 3]

Er zijn ook kritische geluiden te horen over de versoepeling van de ondergrens. OKAN-afdelingen zouden voornamelijk voor een versoepeling pleiten, als ze ook uren zouden toegekend krijgen voor die nu “vrije leerlingen”. Zo zijn er aantal actoren die vrezen dat bepaalde basisscholen onvoldoende hun verantwoordelijkheid opnemen in het opvangen van anderstalige nieuwkomers.

Het aanbod voor 16/17-jarigen in samenwerking met de VDAB/volwassenenonderwijs

De meeste bevraagde actoren geven aan dat het probleem zich vooral stelt bij de +17 jarigen. Een grote subgroep zijn de AMA's met weinig schoolse achtergrond. Deze groep wil vaak zo snel mogelijk gaan werken om geld te kunnen verdienen. Wanneer deze groep georiënteerd wordt naar het reguliere onderwijs lopen ze verloren en vinden ze weinig aansluiting bij de huidige opleidingen. Zelfs BSO-opleidingen in de derde graad vragen een bepaald niveau van kennis en vaardigheden die onvoldoende aanwezig is bij deze doelgroep.

“Ja, die 17-jarigen, om als 17-jarigen binnen een jaar een taalniveau te halen om op leeftijd in te stromen is heel hoog gegrepen voor veel leerlingen dus is het soms interessanter om wat langer Nederlands te leren om dan voor een tweedekantstraject te kiezen of een ander traject ...” [Leerkracht 4]

Het risico op ongekwalificeerde uitstroom is dan ook groot. De bevraagde OKAN-afdelingen zien dan ook potentieel in het Vol-ant initiatief dat inzet op deze doelgroep door hen beter toe te leiden naar vervolgonderwijs in het volwassencircuit. De OKAN-coördinatoren gaven aan dat de verschillende soorten volwassenonderwijs vaak een kluwen zijn waar ze onvoldoende de weg in vinden.

“... er is dit jaar (...) heel hard gewerkt rond die 17-18 jarigen die doorstroom naar volwassen trajecten, er is niemand, letterlijk niemand die alles in het overzicht heeft. Dat is onbegrijpelijk, dus ja, dat is een beperking.” [OKAN-coördinator 2]

7.3.4 De ontwikkelingsdoelen werden recent ingevoerd & aanpassing van de decretale doelstellingen van het onthaalonderwijs & lesmateriaal & standaard toetsen

De ontwikkelingsdoelen werden recent ingevoerd

De ontwikkelingsdoelen werden door de Vlaamse overheid ingevoerd in het schooljaar 2010-2011. Voor de invoering was er weinig duidelijkheid over wat wel en niet gegeven kon worden in OKAN. De inspectie beschouwt de invoering van deze doelen als een instrument om OKAN-afdelingen op een degelijke manier te kunnen doorlichten.

“... maar daarvoor (voor het invoeren van de ontwikkelingsdoelen), vrijheid blijheid in OKAN.”
[Leerkracht 1]

Algemeen genomen zijn OKAN-afdelingen blij met de invoering van de ontwikkelingsdoelen. Ze vinden dat dit een makkelijker hanteerbaar kader is dan het ROTAN-kader. Al moet daar direct bij vermeld worden dat veel leerkrachten de ontwikkelingsdoelen ook niet meteen gebruiksvriendelijk vinden.

“Ik denk dat als je de ontwikkelingsdoelen die nu van ons verwacht worden bekijkt, dan denk ik dat er niet veel mensen... opletten hoe dat ik het nu zeg.. da hebben gezien in hun lerarenopleiding, hoe da je zoiets aanpakt. Ik denk dat da in het reguliere ook is he, hoe je zo veel differentieert en leerlingen zo begeleidt... ik denk dat dan de discrepantie heel groot is, dus wat wij geleerd hebben en wat er van ons verwacht wordt denk ik.” [Leerkracht 1]

“Want nu is er wel een euhm leerplan, ik heb nog nooit zoiets vaag gezien.” [Leerkracht 2]

Sommigen vinden het jammer dat er geen specifieke thema's, zoals bijvoorbeeld familie of voeding zijn opgenomen in de ontwikkelingsdoelen. Anderen zien hierin juist de mogelijkheid om meer te kunnen werken naar de specifieke noden van de individuele leerling.

Leerkrachten, onderwijsinspectie en pedagogische begeleiders geven aan dat er nog gewerkt moet worden aan de vertaling van de ontwikkelingsdoelen in concrete leerplannen. Enkelen merken op dat dit een mogelijke taak zou kunnen zijn voor de onderwijskoepel en minder voor de individuele OKAN-afdelingen. Binnen het katholieke net, het GO! en het OVSG wordt er reeds gewerkt rond de concretisering van de ontwikkelingsdoelen maar veel leerkrachten geven aan dat het op dit moment nog steeds te onduidelijk is voor hen.

Een aantal actoren vinden het jammer dat Frans en Engels niet en wiskunde maar in beperkte mate zijn opgenomen in de ontwikkelingsdoelen. Dit leidt ons naar de volgende aanbeveling, namelijk de aanpassing van de decretale doelstellingen van het vervolgonderwijs.

Aanpassing van de decretale doelstellingen van het onthaalonderwijs: wiskunde en vreemde talen

De Vlor en de meeste bevraagde actoren zijn van mening dat de ontwikkelingsdoelen te eenzijdig focussen op de verwerving van Nederlands. Zo kunnen OKAN-afdelingen volgens hen op zijn minst een inschatting maken van het niveau van wiskunde, Frans en Engels om leerlingen goed te oriënteren. De kennis van Nederlands alleen is onvoldoende om te slagen in alle niveaus van het vervolgonderwijs. Een bepaald minimumniveau van Frans en Engels zijn nodig in alle ASO-richtingen. OKAN-afdelingen geven aan dat er een fundamentele gecijferdheid nodig is om te functioneren in onze maatschappij. Deze gecijferdheid vormt vooral een probleem bij analfabeten. De minimum gecijferdheid die opgenomen is in de ontwikkelingsdoelen komt tegemoet aan deze nood. Binnen de ontwikkelingsdoelen is er ruimte om aandacht te hebben voor het talige aspect van Wiskunde zoals bij vraagstukken. Het onderwijzen van bijvoorbeeld zuivere algebra is echter niet aan de orde in de huidige ontwikkelingsdoelen.

Voor Frans of Engels is er helemaal geen aandacht in de ontwikkelingsdoelen. Veel actoren klagen dit aan. Om door te kunnen stromen naar het ASO is een basiskennis Frans vereist. Vele vervolgscholen tonen weinig begrip wanneer een ex-OKAN-leerling instroomt in bijvoorbeeld het 4^{de} middelbaar maar nog nooit een woord Frans heeft geleerd. De onderzochte OKAN-afdelingen bieden slechts Frans aan als hun leerlingen al een zeker niveau bereikt hebben in het Nederlands.

Onder de huidige regelgeving kunnen onthaalscholen 4 lesuren vrij invullen. De meeste onthaalafdelingen maken dan ook gebruik van deze mogelijkheid om Frans en wiskunde, en in mindere mate Engels, op te nemen in het curriculum.

“Ik heb ook al gemeld aan de Vlor toen en de laatste keer dat ik op het departement was, jullie weten allemaal dat scholen dat doen, jullie vinden dat ook OK, de doorlichting vindt dat ok. Haalt toch uit die omzendbrief die stomme.. want het is ook maar een formulering he.. haal toch die stomme formulering van zoveel uur Nederlands, alles is Nederlands, dat weten jullie ook, formuleert dat dan ook zo, want het mag, het wordt gedoogd (...)” [OKAN-coördinator 3]

Sommige OKAN-afdelingen laten leerlingen met een degelijk niveau van wiskunde of Frans al lessen volgen in het regulier onderwijs, als onderdeel van het flexibele leertraject. Dit is moeilijker realiseerbaar wanneer de OKAN-afdeling zich op geheel of voor een groot deel op een aparte campus bevindt.

“(...) want als je nu echt is goed gaat kijken naar die flexibele leertrajecten en je koppelt dat bijvoorbeeld aan OKAN leerlingen, dan lijkt dat op het eerste gezicht allemaal perfect. Maar als je dan voor de organisatie van een school staat, dan wordt dat dus (1 sec) een ongelofelijk moeilijk organisatorisch kluwen he. Dus.. en dat is eigenlijk een beetje euhm.. het is een.. het is misschien een beetje een gemakkelijksoplossing van de overheid om zo’n hoe heet dat zo’n regelluwe omgeving te creëren euhm maar ja als je het praktisch als school daar ni mee aan de

slag kan, dus als je eigenlijk niet de mogelijkheden hebt om da in de praktijk om te zetten.”

[OKAN-coördinator 3]

Algemeen kunnen we stellen dat de meeste actoren voorstander zijn van een aanpassing van de decretale doelstellingen zodat er meer aandacht kan zijn voor wiskunde en Frans.

Lesmateriaal

Veel leerkrachten kampen met een tekort aan adequaat lesmateriaal. Er zijn weinig methoden of handboeken die zich richten op anderstalige nieuwkomers in het secundair. Wanneer er wel methoden zijn, zijn die vaak afkomstig uit Nederland. Hierbij is de klankkleur anders en is de woordenschat ook Noord-Nederlands gekleurd. Recent werd een nieuwe Vlaamse methode “*Instroom*” gelanceerd, maar OKAN-scholen konden daar pas vanaf het schooljaar 2013-2014 mee van start gaan. De interviews dateren van voor deze periode.

Dit tekort aan materiaal resulteert in een sprokkeltocht voor leerkrachten in bijvoorbeeld docAtlas (een bibliotheek in Antwerpen en Turnhout die allerlei materiaal rond NT2 bundelt), het internet (zo is er “de lat hoog voor talen” een onderdeel van de datadeelbank van Klascement, die nog te weinig bekend is onder OKAN-leerkrachten, het lesmateriaal van het steunpunt NT2 dat nog steeds online is, vele andere internetbronnen) en uiteraard andere collega-OKAN-leerkrachten. Eén van de bevraagde OKAN-afdelingen heeft een digitale databank opgericht op het computernetwerk van de school. Zo hebben ze de uitwisseling van lesmateriaal meer geformaliseerd.

Slechts één bron spreekt het tekort aan lesmateriaal tegen en maakt hierbij een kritische kanttekening:

“Ze verzuipen, dat is nu net het probleem. (...) pas op ik begrijp dat ook wel hé, je moet daar een hele week lesgeven dus je hebt pakken materiaal nodig hé. Maar eigenlijk moeten we hen zover krijgen van goed te gaan nadenken van: wat is mijn doel, hoe ga ik dat aanpakken en welk materiaal heb ik daarvoor nodig? In die volgorde. (...) Nu pas op in het gewone onderwijs is da net hetzelfde hé, heel veel leerkrachten beginnen bij het begin van een schoolboek en vinden da ze klaar zijn als het boek uit is hé, alleen hebben die de luxe van: ik werk met da schoolboek en de leerplandoelen zitten daarin en bon, kan kik da rustig doen. Plus dat die dan ook ni die diversiteit aan leerlingen in de klas hebben. Dus hun werk is natuurlijk wel ietsje eenvoudiger, maar heel veel van die onthaalklasleerkrachten denk ik hé staan voor de grote vraag van hoe krijg ik die uren vol en das dus een constante vraag naar materiaal.” [Pedagogische begeleider 3]

Voor de financiering van de ontwikkeling van nieuwe methoden zien veel actoren een taak weggelegd voor de overheid. Aanvullend moeten volgens de meeste actoren de pedagogische begeleidingsdiensten de leerkrachten begeleiden in het maken van goed lesmateriaal.

Standaardtoetsen

OKAN-afdelingen hebben de COVAAR en de TASAN-test ter beschikking om het niveau van het Nederlands op een gestandaardiseerde wijze te bepalen. De COVAAR-test is een niet-talige intelligentie test. De TASAN-test is een niveaubepaling en heeft een predictieve waarde naar de doorstromingskansen van anderstalige nieuwkomers in het secundair.

Toch zijn deze twee testen onvoldoende voor veel OKAN-scholen. Twee van de drie bevraagde onthaalafdelingen hebben interne, vergelijkende examens gecreëerd voor intern gebruik. Deze vergelijkende examens worden afgenomen in verschillende klasgroepen om zo beter het niveau van de leerling te bepalen. Die onthaalafdelingen hopen zo op een meer objectieve manier, dan het buikgevoel van de leerkracht, de leerlingen te kunnen beoordelen. Alle bevraagde OKAN-afdelingen geven aan dat ze nood hebben aan gestandaardiseerde testen.

“(...) ik vind dat daar op zijn minst de aanzet gegeven zou moeten worden tot wat uniforme screening en testing van OKAN-leerlingen over heel Vlaanderen, dat is ontzettend belangrijk omdat dat de enige manier is denk ik, ook naar vervolgonderwijs toe een aantal standaarden te stellen en een aantal dingen (...). Ja dat gaat voor iedereen de zaken vergemakkelijken.”

[OKAN-coördinator 3]

Het opstellen van interne, valide toetsinstrumenten is iets waar alle OKAN-afdelingen mee worstelen volgens de onderwijsinspectie en de pedagogische begeleiders.

In het volwassenenonderwijs is wel gestandaardiseerd materiaal voorhanden. Zo zijn er voorbeeldexamens bij een aantal NT2-methoden voor volwassenen. De verschillende cursussen van deze methoden zijn opgesplitst in de richtgraden (1.1, 1.2, 2.1, ...) die gebruikt worden door de Centra voor Volwassenenonderwijs. (Deze richtgraden zijn op hun beurt gebaseerd op het Europees Referentiekader voor tweede taalverwerking: A1, A2, B1, ...). Bij deze examens worden de vaardigheden: lezen, luisteren, schrijven en spreken apart getoetst.

Het gebruik van gestandaardiseerde toetsinstrumenten biedt niet enkel voordelen voor intern gebruik. In het CVO moeten cursisten een bepaalde richtgraad behalen om toegang te hebben tot bepaalde andere cursussen. Een leerkracht past deze logica ook toe voor het secundair onderwijs:

“Ja, de overheid dat zou volgens mij die ontwikkelingsdoelen veel concreter maken als bijvoorbeeld.. daar een ja je hebt die richtgraden als er daar een aantal fases in worden aangeduid. Kijk als je die fase behaald dan kan je verder doorstromen in die onderwijsrichting. En als je die fase hebt behaald, dat daar criteria voor zijn en op die manier kan je volgens mij ook beter communiceren met dat vervolgonderwijs over wat een leerling moet kunnen om door te stromen en dus wat die leerkrachten dus moeten euhm aankunnen van taalzwakke leerlingen. Want nu wordt er heel vaak door leerkrachten die niet gewend zijn met die ex-OKANers om te gaan zeggen van: “ja die kan geen Nederlands”. Als wij zeggen: “ja dat die heeft wel een niveau wat ons betreft moet.. zou moeten kunnen doorstromen” en dan blijf je heel erg in het ijl praten.”

[Leerkracht 2]

De meeste actoren zijn zich ervan bewust dat het gevaar bestaat van “teaching-to-test”, waarbij leerkrachten zich vooral gaan richten op de woordenschat en vaardigheden die aan bod zou komen in zo’n

testen. Verder bestaat het gevaar dat de score van een standaardtest sterk doorweegt tijdens een klassenraad en er minder rekening gehouden wordt met de leerling in zijn totaliteit. De ontwikkeling van zulke standaardtesten zien de meeste actoren als een taak van de Vlaamse overheid.

7.3.5 Ruimte voor diversiteit en flexibiliteit in het onthaalonderwijs & een flexibelere invulling van het initieel onthaalonderwijs

Binnen het onthaalonderwijs laat de regelgeving wat flexibiliteit toe om zo voor de OKAN-leerling een traject op maat uit te bouwen. Hierbij merken sommige actoren op dat OKAN-afdelingen deze flexibiliteit niet volledig benutten. Er zou vooral meer potentieel zitten in het combineren van het reguliere en onthaalonderwijs. OKAN-afdelingen wijzen er op dat dit vaak vastloopt op praktische beperkingen.

“... de vrije keuze van de school die het organiseert, hoe zij het kunnen georganiseerd krijgen, want daar komt enorm veel (1 sec) lopen bij, van hier naar daar en afspraken maken en euhm u in alle bochten wringen om het georganiseerd te krijgen ...” [Pedagogische begeleider 1]

“... ik ben daar grote voorstander van maar het is organisatorisch bijzonder moeilijk en ik vind het een beetje jammer dat men in Brussel zo wat vasthangt.. allez men verwijst daar altijd naar: “ja maar dan kunt ge dat wel oplossen met een flexibel leertraject, ja maar dan kunt ge da wel oplossen met een flexibel leertraject”, ja ge kunt da ni, omdat ons onderwijssysteem dat niet toelaat op dit moment, men heeft een aantal principes bedacht die momenteel niet lukken binnen het kader waar dat we moeten werken denk ik.” [OKAN-coördinator 3]

OKAN-afdelingen vinden dat de combinatie onthaalonderwijs en volwassenonderwijs voor 17/18-jarigen nog veel potentieel heeft. Maar deze combinatie heeft een nog onduidelijk statuut binnen de huidige wetgeving.

Deze flexibiliteit voor OKAN-leerlingen heeft ook gevolgen voor de flexibiliteit van OKAN-leerkrachten.

“Ja, ik denk dat dat een basiseigenschap is om in OKAN te kunnen werken, flexibiliteit”
[Pedagogische begeleider 1]

OKAN-leerkrachten moeten met een enorme diversiteit in hun klasgroep omgaan, zelfs wanneer deze worden gegroepeerd naar niveau van Nederlands. Ook de constante in- en uitstroom binnen een klasgroep is niet evident, OKAN-leerlingen zijn gemiddeld gezien ook vaker afwezig dan reguliere leerlingen omdat zij allerlei officiële documenten in orde moeten brengen. OKAN-leerlingen hebben bovendien vaker last van socio-emotionele problemen waar de OKAN-leerkracht rekening mee moet houden. OKAN-leerkrachten moeten in staat zijn om zich uiterst flexibel op te stellen.

7.3.6 Een krachtiger toeleidingsbeleid

De bevraagde OKAN-coördinatoren zijn van mening dat het toeleidingsbeleid binnen deze grootstedelijke context op een goede wijze wordt gerealiseerd door Inburgering. De meeste actoren vinden dat deze toeleiding in het secundair onderwijs geen probleem vormt in hun stedelijke context. Ze achten het wel denkbaar dat in een erg landelijke context mogelijk problemen kunnen optreden. Algemeen genomen is dit een aanbeveling van de Vlor waar de meeste actoren het nut niet van inzien.

“Ik vind dat (de toeleiding naar) wat ik aanvoel vanuit (onze) context, heel héél consequent gebeurt, dat er altijd capaciteit wordt gevonden in heel nauwe samenwerking met de overheid en met inburgering, bij de instanties daar.” [Leerkracht 2]

7.3.7 Lerarenopleiding & nascholing en vorming

Lerarenopleiding

Om benoemd te worden in OKAN is er momenteel geen diploma-vereiste. Dit maakt dat er een zeer grote diplomadiversiteit aanwezig is onder leerkrachten die werkzaam zijn in OKAN. Hierdoor hebben de leerkrachten die van start gaan in OKAN weinig kennis van onthaalonderwijs en tweede taal verwerving. OKAN-afdelingen ervaren dan ook dat er binnen de algemene lerarenopleidingen weinig aandacht is voor deze specifieke doelgroep, al lijkt hier verbetering in te komen. Sommige lerarenopleidingen bieden de combinatie van NT2 en Nederlands aan als een mogelijke specialisatie.

Toch vinden veel van de bevraagde actoren dat er weinig expertise is bij beginnende leerkrachten omtrent NT2. Tweede taalverwerving is immers ruimer dan het onthaaljaar en kennis hiervan is volgens de meeste actoren essentieel ook voor leerkrachten die werkzaam zijn in het reguliere onderwijs.

“Ik denk dat da inderdaad ook al begint in de lerarenopleidingen zelf, want uiteindelijk wij werken met anderstalige nieuwkomers maar die komen ook in het regulier onderwijs terecht en zij moeten met die leerlingen ook om kunnen, dus ik denk niet dat da voldoende is van alleen mensen die in OKAN te staan.. staan te vormen ...” [Leerkracht 6]

Nascholing en vorming

Algemeen geven de bevraagde OKAN-leerkrachten aan dat ze onvoldoende hun gading vinden binnen de bestaande vormingen. Het beperkt aanbod van bestaande vormingen richt zich vooral op het volwassenonderwijs. Momenteel biedt het CT&O één vorming aan die specifiek gericht is op OKAN-leerkrachten en OKAN-coördinatoren. De verschillende onderwijskoepels leveren een inspanning om de OKAN-afdelingen te ondersteunen via de pedagogische begeleidingsdienst. OKAN zal natuurlijk steeds een kleine doelgroep blijven. Men kan moeilijk een massa aan bijscholingen verwachten. Daarentegen zijn veel van de methodieken die in OKAN worden toegepast ook relevant voor andere taalzwakke leerlingen.

Bij de bevraagde OKAN-leerkrachten bestaat er veel interesse voor het postgraduaat NT2 dat de Universiteit Antwerpen aanbiedt. Een aantal bevraagde leerkrachten hebben dat gevolgd, of zijn het aan het volgen. Andere bevraagde leerkrachten geven aan dat er ook barrières bestaan voor het volgen van zo'n opleiding. Ofwel geeft dit een bijkomende druk op de reeds bestaande planlast van voltijds werkende OKAN-leerkrachten ofwel moeten ze minder werken en verdienen ze dus minder wanneer ze deze opleiding volgen en op het einde van de rit worden ze niet meer vergoed dan een collega die de opleiding niet volgde. Een aantal leerkrachten vinden de kostprijs van deze opleiding (+/- 1200 euro) te hoog als ze deze zelf moeten financieren.

“Ik vind dat eigenlijk iets noodzakelijk om te doen, zeker als je van plan zijt om dat lang te doen, euhm omdat het euhm een totaal andere manier van lesgeven is NT2 geven, vaak zullen mensen.. en dat is heel logisch uit hun eigen ervaring zelf vroeger een andere taal hebben geleerd lesgeven euhm en dat staat bijna haaks op hoe dat zij het.. enfin de taalverwerving zien, dus dat vind ik echt wel heel belangrijk ...” [Leerkracht 2]

7.3.8 Onthaalonderwijs in de breedte: vrijetijdsactiviteiten

Onthaalscholen proberen hun leerlingen toe te leiden naar reguliere vrijetijdsactiviteiten.

“... het leven van een jongere eindigt niet om vier uur als die schoolpoort dichtgaat. Allez hij moet ook daarbuiten kunnen euhm zijn plan trekken, vrienden maken enzovoort ...”
[Pedagogische begeleider 1]

“Maar euhm in die zin doet euhm.. doet OKAN da wreed goed, zij doen ook meer dan alleen maar lesgeven, zij zoeken ook aansluiting met de vrije tijd, allez ik bedoel.. zij proberen die gasten euhm te integreren euhm in de maatschappij he.” [LOP-deskundige 1]

Sommige scholen organiseren zelf ook vrije tijdsinitiatieven:

“... ik denk dan vooral aan meisjes die toch vanuit een overtuiging niet perse alles mogen, als dat via een school gekoppeld wordt is de kans dat ze dat wel van thuis uit mogen al veel groter. Euhm en op dat vlak speelt een school inderdaad een grote rol, zeker als je dan nog het gebouw echt fysiek kunt gebruiken is dat voor die ouders vaak gewoon een uurtje langer op school.”
[Leerkracht 2]

Niet alle bevraagde actoren vinden dat deze taak aan de onthaalafdeling toekomt. Er zijn immers ook initiatieven die buiten het onderwijsveld liggen die deze doelgroep proberen te begeleiden naar vrijetijdsactiviteiten.

OKAN-leerkrachten geven aan dat deze toeleiding een zeer tijdsintensief proces is. De drempel voor een OKAN-leerling om naar zo'n vrijetijdsactiviteit te gaan is zeer hoog. Wanneer het financiële geen rol speelt, zien ze toch dat veel leerlingen vaak die stap niet durven zetten. Wat wel blijkt te werken is die leerlingen begeleiden tijdens de eerste “proefdeelname”. Een vertrouwde persoon (bv. een leerkracht) kan instaan als tussenpersoon en extra informatie verschaffen aan de leerling en de vrijetijdsorganisatie. Het

vrijtijdslandschap is voortdurend in verandering en het vraagt veel tijd om contacten actueel te houden. OKAN-afdelingen geven aan dat extra uren om deze doelstelling te verwezenlijken nuttig zijn. We komen tot de conclusie dat de bevraagde actoren allemaal overtuigd zijn van het nut om anderstalige nieuwkomers te laten deelnemen aan reguliere vrijetijdsactiviteiten. Of dit al dan niet een taak voor de school is, daar bestaat geen consensus over.

7.3.9 Zomerschool

Alle bevraagde actoren vinden een zomerschool zinvol, al zijn de meesten voorstander van het vrijwillig karakter.

“... dan merk je het verschil, leerlingen die dat gedaan hebben die staan in september ja een pak verder.” [Leerkracht 2]

“Ik weet niet of je het moet verplichten, ik denk dat het voor die leerlingen, ze zijn inderdaad meestal vragende partij en ik denk dat als je die lessen in die vorm van zomerkampen doet en activiteiten doet of ook dat combineert met sport of met andere culturele dingen zodat die ook die integratie in de stad doorgaat, dat die alleen maar graag dat gaan willen doen.” [Leerkracht 4]

Er is veel lof voor de formule waarbij er gebruik gemaakt wordt van een combinatie van lessen en vrijetijdsactiviteiten.

“Laat ze hen in de vakantie dingen leren die wij hen in de school ni kunnen aanleren tenzij op een heel geforceerde manier.” [Pedagogische begeleider 2]

Wel bestaat er geen consensus over wie dit zomeraanbod moet realiseren. Momenteel loopt in de onderzochte context het initiatief “Zomerklap”. Dit initiatief gaat uit van Inburgering en vzw De Schoolbrug (Flankerend Onderwijsbeleid). Hierbij wordt er gebruikt gemaakt van vrijwillige lesgevers die ondersteund worden door leerkrachten uit het onthaalonderwijs. In Gent is er een soortgelijk initiatief van de VZW Roeland. Enkele actoren geven aan dat er nog meer professionaliteit nodig is in dit aanbod. Enkele onthaalscholen hebben zelf een beperkt zomeraanbod geprogrammeerd. Wat er wel vastgesteld wordt is dat momenteel de vraag veel hoger is dan het aanbod.

7.3.10 Onthaalonderwijs in de tijd: de vervolgschoolcoaches & verhoging van het aantal uren vervolgschoolcoaching & professionalisering van de vervolgschoolcoaches

De Vlor haalt aan dat het verwerven van een tweede taal veel ruimer is dan enkel een onthaaljaar. In het verleden was er onder proeftuinen de mogelijkheid om een tweede OKAN-jaar in te richten. Twee van de bevraagde onthaalafdelingen hadden dan ook zo’n schakelklas. De ene onthaalafdeling richtte een schakelklas in voor leerlingen met een ASO profiel en zonder gelijkwaardigheid. In één schooljaar werden de grote lijnen van de leerstof behandeld van het eerste en tweede middelbaar. Aan het einde ontvangen geslaagde leerlingen een getuigschrift van de eerste graad. Deze leerlingen kunnen dan doorstromen naar een derde middelbaar. Dit werd omgevormd en wordt nu ingericht als een tweede jaar

Handel voor ex-OKAN-leerlingen.

De andere onthaalafdeling richtte vooral schakelklassen in voor oudere leerlingen als voorbereiding op BSO-richtingen. Het is voor 17-jarige ex-OKAN-leerlingen moeilijk te aanvaarden dat ze qua niveau en expertise eigenlijk moeten doorstromen naar een 3BSO. Ook na het afschaffen van de proeftuinen blijft deze school inzetten op zulke schakelklassen.

De beperkte kennis van het Nederlands na het onthaaljaar blijft een belangrijke hindernis voor leerlingen. Eén actor ziet potentieel in een leerplan Nederlands als tweede taal naar Zweeds model. In Zweden moeten anderstalige nieuwkomers aan andere normen voor Zweeds voldoen dan de andere leerlingen. Ex-OKAN-leerlingen zouden aan andere minimumvoorwaarden moeten voldoen dan reguliere leerlingen ook al volgen ze les in het reguliere onderwijs.

Vervolgschoolcoaching

Alle bevroegde actoren blijken het eens te zijn dat huidige verdeling van vervolgschoolcoach-uren per scholengemeenschap niet goed is. Ze zijn dan ook te vinden voor een herverdeling van het aantal uren waarbij er rekening gehouden wordt met de hoeveelheid leerlingen die zo'n vervolgschoolcoach moet begeleiden. De bevroegde actoren geven aan dat er heel wat verschil is in de mate van ondersteuning die de vervolgschoolcoaches aanbieden aan ex-OKAN-leerlingen en vervolgscholen. De meeste bevroegde actoren pleiten dan ook voor een verhoging van het aantal vervolgschoolcoach-uren.

Vervolgschoolcoaching is een recente beleidsimplementatie. Enkele actoren geven aan dat er een duidelijkere omschrijving moet komen van het takenpakket van de coaches. Deze duidelijkheid kan bijdragen aan het verhogen van de professionaliteit.

“Euhm ja dus dat moet ten eerste opgemerkt worden dat de vervolgschool.. vervolgschoolcoaches in geen enkele school functioneren volgens de beschreven functie die de overheid bedoelt, het ondersteunen van de ontvangende school. Wat er wordt gedaan is allerlei vormen van ondersteuning van uitstromende leerlingen euhm in eerste fase is dat vooral dataverzameling.”
[OKAN-coördinator 2]

“En dat is dikwijls het probleem met de overheid he, dus je zet iets op papier en dan denk je: en nu is dat daar. Dat is ni he, dus er zijn vervolgschoolcoaches maar door op papier te zetten wat dat die allemaal moeten doen, daarom gebeurt da ni, en als het al gebeurt, waar zouden die da moeten geleerd hebben?” [Pedagogische begeleider 3]

Tweede onthaaljaar

Het tweede onthaaljaar was een vraag die gegroeid was vanuit de OKAN-afdelingen en slechts één schooljaar van toepassing is geweest. Sommige bevroegde actoren betreuren het afschaffen hiervan.

“(…) want ik geloof niet dat andere scholen er helemaal klaar voor zijn om euhm die nieuwkomers die heel veel remediëring nodig hebben, dat effectief te geven, euhm ... ik geloof dat dat in theorie allemaal heel mooi kan lukken maar in de praktijk denk ik dat da toch wel nadelig gaat zijn voor de leerlingen.” [Leerkracht 2]

De meeste bevroegde actoren geven aan dat er voldoende flexibiliteit bestaat binnen de huidige regelgeving, dat de mogelijkheid tot het aanvragen van uitzonderingen bij AgODi een deel van het probleem opvangt.

7.3.11 Programmatiestop

De oprichting van OKAN-afdelingen valt onder de programmatiestop uitgevaardigd door de Vlaamse overheid. In het verleden is er meer vraag geweest dan aanbod en is er dan telkens een uitzondering toegekend. De facto zijn er nieuwe OKAN-afdelingen ingericht. Tijdens het afgelopen schooljaar 2012-2013 lijkt dit probleem zich minimaal te stellen. Een aantal actoren pleiten voor de opheffing van de programmatiestop van OKAN-afdelingen, maar de meeste actoren geven toe dat het in de realiteit op dit moment geen probleem vormt. Sedert 1 januari is er ook geen minimumaantal leerlingen vereist om onthaalonderwijs in het secundair te organiseren.

“Neem het van mij aan dat er geen scholen zijn die staan te springen om OKAN in te richten en dat dan het ministerie zegt van: ja maar het is de programmatiestop da ga ni he, er zijn er zo geen.” [LOP-deskundige 1]

7.3.12 Toelatingsklassenraad in plaats van gelijkwaardigheden

In het verleden kregen OKAN-leerlingen een gelijkwaardigheid die gebaseerd was op diploma's uit hun thuisland. Bij het ontbreken van een diploma werd een verklaring op eer opgesteld. NARIC Vlaanderen (National Academic Recognition Information Center) koppelde hieraan een gelijkwaardigheid op basis van een inschatting van het onderwijs in het thuisland van de leerling. Het opstellen en afhandelen van zo'n dossier was een omslachtige en tijdverslindende procedure.

Dat was echter niet het enige probleem. Vaak kwamen deze gelijkwaardigheden niet overeen met de werkelijke kennis of capaciteiten van de leerlingen. Als leerlingen een te lage gelijkwaardigheid kregen kon er enkel op basis van leeftijd georiënteerd worden naar het beroepsonderwijs. Bij een te hoge gelijkwaardigheid was het heel moeilijk om leerlingen en ouders te doen inzien dat zo hoog starten in vele gevallen zou leiden tot een C-attest aan het einde van het eerste jaar in het regulier onderwijs. Aan dit probleem kwam de overheid tegemoet door de gelijkwaardigheden af te schaffen voor secundaire OKAN-leerlingen. In de plaats daarvan kreeg een ex-okanner het recht zich eender waar voorlopig in te schrijven. De OKAN-klassenraad kan een advies geven. Dit advies is echter niet bindend. Wanneer een OKAN-leerling zich inschrijft in een reguliere school houdt de school na drie weken een toelatingsklassenraad. In deze klassenraad spreken de reguliere leerkrachten zich uit of de ex-OKAN-leerling in kwestie voldoende capaciteiten bezit om de onderwijsrichting op dat niveau verder te zetten. De toelatingsklassenraad kan dan bijvoorbeeld de leerling wel toelaten in een lager jaar. Zoals eerder aangehaald stroomt niet altijd alle informatie zoals het vaardighedenrapport mee door bij inschrijving in

de reguliere school.

Reguliere leerkrachten zijn niet altijd op de hoogte van hoe het tweede taalverwervingsproces verloopt. Ze houden er bijvoorbeeld te weinig rekening mee dat veel ex-OKAN-leerlingen tijdens de zomer weinig tot geen Nederlands hebben gesproken. Hierdoor doet er zich een tijdelijke terugval voor in hun niveau van Nederlands. Bovendien zijn veel ex-OKAN-leerlingen heel onzeker in deze nieuwe omgeving en zullen ze zich aanvankelijk vaak zwijgzaam opstellen. Dit maakt het voor een toelatingsklassenraad heel moeilijk om het werkelijke niveau van de leerling in te schatten. Veel actoren pleiten er dan ook voor om de vervolgschoolcoach verplicht aanwezig te laten zijn op zo'n toelatingsklassenraad. De vervolgschoolcoach kan deze dingen dan duiden. Sommige actoren zien ook heil in het verlengen van de termijn, zo zou een toelatingsklassenraad misschien kunnen plaatsvinden na zes weken om zo de leerling meer tijd te gunnen.

Er wordt ook melding gemaakt van het feit dat sommige reguliere scholen deze toelatingsklassenraad gebruiken als mechanisme om ex-OKAN-leerlingen te weren uit hun school.

“Er zijn altijd scholen die er euhm in slagen om ons leerlingen niet aan te nemen, die zijn er altijd.” [OKAN-coördinator 1]

Dit resulteert volgens de bevraagde OKAN-coördinatoren in een pervers effect waarvan ze erkennen dat ze een deel van de schuld dragen. Wanneer OKAN-leerlingen aan het einde van hun onthaaljaar een advies ontvangen voor een bepaalde studierichting ontvangen ze hierbij ook een lijst van alle scholen waar ze zich kunnen inschrijven. In de praktijk zullen OKAN-coördinatoren en vervolgschoolcoaches die scholen extra aanraden waarvan ze weten dat ex-OKAN-leerlingen goed worden opgevangen en er hen kansen worden geboden. Hierdoor dragen ze er toe bij dat sommige reguliere scholen gevrijwaard worden van een instroom van ex-OKAN-leerlingen.

Hierbij willen we nuanceren dat het bovengenoemde probleem zeker bestaat maar de OKAN-coördinatoren ook aangeven dat voor de meeste leerlingen de doorstroming naar scholen binnen de grootstad geen probleem vormt, omdat die scholen reeds langer vertrouwd zijn met anderstalige nieuwkomers of andere taalzwakke leerlingen.

Het dient nauwelijks betoog dat het niet optimaal is voor een leerling om eerst geweigerd te worden en dan in een ander niveau of andere school in te stappen na drie of zes weken. Een aantal actoren pleit er dan ook voor om het advies van de OKAN-klasraad bindend te maken. De PWO LOP-OKAN-werkgroep pleit echter om dit niet te doen. De pedagogische begeleiders achtten de OKAN-coördinatoren en OKAN-leerkrachten zeer bekwaam in het inschatten van het niveau van hun leerlingen en hun kansen in het vervolgonderwijs.

“... als het advies van OKAN dan gevolgd wordt euhm zijn de slaagkansen vrij groot, wat mij doet besluiten om te zeggen dat leerkrachten echt wel een goed zicht hebben op de capaciteiten van hun leerlingen.” [Pedagogische begeleider 1]

“(...) ik denk dat we meestal in de goeie richting zitten maar het slaagpercentage zou ik niet willen zien.” [OKAN-coördinator 2]

Eén leerkracht pleit voor het koppelen van een niveau van Nederlands als toelating naar bepaalde richtingen in het vervolgonderwijs:

“(...) allez wat mij betreft zouden er criteria moeten worden vastgelegd, welk niveau van Nederlands een leerling zou moeten behalen om een bepaald traject op dat moment verder te moeten zetten.” [Leerkracht 4]

7.3.13 **Communicatiebeleid voor ouders & sociale tolk-uren & voogden**

Vanwege de taalbarrière is het aangeraden om extra aandacht te besteden aan de communicatie naar ouders en voogden. Hierbij kunnen tolk-uren een ondersteuning bieden.

Communicatiebeleid

De resultaten van de communicatie met ouders werden reeds behandeld onder punt 7.2.1.3. De bevraagde OKAN-afdelingen proberen in de communicatie naar ouders een evenwicht te vinden. Ze vinden het enerzijds belangrijk dat ouders begrijpen wat de school met hen wil communiceren. Anderzijds willen ze ouders ook voorbereiden op het vervolgonderwijs waarbij de ouders vaak geen aangepaste communicatie meer zullen ontvangen. Brieven vanuit de school naar ouders zijn opgesteld in eenvoudige Nederlandse zinnen en worden voorzien van ondersteunende pictogrammen. Eén van de bevraagde OKAN-afdelingen maakt gebruik van een uitgebreid stickersysteem in de agenda om te communiceren met de ouders. Een andere bevraagde OKAN-afdeling stuurt ook sms-berichten naar ouders met kernwoorden die ze kunnen opzoeken via Google-translate. Zo kunnen ze rechtstreeks aan ouders duidelijk maken wanneer er een probleem is en ze verwachten dat de ouders contact opnemen met de school. De derde OKAN-afdeling vindt huisbezoeken een normaal onderdeel van hun oudercommunicatie.

Ondanks de taalbarrière vinden OKAN-afdelingen dat OKAN-ouders een hoge betrokkenheid hebben bij hun kinderen en hun schoolloopbaan. Ze vinden dat er een hoge opkomst is bij oudercontacten en infomomenten. De meeste OKAN-scholen houden naast oudercontacten ook een specifiek infomoment over doorstroming waarbij ze ouders wegwijs proberen te maken in het Vlaamse onderwijslandschap. Het uitschrijven van een concreet communicatieplan zou door de bevraagde OKAN-afdelingen ervaren worden als een bijkomende administratieve last.

Sociale Tolken

In het voorjaar van 2013 was er commotie onder de scholen in deze grootstedelijke context omdat het nieuwe stadsbestuur een reorganisatie plande bij de stedelijke tolken- en vertaaldienst. Deze grootstad blijkt de enige stad te zijn die gratis tolken aanbiedt. Aanvankelijk was er berichtgeving dat scholen na de reorganisatie zouden moeten betalen voor de tolkdiensten. Uiteindelijk blijft de situatie voor scholen

dezelfde, ook na de reorganisatie. Het stadsbestuur laat wel uitschijnen dat ze dit een taak vindt van de Vlaamse overheid en niet van de stad. De Vlaamse overheid biedt wel een gratis telefonische tolkdienst. Niet alle scholen vinden deze dienst voldoende vanwege de beperkingen die uitgaan van een telefonisch gesprek.

De bevraagde OKAN-afdelingen maken in beperkte mate gebruik van het tolkenaanbod van de stad. Voornamelijk proberen ze beroep te doen op (ex)-leerlingen, maar ze aanvaarden hulp vanuit verschillende hoeken om te tolken bij gewone oudercontacten en infoavonden. Bij delicatere situaties, bijvoorbeeld voor socio-emotionele problemen, wordt er wel beroep gedaan op professionele tolken.

“Ik ben met het ouders uitnodigen op school bijzonder tevreden met het telefoonnummer met de buur van de tante die ze ook goed kennen, terwijl dat het voor een vertrouwelijk gesprek met het CLB natuurlijk niet kan. Dus maar allez.. het is een beetje moeilijker.” [OKAN-coördinator 2]

Voogden

Bevraagde OKAN-coördinatoren en OKAN-leerkrachten bevestigen dat de voogd van een alleenstaande minderjarige asielzoeker (AMA) niet steeds de geschikte persoon is om mee te communiceren. Ze kiezen er dan ook voor om te communiceren met de assistent of een combinatie van de voogd en de assistent in een asielcentrum om zo samen met alle partners de AMA zo goed mogelijk te kunnen opvolgen. Er wordt gecommuniceerd over sociaal welbevinden, problematische afwezigheden en schoolrapporten van een AMA.

“Ik denk dat mensen die in opvangcentra verblijven eigenlijk een voogd is pas een tweede persoon waarmee wij communiceren. Euhm omdat de meeste jongeren ondertussen ook wel ofwel in Fedasil of in een OCMW-traject zitten: beleid zelfstandig wonen of dingen waar zij toch enige opvolging krijgen. En eigenlijk zijn het de schoolassistenten van de Fedasil centra of euhm de OCMW assistenten die de jongeren begeleiden die wij in de eerste plaats contacteren. (...) Er zijn voogden die zelf heel erg betrokken zijn en die graag alles goe willen opvolgen, er zijn er die we nog nooit gezien hebben, euhm maar in eerste instantie proberen we toch via de assistenten te werken.” [OKAN-coördinator 3]

7.3.14 Schoolwissels (over de taalgrens heen) vermijden

De meeste actoren geven aan dat een schoolwissel ten gevolge van transfers tussen verschillende asielcentra niet wenselijk is. Fedasil maakt in sommige gevallen gebruik van een transfer als disciplinaire maatregel.

“Ja, dat is toch een grof schandaal, ik had dat vorig jaar. Een kind komt dan in België, zit dan 6 maanden in Luik: “ah maar nu hebben we plaats in Antwerpen”. Maar die heeft dan eerst.. die kent al 3 talen, nu heeft die Frans moeten leren, dan gaan we het nog is in het Nederlands overdoen, dan houden we die mannen echt wel voor de gek, allez ik vind, he ofwel doe je uw grenzen toe ofwel behandel je ze met respect, want ik vind.. Frans en Nederlands ligt ook niet tegen elkaar, het is al moeilijk van het West-Vlaams naar het Antwerps en he.. dat merken wij ook

he, kinderen die overgeplaatst worden van Antwerpen bijvoorbeeld naar Sint-Truiden die bellen 's avonds in paniek: "mevrouw ik versta hier niemand die spreken hier geen Nederlands"."

[Leerkracht 3]

Het taalverwervingsproces moet niet enkel opnieuw van start gaan, vaak werkt dit ook negatief op de motivatie van de leerling in kwestie. Volgens de meeste actoren zijn deze transfers toch verminderd zijn in de afgelopen jaren.

7.3.15 Aangepaste tweedelijnschulp & optrekken van de CLB-uren

Het welbevinden van een OKAN-leerling is een belangrijk punt in veel OKAN-afdelingen. Zo haalt de onderwijsinspectie aan dat het sociaal-emotionele aspect een invloed heeft op de leerprestaties van een leerling.

Aangepaste tweedelijnschulp

De bevroagde actoren zijn van mening dat OKAN-leerkrachten veel aandacht hebben voor de socio-emotionele problemen van hun leerlingen. Ze merken echter op dat hun hoofdtaak steeds het aanleren van het Nederlands blijft.

"Maar een leraar is geen sociaal assistent en moet zich daar ook ni mee bezig houden."

[Pedagogische begeleider 3]

OKAN-leerlingen met echte socio-emotionele problemen dienen dan ook opgevolgd te worden door het CLB, dat hen, indien nodig, kan doorverwijzen naar aangepaste tweedelijnschulp. Maar dit levert in de praktijk problemen op.

"Dus het aanbod van tweedelijnschulp voor normale leerlingen is bijzonder groot, vind ik, allez ik vind dat we daar als maatschappij ook best trots op kunnen zijn dat, voor spijbelaars en voor kinderen met psychologische problemen is er een heel groot aanbod maar daar bots je wel nog steeds op een euhm.. taalbarrière die heel heel heel groot is en dus wordt het (2 sec) net zoals het in moeilijke trajecten het aanbod heel beperkt is voor studiekeuze is dat ook voor die socio-economische begeleiding heel beperkt. Dus ja er is een groot deficit." [OKAN-coördinator 1]

"... dat zijn getraumatiseerde kinderen soms en dat is dus (1 sec) ik mag ni zeggen niks maar allez ja, als ge een afspraak wilt maken met den één of den andere in welzijn en ge krijgt te horen.. als ge vandaag belt en ge krijgt te horen: ge moogt na de grote vakantie eens komen, dat is niks.. allez ja in mijn ogen is da dan niks." [LOP-deskundige 1]

Optrekken van de CLB-uren voor OKAN

De meerderheid van de bevroagde OKAN-afdelingen zijn tevreden over de diensten die het CLB hen levert maar geven aan dat het CLB te weinig uren ter beschikking heeft om in te staan voor OKAN-leerlingen. Ze beseffen dat het toekennen van contingenten CLB-uren op schoolniveau een complex proces is. Ze zijn dus in principe voor het optrekken van het aantal CLB-uren voor OKAN, maar kunnen niet beoordelen op welk niveau er hiervoor een verandering moet plaatsvinden.

“... volgens mij (is) dat men gewoon op een heel vlakke manier gaat zeggen van: “Ok, zoveel leerlingen, zoveel CLB punten of uren of medewerkers” en dat er te weinig wordt gekeken.. allez naar euhm.. naar de aard/profiel van de leerlingen.” [OKAN-coördinator 3]

7.3.16 Voorbereidend jaar voor nieuwkomers die willen doorstromen naar het hoger onderwijs

Enerzijds vrezen de bevroagde OKAN-coördinatoren dat een voorbereidend jaar voor nieuwkomers die willen doorstromen naar het hoger onderwijs onbewust of bewust zal gebruikt worden als een mechanisme om ex-OKAN-leerlingen niet meteen toe te laten tot het hoger onderwijs. Hierdoor zullen ex-OKAN-leerlingen weer een jaar schoolse vertraging oplopen.

“Want wie bepaald wie die optie (van een voorbereidend jaar) moet nemen en wie niet? Versta je? Dan kunt ge weer spreken van willekeur...” [OKAN-coördinator 1]

Anderzijds zijn ze van mening dat het mogelijkheden kan bieden voor bepaalde leerlingen.

7.3.17 Verliezen van expertise & benoemingen & het inrichten van een OKAN-expertisepool

Verliezen van expertise en benoemingen

De meeste actoren bevestigen dat er binnen OKAN veel expertise verloren gaat door de onzekere werksituatie voor OKAN-leerkrachten. De meeste OKAN-afdelingen werken met een kernteam dat benoemd is, maar hebben ook nog een groot aantal tijdelijke leerkrachten in dienst, zeker op het einde van het schooljaar toe. Deze tijdelijke leerkrachten zijn vaak niet onderlegd in tweede taalverwerving en vormen dan ook een belasting op de OKAN-afdeling, die deze leerkrachten voor een stuk moet opleiden.

“Dus je kan voor zo’n gespecialiseerde materie (lesgeven in OKAN), kan het beleid zich niet permitteren dat daar een enorm groot verloop in is.” [Pedagogische begeleider 3]

De meeste actoren zijn op termijn wel te vinden om een diplomavereiste te koppelen aan een benoeming in OKAN. Zo suggereren een aantal actoren bijvoorbeeld het postgraduaat NT2. Wanneer een OKAN-leerkracht 5 jaar ervaring heeft kan deze hiervan een verkort traject doorlopen. Daarbij maken we de kanttekening dat het aantal plaatsen voor dit postgraduaat beperkt is en dat ex-deelnemers soms klagen dat de focus nog te veel op volwassenen ligt en dat ze te weinig aandacht hebben voor secundaire leerlingen.

Momenteel kunnen er benoemingsuren toegekend worden op het contingent van één februari, hetgeen in OKAN veel hoger ligt dan het contingent van één oktober. Hierdoor bestaat de mogelijkheid om leerkrachten feitelijk te gaan overbenoemen. Als een school alle benoemingsuren op het contingent van één februari zou toekennen, benoemt ze meer leerkrachten dan ze in september effectief kunnen tewerkstellen, gelet dat het aantal leerlingen in september beduidend kleiner is. OKAN-leerlingen stromen immers niet in per één september, maar doorheen het hele schooljaar. Hierdoor zullen sommige

scholen leerkrachten die bijna in aanmerking komen voor een Tijdelijke Aanstelling van Doorlopende Duur niet meer terug aanwerven in een volgend schooljaar.

“Scholen proberen dat te vermijden maar je kan het niet altijd vermijden want je weet niet wat er in september aan de deur zal staan he.” [Pedagogische begeleider 1]

De bevraagde OKAN-coördinatoren zien geen voordeel in het benoemen op het contingent van één oktober. Ze stellen dat zich dan nog steeds het probleem stelt dat beginnende leerkrachten moeilijk kunnen volhouden in dit systeem van werkonzekerheid en dat deze ingreep geen structurele oplossing zou bieden.

OKAN-expertisepool

De meeste bevraagde actoren zien wel voordelen in het oprichten van een OKAN-expertisepool. Zo een pool biedt de mogelijkheid om beginnende leerkrachten in OKAN te houden en hun expertise te laten groeien. Deze expertise kan ingezet worden in het OKAN-onderwijs, het regulier onderwijs en het zomeraanbod.

“Dus eigenlijk moet je incentives vinden om die leerkrachten van het vervolgonderwijs te leren om met die taalzwakkeren of wel default die leerlingen dan ook hebben (...) om daarmee om te gaan.” [Pedagogische begeleider 2]

Er wordt wel opgemerkt dat voor de implementatie van zo'n pool er heel wat regelgeving zal moeten opgesteld worden. De mogelijkheid om te werken in de zomervakantie zou een grote drempel vormen.

“(...) waarom ni ... ook ni daar naar een soort flexibele loopbaanmogelijkheid kijken, waarbij mensen die in de zomer dingen doen dan op andere momenten. (1 sec) Dat kan ook een invulling zijn he, want ik denk dat er ook mensen zijn zonder kinderen die best hun vakantie buiten de zomer zouden willen (...)” [OKAN-coördinator 3]

7.3.18 De besteding van uren

Enkele actoren zien heil in het (gedeeltelijk) kleuren van de uren van het onthaalonderwijs. Hiermee zou een hoger percentage van uren die een OKAN-leerling genereert ook effectief gebruikt moeten worden voor de inrichting van onthaalonderwijs. Enkele actoren merken kritisch op dat scholen misschien niet zo geïnteresseerd zouden zijn in het inrichten van onthaalonderwijs als ze de uren niet zouden kunnen overhevelen om er hun reguliere klassen mee te ondersteunen.

“De uren die ze krijgen, zijn volgens mij meer dan voldoende, de vraag is geven ze dat aan OKAN?” [OKAN-coördinator 1]

“In se is het onthaalonderwijs ook, dat wil ik ook wel zeggen niet ondergefinancierd wat dat betreft he maar de middelen worden niet volledig ingezet denk ik in geen enkele school, worden de middelen ingezet waar ze zouden moeten ingezet worden. Als elke school gewoon de OKAN financiering krijgt zoals voorzien, dan denk ik dat er eigenlijk al heel veel kan.” [OKAN-coördinator 3]

8 Discussie

In dit onderdeel van het onderzoek koppelen we de resultaten terug aan de onderzoeksvragen.

8.1 Onderzoeksvraag 1

Welke (onderwijskundige) partnerschappen gaan OKAN-afdelingen aan?

De actoren werden door ons onverdeeld in drie groepen afhankelijk van de mate waarin ze invloed uitoefenen op de OKAN-afdelingen. De bevraagde OKAN-coördinatoren geven aan dat de inrichtende macht, AgODi, de buurt, de maatschappij, de politie en de scholengemeenschap slechts een zwakke invloed hebben op hun werking. Actoren met een middelmatige invloed zijn volgens hen: het LOP, de onderwijsinspectie en de pedagogische begeleiding. Tenslotte zijn er actoren met een sterke invloed: Inburgering, vervolgscholen, het CLB, de OKAN-ouders, het flankerend onderwijsbeleid en het ministerie van Onderwijs en Vorming.

De resultaten van deze onderzoeksvraag werden gebruikt om te bepalen welke respondenten er moesten bevraagd worden voor onderzoeksvraag twee en drie.

8.2 Onderzoeksvraag 1b

Hoe ervaren onthaalafdelingen de invloed van deze partnerschappen?

We stelden een grote vergelijkbaarheid vast tussen onze resultaten en hetgeen we terugvonden in de literatuur. De partners waar de onthaalscholen een sterke invloed van ervaren komen in grote mate overeen met de partners van reguliere scholen. We merkten toch een aantal verschillen op.

De invloed van Inburgering is specifiek voor de onthaalscholen waarbij deze instantie een grote invloed heeft op de toeleiding van leerlingen naar de onthaalschool. De schoolkeuze van een onthaalschool voor anderstalige nieuwkomers gebeurt dus op een andere manier dan een reguliere leerling die een reguliere school kiest.

De relatie tussen onthaalscholen en vervolgscholen lijkt ons uniek om drie redenen. Ten eerste hebben OKAN-leerlingen op voorhand de kans om in een vervolgschool een snuffelstage te lopen. Op deze manier kunnen de leerling en de vervolgschool elkaars niveau inschatten. Deze inschattingen van beide partijen worden gerapporteerd aan de onthaalschool om zo te komen tot een goed oriëntatie-advies. Ten tweede ontvangen OKAN-leerlingen op het einde van hun onthaaljaar dat oriëntatie-advies, dit geeft geen garantie van een goede start in een bepaald niveau in het vervolgonderwijs. De OKAN-leerling heeft hiervan pas zekerheid na de toelatingsklassenraad. Ten slotte worden OKAN-leerlingen na hun onthaaljaar nog ondersteund vanuit de onthaalschool door de vervolgschoolcoach. Op deze verschillende manieren krijgen onthaalscholen vaak directe feedback van vervolgscholen over het functioneren van hun leerlingen. Ze kunnen deze informatie gebruiken om hun onderwijspraktijk bij te sturen.

De relatie met het CLB en de vervolgschool verschilt enerzijds door een hoger aantal leerlingen dat kampt met sociaal-emotionele problemen en anderzijds door de gedeelde rol van het CLB en de onthaalschool bij het oriënteren van leerlingen naar het vervolgonderwijs.

OKAN-scholen moeten ook aangepaste inspanningen leveren om te communiceren met de ouders van hun leerlingen. Hoewel deze inspanningen vergelijkbaar zijn aan die van reguliere scholen met veel taalzwakke leerlingen.

In sommige LOP's is een OKAN-werkgroep aanwezig waarbij voornamelijk de toeleiding van OKAN-leerlingen naar de onthaalscholen wordt gemonitord. Andere invullingen zijn sterk afhankelijk van de individuele LOP's.

De relatie met de scholengemeenschappen, pedagogische begeleiders en het lokaal Flankerend Onderwijsbeleid en het ministerie van Onderwijs en Vorming loopt analoog aan die van reguliere scholen.

Deze resultaten vormen een casus van de responsiviteit van onthaalafdelingen. Op deze wijze wordt er een recent beeld geschetst van hoe de verschillende actoren mee vorm geven aan het onthaalonderwijs in Vlaanderen.

8.3 Onderzoeksvraag 2

Wat is de gedragenheid van het Vlor-advies voor het secundair onthaalonderwijs bij de verschillende onderwijsactoren?

Het overgrote deel van de Vlor-aanbevelingen worden door de bevraagde respondenten gedragen, voor zover de respondenten zich bekwaam achten om hierover een uitspraak te doen. Zo geven bepaalde actoren aan dat ze geen volledig zicht hebben op het totale onthaalonderwijs. Ze spreken zich dan ook enkel uit over die adviezen waarvoor ze een mening kunnen vormen vanuit hun desbetreffende functie. Er is één aanbeveling en één vaststelling waar de bevraagde actoren er volgens ons een ander standpunt op nahouden dan de Vlor. Ten eerste is er de aanbeveling van de Vlor om de onthaalklassen uit de programmatiestop te lichten. In de praktijk zijn de meningen hierover verdeeld. Een heel aantal actoren stellen dat er in de realiteit hier geen probleem is omdat de aangevraagde afwijkingen hierover altijd zijn goedgekeurd. Ten tweede staat de Vlor erg positief tegenover de ontwikkelingsdoelen. In de praktijk lijken OKAN-leerkrachten dit kader van ontwikkelingsdoelen een moeilijk hanteerbaar instrument te vinden. We kunnen dus concluderen dat er algemeen genomen een grote gedragenheid is van het Vlor-advies over het onthaalonderwijs in Vlaanderen.

8.4 Onderzoeksvraag 3

Welke aanvullingen kunnen dit Vlor-advies nog versterken?

We vinden dat de vijf aanvullende aanbevelingen allemaal voldoende draagvlak vinden bij de door ons bevraagde actoren. De aanvullende aanbevelingen zijn: de aanwending van het lesurenpakket en de

materiële omkadering, het optrekken van de CLB-uren voor OKAN, het ondersteunen van de ontwikkeling van kwalitatief lesmateriaal voor OKAN, het inrichten van een OKAN-expertisepool en het inzetten op gestandaardiseerde toetsen.

8.5 Bedenkingen

We constateerden een grote bereidwilligheid bij alle bevroegde actoren om deel te nemen aan dit onderzoek. We wijten deze bereidwilligheid aan de hoop dat dit onderzoek mee kan bijdragen tot een betere regelgeving voor het onthaalonderwijs.

We zijn er ons van bewust dat dit onderzoek zich sterk focust op één bepaalde grootstedelijke context van het onthaalonderwijs. We denken dat dit voor een stuk wordt ondervangen doordat de onderwijsinspectie, de pedagogische begeleiders en de LOP-deskundige uit een andere grootstedelijke context ook werden geïnterviewd. Hierdoor kregen we een bredere kijk. Toch kunnen we niet uitsluiten dat de gedragenheid van een aantal adviezen en de responsiviteit mogelijk verschilt met OKAN-afdelingen die zich in een meer landelijke context bevinden. Ten eerste omdat de context van meer landelijke onthaalscholen verschilt, ten tweede omdat de OKAN-afdelingen in meer landelijk gelegen gebieden vaak onderwijs aanbieden aan minder onthaalleerlingen (en zo een kleine onthaalafdeling vormen) en ten slotte omdat zo'n OKAN-afdeling niet steeds een secundaire OKAN-werkgroep heeft in hun LOP.

Ook zijn er een aantal actoren die we niet interviewden in het kader van dit onderzoek. Zo werden er geen OKAN-leerlingen bevroegd. Tot heden werd er nog geen grootschalige kwantitatieve bevraging gedaan over het welzijn van OKAN-leerlingen. Nochtans is het welzijn van de leerling één van de outputfactoren van het gehanteerde CIPO-model van de onderwijsinspectie.

Verder werd er geen apart focusgesprek gedaan met de vervolgschoolcoaches. Ze vormen een belangrijk onderdeel van de onthaalafdeling en slaan de brug naar het reguliere onderwijs. Ook het vervolgonderwijs werd in dit onderzoek niet bevroegd. Dit is een serieuze beperking want uiteindelijk zijn zij de partners waar deze leerlingen naar doorstromen. Uiteindelijk zijn zij het belangrijkste doel binnen het onthaalonderwijs.

Verder willen we onderstrepen dat dit onderzoek sterk steunt op de meningen van een twintigtal geïnterviewden. Daarom zou het wenselijk zijn om deze onderzoeksresultaten te bevestigen met een kwantitatieve survey, dit zou deze aanbevelingen nog verder kunnen legitimeren.

Ten slotte willen we opmerken dat de geïnterviewden hun uitspraken en eigen aanbevelingen formuleerden vanuit hun perspectief. Hierbij pleitten ze voor een ideaal. In sommige gevallen zou de implementatie van aanbevelingen een extra kost kunnen betekenen voor het ministerie van Onderwijs. Ze zijn er zich van bewust dat financiering binnen het onderwijs geen makkelijke zaak is. Maar het is beter

om meer te investeren in het begin van een probleem, dit zou minder maatschappelijke kosten moeten betekenen op termijn.

9 Genuanceerde en aanvullende aanbevelingen

De verschillende aanbevelingen werden gegroepeerd per actor waarvoor ze bedoeld zijn. Door het formuleren hiervan willen we de theorie van de wetgeving en de noden van de praktijk dichter bij elkaar brengen. Hierbij willen we normaal aanhalen dat deze genuanceerde en aanvullende aanbevelingen voornamelijk zijn gebaseerd op de meningen van de verschillende respondenten. Bij het formuleren van deze aanbevelingen werden er soms voorstellen gedaan hoe deze zouden toegepast kunnen worden in de praktijk. De haalbaarheid van deze praktijken werd niet onderzocht, maar vaak vloeien ze voort uit de suggesties van respondenten.

9.1 Aanbevelingen voor de Vlaamse overheid

Datastroom van onthaalonderwijs naar de vervolgschool en omgekeerd

Hopelijk kan de invoering van het verplicht individueel leerlingendossier zoals voorgesteld binnen het Masterplan Secundair Onderwijs aan dit probleem tegemoet komen. Wij vragen dan ook dat er bij de verdere uitwerking en implementatie van dit leerlingendossier aandacht is voor de specificiteit van OKAN-onderwijs. Zo moet het mogelijk zijn om vaardigheidsniveaus voor Nederlands toe te voegen aan zulk dossier. De overheid zou ook werk kunnen maken van een gestandaardiseerd vaardighedenrapport.

Wetenschappelijk onderzoek

Wij vragen een overleg tussen de Vlaamse Overheid, het CT&O en OKAN-afdelingen om te bepalen wat de reële noden zijn naar wetenschappelijke ondersteuning en onderzoek.

Leeftijdsondergrens 11/12-jarigen

We vinden enerzijds dat het belangrijk is dat leerlingen op leeftijd zitten omdat dit hun sociaal welbevinden ten goede komt. Basisscholen moeten dus versterkt worden in het aanbieden van toereikend onthaalonderwijs. Het toekomstige masterplan secundair onderwijs bevat een luik over onthaalonderwijs in de basisschool. Hierin is regelgeving opgenomen die zou moeten leiden tot een verbetering van het onthaalonderwijs in de basisschool. Anderzijds zijn er voldoende situaties te bedenken waardoor basisscholen toch geen adequaat onthaalonderwijs kunnen aanbieden.

We vragen dan ook dat AgODi bevoegd zou worden voor het beoordelen van gemotiveerde afwijkingsaanvragen om 11-jarigen toch toe te laten tot het secundaire onthaalonderwijs. Door het toestaan van afwijkingen zal de desbetreffende onthaalschool hier uren voor ontvangen.

Aanpassing van de decretale doelstellingen van het onthaalonderwijs

We raden de Vlaamse overheid aan om werk te maken van een aanpassing van de decretale doelstellingen van het onthaalonderwijs om zo OKAN-afdelingen binnen een wettelijke kader meer ruimte te bieden voor niveaubepaling en initiaties Frans en wiskunde.

Lesmateriaal

Het gebruik van de datadeelbank “de Lat Hoog voor talen” van het leermiddelennetwerk Klascement dient door de Vlaamse overheid meer gepromoot te worden bij OKAN-leerkrachten. Zo kan er meer aan kennisdeling gebeuren tussen de verschillende OKAN-leerkrachten.

Het is aan te raden dat de Vlaamse overheid de huidige en actuele NT2-leermiddelen inventariseert. Vervolgens moet er nagegaan worden wat de tekortkomingen hierin zijn en dit in overleg met leerkrachten en medewerkers van gespecialiseerde NT2-bibliotheken (zoals bijvoorbeeld docAtlas in Antwerpen en Turnhout).

Tenslotte kan de Vlaamse overheid overgaan tot de financiering van de ontwikkeling van leermateriaal dat er nu niet is, maar waarvoor wel een concrete nood bestaat. De afzetmarkt van zulk lesmateriaal is immers te klein om te veronderstellen dat reguliere uitgeverijen massaal materiaal zullen ontwikkelen voor deze doelgroep.

Standaardtoetsen

We raden de Vlaamse overheid aan om standaardtoetsen te laten ontwikkelen die het niveau van het Nederlands van OKAN-leerlingen kunnen bepalen. Zulke standaardtoetsen moeten gekoppeld worden aan de ontwikkelingsdoelen voor OKAN en de leefwereld van die leerlingen. Zo is het niet opportuun om dezelfde testen te gebruiken als voor volwassenen. We raden aan dat bij deze standaardtoetsen er gebruik gemaakt wordt van dezelfde niveaus als de richtgraden van het CVO (die gekoppeld zijn aan het Europees referentiekader).

Lerarenopleiding

We raden de Vlaamse overheid en onderwijsinstellingen aan binnen de hervorming van de lerarenopleiding ook aandacht te hebben voor NT2-onderwijs.

Zomerschool

Er zou onderzocht moeten worden wat de mogelijkheid is om OKAN-leerkrachten tegen betaling te werk te stellen in zomerscholen om zo de professionaliteit en het aanbod te verhogen.

Vervolgschoolcoaching

We vragen de Vlaamse overheid enerzijds om de uren vervolgschoolcoaching te koppelen aan de

hoeveelheid leerlingen die zo'n vervolgschoolcoach begeleidt en anderzijds om het aantal uren vervolgschoolcoaching uit te breiden. Verder vragen we een duidelijkere omschrijving van het takenpakket van de vervolgschoolcoaches. We vragen dan ook na te gaan of de vervolgschoolcoaches hun opdracht adequaat kunnen uitvoeren met de ter beschikking gestelde uren.

We raden de Vlaamse overheid aan om na te gaan wat de meerwaarde zou kunnen zijn van co-teaching in het vervolgonderwijs. Hierbij zouden vervolgschoolcoaches of andere leerkrachten ex-OKAN-leerlingen en andere taalzwakke leerlingen gedurende een beperkte periode extra kunnen ondersteunen in de klas in het regulier onderwijs.

Toelatingsklassenraad

Met betrekking tot deze situatie willen we een "of"-aanbeveling formuleren. Hierbij kan de overheid nagaan wat de meest wenselijke of haalbare situatie zou zijn in de toekomst. We zijn ervan overtuigd dat de huidige situatie van een niet-bindende advies van de OKAN-klassenraad gecombineerd met een toelatingsklassenraad in het reguliere onderwijs de ex-OKAN-leerling te weinig zekerheid biedt.

We raden aan het oriëntatie-advies van de OKAN-klassenraad bindend te maken, gekoppeld aan gestandaardiseerde proeven. Zo kan op een meer objectieve wijze vastgesteld worden wat het niveau van Nederlands is van de OKAN-leerling. Scholen kunnen dit niveau dan combineren met andere vaardigheden en interesses van de OKAN-leerling om te komen tot een goed advies.

Wanneer de overheid niet kiest voor het bindend maken van het oriëntatie-advies van de OKAN-klassenraad raden we aan om toch enkele maatregelen te nemen die de OKAN-leerling meer zekerheid moet bieden.

Het (gestandaardiseerde) vaardighedenrapport van de OKAN-leerling moet verplicht opgevraagd worden door de vervolgschool. Bovendien zou de vervolgschoolcoach verplicht aanwezig moeten zijn bij deze toelatingsklassenraad. Er moet de mogelijkheid bestaan om de toelatingsperiode te verlengen met drie weken. Dit geeft de mogelijkheid om sommige leerlingen nog extra tijd te gunnen om zich te ontplooiën in hun nieuwe omgeving.

Communicatieplan

We suggereren dat er een handleiding wordt opgesteld die werkwijzen, aandachtspunten en tips bevat voor OKAN-afdelingen om te communiceren met ouders. Dit kan een mogelijke opdracht zijn voor het CT&O of een andere ondersteunende instantie op Vlaams niveau. Aan de hand van zo'n handleiding kan een onthaalafdeling dan een concreet communicatieplan opstellen.

Sociale Tolken

We vragen dat de Vlaamse overheid gratis tolk-uren voorziet voor het onderwijs. Uiteraard moeten hier voorwaarden voor worden geformuleerd zodat het duidelijk is welke scholen, onder welke voorwaarden gebruik kunnen maken van zo'n uren. Een tolkentelefoon blijft zeker nuttig voor gesprekken met een gering aantal deelnemers of voor scholen in landelijke gebieden. Maar de meeste scholen geven de voorkeur aan de fysieke aanwezigheid van zo'n tolk.

Schoolwissels

In het geval van de schoolwissels wensen we gewoon de aanbeveling van de Vlor te herhalen.

We vragen aan de minister van Onderwijs om overleg te plegen met zijn federale college bevoegd voor Asiel en Migratie om ervoor te zorgen dat families met kinderen in de leerplichtleeftijd zo weinig mogelijk getransfereerd worden naar een ander asielcentrum of opvanginitiatief.

Aandacht voor het socio-emotionele van OKAN-leerlingen

We vragen de Vlaamse overheid wat de mogelijkheid is om de tweedelijns hulp door OKAN-leerlingen uit te breiden. Verder willen we de Vlaamse overheid aanraden om de CLB-uren voor OKAN-leerlingen op te trekken.

We vragen de Vlaamse overheid bij de geplande doorlichting van de CLB's (vermeld in het masterplan hervorming secundair onderwijs) aandacht te hebben voor de wijze waarop CLB's omgaan met anderstalige nieuwkomers en hoe de besteding van uren en de effectieve ondersteuning kan geoptimaliseerd worden.

Het hoger onderwijs

Door de toenemende instroom van anderstalige nieuwkomers doorheen de afgelopen jaren komt het hoger onderwijs steeds meer in aanraking met deze doelgroep.

Het dient onderzocht te worden wat de mogelijkheid is voor het toekennen van speciale faciliteiten voor ex-OKAN-leerlingen, zoals hogescholen en universiteiten nu toekennen voor leerlingen met een leerprobleem.

OKAN-expertisepool

We raden de Vlaamse overheid aan om te onderzoeken op welke wijze een OKAN-expertise pool voor onthaalscholen, reguliere scholen en zomeraanbod concreet vorm kan krijgen en op welk regioniveau deze zich best zou situeren. Dit onderzoek kan de eerste stap zijn in de uiteindelijke realisatie van een OKAN-expertisepool.

Kleuren van uren

We raden de Vlaamse Overheid aan om een formule uit te werken waarbij meer van de gegenereerde uren van OKAN-leerlingen ook effectief gebruikt worden voor de inrichting van het OKAN-onderwijs.

9.2 Aanbevelingen voor de onderwijskoepels en pedagogische begeleidingsdienst

De ontwikkelingsdoelen

De ontwikkelingsdoelen werden nog maar recent ingevoerd en het OKAN-onderwijs worstelt nog met de concrete invoering hiervan.

We vragen dat de verschillende onderwijskoepels de ontwikkelingsdoelen vertalen naar een meer concreet leerplan voor OKAN.

De ontwikkelingsdoelen

OKAN-afdelingen raken soms gefrustreerd in het ontbreken van experts die hun gepaste bijscholing kunnen bieden. OKAN-afdelingen moeten meer inzien dat zij effectief de praktijkexperts zijn. Er moet meer ingezet worden op collegiale visitaties.

Aanbeveling: We vinden dat de pedagogische begeleidingsdienst het rendement van zo'n visitaties kan verhogen door het aanleveren van een kijkwijzer. Zo kunnen leerkrachten gericht observeren en dit document gebruiken om ook nadien over het bezoek te reflecteren.

9.3 Aanbevelingen voor het Flankerend Onderwijsbeleid

Het aanbod voor 17+-jarigen

OKAN-coördinatoren spreken met lof over het nieuwe Antwerpse Vol-ant initiatief. Het is echter nog te vroeg om echt concrete aanbevelingen hierover te formuleren. Toch raden we het Flankerend Onderwijsbeleid van andere steden en gemeenten aan om in de toekomst na te gaan wat de voor- en nadelen zijn van het Antwerpse Vol-ant initiatief. Het huidige Vol-ant initiatief kadert in een project van het Europees Integratie Fonds.

Zomerschool & vrijetijdsactiviteiten

We raden het Flankerend Onderwijsbeleid aan om blijvend in te zetten op de OKAN-doelgroep. Hierbij zijn initiatieven als de zomerschool, toeleiding naar vrijetijdsactiviteiten, huiswerkbegeleiding, extra taallessen Frans of Engels, aangepaste time-out trajecten, ... waardevol voor OKAN-leerlingen.

Bij het inrichten van een nieuwe zomerschool raden we onervaren steden en gemeenten aan om rekening te houden met de pijlers van Verhaeghe et al. (2012) zoals besproken onder punt 7.2.3.3.

Deelname van anderstalige nieuwkomers aan reguliere vrijetijdsactiviteiten kan een enorme verrijking zijn voor alle partijen. Scholen merken een duidelijk positief effect voor leerlingen die hier aan deelnemen. Maar om een geschikte vrijetijdsactiviteit te vinden voor een leerling is er quasi maatwerk vereist. Momenteel is het moeilijk om een uitspraak te doen of scholen extra uren nodig hebben om deze taak goed te kunnen uitvoeren. We zijn ervan overtuigd dat als meer van de door OKAN-leerlingen gegenereerde uren ook effectief besteed worden binnen de onthaalafdeling er genoeg ruimte zal ontstaan om deze opdracht goed uit te voeren.

We vragen dat het flankerend onderwijsbeleid een lijst opstelt en actueel houdt van welke vrijetijdsorganisaties het extra engagement willen aangaan om met anderstalige nieuwkomers actief te integreren.

9.4 Aanbeveling voor de LOP's

Nascholing en vorming

Sommige OKAN-afdelingen raken gefrustreerd door het ontbreken van experts die hun gepaste bijscholing of ondersteuning kunnen bieden. OKAN-afdelingen moeten meer inzien dat zij effectief de praktijkexperts zijn.

Het LOP kan mogelijk een faciliterende rol in het begeleiden van de organisatie van collegiale visitaties. We zijn van mening dat er tussen de verschillende OKAN-afdelingen zelf een open attitude heerst zodat er visitaties kunnen gebeuren over de onderwijsnetten heen.

9.5 Aanbeveling voor OKAN-afdelingen

Flexibiliteit in OKAN

We raden OKAN-afdelingen aan de mogelijkheden binnen de bestaande regelgeving van het flexibel leertraject beter te gebruiken. Om OKAN-leerlingen nog beter voor te bereiden op de doorstroming naar het reguliere onderwijs.

De ontwikkelingsdoelen

OKAN-afdelingen vinden soms dat het ontbreekt aan experts die hun gepaste bijscholing en raad kunnen bieden. OKAN-afdelingen moeten meer inzien dat zij effectief de praktijkexperts zijn. Er moet meer ingezet worden op collegiale visitaties. Het rendement van visitaties zou kunnen verhoogd worden door het gebruik van een kijkwijzer.

10 Onderzoek en beleid voor OKAN in de toekomst

10.1 Vervolgonderzoek

In dit onderdeel schetsen we een aantal mogelijkheden tot vervolgonderzoek. Daarbij worden al enkele aandachtspunten aangehaald waar toekomstige onderzoekers rekening mee dienen te houden.

De eerste versie van dit onderzoek werd eind 2013 op hun vraag bezorgd aan het Centrum voor Migratie en Interculturele Studies. In het kader van de opdracht van het Steunpunt van Inburgering en Integratie onderzoekt het centrum in hoeverre OKAN-klassen een instrument zijn voor inburgering en integratie (Vanheule, 2011). Na een eerste gesprek bleek dat tussen deze masterproef en hun onderzoek toch een zekere overlap bestond. In dit onderzoek werden onthaalklassen vooral bekeken vanuit onderwijskundig perspectief. Nagaan wat de waarde er van is op vlak van inburgering en integratie kan een ander waardevol perspectief bieden.

Een actueel kwantitatief onderzoek naar analogie van dat van Sterckx (2006) is volgens ons aan de orde. Zo zou er een duidelijk wetenschappelijk onderbouwde stand van zaken kunnen worden geschetst over de huidige doorstroming van OKAN-leerlingen. Onderzoekers zijn voor hun gegevens echter sterk afhankelijk van de wijze waarop de overheid deze registreert (Caremans, Mahieu, & Yildirim, 2004). Zo is het zeer moeilijk om met de huidige registratiewijze van AgODi een duidelijk zicht te krijgen over het doorstroomtraject van ex-OKAN-leerlingen. Toekomstige onderzoekers zullen rekening moeten houden met dit probleem. Verder kunnen er grote verschillen optreden binnen de populatie van OKAN-leerlingen. De meest voor de hand liggende is het land van herkomst. Binnen migratie zien we verschillende trends: momenteel zijn Afghaanse jongeren en jongeren uit Oost-Europa sterk vertegenwoordigd in het OKAN-onderwijs terwijl vijf jaar geleden het percentage van Marokkaanse jongeren veel hoger was (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2013b). De onderwijssystemen van deze verschillende landen verschillen enorm. Dit resulteert volgens ons in cohorten die niet zomaar kunnen vergeleken worden. Er zal werk gemaakt moeten worden van een gestandaardiseerd instrument dat een inschatting kan maken van de capaciteiten van een beginnende OKAN-leerling, zodat men resultaten verkrijgt waarbij men schooljaren onderling kan vergelijken.

We raden ook aan om een uitgebreid kwantitatief onderzoek te voeren naar het welbevinden van OKAN-leerlingen in de onthaalklas. Er zou rekening kunnen gehouden worden met verschillende variabelen als geslacht, land van herkomst, socio-economische status van het gezin, leeftijd, school gerelateerde kenmerken, scholingsgraad, Hierbij dient opgemerkt te worden dat de kennis van de Nederlandse taal een belangrijke barrière zal zijn om een valide onderzoek te kunnen voeren. Onderzoekers zullen hier rekening mee moeten houden en onderzoeksmethodieken moeten hanteren die weinig taalgevoelig zijn.

Men kan best te rade gaan bij OKAN-leerkrachten of medewerkers van het CT&O bij het ontwikkelen van zo'n bevragsinstrument. Ze zijn immers praktijkexperts om via pictogrammen en een goede bladspiegel te communiceren met OKAN-leerlingen. Zo'n onderzoek zou best gebeuren bij de uitstroom van OKAN, omdat er een zekere minimale taalvaardigheid verwacht wordt van de respondent. Het vertalen van een survey in verschillende talen zou volgens ons niet de voorkeur krijgen omdat een aanzienlijk deel OKAN-leerlingen ook niet gealfabetiseerd is in hun eigen taal.

Tenslotte zou er ook een kwantitatieve bevraging over de door ons geanalyseerde aanbevelingen kunnen plaatsvinden van alle OKAN-afdelingen. Een elektronische survey zou bij de 51 OKAN-afdelingen in Vlaanderen kunnen peilen naar hun mening over de aanbevelingen. Hierbij zouden ook een aantal contextfactoren kunnen worden opgenomen zoals ligging, aantal leerlingen, de groeperingsvorm voor klasgroepen, de diversiteit in nationaliteiten, ouderdom van de OKAN-afdeling, de eventuele aanwezigheid van OKAN-werkgroep in het LOP, de eventuele aanwezigheid van initiatieven van het lokaal flankerend onderwijsbeleid, Zo kan er nog beter nagegaan worden in welke mate de noden van de verschillende OKAN-afdelingen variëren.

10.2 Het onderwijslandschap in beweging

De onderzochte realiteit is niet de huidige realiteit. Tijdens het schrijven van deze paper werd het meermaals duidelijk dat de maatschappij en in het bijzonder de politiek niet stil staat. Zo werden een aantal van de aanbevelingen van de Vlor al omgezet in toekomstige beleid. Hieronder vindt de lezer die aanbevelingen die wij konden detecteren.

Masterplan hervorming S.O.

In het masterplan hervorming voor het secundair onderwijs wordt er melding gemaakt van de AIT Toolkit Breed Evalueren. De toolkit is reeds online beschikbaar. Deze toolkit levert echter voor anderstalige nieuwkomers in het onthaaljaar geen nieuwe assessment tools op (De Backer & Philips, 2013). Nochtans was de vraag vanuit de praktijk hiervoor groot. Deze toolkit beschrijft eerder de reeds bestaande praktijk. Deze toolkit maakt melding van de intakegegevens en de evolutie van de OKAN-leerling die onthaalafdelingen rapporteren. Hierbij kunnen OKAN-afdelingen gebruik maken van een vaardigheidsrapport. Ten slotte wordt er gesteld dat aan het einde van het onthaaljaar de TASAN-test kan worden afgenomen. Dit reflecteert hetgeen de meest OKAN-afdeling op dit moment reeds doen.

OD XXIV

De Vlor maakt in haar advies over onderwijsdecreet XXIV een aantal opmerkingen die betrekking hebben op het secundair onthaalonderwijs (Vlaamse Onderwijsraad, 2013b).

Toelatingsvoorwaarden onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers

Leerlingen uit het secundair onderwijs die in een open asielcentrum verblijven worden automatisch tot de doelgroep van het initieel onthaalonderwijs gerekend.

Overstap van onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers naar vervolgonderwijs

Met betrekking tot het niet-bindend advies van de OKAN-klas wordt in OD XXIV geformuleerd dat het vervolgonderwijs rekening moet houden met het advies van de klassenraad van het onthaaljaar. Elke beslissing die daar van afwijkt moet gemotiveerd worden.

Programmatie onthaaljaar anderstalige nieuwkomers

Onthaalklassen in het secundair worden uit de programmatiestop in het secundair onderwijs gelicht. De Vlor merkt op dat 1 mei als uiterste datum voor programmatie van het onthaaljaar niet ideaal is. Dit omdat anderstalige nieuwkomers zich op om het even welk moment in het schooljaar aan de schoolpoort kunnen aanbieden

We merken hierbij op dat OD XXIV tegemoet komt aan een aanbeveling van de Vlor omtrent de toelatingsvoorwaarden die door ons niet onderzocht werd omdat de onthaalafdelingen hiervan geen werkelijke meerwaarde zagen. Verder wordt er tegemoet gekomen aan een aanbeveling over de programmatie waarvan de bevraagde actoren stelde dat het in de realiteit geen al te groot probleem vormde. En tenslotte word er een tussenoplossing geboden voor het niet-bindend advies van de OKAN- klassenraad.

Inburgering en Integratie: Beleidsprioriteiten 2013-2014

Ook in de beleidsbrief van Inburgering en Integratie van de Vlaamse Overheid zien we een beleidsprioriteit die aanleunt bij één van onze aanbevelingen (Bourgeois, 2013). In het Vlaamse jeugdbeleidsplan van 2011 heeft de minister van Inburgering & Integratie zich geëngageerd om de minderjarigen-werking van de onthaalbureaus te evalueren om zo *de toeleiding van minderjarige anderstalige nieuwkomers naar vrijetijdsactiviteiten* te bevorderen (Bourgeois, 2011). Binnen de doelstelling “Er is een volwaardig inburgeringsbeleid voor minderjarige nieuwkomers” is de intentie geformuleerd om *het onderwijs- en opleidingstraject voor 16- tot 18- jarige nieuwkomers te optimaliseren*. Hiervoor wachten ze conclusies van het EIF-project (Europees Fonds voor Integratie) omtrent de materie af.

11 Conclusie

Men kan dus concluderen dat het spanningsveld tussen onderwijspraktijk en de overheid voortdurend in beweging is. Maar ook dat dit onderzoek hopelijk een relevante bijdrage kan leveren bij het in kaart brengen van de huidige noden naar aangepaste regelgeving omtrent het secundair onthaaljaar in Vlaanderen.

Dit onderzoek schetste eerst de context waarin het onthaalonderwijs in Vlaanderen afspeelt. Dit werd gedaan door de partnerschappen van drie onthaalscholen in grootstedelijke context te onderzoeken. Hierbij werd voornamelijk aandacht besteed aan op welke wijze de partnerschappen een invloed hebben op de werking van de onthaalafdeling. Deze schets resulteerde in de identificatie van de belangrijkste actoren in de context van het onthaalonderwijs. Een aantal van deze actoren werden geïnterviewd om na te gaan wat de gedragenheid is van het Vlor-advies en andere aanbevelingen die werden geïdentificeerd uit de literatuur. Hierbij detecteerden we een grote gedragenheid van het overgrote deel van de aanbevelingen. De uitspraken van de verschillende respondenten over deze aanbevelingen resulteerden in een reeks aangepaste aanbevelingen.

De bedoeling van dit onderzoek was dan ook om het spanningsveld tussen onderwijspraktijk en de regelgeving te schetsen met als doel aandachtspunten hierbinnen te identificeren.

12 Literatuurlijst

- Agentschap voor Onderwijsdiensten. (2009). *Onthaalonderwijs: 2007-2008*. Retrieved from http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/onthaalonderwijs/Rapport_AGODI_Onthaalonderwijs_OKAN_2007-2008.pdf.
- Agentschap voor Onderwijsdiensten. (2011). *Onthaalonderwijs: 2008 - 2009 & 2009 - 2010*. Retrieved from http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/onthaalonderwijs/Rapport_AGODI_Onthaalonderwijs_OKAN_2008-2010.pdf.
- Agentschap voor Onderwijsdiensten. (2013a). *AgODi jaarverslag 2012*. Brussel: Vlaams Ministerie Van Onderwijs en Vorming Retrieved from <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/agodi-jaarverslag-2012>.
- Agentschap voor Onderwijsdiensten. (2013b). *Onthaalonderwijs: 2010 - 2011 & 2011 - 2012*. Retrieved from http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/onthaalonderwijs/Rapport_AGODI_Onthaalonderwijs_OKAN_2010-2012.pdf.
- Agentschap voor Onderwijsdiensten. (2013c). *Onthaalonderwijs: Toelatingsvoorwaarden*. Retrieved 20 december, 2013, from <http://www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs/inhoud/toelating/>
- Agentschap voor Onderwijsdiensten. (2013d). *Over AgODi: Agentschap voor Onderwijsdiensten*. Retrieved 21 december, 2013, from http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/over_agodi/default.htm
- Agentschap voor Onderwijsdiensten. (2013e). *Rapporten AgODi: Onthaalonderwijs anderstalige nieuwkomers (OKAN)*. Retrieved 20 december, 2013, from <http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/publicaties/rapporten/onthaalonderwijs/>
- Algemeen Onderwijsbeleid. (2013). *Algemeen Onderwijsbeleid*. Retrieved 7 november, 2013, from <http://www.antwerpen.be/eCache/OND/30/12/832.html>
- Benito, R. (2005). *A Comparative Approach to Policies of Reception and Schooling of Immigrant Students. The Cases of Bayern, French Community (Belgium), Quebec and England*.
- Bourgeois, G. (2011). *Beleidsbrief Inburgering & Integratie: Beleidsprioriteiten 2011-2012*. Brussel: Vlaams Parlement Retrieved from http://www.geertbourgeois.be/files/minister1/nva_images/beleid/beleidsbrief_2012_inburgering_en_integratie_zonder_tc.pdf.
- Bourgeois, G. (2013). *Beleidsbrief Inburgering en Integratie: Beleidsprioriteiten 2013-2014*. Brussel: Vlaams Parlement Retrieved from <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2013-2014/g2229-1.pdf>.
- Buijs, S. (2012). *Ontwikkeling van een leerlingvolgsysteem voor Nederlands als Tweede Taal leerlingen in het middelbaar onderwijs: Betrouwbaarheid en validiteit van de maze- en woordenschattaak*. Universiteit Leiden. Retrieved from <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/18644>
- Caremans, P., Mahieu, P., & Yildirim, S. (2004). *Over werkelijkheid, wettelijkheid en wenselijkheid in het onderwijs*. In C. Timmerman, I. Lodewyckx, D. Vanheule & J. Wets (Eds.), *Wanneer wordt vreemd, vreemd?* Leuven: Acco.
- CT&O. *Achtergrond en tips voor leerkrachten en directies in de vervolgschool bij de opvang van ex-onthaalklassers*. Retrieved september 24, 2013, from http://www.cteno.be/downloads/tasan_tips_vervolgschool.pdf
- De Backer, F., & Philips, I. (2013). *Toolkit Competenties Nederlands Breed Evalueren: Hoe breng je de competenties Nederlands van anderstalige nieuwkomers in kaart?* Retrieved 25 oktober, 2013, from http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorschole/toolkit_breed_evalueren/pdf/12.pdf
- De Cuyper, P., Lamberts, M., Pauwels, F., & Vets, C. (2010). *Deel 1 Inburgering in Vlaanderen*. Leuven: HIVA Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving Retrieved from http://www.inburgering.be/sites/default/files/Evaluatieonderzoek_Inburgering_deel1.pdf.
- De Mets, J., & Mahieu, P. (1998). *Witte vlucht, zwarte magie?* Brussel.

- De Morgen. (2013a). Circa 6400 anderstalige nieuwkomers volgen onthaalonderwijs.
<http://www.hln.be/hln/nl/961/Wetenschap/article/detail/1751078/2013/12/02/Circa-6-400-anderstalige-nieuwkomers-volgen-onthaalonderwijs.dhtml>
- De Morgen. (2013b). Geen plaats meer voor nieuwkomers in onthaalonderwijs. *De morgen*.
<http://www.demorgen.be/dm/nl/1344/Onderwijs/article/detail/1591445/2013/03/06/Geen-plaats-meer-voor-nieuwkomers-in-onthaalonderwijs.dhtml>
- De Vry, M. (2007). *Lokaal Flankerend Onderwijsbeleid. Lokale onderwijsregie van S tot XXL*. Brussel: Politeia.
- Friedlander, M. (1991). The newcomer program: Helping immigrant students succeed in U.S schools. *NCBE Program Information Guide Series*, 8(Fall 1991).
- Gordts, E. (2008). *Taalonderwijs aan immigranten in Vlaanderen en Israël*. Universiteit Gent.
- Hooghe, E. (1998). Hooge, Edith. Ruimte voor beleid: autonomievergroting en beleidsuitvoering door basisscholen. Amsterdam: SKO-Kohnstamm Instituut.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (9 ed.). New York: McGraw-Hill.
- Inburgering. (2013). Inburgering van minderjarigen. Retrieved 22 november, 2013, from
<http://www.inburgering.be/minderjarigen>
- Jacobs, D., & Rea, A. (2011). Verspild talent. De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009. Brussel: Koning Bouwdewijnstichting.
- Klasse. (2013). Asielzoekers in de Klas. *de eerste lijn*.
http://pdf.klasse.be/KVL/EL2/el2_10_asielzoekers.pdf
- Levine, E. B., & Trickett, E. J. (2000). Toward a model of Latino Parent advocacy for educational change. *Journal of Prevention & Intervention in the community*, 20, 121-137.
- LOP Antwerpen (2013). [Correspondentie van het LOP-Antwerpen aan de onderwijsminister: De organisatie van OKAN-klassen].
- Mahieu, P. (2011). De (potentiële) bijdrage van het LOP tot het beleidsvoerend vermogen van scholen *Handboek Beleidsvoerend vermogen*. Brussel: Politeia.
- Mahieu, P., & Thys, G. (2010). Goed Gegokt? Refelcties over twintig jaar gelijkeonderwijskansenbeleid in Vlaanderen. In P. Van Avermaet, K. Van den Branden & L. Heylen (Eds.), *Het LOP of de GOK-tafel* (pp. 175-190). Antwerpen: Garant.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Netoverschrijdende CLB-werkgroep Anderstalige Nieuwkomers/Pina-18. (2006). *Na de Onthaalklas: De opvang van gewezen anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs*. Centra voor leerlingenbegeleiding Antwerpen.
- OECD. (2011). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: School Evaluation in Belgium / Flemish Community. Parijs: OECD.
- Olieslagers, K. (2010). OLB/SLB bij anderstalige nieuwkomers (AN): een praktijkvoorbeeld. Retrieved 1 mei, 2003, from <http://www.vclb-koepel.be/professionals/kansenbevordering3/anderstalige-nieuwkomers/praktijkvoorbeelden/olbslb-bij-anderstalige-nieuwkomers-an-een-praktijkvoorbeeld>
- Onderwijs en Vorming. Doorlichten: extra informatie. Retrieved 9 februari, 2013, from
<http://www.ond.vlaanderen.be/inspectie/Opdrachten/Doorlichten/extra-info.htm>
- Onderwijs en Vorming. *Het CIPO-referentiekader van de onderwijsinspectie: de indicatoren, variabelen en omschrijvingen*. Retrieved from
http://www.ond.vlaanderen.be/inspectie/Opdrachten/Doorlichten/bijlagen/CIPO_indicatoren_variabelen.pdf.
- Onderwijs en Vorming. *Ontwikkelingsdoelen OKAN*. Retrieved from
<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/okan/ontwikkelingsdoelenOkan.pdf>.
- Onderwijs en Vorming. (2006). Omzendbrief SO 75 van 30/06/2006. Retrieved 12 januari, 2013, from
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13123>
- Onderwijs en Vorming. (2010a). Anderstalige nieuwkomers Historiek. Retrieved 12 januari, 2013, from
<http://www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs/inhoud/Historiek/>

- Onderwijs en Vorming. (2010b). Ontwikkelingsdoelen "Nederlands voor nieuwkomers" in het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers van het secundair onderwijs. Retrieved 18 november, 2013, from <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/okan/ontwikkelingsdoelenOkan.pdf>
- Onderwijs en Vorming. (2013a). Organogram: Beleidsdomein Onderwijs en Vorming.
- Onderwijs en Vorming. (2013b). Vestigingsplaatsen met voltijds gewoon secundair onderwijs Onthaalonderwijs anderstalige nieuwkomer. Retrieved september 24, 210, from <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/lijs.asp?hs=311&studie=1081&fusie=F&p=1&ap=20&pnaam=>
- Onderwijs en Vorming. (2013c). Wat is lokaal flankerend onderwijsbeleid? Retrieved 4 maart, 2013, from [http://www.ond.vlaanderen.be/lokaalbeleid/Wat is lokaal flankerend onderwijsbeleid/](http://www.ond.vlaanderen.be/lokaalbeleid/Wat%20is%20lokaal%20flankerend%20onderwijsbeleid/)
- Onderwijsinspectie. (2006). *De onthaalklas voor andertalige nieuwkomers in het gewoon voltijds secundair onderwijs: Een stand van zaken*.
- Onderwijskiezer. (2013). Centru voor leerlingenbegeleiding (CLB°). Retrieved 1 mei, 2013, from <http://www.onderwijskiezer.be/clb/index.php>
- Patton, M. Q. (2003). Qualitive Evaluation Checklist. 2013, from http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/qec.pdf
- Poesen-Vandeputte, M., Nicaise, I., Stevens, E., De Fraine, B., Van Praag, L., D'hondt, F., . . . Verhaeghe, J.-P. (2012). *Tien jaar GOK-decreet: Balans van het evaluatieonderzoek van het gelijke onderwijskassenbeleid in Vlaanden*. Leuven.
- Pulinx, R. (2013). Drempels bij AankomstVrijuit: Over minderjarige nieuwkomers en vrije tijd. Brussel: ESF-Agentschap Vlaanderen vzw. Retrieved from http://www.inburgering.be/sites/default/files/vrijuit_1.pdf.
- Smet, P. (2011). *Conceptnota: Samen taalgrezen verleggen*. Brussel.
- 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). *Onuitgegeven*: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Steunpunt GOK. (2009). Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers (OKAN): 2 schooljaren. Retrieved 12 januari, 2013, from <http://www.anderstaligenieuwkomers.be/dmp/printflo/content/16/34/downloads/onthaalonderwijs.pdf>
- Storme, M. (2008). *Een kwalitatief onderzoek naar de verwachtingen van leerkrachten en ouders wat betreft hun onderlinge communicatie binnen het Gentse OKAN-onderwijs*. (master), Universiteit Gent, Gent.
- van Ael, G. (2007). *Taal als sleutel: Tips voor de ondersteuning van anderstalige leerlingen*. (post-academische opleiding Remedial Teacher), Universiteit Antwerpen, Antwerpen. Retrieved from [http://www.ksleuven.be/Projecten/FlexLeerwLOM/Taal als sleutel.pdf](http://www.ksleuven.be/Projecten/FlexLeerwLOM/Taal%20als%20sleutel.pdf)
- Van Petegem, P., Devos, G., Mahieu, P., Dang Kim, T., & Warmoes, V. (2006). *Hoe sterk is mijn school? Het beleidsvoerend vermogen van Vlaamse scholen*. Mechelen: Plantyn.
- Van Petegem, P., Godderis, M.-A., & De Bruyne, J. (2011). *Lokale overlegplatforms: doen ze ertoe?* Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Van Petegem, P., & Imbrecht, I. (2008). *Wegwijs in het Vlaamse onderwijs. Onderwijsorganisatie en -beleid in kaart gebracht*. Mechelen: Plantyn.
- Vanblaere, B. (2012). *Ervaringen van ex-OKAN-leerlingen in het secundair onderwijs*. Universiteit Gent, Gent. Retrieved from [http://www.scriptiebank.be/sites/default/files/webform/scriptie/Masterproef Benedicte Vanblaere UGent_1.pdf](http://www.scriptiebank.be/sites/default/files/webform/scriptie/Masterproef%20Benedicte%20Vanblaere%20UGent_1.pdf)
- Vanduyndslager, L., Wets, J., Noppe, J., & Doyen, G. (2013). Vlaamse Migratie- en Integratiemonitor 2013 (pp. 182). Brussel: Steunpunt Inburgering en Integratie en Studiedienst voor Vlaamse Regering.
- Vanheule, D. (2011). *Meerjarenplan Steunpunt Inburgering en Integratie: Steunpunt Inburgering en integratie*.
- Vanhoof, J., Deneire, A., & Van Petegem, P. (2010). *Waar zit beleidsvoerend vermogen in (ver)scholen? Aanknopingspunten voor zelfevaluatie en ontwikkeling*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, onderzoeksgroep Edubron.

- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2008). *Pei/ijlen naar succesvol schoolbeleid. Praktijkboek voor de beleidseffectieve school*. Mechelen: Plantyn.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhoeven, J., & Buvens, I. (2007). De kwaliteitsbepalende aspecten van zelfevaluaties door scholen. Lessen uit acht gevalsstudies. *Pedagogiek*, 27.2, 135-151.
- Verbeyst, L. (2011). *Wat na OKAN? Een kwalitatief onderzoek naar de doorstroming van ex-onthaalklassers naar het regulier onderwijs en de rol van de vervolgschoolcoach hierbij*. Universiteit Gent, Gent.
- Verbiest, E. (2005). Ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen van scholen: ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten. In V. Onderwijsraad (Ed.), *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning* (pp. 79-99). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verhaeghe, F. (2012). *Belevingsonderzoek naar de onderwijstrajecten van niet-begeleide buitenlandse minderjarigen in België*. Universiteit Gent, Gent.
- Verhaeghe, F., De Dobbeleer, S., Peere, D., & Derluyn, I. (2012). Een inburgeringsproject voor jongvolwassen nieuwkomers - Masir Avenir: de weg naar de toekomst. Brussels: Inburgering Brussel, Bon inburgering Brussel & Universiteit Gent.
- Vlaams Overheid. (2003). *Decreet van 28 februari 2003 betreffende het Vlaamse inburgeringsbeleid*. Retrieved from http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_1294_743451124.pdf.
- Vlaams Parlement. (2013). *Masterplan hervorming S.O.* Brussel: Vlaams Parlement Retrieved from http://www.vlaamsparlement.be/vp/pdf/20122013/masterplan_hervorming_so.pdf.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2013a). *Advies over het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers*. Vlaamse Onderwijsraad: Algemene Raad Retrieved from <http://www.vlor.be/advies/advies-over-onthaalonderwijs-voor-anderstalige-nieuwkomers>.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2013b). *Advies over onderwijsdecreet XXIV*. Brussel: Retrieved from http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/ar-ar-adv-004_1.pdf.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2013c). Wat is de Vlor? Retrieved 7 november, 2013, from <http://www.vlor.be/wat-de-vlor>
- Vlaamse regering. (2010). *Codex secundair onderwijs*. Retrieved from http://www.ond.vlaanderen.be/secundair/Codex_secundair_onderwijs.pdf.
- Wammes, J. (2002). Hetrogeniteit als winstpunt bij NT2-beginners. *Vijfente conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Retrieved 14 april, 2013, from http://media.taalunieversum.org/hsnbundel/download/15/hsnbundel-15_275.pdf
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods* (Vol. 5). Londen: Sage.

13 Bijlagen

13.1 Bijlage 1: Letterlijke Vlor -adviezen

In deze bijlage zijn de letterlijke verwoordingen van de adviezen van de Vlor die betrekking hebben op het initiële onthaalonderwijs in het secundair weergegeven zoals ze zijn opgenomen in het document AR-AR-ADV-011 Advies voor het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers (2013). Aan ieder advies werd een titel gegeven die volgens ons het beste de lading dekt. Dit zijn dezelfde titels waarvan gebruikt werd gemaakt in de paper. De adviezen zijn gerangschikt in de volgorde waarin ze verschijnen in het document.

Sommige van de adviezen hebben enkel betrekking op het secundair onderwijs, andere op het hele leerplicht onderwijs. Er werd gekozen om met letterlijke citaten te werken. Om deze reden zal men soms stukken tekst terugvinden die ook betrekking hebben op het basisonderwijs.

Adviezen Vlor

Nauwgezette dataverzameling om effectiviteit te kunnen meten: datadoorstroom naar de onthaalschool

Om de effectiviteit van het onthaalonderwijs te kunnen evalueren en zo nodig bij te sturen, zijn goede data nodig.

(...)

De Vlor drukt hier zijn appreciatie uit voor de wijze waarop AgODi de cijfers over het onthaalonderwijs in het secundair onderwijs verzamelt en publiceert. Ook hier volstaan de beschikbare data echter niet om een volledig beeld te krijgen van de schoolloopbaan van anderstalige nieuwkomers. Scholen met een OKAN-klas hebben bijvoorbeeld geen systematisch zicht op de verdere schoolloopbaan van hun ex-leerlingen en kunnen daaruit ook geen lering trekken. Ook de anderstalige nieuwkomers die hun schoolcarrière niet in een OKAN-klas starten, blijven volledig buiten zicht.

De Vlor vraagt voor beide niveaus een meer nauwgezette dataverzameling. De overheid moet in haar databank systematisch opnemen wie ooit als nieuwkomer in het onderwijs instroomde en dat op basis van een individuele koppeling, maar met respect voor de privacy van de betrokken ouders en kinderen. De data moeten inzicht bieden in de volledige schoolloopbaan van de anderstalige nieuwkomer, inclusief de toeleiding naar het onderwijs. De gevraagde dataverzameling moet voor de scholen bovendien zo eenvoudig mogelijk gehouden worden.

Doelgroep van het initieel onthaalonderwijs

Kinderen die verblijven in een asielcentrum komen immers weinig in aanraking met het Nederlands. Dat geldt evengoed voor kinderen uit het secundair onderwijs. De raad vraagt daarom dat ook leerlingen uit het secundair onderwijs die in een open asielcentrum verblijven, automatisch tot de doelgroep van het initieel onthaalonderwijs zouden behoren.

Leeftijdsgrenzen: 11/12-jarigen

De raad is ervan overtuigd dat in individuele gevallen een iets vervroegde instap in het secundair onderwijs een betere oplossing kan zijn dan nog instappen in het basisonderwijs. Hij vraagt daarom dat ook een afwijking op de ondergrens (12 jaar) mogelijk wordt.

...

Toch ziet de Vlor ook in het secundair onderwijs nog een aantal mogelijkheden om verder te flexibiliseren. In 4.3 werd al gevraagd om gemotiveerde afwijkingen op de minimumleeftijdsgrens toe te staan.

Aanpassing van de decretale doelstellingen van het onthaalonderwijs: Wiskunde en vreemde talen in het onthaalonderwijs

De Vlor vindt de doelstellingen van het initieel onthaalonderwijs zoals die vandaag decretaal zijn vastgelegd onvolledig, zowel in het lager als in het secundair onderwijs.

Maar ook kinderen die in hun herkomstland wel een normaal vorderende schoolloopbaan achter de rug hebben kunnen, door andere oriëntaties van het onderwijssysteem waaruit ze afkomstig zijn, specifiekere kennis en vaardigheden missen, bijvoorbeeld op het vlak van wiskunde of vreemde talen. Door de eenzijdige focus op het verwerven van Nederlands in de regelgeving lijkt het alsof dergelijke hiaten voor het vervolgtraject minder belangrijk zijn dan kennis van de onderwijstaal, wat volgens de Vlor niet zo is.

De ontwikkelingsdoelen

Over de ontwikkelingsdoelen voor het onthaalonderwijs waarnaar de omzendbrief verwijst, heeft de Vlor ook al een positief advies geformuleerd.¹³ De ontwikkelingsdoelen scheppen duidelijkheid voor alle betrokkenen. Ze focussen op schoolse taalvaardigheid en geven de scholen ruimte om Nederlands aan te bieden in verschillende contexten en op die manier maatwerk te geven voor deze diverse doelgroep. Bovendien zijn de ontwikkelingsdoelen zo geformuleerd dat ze het scholen mogelijk maken om in de onthaalklas ook in te zetten op de verwerving van de schoolse kennis en vaardigheden die anderstalige nieuwkomers, naast het Nederlands, nodig hebben om te kunnen integreren in de onderwijsvorm en studierichting die aansluit bij hun individuele capaciteiten. Ten slotte verwijzen een aantal ontwikkelingsdoelen ook expliciet naar het welbevinden van de anderstalige nieuwkomer.

- Omzendbrief omzetten in een passende decretale vertaling

Specifiek met betrekking tot het secundair onderwijs wil de Vlor wel nog opmerken dat zijn bredere invulling van de doelstellingen van het onthaalonderwijs parallel lijkt te lopen met die van de omzendbrief. In de codex secundair onderwijs worden onthaalonderwijs en de onthaalklas met elkaar gelijk gesteld. De omzendbrief daarentegen beschouwt de onthaalklas als het eerste jaar van het onthaalonderwijs. Onthaalonderwijs wordt in de omzendbrief in de brede betekenis gebruikt die ook de Vlor in dit advies aanhoudt.

Waar de codex en de omzendbrief van elkaar afwijken of op zijn minst andere accenten leggen, kan de Vlor zich telkens vinden in de visie van de omzendbrief. De raad vraagt daarom dat die visie een passende decretale vertaling zou krijgen.

Ruimte voor diversiteit en flexibiliteit in het onthaalonderwijs

Een blauwdruk voor effectief onthaalonderwijs laat zich niet gemakkelijk uittekenen. Het onthaalonderwijs moet rekening houden met de diverse noden van de anderstalige nieuwkomers. Het debat over hoe het onderwijs aan die noden tegemoet moet komen, wordt vaak gedomineerd door een aantal tegenstellingen:

- spreiding versus (tijdelijk) bij elkaar plaatsen van anderstalige nieuwkomers;
- een sterk toeleidingsbeleid versus vrije keuze van school en vestigingsplaats door ouders;
- expertise is gepoold of verspreid over scholen;
- een categoriale aanpak versus individuele ondersteuning.

De Vlor vindt dat het debat niet in die tegenstellingen mag blijven hangen. De raad benadrukt dat het om continua gaat, waarbinnen telkens weer genuanceerde keuzes gemaakt kunnen worden. Op microniveau dient voor elke anderstalige nieuwkomer in elke fase van het onthaalonderwijs de afweging gemaakt te worden welke aanpak het meest tegemoet komt aan zijn noden op dat moment. De mogelijkheden van de school en de lokale context spelen bij het bepalen van die aanpak ook een rol.

Dat legt uiteraard meer verantwoordelijkheden bij de scholen en de lokale regisseurs, maar bidet tegelijk ook meer kansen. De scholen en de lokale regisseur kunnen het onthaalonderwijs organiseren op een manier die aan de lokale noden aangepast is. Uitgangspunt voor de Vlor is het subsidiariteitsprincipe: een goed Vlaams beleid rond onthaalonderwijs creëert een kader dat mogelijkheden biedt om lokaal keuzes te maken. Dat kader voorziet tegelijk ook een monitoring en evaluatie van het beleid.

Een krachtiger toeleidingsbeleid

Het secundair onderwijs zet momenteel in op de toeleiding van anderstalige nieuwkomers naar zogenaamde OKAN-klassen. Een verplichting is die toeleiding echter niet. Concrete cijfers over hoeveel anderstalige nieuwkomers er buiten de OKAN-klas instappen in het secundair onderwijs, ontbreken. Duidelijk is wel dat de complexiteit van het secundair onderwijs ertoe leidt dat de meeste nieuwkomers graag ingaan op de suggestie om het initiële onthaalonderwijs in een gespecialiseerde school te volgen.

Voor het secundair onderwijs pleit de Vlor ervoor maximaal kansen te bieden voor de toeleiding van anderstalige nieuwkomers naar onthaalklassen. De grotere taalkloof en de institutionele complexiteit van het secundair onderwijs waarnaar hierboven werd verwezen, verantwoorden die keuze.

(...)

Bij dat alles moet ook nog rekening gehouden worden met het principe van de vrije keuze van school en vestigingsplaats door de ouders. Dat laatste hoeft volgens de Vlor echter niet in tegenspraak te zijn met een krachtig toeleidingsbeleid. Zo'n beleid geeft ouders de nodige informatie en ondersteuning om een schoolkeuze te maken in het belang van hun kind, maar grijpt niet in op de vrije schoolkeuze. Integendeel: het is nog maar de vraag in hoeverre een

schoolkeuze echt vrij genoemd kan worden als ouders die maken op basis van puur praktische overwegingen (Wat is de meeste nabije school? Welke school heeft nog plaats?). In die zin versterkt een toeleidingsbeleid ook de keuzevrijheid van de ouders. Een toeleidingsbeleid in de zin van advies aan en ondersteuning van nieuwkomers bij de schoolkeuze voor hun kind(eren), hangt uiteraard noodzakelijk vast aan een lokaal gedragen en aan de lokale omstandigheden aangepaste visie. Centraal in die visie staan de onderwijsnoden van de anderstalige nieuwkomers. Overwegingen van praktische en organisatorische aard zijn steeds ondergeschikt aan het belang van de anderstalige nieuwkomer. Een goed onderbouwde lokale visie op toeleiding veronderstelt (1) een actieve samenwerking tussen scholen onderling en met andere, bij het onderwijs betrokken partners en (2) een duidelijke regie.

Om dat toeleidingsbeleid concreet uit te voeren, moeten formele kanalen worden gebruikt, maar evengoed informele netwerken. Legale nieuwkomers komen in ieder geval bij de gemeente terecht. De gemeenten hebben nu al de verplichting informatie te geven over de leerplicht en het onderwijsaanbod. Het toeleidingsbeleid mag zich volgens de Vlor niet beperken tot het oplijsten van de verschillende scholen. De lokale regisseur (of een organisatie die die regisseur daarvoor aanduidt) moet ouders ook begeleiden bij de schoolkeuze, op basis van de lokale visie op

toeleiding. De clb zijn, op basis van de operationele opdrachten die hen door de Vlaamse Regering zijn toebedeeld, daarbij een aangewezen partner, vooral om bijkomende ondersteuning te bieden op het vlak van studieoriëntering.

Ook andere actoren spelen een rol in de informatieverstrekking over onderwijs: individuele scholen, het onthaalbureau, zelforganisaties, geloofsgemeenschappen, informele netwerken, ... Het lokale beleid moet er in elk geval naar streven dat die actoren vanuit dezelfde objectieve informatie ouders begeleiden bij de schoolkeuze. De inzet van brugfiguren biedt in dat verband kansen. Via hen kan het beleid doorsijpelen tot bij de informele netwerken.

Een flexibeler invulling van het initieel onthaalonderwijs

Goed onthaalonderwijs respecteert de diversiteit van de doelgroep. Dat veronderstelt volgens de Vlor dat er flexibeler dan nu mogelijk is, invulling gegeven wordt aan het initiële onthaalonderwijs.

- tweede onthaaljaar & individueel leertraject

In het secundair onderwijs zijn er al heel wat mogelijkheden om een flexibele invulling te geven aan het initieel onthaalonderwijs. Die flexibiliteit hoeft daarbij niet steeds te betekenen dat het initieel onthaalonderwijs verlengd wordt. De Vlor

is ervan overtuigd dat bepaalde leerlingen inderdaad behoefte hebben aan een langer initieel onthaalonderwijs. Evengoed zijn er leerlingen die sneller kunnen doorstromen. Zo'n snellere doorstroming kan o.a. gerealiseerd worden door leerlingen de OKAN-klas te laten combineren met het volgen van bepaalde vakken in de beoogde vervolgstudierichting, zelfs over de grenzen van scholen heen. De Vlor wijst in dit verband op de zogenaamde snuffelstages, die nog intensiever dan vandaag het geval is ingezet kunnen worden om anderstalige nieuwkomers zich te laten oriënteren in het secundair onderwijs.

Aanbod voor 16/17-jarigen in samenwerking met de VDAB en het volwassenenonderwijs

Een andere vorm van flexibilisering houdt verband met de anderstalige nieuwkomers die op de leeftijd van 16 of 17 jaar instromen. Voor jongeren op die leeftijd is het niet evident om enkel via het leerplichtonderwijs hun professionele of educatieve ambities waar te maken. De Vlor pleit ervoor dat voor dergelijke jongeren het onthaaltraject niet enkel op het niveau van het leerplichtonderwijs wordt gezocht. Trajecten die toeleiden naar een beroepsopleiding bij VDAB of naar het volwassenenonderwijs kunnen voor deze groep waardevolle alternatieven vormen.

Zomeraanbod

Ten slotte wijst de Vlor ook op de kwestie van leerlingen die (laat) in het tweede semester in de onthaalklas instromen. Het traject van die leerlingen wordt al heel snel onderbroken door de zomervakantie, wat zeker niet optimaal is. De raad vraagt daarom te onderzoeken of er ook een zomeraanbod in het secundair onderwijs denkbaar is. De Vlor realiseert zich dat dit praktisch gezien geenszins evident is. Hij verwijst naar het volwassenenonderwijs, waar er ook mogelijkheden zijn voor een zomeraanbod NT2, ondanks een gelijkaardige organisatie van het schooljaar als in het leerplichtonderwijs. De Vlor gaat er daarbij wel van uit dat dat zomeraanbod een vrijwillig karakter heeft, voor de school, voor het personeel en voor de leerling.

Lerarenopleiding

Leraren in het initiële onthaalonderwijs moeten over heel wat expertise beschikken. Zij moeten ten eerste werk maken van de integratie en moeten over de nodige kennis en vaardigheden beschikken om ervoor te zorgen dat de anderstalige nieuwkomer zich sociaal kan integreren.

(...)

Pas afgestudeerde leerkrachten blijken niet over die expertise te beschikken. Ten dele heeft dat te maken met hun opleiding. De Vlor verwacht dat de lerarenopleiding sterker inzet op een aantal algemene competenties die relevant zijn in de context van het onthaalonderwijs. Kunnen omgaan met diversiteit, en daarmee samenhangend, cultuursensitiviteit zijn in dat verband heel belangrijk. Elke pas afgestudeerde leerkracht zou ook elementair inzicht moeten hebben in hoe hij taalverwerving van het Nederlands kan ondersteunen.

Het is echter wenselijk noch mogelijk om van de lerarenopleiding te verwachten dat alle pas afgestudeerde leraren opgeleid zijn om in het initieel onthaalonderwijs te functioneren. De omvang van de basisopleiding en de vele andere verwachtingen ten aanzien van de lerarenopleiding laten dat eenvoudig niet toe.

Nascholing en vorming

Scholen die veel te maken krijgen met anderstalige nieuwkomers met een problematische voorgeschiedenis (geen of nauwelijks scholarisatie, traumatische ervaringen) vragen uitdrukkelijk om inhoudelijk sterk onderbouwde vorming en nascholing die hen kan helpen om de nodige expertise op te bouwen. De Vlor vraagt dat de overheid binnen zijn beleid rond onthaalonderwijs de uitbouw van een dergelijk vormings- of nascholingsaanbod stimuleert en ondersteunt.

Onthaalonderwijs in de breedte: vrijetijdsactiviteiten

Onthaalonderwijs in de breedte verwijst naar het onthaalonderwijs dat zich buiten het klaslokaal afspeelt. Onthaalonderwijs, ook het initiële aanbod, is steeds ingebed in een reguliere onderwijsinstelling. Dat moet verder gaan dan een administratieve inbedding. Via buddy- en mentorsystemen, extracurriculaire activiteiten enz. kunnen anderstalige nieuwkomers deel uitmaken van de school als gemeenschap, ook als het initiële aanbod categoriaal wordt georganiseerd. Dergelijke initiatieven zijn meer dan aardige bijkomstigheden. Ze zijn inherent aan goed onthaalonderwijs, dat sociale integratie tot doelstelling heeft.

Die sociale integratie moet uiteraard ook buiten de schoolmuren plaats vinden. Onthaal in de breedte gebeurt idealiter niet alleen via leerplichtonderwijs, maar ook in jeugdbewegingen, sportclubs, deeltijds kunstonderwijs of andere vormen van artistieke educatie enz. Voor anderstalige nieuwkomers vormt de school het ankerpunt bij uitstek. De school is dan ook ideaal geplaatst om actief naar die andere mogelijkheden toe te leiden en partnerschappen te zoeken.

Cruciaal daarbij is dat die activiteiten op de school niet voorgesteld worden als een verlengstuk van de school. Ook anderstalige nieuwkomers hebben recht op vrije tijd. Als ze bij hun vrijetijdsbeleving ook nog eens Nederlands gebruiken, is dat uiteraard zeer gunstig.

Onthaalonderwijs in de tijd: vervolgschoolcoaches

Taalverwervingsprocessen zijn grillige processen en duren lang. De ondersteuning mag dus niet stoppen na het initiële onthaalonderwijs. Leerlingen die dat initieel onthaalonderwijs verlaten, hebben in het vervolg van hun schoolloopbaan nog altijd meer ondersteuning nodig dan andere leerlingen. Dat geldt voor sommige nieuwkomers niet alleen voor taalverwerving, maar evengoed voor andere vaardigheden die zij moeten bijbenen en/of voor de sociaal-emotionele processen die zij doormaken. Ook op het vlak van ondersteuning bij de studiekeuze is er nood aan heel wat bijkomende begeleiding. Een blijvende ondersteuning moet ertoe bijdragen dat leerlingen uit het initieel onthaalonderwijs meer dan vandaag het geval is, succesvol doorstromen naar diverse richtingen.

Nu krijgen die leerlingen in het secundair onderwijs al ondersteuning van een vervolgcoach na afloop van de onthaalklas. Dat is van cruciaal belang. De vervolgcoach onderhoudt contacten met de ex-anderstalige nieuwkomer maar hij moet ook alle leerkrachten die bij het traject betrokken zijn, ondersteunen. De vervolgcoaches kunnen eigenlijk beschouwd worden als expert-leerkrachten die vanuit een expertisecentrum – de OKAN-school – hun expertise (beperkt) ter beschikking stellen van andere scholen.

Inventarisering van de praktijken van de vervolgschoolcoaches

Bij de opvolging van anderstalige nieuwkomers moet gezocht worden naar goede manieren om de continuïteit van de coaching te garanderen, ook wanneer een leerling veranderd van onderwijsnet. Er bestaan nu reeds goede voorbeelden van netoverschrijdende afspraken tussen vervolgschoolcoaches. De Vlor vraagt naar een inventarisering van die praktijken, zodat alle vervolgschoolcoaches van elkaar kunnen leren.

Met de hulp van de vervolgschoolcoach moet de nieuwe school zo snel mogelijk in staat zijn om het vervolgtraject helemaal over te nemen. Dat houdt in dat de vervolgschool en de leerkrachten van die school:

- bekend zijn met de achtergrond van hun leerlingen die uit de onthaalklas komen;
- weten hoe ze die leerlingen specifieke ondersteuning kunnen bieden;
- de verantwoordelijkheid overnemen voor de opvolging van die leerlingen, wat ook inhoudt dat ze verantwoordelijk zijn voor de informatieoverdracht als een leerling naar weer een andere school overstapt.

Datadoorstroom naar de vervolgschool

Omdat nieuwkomers om praktische redenen vrij vaak blijken te verhuizen, doet zich bij die groep een vrij groot schoolverloop voor. De Vlor pleit hier voor een goede registratie van schoolloopbanen, zodat de school waarnaar de anderstalige nieuwkomer verhuist op de hoogte is van zijn statuut. De raad vraagt te onderzoeken hoe scholen, met respect voor de privacyregelgeving, in het belang van het kind zoveel mogelijk relevante informatie kunnen doorspelen aan de vervolgschool.

Programmatiestop

Voor het secundair onderwijs vraagt de Vlor de onthaalklassen uit de programmatiestop in het secundair onderwijs te lichten, zoals het geval was voor onderwijsdecreet XXI.

Verhoging van het aantal uren vervolgschoolcoaching & professionalisering

De raad vraagt de overheid ook om het aantal uren voor de vervolgschoolcoaches te verhogen in functie van het aantal nieuwkomers dat zij, direct of indirect, begeleiden. Aan de schoolbesturen vraagt de Vlor te investeren in de professionalisering van de vervolgschoolcoaches. Dat veronderstelt uiteraard ook dat die besturen over de middelen beschikken om daarin te investeren.

Toelatingsklassenraad i.p.v. gelijkwaardigheden

Sinds onderwijsdecreet XXI heeft de toelatingsklassenraad de bevoegdheid om af te wijken van de toelatingsvoorwaarden voor leerlingen die houder zijn van studiebewijzen die uitgereikt zijn door scholen die niet erkend, gefinancierd of gesubsidieerd zijn door de Vlaamse Gemeenschap. Volgens de Vlor biedt deze nieuwe bepaling veel mogelijkheden om nieuwkomers sneller te integreren in de studierichting die het best bij hen past. Hierdoor wordt immers de soms lange en weinig flexibele weg van de vroegere gelijkwaardigheidsverklaring uitgeschakeld. De Vlor vraagt expliciet het behoud van de genoemde bevoegdheden van de toelatingsklassenraad.

Om de kwaliteit van de beslissing van de toelatingsklassenraad te verbeteren, stelt de Vlor voor dat de OKAN-school verplicht een advies aflevert aan die klassenraad. Het lijkt logisch dat de vervolgschoolcoach uitgenodigd wordt voor die klassenraad. Bij een beslissing die afwijkt van dat advies moet de klassenraad op zijn beurt dan weer expliciet motiveren waarom het advies niet werd gevolgd.

Wetenschappelijk onderzoek

De Vlor wees er in 5.2 al op dat in de huidige stand van zaken moeilijk valt na te gaan of het onthaalonderwijs zijn doelen bereikt omdat systematisch evaluerend onderzoek bij belangrijke onderwijsvernieuwingen ontbreekt. Het gelijke onderwijskansenbeleid is daar een markant voorbeeld van.

De raad pleit daarom voor een effectieve monitoring van de beleidsmaatregelen over het onthaalonderwijs en van de op het veld gebruikte organisatievormen. Deze monitoring kan enerzijds garanties bieden voor het bewaken van de uitgangspunten van de maatregelen en anderzijds de invloed meten van de uitwerking organisatiestructuren op de schoolloopbanen van (voormalige) anderstalige nieuwkomers. Een uitgebreid method-onderzoek lijkt de raad een goede methode om die invloed te meten.

Communicatiebeleid voor ouders & tolkuren

Goed onthaalonderwijs veronderstelt voor de Vlor ook goede communicatie met de ouders. Die communicatie is onontbeerlijk: het versterkt de band tussen de ouders en de school en verhoogt het welbevinden van de ouders in de schoolcontext. Finaal draagt het daardoor bij aan het welbevinden van de anderstalige nieuwkomers.

Omdat de ouders van anderstalige nieuwkomers in de meeste gevallen ook anderstalige nieuwkomers zijn en dus nog niet de kans gekregen hebben anderstalige te leren, ligt het voor de hand om voor die communicatie sociale tolken in te schakelen. In de context van besparingen blijkt het echter niet vanzelfsprekend dat er altijd en overal voldoende (door het lokale beleid bekostigde) tolkenuren beschikbaar zijn om elke ouder van anderstalige nieuwkomers die daarom vraagt op gelijk welk moment in het schooljaar te kunnen bedienen.

De Vlor vraagt dat de overheid in elk geval voldoende tolkenuren voorziet in functie van de reële behoefte. Van de scholen verwacht de Vlor dat ze weloverwogen gebruik maken van die tolkenuren en dat ze een breed communicatiebeleid naar ouders uitwerken. Zo'n communicatiebeleid bepaalt o.a. in welke omstandigheid er op welke manier met ouders wordt gecommuniceerd. Een school voorziet in haar communicatiebeleid ook het best een contingentering van de uren, zodat er ook in het tweede semester nog voldoende tolkuren ter beschikking zijn voor die omstandigheden waarin tolken de enige redelijke keuze is.

Voogd

De Vlor vraagt ten slotte bijzondere aandacht voor de niet-begeleide minderjarigen. Er moeten duidelijke afspraken gemaakt worden over hoe en met wie de communicatie gebeurt. De wettelijke voogd is immers in de praktijk niet steeds de meest aangewezen persoon om direct mee te communiceren.

Schoolwissels (over de taalgrens heen) vermijden

Kinderen die in een asielcentrum verblijven, verhuizen meermaals. Dat remt hun leerproces sterk af. De Vlor vraagt aan de minister van Onderwijs om overleg te plegen met zijn federale college bevoegd voor Asiel en Migratie om ervoor te zorgen dat families met kinderen in de leerplichtleeftijd zo weinig mogelijk getransfereerd worden naar een ander asielcentrum of

opvanginitiatief.

Dat geldt nog sterker als die verhuizing betekent dat het kind van het ene taalgebied in het andere terecht komt. Dergelijke transfers moeten voor kinderen die school lopen, uitgesloten worden.

Aangepaste tweedelijnsbulp

Kinderen en jongeren die hier net toekomen, hebben niet alleen nood aan doorverwijzing naar het onthaalonderwijs. De clb stellen vast dat zij vaak ook nood hebben aan tweedelijnsbulp, in het bijzonder vanwege traumatische ervaringen in het land van herkomst. Deze hulp is in Vlaanderen erg moeilijk te vinden. De clb stellen ook vast dat de centra voor geestelijke gezondheidszorg niet alleen overbevraagd zijn, maar soms ook bijkomende drempels vertonen voor kinderen en jongeren die geen Nederlands kennen. De Vlor vraagt de onderwijsminister om dit probleem op te nemen met zijn collega van Welzijn.

Vorbereidend jaar voor nieuwkomers die willen doorstromen naar het hoger onderwijs

In zijn beleidsbrief 2011-2012 verwijst de minister van Inburgering naar het advies van de SERV over de invoering van het inburgeringcertificaat. Dat stelt voor om een vorbereidend jaar te voorzien voor (meerderjarige) inburgeraars die verder willen studeren in het hoger onderwijs. Hij neemt zich voor om dit voorstel te bespreken met de onderwijsminister in het kader van de concrete uitwerking van het concept van regionale centra voor leerloopbaanbegeleiding.¹⁷

Aangezien onderzoek uitwijst dat voor een grondige verwerving van een tweede taal (i.c. het Nederlands) meerdere jaren nodig zijn en ex-OKAN'ers ook na het eerste onthaaljaar nog verdere ondersteuning nodig hebben, vraagt de Vlor dat het bedoelde vorbereidend jaar ook opengesteld zou worden voor gewezen anderstalige nieuwkomers die nood hebben aan bijkomende voorbereiding vooraleer de stap naar het hoger onderwijs, inclusief hbo5, te zetten.

Verliezen van expertise

(Opmerking: in het Vlor-advies is dit voornamelijk voor het basisonderwijs. Het is onze mening dat dit fenomeen ook spelt in het secundair onderwijs.)

Een specifiek probleem voor het initieel onthaalonderwijs in het basisonderwijs is dat van het voortdurend verloren gaan van expertise. Bijkomende uren initieel onthaalonderwijs zijn beperkt en sterk variabel. Ze worden vaak toegekend aan jonge, tijdelijke leerkrachten, die wanneer de kans zich voordoet, kiezen voor een stabielere plaats. Op die manier gaat expertise verloren.

1 Aanleiding voor een advies over onthaalonderwijs

De Vlor besliste om een advies te formuleren over het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers vanuit een aantal vaststellingen:

- In een aantal LOP's signaleren scholen met veel anderstalige nieuwkomers dat hun draagkracht een limiet bereikt. Ze hebben ook nood aan bijzondere expertise voor de opvang van bepaalde groepen anderstalige nieuwkomers met heel zware noden.
- Basisscholen signaleren moeilijkheden om hun kennis en expertise over de opvang van anderstalige nieuwkomers te borgen. Dat hangt samen met het wisselvallige karakter van de instroom van anderstalige nieuwkomers.
- OKAN-leerlingen blijven doorstromen naar een zeer beperkt aantal studiegebieden.¹ Over de jaren heen blijven Handel en Personenzorg de meest populaire studiegebieden. Positief is wel dat in het schooljaar 2009-2010 voor het eerst ook het aso in de top 3 voorkomt.
- OKAN-leerlingen en andere leerlingen hebben in één zelfde school vaak weinig onderling contact.
- Er wordt op verschillende niveaus nagedacht over een andere organisatie van het onthaalonderwijs. De conceptnota 'Samen taalgrenzen verleggen' bevat daarvoor een aantal beleidsintenties.² Tegelijk zijn er op lokaal niveau experimenten met de organisatie van het onthaalonderwijs, maar die stoten op de grenzen van de regelgeving.
- Er zijn onvoldoende gegevens beschikbaar over de schoolloopbaan van anderstalige nieuwkomers. Er is bijgevolg geen actueel onderzoek naar het onthaalonderwijs. De laatste wetenschappelijke evaluatie van het onthaalonderwijs dateert van 2006.³ Enkele van de aanbevelingen van dit rapport werden intussen geïmplementeerd, maar nog nooit geëvalueerd.
- Veel anderstalige nieuwkomers komen terecht in de grote steden, waar het onderwijs sowieso capaciteitsproblemen heeft. In die steden komen anderstalige nieuwkomers dan nog eens dikwijls in zogenaamde concentratiescholen terecht.
- De oprichting van OKAN-klassen in het secundair onderwijs valt onder de programmatiestop.

De beschrijving van bovenstaande vaststellingen houdt in se nog geen waardeoordeel in, maar schetst de context waarbinnen het advies tot stand kwam.

2 Totstandkoming van het advies

Het advies werd voorbereid door de commissie Diversiteit en Gelijke Onderwijskansen. Die nodigde bij de voorbereiding een aantal experts uit, vanuit de praktijk, uit de pedagogische begeleiding en uit de academische wereld. Volgende experts verleenden op die manier hun medewerking aan de totstandkoming van dit advies:

¹ Ministerie van Onderwijs en Vorming, Agentschap voor onderwijsdiensten (AgOD), Rapport Onthaalonderwijs 2008-2009 en 2009-2010, p. 24

² Smet, P.(2011). Conceptnota samen taalgrenzen verleggen. Brussel: a.n.p. 13 en 14

³ Sterckx, M., 'Wat is er nog van onze dromen'. Eindrapport van een onderzoek naar de doorstroming van anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs in de eerste drie jaar na de onthaalklas in Vlaanderen (2003-2005). Centrum voor Taal en Onderwijs, Leuven, 2008.

- Esmeralda Verton, Gemeentelijke basisschool de Toverberg, Gent
- Gino Lefebvre, Sint-Jozefinstituut, Kortrijk
- Joris Verlinden, SISO 2, Antwerpen
- Eva Louwette, Sint-Jozefinstituut, Betekom
- Kris van den Branden, directeur CTO Leuven
- Ann Devos, stafmedewerker onthaalonderwijs WKSO
- Geert Semeels, coördinator Solentra

3 Wat is onthaalonderwijs?

In de huidige regelgeving ontbreekt een eenduidige definitie van onthaalonderwijs. Volgens de Vlor heeft onthaalonderwijs twee, weliswaar nauw aan elkaar verwante betekenissen.

In de eerste plaats is het onderwijs dat tegemoetkomt aan de specifieke onderwijsnoden van anderstalige nieuwkomers, ongeacht hun leeftijd of het onderwijsniveau en ongeacht de feitelijke setting waarin ze terecht komen. Onthaalonderwijs streeft ernaar anderstalige nieuwkomers aansluiting te laten vinden in het reguliere Vlaamse onderwijs en ze op die manier ook te integreren in onze samenleving.

Onthaalonderwijs is in die zin een opdracht van alle scholen zodra ze één of meerdere anderstalige nieuwkomers als leerling hebben, en blijft een opdracht zolang het nieuwkomerschap invloed heeft op schoolprestaties en welbevinden. Dat volgt trouwens uit de verwachting dat elke school werk maakt van een zorg- en een gelijkeonderwijskansenbeleid.

Onthaalonderwijs in die betekenis is voor veel leerlingen een proces van lange duur en kan zelfs de volledige schoolloopbaan in Vlaanderen omvatten.

Daarnaast verwijst onthaalonderwijs naar een specifiek onderwijsaanbod dat de overheid mogelijk maakt en waarvoor ze ook extra middelen toekent. Dat aanbod is in de tijd beperkt en richt zich op het begin van de schoolloopbaan van anderstalige nieuwkomers in het Vlaamse onderwijs. Het kan beperkt worden tot leerlingen die aan bepaalde voorwaarden voldoen, waaronder leeftijd en duur van het verblijf in België.

Onthaalonderwijs in die tweede betekenis is een belangrijk instrument om het onthaalonderwijs in brede zin te realiseren, maar zeker niet het enige.

Voor dit advies zijn beide betekenissen van belang. Voor de duidelijkheid voeren we een kunstmatig terminologisch onderscheid in: we zullen de term *onthaalonderwijs* zonder meer hanteren in de eerste, brede betekenis, terwijl we *initieel onthaalonderwijs* zullen gebruiken in de tweede betekenis.

Ook in de regelgeving in brede zin wordt het begrip *onthaalonderwijs* in de twee beschreven betekenissen gebruikt. In citaten uit regelgevende teksten zullen we het onderscheid verduidelijken door waar van toepassing [initieel] toe te voegen.

Het is evident dat een goede start in het Vlaamse onderwijs cruciaal is voor zowel de schoolloopbaan als de sociale integratie van de anderstalige nieuwkomer. Het initieel onthaalonderwijs moet voor die goede start zorgen. Het zal in dit advies dan ook heel wat

aandacht krijgen. Het mag echter niet gelijkgeschakeld worden met onthaalonderwijs. Het brede onthaalonderwijs en het schoolloopbaanperspectief dat ermee samenhangt, blijven voor de Vlor centraal in het beleid voor anderstalige nieuwkomers.

4 Wie zijn de anderstalige nieuwkomers?

4.1 De doelgroep van het initiële onthaalonderwijsaanbod

4.1.1 In het basisonderwijs

Volgens het decreet over het inschrijvingsrecht behoort een leerling tot de doelgroep van het initiële onthaalonderwijs in het basisonderwijs, als hij aan één van beide volgende voorwaarden voldoet:

- *'uiterlijk op 31 december van het lopende schooljaar vijf jaar of ouder is en op de dag van inschrijving of op 1 september die volgt op de inschrijving, gelijktijdig aan de volgende voorwaarden voldoet:*
 - *hij is een nieuwkomer, dit wil zeggen dat hij maximaal één jaar ononderbroken in België verblijft;*
 - *hij heeft niet het Nederlands als thuistaal of moedertaal;*
 - *hij beheerst onvoldoende de onderwijstaal om met goed gevolg de lessen te kunnen volgen;*
 - *hij is maximaal negen maanden ingeschreven, vakantiemaanden juli en augustus niet inbegrepen, in een school met het Nederlands als onderwijstaal;*
- *officieel verblijft in een open asielcentrum, zijnde een collectieve opvangstructuur zoals bedoeld in artikel 2, 10^o, van de wet van 12 januari 2007 betreffende de opvang van asielzoekers en van bepaalde categorieën van vreemdelingen en die uiterlijk op 31 december van het lopende schooljaar vijf jaar of ouder is.'*⁴

4.1.2 In het secundair onderwijs

In het secundair onderwijs is een anderstalige nieuwkomer:

- *'in het voltijds gewoon secundair onderwijs: een leerling die bij de start van het [initieel] onthaalonderwijs gelijktijdig aan de volgende voorwaarden voldoet:*
 - 1 *op 31 december volgend op de aanvang van het schooljaar enerzijds minstens twaalf jaar en anderzijds geen achttien jaar geworden is;*
 - 2 *een nieuwkomer is, dat wil zeggen maximaal één jaar ononderbroken in België verblijven;*
 - 3 *niet het Nederlands als thuistaal of moedertaal heeft;*
 - 4 *onvoldoende de onderwijstaal beheerst om met goed gevolg de lessen te kunnen volgen;*
 - 5 *maximaal negen maanden ingeschreven is (vakantiemaanden juli en augustus niet inbegrepen) in een onderwijsinstelling met het Nederlands als onderwijstaal;'*⁵
- *in het deeltijds beroepssecundair onderwijs:⁶ een jongere die aan alle volgende voorwaarden voldoet:*

⁴ Decreet inschrijvingsrecht, Art. II. 1^o

⁵ Decreet inschrijvingsrecht Art. V.2. 3^o

- *een nieuwkomer zijn, dat wil zeggen maximaal één jaar ononderbroken in België verblijven;*
- *het Nederlands niet als moedertaal of thuistaal hebben;*
- *maximaal negen maanden ingeschreven zijn, de maanden juli en augustus niet inbegrepen, in een onderwijsinstelling met het Nederlands als onderwijstaal;*
- *het Nederlands onvoldoende beheersen om deeltijds beroepssecundair onderwijs met goed gevolg te doorlopen;*
- *op 31 december volgend op de aanvang van het schooljaar de leeftijd van 18 jaar nog niet hebben bereikt.'*

De omzendbrief over onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het gewoon voltijds secundair onderwijs stelt dat in bijzondere omstandigheden en na een gemotiveerd verzoek kan afgeweken worden van de voorwaarden met betrekking tot leeftijd, duur van het verblijf in België en duur van inschrijving in een Nederlandstalige onderwijsinstelling.⁷

4.2 Kenmerken van de doelgroep

De definities in de regelgeving van een anderstalige nieuwkomer focussen op wat bepalend is voor de doelgroep, nl. de beperkte of onbestaande kennis van het Nederlands enerzijds en het nieuwkomerschap anderzijds. Ze doen daarbij onvoldoende recht aan de enorme diversiteit van de doelgroep.

Goed onthaalonderwijs is voor de Vlor maatwerk en houdt rekening met die diversiteit. De raad brengt die diversiteit hieronder op een niet-exhaustieve manier in kaart. Het gaat daarbij niet alleen om een diversiteit van kenmerken die eigen zijn aan de leerling, maar ook om kenmerken van de omgeving waaruit ze komen en van de nieuwe omgeving waarin ze terecht komen:

- de leeftijd van de leerling, en daarmee samenhangend, de mate waarin er een taalkloof is in vergelijking met Nederlandstalige leeftijdsgenoten. De Vlor vraagt bijzondere aandacht voor leerlingen op zogenaamde kantelleeftijden: de 5- à 7-jarigen, de 11- à 12-jarigen en de 15- à 18-jarigen;⁸
- het herkomstland;
- de migratiegeschiedenis en daarmee samenhangend, de verlieservaring van het kind als gevolg van de migratie;
- het psycho-sociaal welbevinden (inclusief eventuele traumatische ervaringen);
- de schoolse voorgeschiedenis (inclusief de kenmerken van het schoolsysteem waaruit de leerling komt);
- de leermotivatie en persoonlijke ambities;
- de socio-economische achtergrond;

⁸ artikel 3, 1°, het decreet van 10 juli 2008 betreffende het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap;

⁷ Omzendbrief 80/75 van 30/08/2008, 3.1.2.

⁸ In verband met de 15- tot 18-jarige jongeren kijkt de Vlor met belangstelling uit naar het EIF-project dat via een actieonderzoek een integrale aanpak uit wil werken voor een onderwijs- en opleidingstraject, afgestemd op de noden van 18- tot 18-jarige nieuwkomers. Dit moet leiden tot een traject op maat van deze doelgroep. Het actieonderzoek is in december 2012 van start gegaan.

- de thuissituatie van de leerling. Een bijzondere groep in dit verband zijn de niet-begeleide minderjarigen;
- de eventuele specifieke onderwijsbehoeften;
- de kenmerken van de omgeving waarin de leerling terecht komt (grootstedelijke omgeving; kleinere centrumstad; asielcentrum);
- het moment in het schooljaar waarop de nieuwkomer in het onderwijs instapt (bij de start van het schooljaar of middenin?);
- ...

4.3 Houden de huidige definities van de doelgroep voldoende rekening met de diversiteit?

De hierboven geciteerde definities van de doelgroep van het initiële onthaalonderwijs houden tot op zekere hoogte rekening met de diversiteit van de doelgroep. Dat is het duidelijkst in het secundair onderwijs, waar de mogelijkheid tot afwijking op sommige regels expliciet is voorzien. De raad vindt het belangrijk dat deze mogelijkheid niet alleen behouden blijft, maar ook soepeler wordt toegekend. De afwijking op leeftijd wordt bijvoorbeeld in de praktijk enkel toegestaan voor de bovengrens van 18 jaar. De raad is ervan overtuigd dat in individuele gevallen een iets vervroegde instap in het secundair onderwijs een betere oplossing kan zijn dan nog instappen in het basisonderwijs. Hij vraagt daarom dat ook een afwijking op de ondergrens (12 jaar) mogelijk wordt.

De definitie voor het basisonderwijs toont zich dan weer bewust van de bijzondere situatie van kinderen die in een asielcentrum verblijven. De Vlor vraagt om deze bepaling te behouden. Kinderen die verblijven in een asielcentrum komen immers weinig in aanraking met het Nederlands. Dat geldt evengoed voor kinderen uit het secundair onderwijs. De raad vraagt daarom dat ook leerlingen uit het secundair onderwijs die in een open asielcentrum verblijven, automatisch tot de doelgroep van het initieel onthaalonderwijs zouden behoren.

5 Doelstellingen van het initiële onthaalonderwijs

5.1 Doelstellingen vandaag

5.1.1 Basisonderwijs

De overheid omschrijft de doelstellingen van het initiële onthaalonderwijs in het basisonderwijs als volgt:⁹

- [Initieel] onthaalonderwijs is onderwijs dat de taalvaardigheid Nederlands én de sociale integratie van de anderstalige nieuwkomer bevordert.
- Het [initieel] onthaalonderwijs heeft tot doel de anderstalige nieuwkomer voor te bereiden op instromen in het gewoon onderwijs en de doorstroming te bevorderen in de reguliere klaspraktijk en de verdere schoolloopbaan. Het [initieel] onthaalonderwijs moet de anderstalige nieuwkomer in staat stellen op een efficiënte manier te functioneren in de

⁹ Omzendbrief BæO/2008/03 van 30/08/2008

klas, in overeenstemming met zijn leeftijd, als lerend individu en als lid van de klas- en schoolgemeenschap.

- Het [initieel] onthaalonderwijs ontwikkelt bij de anderstalige nieuwkomer de nodige taal- en andere vaardigheden om de leerboodschappen, die in de toekomstige klas zullen verstuurd worden, te kunnen begrijpen en om deel te kunnen nemen aan het sociale verkeer dat in de klas en op school plaatsgrijpt. Deze vaardigheden moeten de anderstalige nieuwkomers in staat stellen zich te integreren in onze samenleving.
- Het [initieel] onthaalonderwijs, zowel het onthaaljaar als het vervolgjaar, maakt werk van actieve integratie van de anderstalige nieuwkomer in het schoolleven, waarbij de relatie van de anderstalige nieuwkomer met de klastitularis en de leeftijdgenoten de nodige aandacht krijgt. Leren omgaan met sociale en culturele verscheidenheid is hierin van groot belang.

5.1.2 Secundair onderwijs

De regelgeving omschrijft de doelstellingen van het [initieel] onthaalonderwijs als volgt:

*'[initieel] Onthaalonderwijs, dat niet in een graad of in het hoger beroepsonderwijs wordt gerangschikt en dat uit één onthaaljaar bestaat, is een specifiek en tijdelijk onderwijsaanbod dat anderstalige nieuwkomers in staat stelt om Nederlands te leren en nadien in te stromen in het Nederlandstalig onderwijs. Het is gericht op taalvaardigheid Nederlands en inburgering.'*¹⁰

De omzendbrief onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het gewoon voltijds secundair onderwijs zegt het volgende:¹¹

Het onthaalonderwijs heeft tot doel Nederlandsonkundige leerlingen, die onlangs in België zijn aangekomen, op te vangen, hen zo snel mogelijk Nederlands te leren en hen te integreren in de onderwijsvorm en studierichting die het nauwst aansluit bij de individuele capaciteiten van deze anderstalige nieuwkomer. Het onthaalonderwijs bevat daarom eerst een onthaaljaar. Het leerprogramma van het onthaaljaar is zeer sterk gericht op het verwerven van het Nederlands. [...]

Na het onthaaljaar en na de overstap naar het regulier onderwijs moet de anderstalige nieuwkomer op ondersteuning van de onthaalklas kunnen blijven rekenen. Tevens dienen leerkrachten uit het regulier onderwijs gecoacht te worden door de onthaalklas.

Het onthaalonderwijs moet het voor deze leerlingen mogelijk maken hun studie in het regulier secundair onderwijs met succes voort te zetten.

Met het oog hierop werden de ontwikkelingsdoelen 'Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers' ontwikkeld.

¹⁰ Codex secundair onderwijs, Art. 135, §1

¹¹ Omzendbrief SO 75 van 30/08/2008, 2.

5.2 Worden de doelstellingen bereikt?

Om de effectiviteit van het onthaalonderwijs te kunnen evalueren en zo nodig bij te sturen, zijn goede data nodig. De overheid beschikt echter niet over de nodige gegevens om na te gaan of kinderen in het basisonderwijs de doelstellingen van het onthaalonderwijs bereiken.

Dat heeft veel te maken met de manier waarop het onthaalonderwijs in het basisonderwijs vandaag georganiseerd is. Scholen die te weinig nieuwkomers hebben om een beroep te kunnen doen op bijkomende ondersteuning, hoeven nu hierover geen gegevens door te geven.

Voor het secundair onderwijs zijn er meer gegevens beschikbaar. De Vlor drukt hier zijn appreciatie uit voor de wijze waarop AgODi de cijfers over het onthaalonderwijs in het secundair onderwijs verzamelt en publiceert. Ook hier volstaan de beschikbare data echter niet om een volledig beeld te krijgen van de schoolloopbaan van anderstalige nieuwkomers. Scholen met een OKAN-klas hebben bijvoorbeeld geen systematisch zicht op de verdere schoolloopbaan van hun ex-leerlingen en kunnen daaruit ook geen lering trekken. Ook de anderstalige nieuwkomers die hun schoolcarrière niet in een OKAN-klas starten, blijven volledig buiten zicht.

De Vlor vraagt voor beide niveaus een meer nauwgezette dataverzameling. De overheid moet in haar databank systematisch opnemen wie ooit als nieuwkomer in het onderwijs instroomde en dat op basis van een individuele koppeling, maar met respect voor de privacy van de betrokken ouders en kinderen. De data moeten inzicht bieden in de volledige schoolloopbaan van de anderstalige nieuwkomer, inclusief de toeleiding naar het onderwijs. De gevraagde dataverzameling moet voor de scholen bovendien zo eenvoudig mogelijk gehouden worden.

5.3 Beantwoorden de decretale doelstellingen aan de zeer diverse noden van de doelgroep?

De Vlor vindt de doelstellingen van het initieel onthaalonderwijs zoals die vandaag decretaal zijn vastgelegd onvolledig, zowel in het lager als in het secundair onderwijs.

Ten eerste gaat er onvoldoende aandacht naar de kennis en vaardigheden die naast de kennis van het Nederlands nodig zijn om te kunnen aansluiten in de gewone klas. Het gaat daarbij ten eerste om algemene schoolse vaardigheden en attitudes. De Vlor wijst hier met name op de bijzondere problematiek van anderstalige nieuwkomers die op de leeftijd van acht, negen jaar of ouder instromen en in hun land van herkomst geen of nauwelijks schoolervaring opgedaan hebben. Die kinderen staan voor de grote uitdaging om op bijzonder korte termijn alle basisvaardigheden en -houdingen te verwerven waar andere kinderen al van in de kleuterklas mee bezig zijn.

Maar ook kinderen die in hun herkomstland wel een normaal vorderende schoolloopbaan achter de rug hebben kunnen, door andere oriëntaties van het onderwijssysteem waaruit ze afkomstig zijn, specifiekere kennis en vaardigheden missen, bijvoorbeeld op het vlak van wiskunde of vreemde talen. Door de eenzijdige focus op het verwerven van Nederlands in de regelgeving lijkt het alsof dergelijke hiaten voor het vervoltraject minder belangrijk zijn dan kennis van de onderwijstaal, wat volgens de Vlor niet zo is.

De doelstellingen lijken ook te suggereren dat Nederlands in het initieel onthaalonderwijs verworven kan worden. Wat de verwerving van de nodige Nederlandse taalvaardigheid betreft, moet er volgens de Vlor een onderscheid gemaakt worden tussen de basistaalvaardigheid nodig

voor een vlot sociaal verkeer en de specifieke schoolse taalvaardigheid voor het vlot begrijpen van 'leerbodschappen in de klas'. Dat laatste is veel complexer en vergt een ondersteuning die veel langer duurt dan een onthaaljaar en een vervolgjaar. De raad is van oordeel dat de doelstellingen te bereiken zijn voor heel wat anderstalige nieuwkomers als er na het onthaaljaar nog een goed uitgebouwd vervolgtraject komt. Gemiddeld hebben jongeren 7 tot 11 jaar nodig vooraleer zij het taalvaardigheidsniveau van moedertaalsprekers bereiken.⁴²

Dat alles betekent uiteraard niet dat taalverwerving geen belangrijke rol zou spelen in het onthaalonderwijs, integendeel. Maar die taalverwerving mag niet verabsoluteerd worden. Wat het onthaalonderwijs volgens de raad kenmerkt is niet zozeer de taalverwerving op zich, maar het feit dat bij de verwerving van allerlei kennis en vaardigheden de talige component zeer sterk aanwezig is.

De doelstellingen hebben ook te weinig aandacht voor de noodzakelijke voorwaarden om ze te realiseren. Voor de Vlor is het welbevinden van nieuwkomers daarbij een erg belangrijk element. Nog los van eventuele traumatische ervaringen in het herkomstland, betekent migratie een verlieservaring. Nieuwkomers hebben nood aan ondersteuning die erop gericht is dat zij zich goed voelen in hun nieuwe (school)omgeving. De eerste zorg, zeker voor deze kinderen, moet gaan naar hun opname in een nieuwe groep van vrienden waarin ze zich thuis voelen en die hen de nodige veiligheid en stabiliteit biedt om zich verder te kunnen ontplooiën. Dat veronderstelt ook dat de nieuwkomers effectief deelnemen aan het normale schoolleven. Het advies gaat daar onder 6.5.1. verder op in.

Specifiek met betrekking tot het secundair onderwijs wil de Vlor wel nog opmerken dat zijn bredere invulling van de doelstellingen van het onthaalonderwijs parallel lijkt te lopen met die van de omzendbrief. In de codex secundair onderwijs worden onthaalonderwijs en de onthaalklas met elkaar gelijk gesteld. De omzendbrief daarentegen beschouwt de onthaalklas als het eerste jaar van het onthaalonderwijs. Onthaalonderwijs wordt in de omzendbrief in de brede betekenis gebruikt die ook de Vlor in dit advies aanhoudt.

Over de ontwikkelingsdoelen voor het onthaalonderwijs waarnaar de omzendbrief verwijst, heeft de Vlor ook al een positief advies geformuleerd.⁴³ De ontwikkelingsdoelen scheppen duidelijkheid voor alle betrokkenen. Ze focussen op schoolse taalvaardigheid en geven de scholen ruimte om Nederlands aan te bieden in verschillende contexten en op die manier maatwerk te geven voor deze diverse doelgroep. Bovendien zijn de ontwikkelingsdoelen zo geformuleerd dat ze het scholen mogelijk maken om in de onthaalklas ook in te zetten op de verwerving van de schoolse kennis en vaardigheden die anderstalige nieuwkomers, naast het Nederlands, nodig hebben om te kunnen integreren in de onderwijsvorm en studierichting die aansluit bij hun individuele capaciteiten. Ten slotte verwijzen een aantal ontwikkelingsdoelen ook expliciet naar het welbevinden van de anderstalige nieuwkomer.

⁴² Shohamy, E. (2008). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London: Routledge.

⁴³ Vlaamse Onderwijsraad, Raad Secundair Onderwijs. [Advies over de herziening van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen Nederlands en moderne vreemde talen](#), 5 juni 2008.

Waar de codex en de omzendbrief van elkaar afwijken of op zijn minst andere accenten leggen, kan de Vlor zich telkens vinden in de visie van de omzendbrief. De raad vraagt daarom dat die visie een passende decretale vertaling zou krijgen.

6 Naar een effectiever onthaalonderwijs

6.1 Genuanceerde keuzes kunnen maken

Een blauwdruk voor effectief onthaalonderwijs laat zich niet gemakkelijk uittekenen. Het onthaalonderwijs moet rekening houden met de diverse noden van de anderstalige nieuwkomers. Het debat over hoe het onderwijs aan die noden tegemoet moet komen, wordt vaak gedomineerd door een aantal tegenstellingen:

- spreiding versus (tijdelijk) bij elkaar plaatsen van anderstalige nieuwkomers;
- een sterk toeleidingsbeleid versus vrije keuze van school en vestigingsplaats door ouders;
- expertise is gepooled of verspreid over scholen;
- een categoriale aanpak versus individuele ondersteuning.

De Vlor vindt dat het debat niet in die tegenstellingen mag blijven hangen. De raad benadrukt dat het om *continua* gaat, waarbinnen telkens weer genuanceerde keuzes gemaakt kunnen worden. Op microniveau dient voor elke anderstalige nieuwkomer in elke fase van het onthaalonderwijs de afweging gemaakt te worden welke aanpak het meest tegemoet komt aan zijn noden op dat moment. De mogelijkheden van de school en de lokale context spelen bij het bepalen van die aanpak ook een rol.

Dat legt uiteraard meer verantwoordelijkheden bij de scholen en de lokale regisseurs, maar biedt tegelijk ook meer kansen. De scholen en de lokale regisseur kunnen het onthaalonderwijs organiseren op een manier die aan de lokale noden aangepast is.

Uitgangspunt voor de Vlor is het subsidiariteitsprincipe: een goed Vlaams beleid rond onthaalonderwijs creëert een kader dat mogelijkheden biedt om lokaal keuzes te maken. Dat kader voorziet tegelijk ook een monitoring en evaluatie van het beleid.

Binnen dat kader ziet de Vlor vier hefboomen voor een effectiever onthaalonderwijs:

- een krachtiger toeleidingsbeleid;
- flexibilisering van het initieel onthaalonderwijsaanbod;
- inzetten op expertise;
- meer aandacht voor de volledige schoolloopbaan, in de tijd en in de breedte.

Die hefboomen moeten lokaal of op het niveau van de anderstalige nieuwkomer concrete invulling krijgen. In wat volgt, gaat de Vlor verder in op die hefboomen, en verduidelijkt hij de keuzes die zich stellen.

Daarbij maakt de raad in een aantal gevallen expliciet het onderscheid tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs. Uiteraard is er een continuïteit in de noden van de individuele leerling. Wat goed is voor de elfjarige anderstalige nieuwkomer in het basisonderwijs, zal wellicht ook goed zijn voor een vergelijkbare twaalfjarige anderstalige nieuwkomer in het secundair

onderwijs. Dat neemt echter niet weg dat er toch heel wat relevante verschillen zijn tussen de beide onderwijsniveaus, die een onderscheid verantwoorden.

In de eerste plaats is de te overbruggen taalkloof in het secundair onderwijs een stuk groter dan in het basisonderwijs, en dan in het bijzonder de kloof met het schoolse Nederlands. Daarnaast spelen ook de institutionele verschillen: het secundair onderwijs met zijn verschillende onderwijsvormen en scala aan studierichtingen is voor nieuwkomers veel moeilijker te doorgronden dan het basisonderwijs. Ook het grotere geografische bereik van secundaire scholen, dat volgt uit de grotere zelfstandige mobiliteit van de leerlingen, is een relevant verschil.

6.2 Een krachtiger toeleidingsbeleid

Het secundair onderwijs zet momenteel in op de toeleiding van anderstalige nieuwkomers naar zogenaamde OKAN-klassen. Een verplichting is die toeleiding echter niet. Concrete cijfers over hoeveel anderstalige nieuwkomers er buiten de OKAN-klas instappen in het secundair onderwijs, ontbreken. Duidelijk is wel dat de complexiteit van het secundair onderwijs ertoe leidt dat de meeste nieuwkomers graag ingaan op de suggestie om het initiële onthaalonderwijs in een gespecialiseerde school te volgen.

Voor het secundair onderwijs pleit de Vlor ervoor maximaal kansen te bieden voor de toeleiding van anderstalige nieuwkomers naar onthaalklassen. De grotere taalkloof en de institutionele complexiteit van het secundair onderwijs waarnaar hierboven werd verwezen, verantwoorden die keuze.

Voor het basisonderwijs moeten een aantal overwegingen in verband met toeleiding meegenomen worden. Een toeleidingsbeleid gericht op spreiding van anderstalige nieuwkomers over zoveel mogelijk scholen (met vooral veel Nederlandstalige leerlingen) lijkt enerzijds de beste garanties te bieden voor een snelle verwerving van Nederlandse taalvaardigheid en een snellere integratie in het reguliere onderwijs en in onze samenleving. Anderzijds zijn in sommige omstandigheden zowel scholen als ouders vragende partij voor een (tijdelijk) bijeenplaatsen van anderstalige nieuwkomers.

Vooral bij anderstalige nieuwkomers met een problematische voorgeschiedenis (op schools en/of psychosociaal vlak) worden de noden als dermate complex ervaren dat scholen alleen door een bundeling van krachten de nodige expertise kunnen verzekeren.

Voor sommige groepen van ouders van anderstalige nieuwkomers is het dan weer niet vanzelfsprekend hun kind naar school te (moeten) sturen. Het broodnodige vertrouwen in de school lijkt bij hen gewonnen te kunnen worden als de school al veel kinderen uit hun bevolkingsgroep telt.

Bij dat alles moet ook nog rekening gehouden worden met het principe van de vrije keuze van school en vestigingsplaats door de ouders. Dat laatste hoeft volgens de Vlor echter niet in tegenspraak te zijn met een krachtig toeleidingsbeleid. Zo'n beleid geeft ouders de nodige informatie en ondersteuning om een schoolkeuze te maken in het belang van hun kind, maar grijpt niet in op de vrije schoolkeuze. Integendeel: het is nog maar de vraag in hoeverre een schoolkeuze echt vrij genoemd kan worden als ouders die maken op basis van puur praktische

overwegingen (Wat is de meeste nabije school? Welke school heeft nog plaats?). In die zin versterkt een toeleidingsbeleid ook de keuzevrijheid van de ouders.

Een toeleidingsbeleid in de zin van advies aan en ondersteuning van nieuwkomers bij de schoolkeuze voor hun kind(eren), hangt uiteraard noodzakelijk vast aan een lokaal gedragen en aan de lokale omstandigheden aangepaste visie. Centraal in die visie staan de onderwijsnoden van de anderstalige nieuwkomers. Overwegingen van praktische en organisatorische aard zijn steeds ondergeschikt aan het belang van de anderstalige nieuwkomer.

Een goed onderbouwde lokale visie op toeleiding veronderstelt (1) een actieve samenwerking tussen scholen onderling en met andere, bij het onderwijs betrokken partners en (2) een duidelijke regie.¹⁴

Om dat toeleidingsbeleid concreet uit te voeren, moeten formele kanalen worden gebruikt, maar evengoed informele netwerken. Legale nieuwkomers komen in ieder geval bij de gemeente terecht. De gemeenten hebben nu al de verplichting informatie te geven over de leerplicht en het onderwijsaanbod. Het toeleidingsbeleid mag zich volgens de Vlor niet beperken tot het oplijsten van de verschillende scholen. De lokale regisseur (of een organisatie die die regisseur daarvoor aanduidt) moet ouders ook begeleiden bij de schoolkeuze, op basis van de lokale visie op toeleiding. De clb zijn, op basis van de operationele opdrachten die hen door de Vlaamse Regering zijn toebedeeld, daarbij een aangewezen partner, vooral om bijkomende ondersteuning te bieden op het vlak van studieoriëntering.

Ook andere actoren spelen een rol in de informatieverstrekking over onderwijs: individuele scholen, het onthaalbureau, zelforganisaties, geloofsgemeenschappen, informele netwerken, Het lokale beleid moet er in elk geval naar streven dat die actoren vanuit dezelfde objectieve informatie ouders begeleiden bij de schoolkeuze. De inzet van brugfiguren biedt in dat verband kansen. Via hen kan het beleid doorsijpelen tot bij de informele netwerken.

6.3 Een flexibelere invulling van het initieel onthaalonderwijs

Goed onthaalonderwijs respecteert de diversiteit van de doelgroep. Dat veronderstelt volgens de Vlor dat er flexibeler dan nu mogelijk is, invulling gegeven wordt aan het initiële onthaalonderwijs.

Voor het basisonderwijs betekent die flexibilisering een uitbreiding van de mogelijkheden in het continuüm tussen een categoriale en een inclusieve aanpak. Uitgangspunt is momenteel dat in het basisonderwijs anderstalige nieuwkomers verspreid worden over de scholen. Voor zover zo'n spreiding tot stand komt, is die in de huidige situatie echter niet zozeer het gevolg van een actieve politiek maar eerder van een afwezigheid van sturing. In de praktijk resulteert die afwezigheid van sturing in de grote steden veelal in een concentratie van anderstalige nieuwkomers in bepaalde scholen.

¹⁴ In de context van dit advies laat de Vlor buiten beschouwing aan wie die regisseursrol toekomt. De aangekondigde conceptnota over flankerend onderwijsbeleid zal de Vlor de kans geven om daar in een ruimere context over te reflecteren.

Zoals in 6.2 al aangehaald, is die concentratie als dusdanig niet noodzakelijk negatief. Zowel scholen als ouders zijn soms vragende partij. Het probleem is veeleer dat in de huidige situatie onduidelijk is in hoeverre die concentratie tot stand komt als gevolg van een bewuste keuze in functie van de noden van de betrokken kinderen en hun ouders, dan wel ten gevolge van een reeks toevallige (zoals de plaats waar men onderdak vindt) of ongewenste omstandigheden (zoals capaciteitstekort en gebrek aan expertise) waarop noch ouders, noch scholen of toeleiders enige greep hebben. We kunnen vermoeden dat de plaats waar een leerling initieel terecht komt, in de meeste gevallen de schoolloopbaan zal determineren. Daarom is het niet wenselijk dat die initiële plaats louter het gevolg van 'omstandigheden' is.

Ideaal gezien moet op microniveau voor elke anderstalige nieuwkomer in elke fase van het initieel onthaalonderwijs de afweging gemaakt kunnen worden welke aanpak het meest tegemoet komt aan zijn noden op dat moment en aan de mogelijkheden van de school: de anderstalige nieuwkomers in groep samennemen (categoriale benadering) versus integratie in reguliere klasgroepen aangevuld met individuele ondersteuning. Een groepsbenadering kan voor sommige anderstalige nieuwkomers in sociaal-emotioneel opzicht heilzaam zijn en het biedt ook kansen om de thuistaal van de kinderen als ondersteuningsmiddel te hanteren. Integratie in reguliere klasgroepen zal op termijn wellicht meer kansen bieden tot ontplooiing van de individuele talenten van elke anderstalige nieuwkomer.

Flexibel inspelen op de concrete (in de tijd evoluerende) noden van de anderstalige nieuwkomers is uiteraard het meest aangewezen. Maar de mogelijkheden voor het ene of het andere zijn niet altijd en overal aanwezig. Dat is zeker al niet het geval op het niveau van de school. Net daarom pleit de Vlor ervoor dat scholen de kans zouden krijgen om op een schooloverstijgende manier samen te werken.

Voor de Vlor is het daarbij bijvoorbeeld denkbaar dat anderstalige nieuwkomers uit verschillende scholen voor een bepaalde tijd samen worden gebracht. Dat is mogelijk voor verschillende doeleinden, voor variabele duurtijd en op verschillende momenten in het initieel onthaalonderwijs. Uitgangspunt vormen steeds de specifieke behoeften van de betrokken anderstalige nieuwkomers en hun ouders.

De leerling blijft in dergelijke gevallen steeds leerling van zijn oorspronkelijke school. Aan het principe van de vrije schoolkeuze wordt dus niet geraakt. De keuze om lokaal een dergelijk aanbod te organiseren heeft uiteraard wel consequenties. Zo is het evident dat vervoer zal moeten worden voorzien.

De optie die de Vlor in dit verband op lokaal niveau mogelijk wil maken, verschilt nadrukkelijk van het categoriale taalaanbod dat het voorontwerp van onderwijsdecreet XXIII voorziet. Dat is exclusief gericht op taalverwerving, heeft een bepaalde duur (4 of 8 weken) en komt steeds aan het begin van het initieel onthaalonderwijs. Dit zogenaamde taalbad is volgens de Vlor veel te rigide en laat de scholen te weinig autonomie om in samenwerking met elkaar in te spelen op de individuele noden van de anderstalige nieuwkomers.

Ook andere vormen van lokale samenwerking tussen scholen zijn voor de Vlor denkbaar. Zo vraagt de raad dat de overheid een kader uitwerkt dat het mogelijk maakt dat scholen hun expertise inzake opvang van anderstalige nieuwkomers poolen over schoolgemeenschappen en

netten heen. Vanuit zo'n centrale pool kunnen de experts dan uitgestuurd worden naar de scholen en vestigingsplaatsen waar er op een gegeven moment meest nood aan is.

In het secundair onderwijs zijn er al heel wat mogelijkheden om een flexibele invulling te geven aan het initieel onthaalonderwijs. Die flexibiliteit hoeft daarbij niet steeds te betekenen dat het initieel onthaalonderwijs verlengd wordt. De Vlor is ervan overtuigd dat bepaalde leerlingen inderdaad behoefte hebben aan een langer initieel onthaalonderwijs. Evengoed zijn er leerlingen die sneller kunnen doorstromen. Zo'n snellere doorstroming kan o.a. gerealiseerd worden door leerlingen de OKAN-klas te laten combineren met het volgen van bepaalde vakken in de beoogde vervolgstudierichting, zelfs over de grenzen van scholen heen. De Vlor wijst in dit verband op de zogenaamde snuffelstages, die nog intensiever dan vandaag het geval is ingezet kunnen worden om anderstalige nieuwkomers zich te laten oriënteren in het secundair onderwijs.

Toch ziet de Vlor ook in het secundair onderwijs nog een aantal mogelijkheden om verder te flexibiliseren. In 4.3 werd al gevraagd om gemotiveerde afwijkingen op de minimumleeftijdsgrens toe te staan.

Een andere vorm van flexibilisering houdt verband met de anderstalige nieuwkomers die op de leeftijd van 16 of 17 jaar instromen. Voor jongeren op die leeftijd is het niet evident om enkel via het leerplichtonderwijs hun professionele of educatieve ambities waar te maken. De Vlor pleit ervoor dat voor dergelijke jongeren het onthaaltraject niet enkel op het niveau van het leerplichtonderwijs wordt gezocht. Trajecten die toeleiden naar een beroepsopleiding bij VDAB of naar het volwassenenonderwijs kunnen voor deze groep waardevolle alternatieven vormen.

Ten slotte wijst de Vlor ook op de kwestie van leerlingen die (laat) in het tweede semester in de onthaalklas instromen. Het traject van die leerlingen wordt al heel snel onderbroken door de zomervakantie, wat zeker niet optimaal is. De raad vraagt daarom te onderzoeken of er ook een zomeraanbod in het secundair onderwijs denkbaar is. De Vlor realiseert zich dat dit praktisch gezien geenszins evident is. Hij verwijst naar het volwassenenonderwijs, waar er ook mogelijkheden zijn voor een zomeraanbod NT2, ondanks een gelijkaardige organisatie van het schooljaar als in het leerplichtonderwijs. De Vlor gaat er daarbij wel van uit dat dat zomeraanbod een vrijwillig karakter heeft, voor de school, voor het personeel en voor de leerling.

6.4 Opbouwen en borgen van expertise

Leraren in het initiële onthaalonderwijs moeten over heel wat expertise beschikken. Zij moeten ten eerste werk maken van de integratie en moeten over de nodige kennis en vaardigheden beschikken om ervoor te zorgen dat de anderstalige nieuwkomer zich sociaal kan integreren. Ze moeten bovendien die kennis en vaardigheden bijbrengen bij de andere leerlingen.

Daarnaast hebben ze ook heel wat pedagogisch-didactische expertise nodig. Die kan relevant zijn voor de volledige doelgroep (hoe stimuleer je taalverwerving?) of te maken hebben met specifieke problemen (hoe alfabetiseer je tienjarigen?).

Pas afgestudeerde leerkrachten blijken niet over die expertise te beschikken. Ten dele heeft dat te maken met hun opleiding. De Vlor verwacht dat de lerarenopleiding sterker inzet op een aantal algemene competenties die relevant zijn in de context van het onthaalonderwijs. Kunnen omgaan met diversiteit, en daarmee samenhangend, cultuursensitiviteit zijn in dat verband heel

belangrijk. Elke pas afgestudeerde leerkracht zou ook elementair inzicht moeten hebben in hoe hij taalverwerving van het Nederlands kan ondersteunen.

Het is echter wenselijk noch mogelijk om van de lerarenopleiding te verwachten dat alle pas afgestudeerde leraren opgeleid zijn om in het initieel onthaalonderwijs te functioneren. De omvang van de basisopleiding en de vele andere verwachtingen ten aanzien van de lerarenopleiding laten dat eenvoudig niet toe.

De leraar initieel onthaalonderwijs zal een groot deel van zijn expertise dan ook in de klas moeten verwerven. De Vlor betreurt in dit verband nog steeds de afschaffing van de mentoruren.

Scholen die veel te maken krijgen met anderstalige nieuwkomers met een problematische voorgeschiedenis (geen of nauwelijks scholarisatie, traumatische ervaringen) vragen uitdrukkelijk om inhoudelijk sterk onderbouwde vorming en nascholing die hen kan helpen om de nodige expertise op te bouwen. De Vlor vraagt dat de overheid binnen zijn beleid rond onthaalonderwijs de uitbouw van een dergelijk vormings- of nascholingsaanbod stimuleert en ondersteunt.

Een specifiek probleem voor het initieel onthaalonderwijs in het basisonderwijs is dat van het voortdurend verloren gaan van expertise. Bijkomende uren initieel onthaalonderwijs zijn beperkt en sterk variabel. Ze worden vaak toegekend aan jonge, tijdelijke leerkrachten, die wanneer de kans zich voordoet, kiezen voor een stabielere plaats. Op die manier gaat expertise verloren.

Er zijn verschillende mogelijkheden om daaraan te verhelpen. Verwijzend naar één van de hoger geschetste samenwerkingsvormen die de Vlor graag mogelijk gemaakt zou zien worden (zie 6.3) kan men denken aan een pool van expert-leerkrachten die uitgezonden wordt naar scholen met anderstalige nieuwkomers om daar de anderstalige nieuwkomers en de reguliere leerkrachten te ondersteunen. Dat laat – binnen de grenzen van praktische beperkingen – een model toe met (a) een spreiding van anderstalige nieuwkomers over scholen maar waarin (b) de betrokken anderstalige nieuwkomers en de betrokken scholen kunnen rekenen op de expertise die nodig is maar die de betrokken scholen moeilijk zelf kunnen opbouwen omdat ze geen kritische massa bereiken. Het lijkt de Vlor logisch dat ook de clb betrokken worden bij dergelijke expertenpools, vanuit hun algemene opdracht t.a.v. anderstalige nieuwkomers.

Ook een samenwerking tussen scholen waarbij anderstalige nieuwkomers tijdelijk samengebracht worden (zie 6.3) opent nieuwe mogelijkheden voor scholen om hun expertise te bundelen, te versterken en beter te continueren.

6.5 Onthaalonderwijs: meer dan het initiële aanbod

Zoals al aangegeven in punt 3 mag onthaalonderwijs niet gereduceerd worden tot het initieel onthaalonderwijs. Effectief onthaalonderwijs is onthaalonderwijs in de breedte én in de tijd.

6.5.1 Onthaalonderwijs in de breedte

Onthaalonderwijs in de breedte verwijst naar het onthaalonderwijs dat zich buiten het klaslokaal afspeelt. Onthaalonderwijs, ook het initiële aanbod, is steeds ingebed in een reguliere onderwijsinstelling. Dat moet verder gaan dan een administratieve inbedding. Via buddy- en mentorsystemen, extracurriculaire activiteiten enz. kunnen anderstalige nieuwkomers deel uitmaken van de school als gemeenschap, ook als het initiële aanbod categoriaal wordt

georganiseerd. Dergelijke initiatieven zijn meer dan aardige bijkomstigheden. Ze zijn inherent aan goed onthaalonderwijs, dat sociale integratie tot doelstelling heeft.

Die sociale integratie moet uiteraard ook buiten de schoolmuren plaats vinden. Onthaal in de breedte gebeurt idealiter niet alleen via leerplichtonderwijs, maar ook in jeugdbewegingen, sportclubs, deeltijds kunstonderwijs of andere vormen van artistieke educatie enz. Voor anderstalige nieuwkomers vormt de school het ankerpunt bij uitstek. De school is dan ook ideaal geplaatst om actief naar die andere mogelijkheden toe te leiden en partnerschappen te zoeken.

Cruciaal daarbij is dat die activiteiten op de school niet voorgesteld worden als een verlengstuk van de school. Ook anderstalige nieuwkomers hebben recht op vrije tijd. Als ze bij hun vrijetijdsbeleving ook nog eens Nederlands gebruiken, is dat uiteraard zeer gunstig.

6.5.2 Onthaalonderwijs in de tijd

Taalverwervingsprocessen zijn grillige processen en duren lang. De ondersteuning mag dus niet stoppen na het initiële onthaalonderwijs. Leerlingen die dat initieel onthaalonderwijs verlaten, hebben in het vervolg van hun schoolloopbaan nog altijd meer ondersteuning nodig dan andere leerlingen. Dat geldt voor sommige nieuwkomers niet alleen voor taalverwerving, maar evengoed voor andere vaardigheden die zij moeten bijbenen en/of voor de sociaal-emotionele processen die zij doornemen. Ook op het vlak van ondersteuning bij de studiekeuze is er nood aan heel wat bijkomende begeleiding. Een blijvende ondersteuning moet ertoe bijdragen dat leerlingen uit het initieel onthaalonderwijs meer dan vandaag het geval is, succesvol doorstromen naar diverse richtingen.

Nu krijgen die leerlingen in het secundair onderwijs al ondersteuning van een vervolgcoach na afloop van de onthaalklas. Dat is van cruciaal belang. De vervolgcoach onderhoudt contacten met de ex-anderstalige nieuwkomer maar hij moet ook alle leerkrachten die bij het traject betrokken zijn, ondersteunen.¹⁵ De vervolgcoaches kunnen eigenlijk beschouwd worden als expert-leerkrachten die vanuit een expertisecentrum – de OKAN-school – hun expertise (beperkt) ter beschikking stellen van andere scholen. In 6.4 suggereerde de Vlor al dat dit een interessant model is voor het basisonderwijs.

Bij de opvolging van anderstalige nieuwkomers moet gezocht worden naar goede manieren om de continuïteit van de coaching te garanderen, ook wanneer een leerling verandert van onderwijsnet. Er bestaan nu reeds goede voorbeelden van netoverschrijdende afspraken tussen vervolgcoaches. De Vlor vraagt naar een inventarisering van die praktijken, zodat alle vervolgcoaches van elkaar kunnen leren.

Met de hulp van de vervolgcoach moet de nieuwe school zo snel mogelijk in staat zijn om het vervolgtraject helemaal over te nemen. Dat houdt in dat de vervolgschool en de leerkrachten van die school:

- bekend zijn met de achtergrond van hun leerlingen die uit de onthaalklas komen;
- weten hoe ze die leerlingen specifieke ondersteuning kunnen bieden;

¹⁵ omzendbrief 80 75 van 30/08/2008, 5.1.2

- de verantwoordelijkheid overnemen voor de opvolging van die leerlingen, wat ook inhoudt dat ze verantwoordelijk zijn voor de informatieoverdracht als een leerling naar weer een andere school overstapt.

In het basisonderwijs ligt de kwestie van de opvolging in de tijd doorgaans gemakkelijker dan in het secundair onderwijs. In de meeste gevallen blijft de anderstalige nieuwkomer als gewezen anderstalige nieuwkomer in dezelfde school, die ook instaat voor opvolging. In het eerste vervolgschooljaar worden voor die opvolging ook extra middelen voorzien. Omdat de meeste gewezen anderstalige nieuwkomers SES-lijstijden genereren, kan er ook op langere termijn in bijkomende ondersteuning worden voorzien.

Omdat nieuwkomers om praktische redenen vrij vaak blijken te verhuizen, doet zich bij die groep een vrij groot schoolverloop voor. De Vlor pleit hier voor een goede registratie van schoolloopbanen, zodat de school waarnaar de anderstalige nieuwkomer verhuist op de hoogte is van zijn statuut. De raad vraagt te onderzoeken hoe scholen, met respect voor de privacyregelgeving, in het belang van het kind zoveel mogelijk relevante informatie kunnen doorspelen aan de vervolgschool.

7 Voorwaarden voor een effectief onthaalonderwijs

7.1 Omkadering

De Vlor pleit ten gronde voor het behoud van de huidige regelingen voor bijkomende omkadering in zowel basis- als secundair onderwijs. Daarbovenop vraagt de Vlor nog een aantal andere regelingen.

In het basisonderwijs zal een regeling ontwikkeld moeten worden die het mogelijk maakt om leerlingen uit verschillende scholen samen te brengen voor een specifiek aanbod. Ook voor de zogenaamde expertenpool, zal een eigen regeling nodig zijn.

Voor het secundair onderwijs vraagt de Vlor de onthaalklassen uit de programmatiestop in het secundair onderwijs te lichten, zoals het geval was voor onderwijsdecreet XXI.

De raad vraagt de overheid ook om het aantal uren voor de vervolgcoaches te verhogen in functie van het aantal nieuwkomers dat zij, direct of indirect, begeleiden. Aan de schoolbesturen vraagt de Vlor te investeren in de professionalisering van de vervolgcoaches. Dat veronderstelt uiteraard ook dat die besturen over de middelen beschikken om daarin te investeren.

7.2 Anderstalige nieuwkomers en toelatingsvoorwaarden

7.2.1 Basisonderwijs

De Vlor stelt zich vragen bij de relevantie voor de nieuwkomers van de bijkomende toelatingsvoorwaarde voor het eerste leerjaar van het gewoon lager onderwijs, nl. een voldoende aantal dagen aanwezigheid in een Nederlandstalige kleuterschool tijdens het voorafgaande schooljaar (of slagen voor een taalproef). De primaire bedoeling van die bijkomende toelatingsvoorwaarde is immers ouders te stimuleren hun kind tijdig en voldoende frequent naar

het Nederlandstalig kleuteronderwijs te sturen en het regelmatig schoolgaan niet tot aan het begin van de leerplicht uit te stellen. Uit de aard van de zaak verkeerden ouders van anderstalige nieuwkomers in het voorgaande schooljaar echter niet in mogelijkheid om hun kind naar Nederlandstalig kleuteronderwijs te sturen. Anders zouden het nu geen anderstalige nieuwkomers zijn.

Bovendien beschikken scholen die aangepast onthaalonderwijs voorzien, meestal over betere mogelijkheden om zesjarige anderstalige nieuwkomers adequaat op te vangen dan hen eerst een jaar in het kleuteronderwijs onder te brengen. De vraag rijst of in het geval van zesjarige anderstalige nieuwkomers de beslissing over toelating niet beter aan de betrokken school wordt overgelaten in plaats van deze rechtswege op te dringen.

De Vlor vraagt dat de hoger geschetste samenwerkingsvorm tussen scholen waarbij nieuwkomers tijdelijk samengebracht worden (zie 6.3 en 6.4) niet onmogelijk gemaakt wordt door een beroep op de vrije keuze van vestigingsplaats. Dat zou kunnen door in het decreet basisonderwijs te specificeren dat de tijdelijke schooloverstijgende hergroepering van anderstalige nieuwkomers niet beschouwd wordt als de oprichting van een nieuwe vestigingsplaats, maar als een groepering van leerlingen die valt onder de pedagogische autonomie van de school.

7.2.2 Secundair onderwijs

Sinds onderwijsdecreet XXI heeft de toelatingsklassenraad de bevoegdheid om af te wijken van de toelatingsvoorwaarden voor leerlingen die houder zijn van studiebewijzen die uitgereikt zijn door scholen die niet erkend, gefinancierd of gesubsidieerd zijn door de Vlaamse Gemeenschap. Volgens de Vlor biedt deze nieuwe bepaling veel mogelijkheden om nieuwkomers sneller te integreren in de studierichting die het best bij hen past. Hierdoor wordt immers de soms lange en weinig flexibele weg van de vroegere gelijkwaardigheidsverklaring uitgeschakeld. De Vlor vraagt expliciet het behoud van de genoemde bevoegdheden van de toelatingsklassenraad.

Om de kwaliteit van de beslissing van de toelatingsklassenraad te verbeteren, stelt de Vlor voor dat de OKAN-school verplicht een advies aflevert aan die klassenraad. Het lijkt logisch dat de vervolgschoolcoach uitgenodigd wordt voor die klassenraad. Bij een beslissing die afwijkt van dat advies moet de klassenraad op zijn beurt dan weer expliciet motiveren waarom het advies niet werd gevolgd.

7.3 Effectieve monitoring

De Vlor wees er in 5.2 al op dat in de huidige stand van zaken moeilijk valt na te gaan of het onthaalonderwijs zijn doelen bereikt omdat systematisch evaluerend onderzoek bij belangrijke onderwijsvernieuwingen ontbreekt. Het gelijke onderwijskansenbeleid is daar een markant voorbeeld van.¹⁸

De raad pleit daarom voor een effectieve monitoring van de beleidsmaatregelen over het onthaalonderwijs en van de op het veld gebruikte organisatievormen. Deze monitoring kan enerzijds garanties bieden voor het bewaken van de uitgangspunten van de maatregelen en

¹⁸ Vlaamse Onderwijsraad, Algemene Raad. [Advies ten gronde over onderwijsonderzoek](#), 20 december 2007.

anderzijds de invloed meten van de uitwerking organisatiestructuren op de schoolloopbanen van (voormalige) anderstalige nieuwkomers. Een uitgebreid cohorte-onderzoek lijkt de raad een goede methode om die invloed te meten.

7.4 Communicatie met de ouders

Goed onthaalonderwijs veronderstelt voor de Vlor ook goede communicatie met de ouders. Die communicatie is onontbeerlijk: het versterkt de band tussen de ouders en de school en verhoogt het welbevinden van de ouders in de schoolcontext. Finaal draagt het daardoor bij aan het welbevinden van de anderstalige nieuwkomers.

Omdat de ouders van anderstalige nieuwkomers in de meeste gevallen ook anderstalige nieuwkomers zijn en dus nog niet de kans gekregen hebben Nederlands te leren, ligt het voor de hand om voor die communicatie sociale tolken in te schakelen. In de context van besparingen blijkt het echter niet vanzelfsprekend dat er altijd en overal voldoende (door het lokale beleid bekostigde) tolkenuren beschikbaar zijn om elke ouder van anderstalige nieuwkomers die daarom vraagt op gelijk welk moment in het schooljaar te kunnen bedienen.

De Vlor vraagt dat de overheid in elk geval voldoende tolkenuren voorziet in functie van de reële behoefte. Van de scholen verwacht de Vlor dat ze weloverwogen gebruik maken van die tolkenuren en dat ze een breed communicatiebeleid naar ouders uitwerken. Zo'n communicatiebeleid bepaalt o.a. in welke omstandigheid er op welke manier met ouders wordt gecommuniceerd. Een school voorziet in haar communicatiebeleid ook het best een contingentering van de uren, zodat er ook in het tweede semester nog voldoende tolkenuren ter beschikking zijn voor die omstandigheden waarin tolken de enige redelijke keuze is.

De Vlor vraagt ten slotte bijzondere aandacht voor de niet-begeleide minderjarigen. Er moeten duidelijke afspraken gemaakt worden over hoe en met wie de communicatie gebeurt. De wettelijke voogd is immers in de praktijk niet steeds de meest aangewezen persoon om direct mee te communiceren.

7.5 Schoolwissels vermijden

Kinderen die in een asielcentrum verblijven, verhuizen meermalen. Dat remt hun leerproces sterk af. De Vlor vraagt aan de minister van Onderwijs om overleg te plegen met zijn federale collega bevoegd voor Asiel en Migratie om ervoor te zorgen dat families met kinderen in de leerplichtleeftijd zo weinig mogelijk getransfereerd worden naar een ander asielcentrum of opvanginitiatief.

Dat geldt nog sterker als die verhuizing betekent dat het kind van het ene taalgebied in het andere terecht komt. Dergelijke transfers moeten voor kinderen die school lopen, uitgesloten worden.

7.6 De nood aan aangepaste tweedelijns hulp

Kinderen en jongeren die hier net toekomen, hebben niet alleen nood aan doorverwijzing naar het onthaalonderwijs. De clb stellen vast dat zij vaak ook nood hebben aan tweedelijns hulp, in

het bijzonder vanwege traumatische ervaringen in het land van herkomst. Deze hulp is in Vlaanderen erg moeilijk te vinden. De clb stellen ook vast dat de centra voor geestelijke gezondheidszorg niet alleen overbevraagd zijn, maar soms ook bijkomende drempels vertonen voor kinderen en jongeren die geen Nederlands kennen. De Vlor vraagt de onderwijsminister om dit probleem op te nemen met zijn collega van Welzijn.

8 Voorbereidend jaar voor nieuwkomers die willen doorstromen naar het hoger onderwijs

In zijn beleidsbrief 2011-2012 verwijst de minister van Inburgering naar het advies van de SERV over de invoering van het inburgeringcertificaat. Dat stelt voor om een voorbereidend jaar te voorzien voor (meerderjarige) inburgeraars die verder willen studeren in het hoger onderwijs. Hij neemt zich voor om dit voorstel te bespreken met de onderwijsminister in het kader van de concrete uitwerking van het concept van regionale centra voor leerloopbaanbegeleiding.¹⁷

Aangezien onderzoek uitwijst dat voor een grondige verwerving van een tweede taal (i.c. het Nederlands) meerdere jaren nodig zijn en ex-OKAN'ers ook na het eerste onthaaljaar nog verdere ondersteuning nodig hebben, vraagt de Vlor dat het bedoelde voorbereidend jaar ook opengesteld zou worden voor gewezen anderstalige nieuwkomers die nood hebben aan bijkomende voorbereiding vooraleer de stap naar het hoger onderwijs, inclusief hbo5, te zetten.

Mia Douterlungne
administrateur-generaal

Patriek Delbaere
voorzitter a.i.

¹⁷ Beleidsbrief Inburgering en Integratie, Beleidsprioriteiten 2011-2012, ingediend door de heer Ceert Bourgeois, viceminister-president van de Vlaamse Regering, Vlaamse minister van Bestuurszaken, Binnenlands Bestuur, Inburgering, Toerisme en Vlaamse Rand, p. 27

Ontwikkelingsdoelen “Nederlands voor nieuwkomers” in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers van het secundair onderwijs

Deel A: Taaldoelen

1 De leerlingen kunnen gericht informatie opzoeken en informatiebronnen en -kanalen adequaat gebruiken:							
VERWERKINGSNIVEAU Het gaat hier niet om een taaldoel als dusdanig, eerder om een 'sleutelvaardigheid'. Het is een vaardigheid die algemeen is én onontbeerlijk om de volgende talige en andere doelen te kunnen bereiken. Het gaat erom toegang te krijgen tot de informatie waarmee gewerkt zal worden.	BRONNEN EN KANALEN	CONTEXTEN	VAARDIGHEDEN				
			receptief		productief		interactief
			LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ een keuze maken ▪ de structuur herkennen ▪ een inhoudstafel of register raadplegen ▪ een zoekrobot hanteren	in informatieve en prescriptieve teksten zoals ▪ schoolreglementen ▪ een zoekmachine op het internet ▪ schoolse referentiewerken ▪ tijdschriften en boeken ▪ telefoongidsen ▪ woordenboeken ▪ programmagidsen ▪ tabellen ▪ ...	▪ de klas- en schoolorganisatie ▪ hun leertraject		x			
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit		x			
		▪ hun maatschappelijke context		x			

De leerlingen kunnen de taaltaken in de onderstaande taaldoelen 2-15 uitvoeren in teksten met de volgende kenmerken:
--

Receptief: luisteren en lezen

Aanbod van semi-authentieke en authentieke teksten in oorspronkelijke opmaak
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Structuur/samenhang/lengte <ul style="list-style-type: none"> • enkelvoudige zinnen • eenvoudige samengestelde zinnen • in geringe mate complexere zinnen • beperkte informatiedichtheid ▪ Uitspraak/articulatie/intonatie <ul style="list-style-type: none"> • Standaardnederlands • helder en zorgvuldig ▪ Tempo en vlotheid <ul style="list-style-type: none"> • rustig ▪ Woordenschat en taalvariëteit <ul style="list-style-type: none"> • Standaardnederlands • overwegend frequente woorden, formuleringen en uitdrukkingen • basiswoordenschat • formeel en informeel • met en zonder ondersteuning |
|--|

Productief: spreken en schrijven

Productie van teksten met nog systematisch basisfouten die de communicatie niet belemmeren

- Structuur/samenhang/lengte
 - overwegend enkelvoudige zinnen
 - eenvoudige samengestelde zinnen
 - grammatica en spelling: nog systematisch fouten mogelijk die het begrip niet wezenlijk in de weg staan
- Uitspraak/articulatie/intonatie
 - duidelijk, voldoende helder
- Tempo en vlotheid
 - korte pauzes, valse starts en aarzelingen
 - duidelijk
 - langzaam en rustig
- Woordenschat en taalvariëteit
 - Standaardnederlands
 - overwegend frequente woorden, formuleringen en uitdrukkingen
 - basiswoordenschat met wel nog lexicale leemtes
 - formeel en informeel
 - met en zonder ondersteuning

2 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau relevante informatie uit mondelinge en schriftelijke teksten verwerken:									
VERWERKINGSNIVEAU Het beschrijvende niveau houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals die wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich heeft aangediend. De taalgebruiker kan een eenvoudige boodschap begrijpelijk produceren. Op de informatie worden geen of slechts elementaire bewerkingen uitgevoerd.	TEKSTSOORTEN Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	CONTEXTEN	COMMUNICATIE-PARTNERS	VAARDIGHEDEN					
				receptief		productief		interactief	
				LU	LE	SP	SC	MI	
CONCRETISERING - het globale onderwerp bepalen - globaal begrijpen waarover het gaat - de hoofdgedachte achterhalen - de gedachtegang volgen - relevante informatie selecteren	uit informatieve en prescriptieve teksten zoals - mondelinge mededelingen - brieven met mededelingen - opschriften en wegsignalisatie - lessenroosters - een bordschema - een tijdslijn - notities in de agenda - telefonische berichten - informele berichtjes - radio- of tv-uitzendingen ...	met betrekking tot - de klas- en schoolorganisatie - hun leertraject	van - een medeleerling - een leerkracht - een schoolmedewerker	x	x				
		het onderwerp van een onderwijsactiviteit	- een medeleerling - een leerkracht	x	x				
		- hun dagelijkse leven - hun leefwereld	- een jongere - een bekende volwassene	x	x				
		hun maatschappelijke context		x	x				

3 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau relevante informatie mondeling en schriftelijk formuleren en uitwisselen:									
VERWERKINGSNIVEAU Het beschrijvende niveau houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals die wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich heeft aangediend. De taalgebruiker kan een eenvoudige boodschap begrijpelijk produceren. Op de informatie worden geen of slechts elementaire bewerkingen uitgevoerd.	TEKSTSOORTEN Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	CONTEXTEN	COMMUNICATIE-PARTNERS	VAARDIGHEDEN					
				receptief		productief		interactief	
				LU	LE	SP	SC	MI	
CONCRETISERING Voor mondelinge teksten ▪ informatie doorgeven ▪ informatie geven en vragen ▪ een spontane reactie geven Voor schriftelijke teksten ▪ gegevens invullen en aanvullen ▪ informatie weergeven en vragen ▪ een spontane reactie geven ▪ de inhoud globaal weergeven	in informatieve en prescriptieve teksten zoals ▪ mondelinge uiteenzettingen ▪ onderwijsleergesprekken ▪ schriftelijke notities ▪ sociale formules ▪ informele berichtjes ▪ inschrijvingsformulieren ▪ betaaldocumenten ▪ ...	met betrekking tot ▪ de klas- en schoolorganisatie	met ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker			x	x	x	
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ zichzelf			x	x	x	
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een jongere ▪ een bekende volwassene			x	x	x	
		▪ hun maatschappelijke context				x	x	x	

4 De leerlingen kunnen op structurerend niveau doelgericht relevante informatie selecteren uit mondelinge en schriftelijke teksten:								
VERWERKINGSNIVEAU Het structurerende niveau houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft het geheel in verkorte vorm weer. Naargelang zijn spreek- of schrijfdoel zal hij aan de tekst een persoonlijke structuur meegeven.	TEKSTSOORTEN Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	CONTEXTEN	COMMUNICATIE-PARTNERS	VAARDIGHEDEN				
				receptief		productief		interactief
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING - de hoofdgedachte achterhalen - informatie doelgericht selecteren - de tekststructuur en samenhang achterhalen - de informatie doelgericht en passend ordenen	uit informatieve en prescriptieve teksten zoals - mondelinge uiteenzettingen - informatiebrochures - lessenroosters - schema's - fragmenten uit handboeken, tekstboeken, werkboeken - toetsen en opdrachten - artikels uit kranten en tijdschriften ...	met betrekking tot - de klas- en schoolorganisatie - hun leertraject	van - een medeleerling - een leerkracht - een schoolmedewerker - zichzelf	x	x			
		het onderwerp van een onderwijsactiviteit	- een medeleerling - een leerkracht - zichzelf	x	x			
		hun maatschappelijke context		x	x			

5 De leerlingen kunnen op structurerend niveau relevante informatie mondeling en schriftelijk formuleren en uitwisselen:									
VERWERKINGSNIVEAU Het structurerende niveau houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft het geheel in verkorte vorm weer. Naargelang zijn spreek- of schrijfdoel zal hij aan de tekst een persoonlijke structuur meegeven.	TEKSTSOORTEN Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	CONTEXTEN	COMMUNICATIE-PARTNERS	VAARDIGHEDEN					
				receptief		productief		interactief	
				LU	LE	SP	SC	MI	
CONCRETISERING - informatie verkort weergeven - informatie samenhangend en gestructureerd geven en vragen	in informatieve en prescriptieve teksten zoals - studieplanningen - gesprekken tijdens groepsactiviteiten - gesprekken in het kader van ondersteuning een antwoord op een open vraag - schriftelijke notities - telefoongesprekken - brieven ...	met betrekking tot - de klas- en schoolorganisatie - hun leertraject	met - een medeleerling - een leerkracht - een schoolmedewerker			x	x	x	
		het onderwerp van een onderwijsactiviteit	- een medeleerling - een leerkracht - zichzelf			x	x	x	
		hun maatschappelijke context			x	x	x		

6 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau relevante informatie uit mondelinge en schriftelijke teksten kritisch verwerken:									
VERWERKINGSNIVEAU Het beoordelende niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede perspectief: de taalgebruiker confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die hij rond het onderwerp al had opgedaan. Of hij stemt zijn eigen tekst af op de informatie die door anderen in de communicatie werd gebracht.	TEKSTSOORTEN Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	CONTEXTEN	COMMUNICATIE-PARTNERS	VAARDIGHEDEN					
				receptief		productief		interactief	
				LU	LE	SP	SC	MI	
CONCRETISERING informatie uit de tekst halen, ordenen en beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen en/of eigen referentiekader	uit informatieve en prescriptieve teksten zoals - fragmenten uit handboeken, educatieve tijdschriften, schoolse referentiewerken, ... - uiteenzettingen - artikels uit kranten of tijdschriften - radio- en tv-uitzendingen - brochures - productinformatie ...	met betrekking tot hun leertraject	van - een leerkracht - een schoolmedewerker	x	x				
		het onderwerp van een onderwijsactiviteit	- een medeleerling - een leerkracht	x	x				
		hun maatschappelijke context		x	x				

7 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau mondeling en schriftelijk een persoonlijke analyse van relevante informatie formuleren en uitwisselen:								
VERWERKINGSNIVEAU Het beoordelende niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede perspectief: de taalgebruiker confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die hij rond het onderwerp al had opgedaan. Of hij stemt zijn eigen tekst af op de informatie die door anderen in de communicatie werd gebracht.	TEKSTSOORTEN Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	CONTEXTEN	COMMUNICATIE-PARTNERS	VAARDIGHEDEN				
				receptief		productief		interactief
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ informatie achterhalen, ordenen en op basis van informatie uit andere bronnen en/of eigen referentiekader die informatie beoordelend bespreken	in informatieve en prescriptieve teksten zoals ▪ feedback op vragen van leerlingen ▪ gesprekken tijdens een groepsactiviteit ▪ een leerling-portfolio ▪ een antwoord op een open vraag ▪ een presentatie ▪ ...	met betrekking tot ▪ hun leertraject	met ▪ zichzelf ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker			x	x	x
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ zichzelf ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht			x	x	x
		▪ hun maatschappelijke context			x	x	x	

8 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau een mondelinge en een schriftelijke vraag en instructie verwerken zodat ze gepast kunnen reageren:								
VERWERKINGSNIVEAU Het beschrijvende niveau houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals die wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich heeft aangediend. De taalgebruiker kan een eenvoudige boodschap begrijpelijk produceren. Op de informatie worden geen of slechts elementaire bewerkingen uitgevoerd.	TEKSTSOORTEN Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	CONTEXTEN	COMMUNICATIE-PARTNERS	VAARDIGHEDEN				
				receptief		productief		interactief
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING - het globale onderwerp bepalen - globaal begrijpen waarover het gaat - de hoofdgedachte achterhalen - de gedachtegang volgen - relevante informatie selecteren	in informatieve en prescriptieve teksten zoals - vragenlijsten - formulieren - veiligheidsinstructies - handleidingen en gebruiksaanwijzingen - recepten - routebeschrijvingen - toetsen en opdrachten ...	met betrekking tot - de klas- of schoolorganisatie - hun leertraject	van - een medeleerling - een leerkracht - een schoolmedewerker	x	x			
		het onderwerp van een onderwijsactiviteit	- een medeleerling - een leerkracht	x	x			
		hun dagelijkse leven hun leefwereld	- een jongere - een bekende volwassene	x	x			
		hun maatschappelijke context		x	x			

9 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau vragen en instructies mondeling en schriftelijk formuleren:								
VERWERKINGSNIVEAU Het beschrijvende niveau houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals die wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich heeft aangediend. De taalgebruiker kan een eenvoudige boodschap begrijpelijk produceren. Op de informatie worden geen of slechts elementaire bewerkingen uitgevoerd.	TEKSTSOORTEN Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	CONTEXTEN	COMMUNICATIE-PARTNERS	VAARDIGHEDEN				
				receptief		productief		interactief
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING Voor mondelinge teksten ▪ informatie doorgeven ▪ informatie geven en vragen ▪ een spontane reactie geven Voor schriftelijke teksten ▪ gegevens invullen en aanvullen ▪ informatie weergeven en vragen ▪ een spontane reactie geven ▪ de inhoud globaal weergeven	in informatieve en prescriptieve teksten zoals ▪ onderwijsleergesprekken ▪ informele vragen en instructies ▪ gesprekken tijdens groepsactiviteiten ▪ e-mailberichten om uitleg te vragen ▪ spel- en sportregels ▪ ...	met betrekking tot ▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	voor ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht			x	x	x
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een jongere ▪ een bekende volwassene			x	x	x
		▪ hun maatschappelijke context				x	x	x

10 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau mondeling en schriftelijk om uitleg vragen, problemen signaleren of aangeven dat ze iets niet begrijpen:									
VERWERKINGSNIVEAU Het beschrijvende niveau houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals die wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich heeft aangediend. De taalgebruiker kan een eenvoudige boodschap begrijpelijk produceren. Op de informatie worden geen of slechts elementaire bewerkingen uitgevoerd.	TEKSTSOORTEN Vooral informatieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	CONTEXTEN	COMMUNICATIE-PARTNERS	VAARDIGHEDEN					
				receptief		productief		interactief	
				LU	LE	SP	SC	MI	
CONCRETISERING - informatie doorgeven - informatie geven en vragen - een spontane reactie geven	in informatieve teksten zoals - gesprekken in het kader van ondersteuning - informele vragen en berichtjes - telefonische gesprekken met relevante diensten - gesprekken tijdens groepsactiviteiten ...	met betrekking tot - de klas- of schoolorganisatie - hun leertraject	aan - een medeleerling - een leerkracht - een schoolmedewerker			x	x	x	
		het onderwerp van een onderwijsactiviteit	een medeleerling een leerkracht			x	x	x	
		hun dagelijkse leven hun leefwereld	een jongere een bekende volwassene			x	x	x	
		hun maatschappelijke context				x	x	x	

11 De leerlingen kunnen op structurerend niveau mondelinge en schriftelijke uitnodigingen en voorstellen verwerken zodat ze gepast kunnen reageren:									
VERWERKINGSNIVEAU Het structurerende niveau houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft het geheel in verkorte vorm weer. Naargelang zijn spreek- of schrijfdoel zal hij aan de tekst een persoonlijke structuur meegeven.	TEKSTSOORTEN Vooral informatieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	CONTEXTEN	COMMUNICATIE-PARTNERS	VAARDIGHEDEN					
				receptief		productief		interactief	
				LU	LE	SP	SC	MI	
CONCRETISERING - de hoofdgedachte achterhalen - informatie doelgericht selecteren - de tekststructuur en -samenhang achterhalen - de informatie doelgericht en passend ordenen	in informatieve teksten zoals - afspraken - vragen, instructies, uitleg - informele correspondentie - formele correspondentie met relevante diensten ...	met betrekking tot - de klas- of schoolorganisatie - hun leertraject	van - een medeleerling - een leerkracht - een schoolmedewerker	x	x				
		het onderwerp van een onderwijsactiviteit	- een medeleerling - een leerkracht	x	x				
		- hun dagelijkse leven - hun leefwereld	- een leeftijdgenoot - een bekende volwassene	x	x				
		hun maatschappelijke context		x	x				

12 De leerlingen kunnen op structurerend niveau een voorstel en een uitnodiging mondeling en schriftelijk formuleren:									
VERWERKINGSNIVEAU	TEKSTSOORTEN	CONTEXTEN	COMMUNICATIE-PARTNERS	VAARDIGHEDEN					
				receptief		productief		interactief	
				LU	LE	SP	SC	MI	
CONCRETISERING ▪ informatie verkort weer- geven ▪ informatie samenhan- gend en gestructureerd geven en vragen	in informatieve teksten zoals ▪ sociale formules in informele situaties ▪ gebruiksaanwijzin- gen ▪ mondelinge in- structies ▪ ...	met betrekking tot ▪ het onderwerp van een onder- wijsactiviteit ▪ hun dagelijkse le- ven ▪ hun leefwereld ▪ hun maatschap- pelijke context	voor ▪ een medeleerling een leerkracht ▪ een jongere een bekende vol- wassene			x	x	x	
						x	x	x	
						x	x	x	
						x	x	x	

13 De leerlingen kunnen op structurerend niveau mondeling en schriftelijk afspraken maken:									
VERWERKINGSNIVEAU	TEKSTSOORTEN	CONTEXTEN	COMMUNICATIE-PARTNERS	VAARDIGHEDEN					
				receptief		productief		interactief	
				LU	LE	SP	SC	MI	
Het structurerende niveau houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft het geheel in verkorte vorm weer. Naargelang zijn spreek- of schrijfdoel zal hij aan de tekst een persoonlijke structuur meegeven.	Vooraf informatie en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.								
CONCRETISERING - informatie verkort weer-geven - informatie samenhan-gend en gestructureerd geven en vragen	in informatieve en pre-scriptieve teksten zoals - afspraken en ge-sprekken in het ka-der van ondersteu-ning - informele uitleg, vragen, uitnodigin-gen of afspraken - telefonische ge-sprekken met rele-vante diensten ...	met betrekking tot - de klas- of schoolorganisatie - hun leertraject	met - een medeleerling - een leerkracht - een schoolmede-werker			x	x	x	
		het onderwerp van een onder-wijsactiviteit	- een medeleerling - een leerkracht			x	x	x	
		- hun dagelijkse le-ven - hun leefwereld	- een leeftijdge-noot - een bekende vol-wassene			x	x	x	
		hun maatschap-pelijke context			x	x	x		

14 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau mondelinge en schriftelijke feedback verwerken zodat ze gepast kunnen reageren:									
VERWERKINGSNIVEAU Het beoordelende niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede perspectief: de taalgebruiker confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die hij rond het onderwerp al had opgedaan. Of hij stemt zijn eigen tekst af op de informatie die door anderen in de communicatie werd gebracht.	TEKSTSOORTEN Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	CONTEXTEN	COMMUNICATIE-PARTNERS	VAARDIGHEDEN					
				receptief		productief		interactief	
				LU	LE	SP	SC	MI	
CONCRETISERING informatie uit de tekst halen, ordenen en beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen en/of eigen referentiekader	in informatieve teksten zoals - evaluatieformulieren - mondelinge evaluatiegesprekken - feedback op hun houding en gedrag tijdens lessen of activiteiten ...	met betrekking tot - de klas- of schoolorganisatie - hun leertraject	- een medeleerling - een leerkracht - een schoolmedewerker	x	x				
		het onderwerp van een onderwijsactiviteit	- een medeleerling - een leerkracht	x	x				
		- hun dagelijkse leven - hun leefwereld	- een jongere - een bekende volwassene	x	x				
		hun maatschappelijke context		x	x				

15 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau hun meningen en gevoelens mondeling en schriftelijk formuleren:									
VERWERKINGSNIVEAU Het beoordelende niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede perspectief: de taalgebruiker confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die hij rond het onderwerp al had opgedaan. Of hij stemt zijn eigen tekst af op de informatie die door anderen in de communicatie werd gebracht.	TEKSTSOORTEN Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	CONTEXTEN	COMMUNICATIE-PARTNERS	VAARDIGHEDEN					
				receptief		productief		interactief	
				LU	LE	SP	SC	MI	
CONCRETISERING informatie achterhalen, ordenen en op basis van andere bronnen en/of eigen referentiekader die informatie beoordelend bespreken	in informatieve teksten zoals - mondelinge evaluatiegesprekken - feedback op vragen van medeleerlingen tijdens lessen of activiteiten ...	met betrekking tot - de klas- en schoolorganisatie - hun leertraject	- een medeleerling - een leerkracht - een schoolmedewerker			x	x	x	
		het onderwerp van een onderwijsactiviteit	- een medeleerling - een leerkracht			x	x	x	
		- hun dagelijkse leven - hun leefwereld	- een jongere - een bekende volwassene			x	x	x	
		hun maatschappelijke context			x	x	x		

- 16 De leerlingen kunnen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties waar nodig en op hun niveau taalstrategieën inzetten waaronder:
- het doel van de taalkaak bepalen en hun taalgedrag erop afstemmen;
 - de betekenis afleiden uit de context;
 - aantekeningen maken in de vorm van een lijst met belangrijke punten;
 - relevante voorkennis i.v.m. de inhoud oproepen en gebruiken;
 - van ondersteunende elementen gebruik maken, zoals beeldmateriaal, redundantie, non-verbaal gedrag, visuele tekstkenmerken, ...;
 - verzoeken om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen, iets in andere woorden te zeggen, iets te spellen of op te schrijven;
 - controleren of ze de boodschap begrepen hebben door ze te parafraseren of iets aan te wijzen;
 - communiceren door gebruik te maken van een breed scala aan eenvoudige taal, op een andere wijze opnieuw te formuleren, door de boodschap te beperken tot wat haalbaar is, door een qua betekenis verwant woord te gebruiken;
 - eigen taalgebruik sturen door te vragen of het correct is en het indien nodig bijstellen.

17 De leerlingen kunnen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties waar nodig en op hun niveau reflecteren over taalstructurele aspecten met betrekking tot:

- klanken, woorden, zinnen, teksten
- spellingvormen
- betekenissen

Daarbij kunnen ze gebruik maken van de volgende begrippen en termen in het:

- fonologische domein: klank, klinker, medeklinker, uitspraak;
- orthografische domein - spellingvormen: alfabet, letter, hoofdletter, kleine letter, punt, vraagteken;
- morfologische domein - woorden: woord, zelfstandig naamwoord, enkelvoud, meervoud, mannelijk, vrouwelijk, onzijdig, lidwoord, bijvoeglijk naamwoord, werkwoord, stam, persoonsvorm, infinitief, voltooid deelwoord, tijd, tegenwoordige tijd, verleden tijd;
- syntactische domein - zinnen: zin, onderwerp, persoonsvorm;
- semantische domein - betekenissen: synoniem, spreekwoord, uitdrukking;
- tekstuele domein - teksten: tekst, inleiding, midden, slot, hoofdstuk, alinea, lay-out, cursief, vetjes.

Deel B: Algemene doelen

18 De leerlingen kunnen op het vlak van informatie- en communicatietechnologie: 18.1 zelfstandig oefenen in een door ICT ondersteunde leeromgeving; 18.2 met behulp van ICT digitale informatie opzoeken; 18.3 ICT gebruiken om op een veilige, verantwoorde en doelmatige manier te communiceren.
19 De leerlingen kunnen op het vlak van leren leren: 19.1 op school en naargelang de situatie erbuiten hun schoolwerk plannen, organiseren, uitvoeren en sturen; 19.2 op school en naargelang de situatie erbuiten over hun eigen leerprocessen en werkwijzen reflecteren, ze controleren en bijstellen; 19.3 met behulp van leerstrategieën losse gegevens ordenen en memoriseren; 19.4 met behulp van leerstrategieën samenhangende informatie verwerken en memoriseren; 19.5 verworven kennis, inzichten en vaardigheden in nieuwe situaties toepassen; 19.6 gericht op zoek gaan naar kennis, inzichten en vaardigheden; 19.7 een studie- of opleidingskeuze maken en daarbij rekening houden met hun eigen leerpotentieel en situatie, en met de principes van een levenlang leren; 19.8 als lid van een groep functioneren door specifieke taken op te nemen.
20 De leerlingen kunnen op het vlak van: 20.1 gezondheid: het belang inzien voor zichzelf en voor anderen en de basisprincipes toepassen van: ▪ lichaamshygiëne; ▪ een gezonde voeding; ▪ lichaamsbeweging; ▪ een verantwoord gebruik van genots- en geneesmiddelen; ▪ veilig gedrag op het vlak van seksualiteit; 20.2 techniek: exemplarisch enkele materialen, toestellen en gereedschappen leren kennen en veilig gebruiken; 20.3 gecijferdheid: bewerkingen, strategieën en handelingen functioneel inzetten die relevant zijn voor hun dagelijkse leven zoals de geschikte hoofdbewerkingen uitvoeren, rekenen met geld, schatten en meten met de passende maateenheid, plattegronden en schematische voorstellingen lezen en interpreteren, tijd en duur uitdrukken in gangbare eenheden - en die aansluiten bij een mogelijke studiekeuze; 20.4 tijd en ruimte: ▪ zich in ruimte en tijd oriënteren;

20.5	▪ voor hen relevante aspecten van hun ruimere omgeving exploreren zoals het historische, het geografische en het culturele; expressie: de eigen uitdrukkingsvormen ontdekken en exploreren aan de hand van cultuuruitingen zoals muziek, beweging, beeld, woord en media.
21	De leerlingen kunnen op het vlak van sociale vaardigheden, burgerzin en interculturaliteit: 21.1 zich op een sociaal aanvaardbare wijze gedragen in de openbare ruimte; 21.2 op een verdraagzame manier omgaan met geschillen; 21.3 voor hen relevante elementen uit het verkeersreglement toepassen en veilig gebruik maken van eigen en openbaar vervoer; 21.4 op school meewerken aan het milieuzorgsysteem voor energie, middelen, grondstoffen en verbruiksgoederen; 21.5 elementaire democratische spelregels op schoolniveau toepassen; 21.6 de basiselementen van ons democratisch bestel op lokaal politiek niveau onderscheiden; 21.7 reflecteren over verschillende gezinsvormen en gezinsculturen; 21.8 zich bekwaam tonen in het omgaan met verscheidenheid tussen mensen zoals verschillen in sekse, huidskleur, etniciteit, geaardheid, overtuiging en levensbeschouwing en ook ziekte en handicap; 21.9 een beroep doen op voor hen maatschappelijk relevante instellingen en vormen van maatschappelijke dienstverlening, op de eerste plaats hulplijnen en lagedrempelvoorzieningen in hun leefomgeving.

Deel C: Attitudes

22*	De leerlingen ontwikkelen een positieve houding om zich het Nederlands eigen te maken zodat zij zich op school en buiten de school kunnen ontplooiën en deelnemen aan het maatschappelijke leven.
23*	De leerlingen ontwikkelen een positieve houding om deel te nemen aan hun nieuwe maatschappelijke context in al zijn diversiteit.
24*	De leerlingen ontwikkelen een realistisch en positief zelfbeeld.
25*	De leerlingen ontwikkelen een positief toekomstperspectief en een geloof in eigen kunnen.

* De attitudes werden met een asterisk (*) aangeduid.

