



Vlaams  
Parlement

ingediend op **1248** (2016-2017) – Nr. 1  
17 juli 2017 (2016-2017)

## **Verslag van de gedachtewisseling**

namens de Commissie voor Onderwijs  
uitgebracht door Jo De Ro

over het onderzoeksrapport  
'Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs  
voor minderjarige anderstalige nieuwkomers  
(OKANS)'

*Samenstelling van de Commissie voor Onderwijs:*

*Voorzitter:* Kathleen Helsen.

*Vaste leden:*

Vera Celis, Paul Cordy, Koen Daniëls, Ingeborg De Meulemeester, Kathleen Krekels, Kris Van Dijck;  
Jos De Meyer, Jenne De Potter, Jan Durnez, Kathleen Helsen;  
Ann Brusseel, Jo De Ro;  
Caroline Gennez, Tine Soens;  
Elisabeth Meuleman.

*Plaatsvervangers:*

Peter Persyn, Grete Remen, Willy Segers, Ann Soete, Miranda Van Eetvelde, Manuela Van Werde;  
Caroline Bastiaens, Sabine de Bethune, Vera Jans, Katrien Schryvers;  
Jean-Jacques De Gucht, Francesco Vanderjeugd;  
Katia Segers, Steve Vandenberghe;  
Elke Van den Brandt.

*Documenten in het dossier:*

**1240** (2016-2017) – Nr. 1: Verslag van de gedachtewisseling

**1245** (2016-2017) – Nr. 1: Verslag van de gedachtewisseling

## INHOUD

|      |                                                                                                                          |    |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| I.   | Inleidende uiteenzettingen .....                                                                                         | 4  |
| 1.   | Uiteenzetting door de onderzoekers .....                                                                                 | 4  |
| 2.   | Uiteenzetting door de onderwijsadministratie .....                                                                       | 11 |
| II.  | Bespreking.....                                                                                                          | 16 |
| 1.   | Vragen en opmerkingen van de leden .....                                                                                 | 16 |
| 1.1. | Tussenkoms van Jo De Ro .....                                                                                            | 16 |
| 1.2. | Tussenkoms van Caroline Gennez .....                                                                                     | 18 |
| 1.3. | Tussenkoms van Koen Daniëls .....                                                                                        | 19 |
| 1.4. | Tussenkoms van Jos De Meyer .....                                                                                        | 19 |
| 1.5. | Tussenkoms van Elisabeth Meuleman .....                                                                                  | 20 |
| 1.6. | Tussenkoms van Kathleen Krekels .....                                                                                    | 21 |
| 1.7. | Tussenkoms van Ingeborg De Meulemeester .....                                                                            | 22 |
| 1.8. | Tussenkoms van Kathleen Helsen .....                                                                                     | 22 |
| 2.   | Antwoorden van de deskundigen.....                                                                                       | 22 |
|      | Gebruikte afkortingen .....                                                                                              | 31 |
|      | Bijlagen: zie <a href="#">dossierpagina</a> op <a href="http://www.vlaamsparlement.be">www.vlaamsparlement.be</a>        |    |
|      | Bijlage 1: Presentatie onderzoekers OKANS-rapport                                                                        |    |
|      | Bijlage 2: Presentatie Departement Onderwijs en Vorming en AgODi                                                         |    |
|      | Bijlage 3: Rapport 'Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs<br>voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen' |    |

In de Commissie voor Onderwijs ging op 29 juni 2017 een gedachtewisseling door over het onderzoeksrapport 'Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor minderjarige anderstalige nieuwkomers (OKANS)'.

Dit OBPWO-rapport werd toegelicht door professor Piet Van Avermaet (UGent), promotor-coördinator, en de onderzoekers Reinhilde Pulinx, Goedele Vandommele en Liesbeth De Bruyne. Bij zijn toelichting maakte professor Van Avermaet gebruik van een powerpointpresentatie (bijlage 1).

Aansluitend op de voorstelling van de onderzoeksresultaten werd vanuit de onderwijsadministratie nadere toelichting verschaft over de technische aspecten van de kwestie. John De Plecker van het Departement Onderwijs en Vorming gaf duiding bij de techniciteit van de bestaande regelgeving en Sara De Meerleer van AgODi lichtte de techniciteit van de data, de monitoring en de ondersteuning door de overheid toe. Deze beide sprekers maakten bij hun uiteenzetting gebruik van een gezamenlijke powerpointpresentatie (bijlage 2).

Het eigenlijke onderzoeksrapport (bijlage 3) was tijdens de gedachtewisseling nog niet vrijgegeven en dus niet beschikbaar voor de commissieleden. Het rapport en de presentaties zijn terug te vinden op de [dossierpagina](#) van dit verslag op [www.vlaamsparlement.be](http://www.vlaamsparlement.be)

In het verlengde van deze gedachtewisseling werd op dezelfde datum ook een gedachtewisseling gehouden met Vluchtelingenwerk Vlaanderen over hun visiedocument 'Maximale onderwijskansen voor elke vluchteling en asielzoeker' (*Parl.St.* VI.Parl. 2016-17, nr. 1240/1).

## **I. Inleidende uiteenzettingen**

### **1. Uiteenzetting door de onderzoekers**

Professor *Piet Van Avermaet* presenteert de grote lijnen van het onderzoek. Hij betreurt dat er hierover vandaag al persberichten verschenen zijn.

De vorige Vlaamse minister van Onderwijs heeft opdracht gegeven tot dit onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Het gaat niet om een effectiviteitsmeting. Momenteel is er weinig internationaal vergelijkend onderzoek en is er nauwelijks effectiviteitsonderzoek. Het onderzoek is uitgevoerd tussen september 2014 en augustus 2016. Dat was nog vóór de recente vluchtelingen crisis echt voelbaar werd in de scholen. Toch blijven deze onderzoeksdata relevant. Hij is bereid om samen met de commissieleden en met alle onderwijsactoren verder na te denken over de impact van een aantal recente ingrepen. Het onthaalonderwijs heeft een tweeledige doelstelling, namelijk het aanleren van de Nederlandse taal, gericht op de integratie in het reguliere Vlaamse onderwijs, en sociale integratie. Er is weinig internationaal onderzoek dat aangeeft welke aanpak het meest efficiënt is, een meer geïntegreerde of een meer aparte. De internationale tendensen gaan wel sterk in de richting van een meer geïntegreerde aanpak van onthaal en onderwijs. In 2013 verscheen het EU-rapport Educational Support for Newly Arrived Newcomers. Frankrijk en Finland hebben gekozen voor dat model. Ook het recente onderzoek – februari 2017 – van Maurice Crul (Vrije Universiteit Amsterdam en Erasmusuniversiteit Rotterdam), 'Refugee children in education in Europe. How to prevent a lost generation', dat ook een gedeeltelijke Europese vergelijking omvat, pleit voor een meer geïntegreerde aanpak.

De huidige regelgeving is al meer dan tien jaar in voege. Er zijn dan ook enkele knelpunten. De draagkracht van de scholen staat sterk onder druk. De OKAN-

leerlingen stromen door naar een beperkt aantal studierichtingen, er is een hogere ongekwalificeerde uitstroom en er zijn meer zittenblijvers. Sommige scholen hebben het moeilijk om expertise op te bouwen. Sommige van deze bevindingen werden bevestigd in het onderzoek. De overheid heeft ook onvoldoende zicht op de aanwending van de middelen, op de organisatie van het onthaalonderwijs in de scholen en op de impact ervan op de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers. Ook dat werd mee opgenomen in het onderzoek.

De onderzoeksvragen werden opgesteld in samenspraak met het Departement Onderwijs en Vorming. Er zijn drie clusters: het verloop van de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers in basis- en secundair onderwijs, het inzetten van de middelen voor de organisatie in de scholen en de concrete praktijken en profielen van het schoolpersoneel, de leerkrachten en de vervolgschoolcoaches. De antwoorden op die vragen werden gezocht aan de hand van vijf onderzoeklijnen: een literatuurstudie, een reconstructie van de schoolloopbanen aan de hand van secundaire analyses op administratieve databanken, een online survey bij een representatieve steekproef in basis- en secundair onderwijs, vijf kwalitatieve casestudies in basis- en secundair onderwijs en een seminar met een aantal nationale en internationale experts.

De literatuurstudie ging vooral in op de Europese literatuur over systeemkenmerken en maatregelen. Voor Vlaanderen heeft men op basis van AgODi-data gekeken naar aanwezigheid, doorstroom en attestering. Voor de nieuwkomers legt de literatuur een sterke nadruk op het belang van taalvaardigheid, het sociaal-emotioneel welzijn, diversiteit en participatie. Uit het onderzoek blijkt dat er een duidelijke samenhang is tussen die drie aspecten.

Voor het onthaalonderwijs in zijn brede betekenis, de aandacht van het onderwijsbeleid voor etnische minderheidsgroepen, werden enkele rapporten mee onder de loep genomen, onder meer dat waar Ides Nicaise bij betrokken was. Op basis van dat onderzoek werden er vijf modellen geconstrueerd. Geen van die vijf modellen kan als het beste worden beschouwd. Daaruit blijken wel een paar gunstige factoren: de integratie van een nieuwkomersbeleid in een algemeen leerlingenbeleid, het vermijden van schoolse segregatie, het uitstellen van tracking, de schoolautonomie en het monitoren van onderwijsresultaten. Daarnaast zijn er een aantal specifieke maatregelen: talige ondersteuning, academische ondersteuning, ouderondersteuning en aandacht voor diversiteit en participatie, zowel voor leerkrachten als voor leerlingen.

Uit het Europese onderzoek blijken de volgende aandachtspunten voor Vlaanderen: het vermijden van de schoolse segregatie, het uitstellen van tracking, talige ondersteuning en academische ondersteuning.

Bij de literatuur in Vlaanderen zelf vermeldt hij onder andere de AgODi-rapporten van 2013 en 2014 die wijzen op het grote aantal afwezigheden, de doorstroom en de attestering. Dit onderzoek komt tot dezelfde vaststellingen.

Om effectief onderwijs te kunnen bieden aan nieuwkomers – het woord effectief wordt hier niet gebruikt in zijn technische betekenis – blijken de volgende aspecten belangrijk, op basis van het onderzoek. De klaspraktijk is heel belangrijk. De leerkrachten moeten hoge verwachtingen durven stellen. Goede instructie hangt sterk samen met de aandacht voor taal en taalbeleid. De leerkrachten moeten maatwerk leveren. Sommige leerlingen komen uit een hoogopgeleide omgeving, andere hebben nog nooit een school gezien. Soms zijn ook hun ouders analfabeet, soms gaat het om niet-begeleide minderjarigen. De OKAN-leerkrachten begeleiden de kinderen met veel liefde, met een grote zorg voor hun sociaal-emotionele problemen. De samenleving moet proberen om die leerkracht te ondersteunen op systeemniveau. Dan is nascholing heel belangrijk.

Er is nood aan ondersteuning op het vlak van taal, sociaal-emotioneel welzijn, participatie en diversiteit.

Taal is een bepalende factor om in een samenleving te kunnen functioneren. Men moet nadenken over de meest adequate manier om de taalvaardigheid te versterken. De informele taalvaardigheid moet aan bod komen, maar er moet ook aandacht zijn voor de academische taalvaardigheid en de vaktaal. Er is nood aan interactie, een groot taalaanbod, ruimte voor taalproductie, een interactieve omgeving en aandacht voor individuele verschillen. Het scolaire kapitaal van kinderen en hun ouders is vaak mee bepalend voor het tempo van de taalleerprocessen.

Het gaat om een heel kwetsbare doelgroep. De literatuur wijst op het belang van een veilige schoolomgeving, betrokkenheid van de hele school, een goede kennis van mogelijke problemen, bedachtzaam toeleiden naar professionele hulp en een inclusieve, holistische leeromgeving, met veel aandacht voor ouderbetrokkenheid.

Ook participatie is heel belangrijk. Het creëren van kansen voor anderstalige nieuwkomers is niet alleen een opdracht voor het formele onderwijs. Er is een samenhang met het uitbouwen van sociale netwerken. Daar kan op een informele manier aan de taalvaardigheid worden gewerkt. Er moet ook aandacht worden besteed aan de diversiteit van leren. Men moet het informele en alledaagse leren vervlechten met het formele leren. Ook het benutten van de heterogeniteit is een belangrijke opdracht, niet alleen voor de OKAN-leerkrachten, maar voor het onderwijs in het algemeen. Deze elementen uit de literatuur hebben de ontwikkeling van de onderzoeksinstrumenten mee beïnvloed en hebben input gegeven voor de aanbevelingen.

Dan gaat hij in op de belangrijkste bevindingen van het onderzoek. Inzake de schoolloopbanen stelt hij vast dat ongeveer 50 percent van de anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs met een jaar achterstand in de instroom wordt geplaatst. Dat aandeel stijgt, behalve voor het zesde leerjaar. De leerkrachten maken een weloverwogen keuze tussen het welbevinden van het kind, dat samenhangt met een klasgroep van dezelfde leeftijdsgroep, en de schoolse taalvaardigheid. Na het onthaaljaar stroomt drie vierden van de kleuters door naar het eerste leerjaar. In het lager onderwijs stroomt 80 tot 86 percent van de leerlingen door naar een hoger leerjaar als er een jaar schoolse achterstand is. Van de leerlingen die op leeftijd zitten, stroomt 66 tot 75 percent door. Met het oog op het welbevinden van de leerlingen probeert men het zittenblijven te voorkomen. Jongens lopen een groter risico op zittenblijven. De kans blijkt ook iets groter te zijn voor kinderen die na het onthaaljaar naar het vierde leerjaar gaan, voor kinderen wier moeder een lager opleidingsniveau heeft en voor kinderen die op leeftijd ingestroomd zijn.

De overgang van lager naar secundair onderwijs blijkt moeilijk te liggen. Er is een lichte toename van het aantal leerlingen die vanuit het zesde leerjaar meteen doorstromen naar het secundair onderwijs. Er is ook een lichte toename van de doorstroom vanuit het vijfde leerjaar. In dat geval gaat het vaak om leerlingen die op leeftijd zitten en die georiënteerd worden naar de B-stroom. De doorstroom naar de A-richtingen is over het algemeen beperkt. Veel richtingen maken de overstap naar OKAN binnen het secundair onderwijs of naar de B-stroom. Er is een lichte stijging van het zittenblijven na een B-attest, van 17 naar 28 percent, en een daling van het aantal C-attesten van 28 naar 12 percent.

In het secundair onderwijs stroomt iets meer dan 50 percent van de leerlingen extern door, dus niet binnen de OKAN-school. De doorstroom naar de eerste graad, vooral naar 1A en 1B, is gestegen van 34 naar 42 percent. De doorstroom

naar de tweede graad is gestegen van 29 naar 41 percent. Ook daar gaat het vooral over het bso, meer bepaald over de richtingen voeding, verzorging en basismechanica. Er is wel een lichte stijging van de doorstroom naar tso, vooral naar de sociaal technische en de handelsrichting. Als men binnen de OKAN-school blijft, is er meer doorstroom naar de eerste graad. Als men buiten de OKAN-school doorstroomt, gaat het vaker om bso en tso. Het watervaleffect na de doorstroom is beduidend groter bij OKAN-leerlingen dan bij niet-OKAN-leerlingen. Na OKAN worden er ook vaak trajecten aangeboden ter voorbereiding op de arbeidsmarkt. Voor een bepaalde groep is dat terecht, maar men moet wel bedenken dat sommige leerlingen cognitief het potentieel hebben voor vervolgonderwijs.

Over de jaren heen is de kans op één jaar schoolse achterstand in het secundair onderwijs toegenomen van 31 naar 42 percent. Het aantal leerlingen met twee jaar schoolse achterstand is gedaald van 43 naar 34 percent en het aantal leerlingen met drie jaar schoolse achterstand is licht gedaald van 24 naar 19 percent. De kans op zittenblijven een jaar na het OKAN-onderwijs is beduidend groter in de tweede graad.

Uit de administratieve databanken blijkt dat ongeveer 70 percent van de leerlingen een A-attest krijgt. Dat cijfer ligt beduidend lager dan bij niet-OKAN-leerlingen. Er is wel een duidelijke stijging van het aantal A-attesten. In de tweede graad aso-tso is het aantal A-attesten het laagst in vergelijking met niet-OKAN-leerlingen. Daar bedraagt het slechts 50 percent.

De OKAN-leerlingen hebben dus een grotere kans op instroom in een jongere leerlingengroep, een grotere kans op zittenblijven, en een grotere kans op een B-attest, waardoor ze van onderwijsvorm moeten veranderen, en dit ondanks de initiatieven voor een goede oriëntering vanuit het OKAN-jaar. Toch zijn de leerlingen en de ouders tevreden over het OKAN-onderwijs en over de oriëntering. Binnen een ander onderzoeksproject over de transitie van basis- naar secundair onderwijs heeft hij dezelfde vaststelling gedaan. Bepaalde groepen ouders hebben nog altijd onvoldoende kennis over het onderwijssysteem. Er zijn nog een aantal uitdagingen op het vlak van communicatie.

Dan gaat hij in op de organisatie van het onthaalonderwijs, eerst in het basisonderwijs. Het aantal anderstalige nieuwkomers is over het algemeen klein. Twee derden van de nieuwkomers start in een reguliere klas. Vier vijfden van de scholen kiezen voor een semi-geïntegreerd traject, met momenten in aparte onthaalklassen om aan de taalontwikkeling te werken. Er is veel aandacht voor het welbevinden en de zelfredzaamheid. Na de traumatische ervaringen moeten de kinderen zich immers eerst veilig voelen. 10 percent van de scholen heeft geen aanvullende lestijden voor anderstalige nieuwkomers omdat ze een te klein aantal nieuwkomers hebben. Sommige basisscholen zetten niet alleen de AN-middelen in om die kinderen te ondersteunen, maar ook SES-middelen of externe fondsen. Het onthaalonderwijs is over het algemeen sterk ingebed in het reguliere onderwijs. Dat heeft te maken met overleg en met de locatie. Er is veel aandacht voor het taalbeleid, maar dat wordt niet altijd geëxpliciteerd. Op dat vlak kunnen sommige scholen nog groeien. De scholen zetten ook sterk in op de communicatie met de ouders. In de omgang met de thuistaal is er heel wat variatie. Sommige scholen benutten die meertaligheid, andere scholen hebben een striktere aanpak. In het basisonderwijs is er over het algemeen minder terughoudendheid om de meertaligheid op een positieve manier te benutten. De anderstalige leerlingen gaan vaak heel geleidelijk op in de reguliere werking van het basisonderwijs. Een jaar is echter onvoldoende, zeker voor de taalontwikkeling. In dat eerste jaar kan er alleen een basis worden gelegd, hoe men het ook aanpakt. Onderzoek toont aan dat veel kinderen en jongeren negen tot twaalf

jaar nodig hebben om een taalvaardigheidsniveau te bereiken dat in de buurt komt van de gemiddelde spreker.

In het secundair onderwijs heeft het merendeel van de OKAN-scholen meerdere OKAN-klassen. Gemiddeld zijn er ongeveer vijftig OKAN-leerlingen. Daar is de OKAN-klas meer apart georganiseerd. Van bij de start wordt er aan niveau-indeling gedaan, op basis van vooropleiding, alfabetisering en leerpotentieel. Voor de niveau-indeling worden er allerlei assessment tools gebruikt. Toch zijn er nog grote verschillen binnen de groepen. De OKAN-leerkrachten ervaren dan ook een grote nood aan professionalisering op het vlak van differentiatie. De indeling is vaak flexibel over het jaar heen, om latere instroom mogelijk te maken. Er is veel aandacht voor niet-begeleide minderjarigen. Er is een duidelijke toename van het aantal analfabeten en zwak gealfabetiseerden. Er is een gevarieerde aanpak door de leerkrachten, de vervolgschoolcoaches en de coördinator. In het secundair onderwijs is OKAN veel minder geïntegreerd dan in het basisonderwijs. OKAN is een beperkt aandachtspunt op de personeelsvergaderingen. Er is weinig contact tussen de OKAN-leerlingen en de reguliere leerlingen. Het OKAN-onderwijs wordt vaak georganiseerd op een andere locatie. Er is ook weinig samenwerking met mogelijkheden voor vrijetijdsbesteding, buurt- en wijkwerking. Er wordt terecht sterk gefocust op het Nederlands. Tegelijkertijd wordt er in het secundair onderwijs veel terughoudender gereageerd op de thuistalen. Er is een sterke nadruk op een goede doorstroming. Aanvankelijk wordt de nodige aandacht besteed aan zelfredzaamheid, integratie en veiligheid. Daarna wordt er ingezet op de verwerving van de schooltaal en van een hoger abstractieniveau. De leerkrachten maken vaak gebruik van eigen materiaal, zowel voor de lessen als voor de evaluatie. De ontwikkelingsdoelen worden echter als abstract ervaren. De communicatie tussen OKAN-onderwijs en regulier onderwijs over de kennis en de vaardigheden van de leerlingen verloopt moeilijk. Dat bleek zowel uit de kwalitatieve als uit de kwantitatieve data.

Het personeel in het basisonderwijs toont een hoge betrokkenheid. In meer dan 50 percent van de scholen zijn er een tot drie anderstalige nieuwkomers. In 40 percent van de scholen zijn er vijf of meer anderstalige nieuwkomers. De focus ligt vooral op de cognitieve en de academische vaardigheden. De taalontwikkeling wordt beschouwd als een cognitieve vaardigheid. Er is ook veel aandacht voor de individuele begeleiding, maar minder voor het informele leren. De toeleiding naar het vrijetijdsaanbod is beperkt. Vaak wordt er standaard lesmateriaal gebruikt, dat wordt aangepast naargelang de noden van het individu of van de groep. De continuïteit is een groot zorgpunt. Die is belangrijk voor het borgen van de opgebouwde expertise. Daarom is er nood aan netwerken voor het delen van expertise rond het onthaalonderwijs.

Ook in het secundair onderwijs zijn de OKAN-teams heel betrokken en gemotiveerd. Het merendeel van de leerkrachten levert goed werk. Bij kritische reflecties wordt er nochtans snel in de richting van de OKAN-leerkracht gekeken. 75 percent van de leerkrachten gebruikt overwegend eigen les- en evaluatiemateriaal, met een grote aandacht voor taalvaardigheid en met veel activerende en motiverende taken. De aandacht is echter vooral gericht op het formele leren. 75 percent van de leerkrachten geeft aan een goed contact te hebben met de ouders. De vervolgschoolcoaches begeleiden gemiddeld ongeveer vijftig leerlingen en ouders. Binnen het vervolgonderwijs is de begeleiding veel beperkter. Op het moment van het onderzoek was de kerntaak van de vervolgschoolcoaches vooral het voorbereiden op de doorstroom en de opvolging en ondersteuning van leerlingen na de doorstroom. Een belangrijke uitdaging was de ondersteuning van de leerkrachten van de vervolgscholen. Op dat vlak zijn er intussen een aantal aanpassingen gebeurd in de regelgeving. De balans mag echter niet in de andere richting gaan overhellen.

De leerkrachten van het secundair OKAN-onderwijs formuleren een aantal duidelijke knelpunten. De hoge werkdruk, een algemeen probleem in het onderwijs, wordt ook hier benadrukt. Net zoals in het basisonderwijs, is het moeilijk om de expertise te borgen. Dat heeft te maken met het personeelsverloop en met de rotatie van functies. De materialen zijn vaak nog te weinig afgestemd op de behoeften van die leerlingen. De leerkrachten hebben echter niet altijd de tijd om zelf materiaal te ontwikkelen. Daarom is het belangrijk om teams tot stand te brengen die aan materiaalontwikkeling kunnen doen. De leerkrachten hebben behoefte aan professionalisering en nascholing. Mogelijke thema's zijn dan NT2-onderwijs, het omgaan met meertaligheid, alfabetisering, differentiatie, brede evaluatie, regelgeving, diversiteit en psychosociale begeleiding. Inzake de psychosociale ondersteuning is er niet alleen behoefte aan het versterken van de eigen professionaliteit. Op dat vlak moet er ook meer professionaliteit ingebouwd worden in de school en is er een betere samenwerking nodig met de hulpverleners. De leerkrachten zien het CLB als een belangrijke partner. Ze vinden echter dat het CLB te weinig bekend is met anderstalige nieuwkomers. Ze vinden ook dat de expertise van de OKAN-leerkrachten te weinig benut wordt in het reguliere onderwijs.

Deze vaststellingen hebben geleid tot een aantal aanbevelingen. Het onthaalonderwijs is een kwaliteitsvol onderwijs. Daarin wordt veel geïnvesteerd, zowel in het basis- als in het secundair onderwijs. De basisprincipes van kwaliteitsvol onderwijs moeten voldoende gehonoreerd worden binnen het onthaalonderwijs. Dat impliceert aandacht voor competente leerkrachten en voor een goede pedagogische en didactische aanpak. De leerkrachten moeten voldoende geprofessionaliseerd worden in actuele inzichten en principes van sterk onderwijs, ze moeten vertrouwen hebben in de competenties en de talenten van de leerlingen en ze moeten een constructieve en gelijkwaardige samenwerking opbouwen met de ouders. Op dat vlak werden er positieve resultaten bereikt.

De visie op het onthaalonderwijs moet afgestemd zijn op de visie op kwaliteitsvol onderwijs in het algemeen. Er moet voldoende aandacht zijn voor een aantal recente wetenschappelijke inzichten rond taalleren. Taalleerprocessen zijn individuele processen, het zijn langdurige processen, die grillig kunnen verlopen. De leersnelheid hangt sterk samen met de achtergrond van de leerlingen. Het aanleren van taal is een actief en cumulatief proces. Herhaalde oefening is essentieel, binnen authentieke contexten, zowel in het onthaalonderwijs als in het reguliere onderwijs.

De tweeledige doelstelling van het onthaalonderwijs moet gelijktijdig gerealiseerd worden. Het Vlaamse onthaalonderwijs legt een sterke nadruk op formele taalverwerving en heeft weinig aandacht voor de informele manieren om een taal te leren. Men zou moeten proberen om nog vaker te vertrekken vanuit authentieke contexten. Er is meer interactie nodig tussen anderstalige nieuwkomers en leerlingen in het reguliere onderwijs. De taalverwervingsprocessen verlopen dus niet optimaal, ondanks de vele inspanningen van de leerkrachten. Daarom pleit hij voor meer professionalisering.

De centrale beleidsaanbeveling, zowel voor het basisonderwijs als voor het secundair onderwijs, is het realiseren van een geïntegreerd en inclusief perspectief. Dat inclusieve perspectief wordt ook ondersteund door internationaal onderzoek. Afzonderlijke pull-out klassen in het basisonderwijs kunnen belangrijk zijn, maar mogen niet het systeem worden. Men zou het model van het volledig aparte OKAN-onderwijs, met een looptijd van een jaar, kritisch moeten bekijken. De onderzoekers pleiten voor een onthaaltraject gedurende de hele schoolloopbaan. De intensieve samenwerking tussen de onthaalteams en de reguliere teams zou volwaardig deel moeten uitmaken van het schoolbeleid en van de schoolcultuur. Er is nood aan een effectiviteitsonderzoek en aan een vergelijkend

Europees onderzoek. Dat zou gerealiseerd kunnen worden in samenwerking met de Europese Commissie. Maurice Crul heeft daarvoor een eerste aanzet gegeven in het kader van het hoger reeds genoemde Siriusproject.

Op basis van die algemene aanbeveling werden er zeven concrete aanbevelingen geformuleerd. De eerste aanbeveling is dat het onthaalonderwijs georganiseerd zou moeten worden vanuit een geïntegreerde perspectief, zowel op beleids- als op schoolniveau. Het onthaalonderwijs moet expliciet geïntegreerd zijn in het schoolbeleid, zowel inzake taal- als inzake diversiteitsbeleid. Het doel is een verhoogde integratie en participatie in het reguliere onderwijs via flexibele trajecten en door voldoende rekening te houden met de eigenheid van de doelgroep. Binnen de belangrijke dossiers die momenteel in behandeling zijn – de modernisering van het secundair onderwijs, het M-decreet, het ondersteuningsbeleid, de flexibele leerwegen en het duaal leren – zou men meer aandacht moeten besteden aan nieuwkomers. Daarbij zou men telkens moeten nagaan hoe het leertraject van nieuwkomers geoptimaliseerd kan worden.

De tweede aanbeveling luidt dat het onthaalbeleid in het basisonderwijs moet worden uitgewerkt als een integraal onderdeel van het schoolbeleid. Het onthaalbeleid wordt nu al vanuit een geïntegreerd perspectief aangepakt in het basisonderwijs. Die expertise moet men zoveel mogelijk behouden. Anderstalige nieuwkomers krijgen in de reguliere klas nog te vaak aparte taken. Dat kan zinvol zijn in bepaalde omstandigheden, maar in sommige extreme gevallen krijgen de anderstalige kinderen kleurplaatjes, terwijl de andere kinderen rekenoefeningen maken. Ook daar is nood aan professionalisering. Het beleid zou aan de basisscholen een gegarandeerd aantal uren moeten toekennen voor de nieuwkomers, en dat voor het hele schooljaar, onafhankelijk van een eventuele daling van het aantal nieuwkomers. De onderzoekers denken aan vier uur vanaf een nieuwkomer, een halftijdse functie vanaf vier nieuwkomers en een voltijdse functie vanaf zes nieuwkomers. De bijkomende ruimte zou gebruikt moeten kunnen worden voor het ontwikkelen van beleid en voor het ondersteunen van de andere leerkrachten.

Een derde aanbeveling is dat de anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs sneller en meer gefaseerd geïntegreerd moeten worden in de reguliere klassen. Deze aanbeveling is gebaseerd op eigen onderzoek, op internationale data en op literatuurstudie. Het is vooral de bedoeling om een nauwere samenwerking te realiseren tussen de OKAN-teams en de reguliere leerkrachten. De integratie zou gebeuren in drie fases. De taalbadfase zou beperkt zijn in de tijd en afhankelijk van de individuele leerling. Daarna volgt een semi-structureerde fase, die ook beperkt is in de tijd. Dan volgen de anderstalige nieuwkomers op bepaalde momenten de reguliere lessen, maar met duidelijke ondersteuning, vanuit een duidelijk schoolbeleid over het omgaan met differentiatie en met heterogeniteit. In die fase zouden de leerlingen op bepaalde momenten wel nog apart zitten. De derde fase is een volledige integratie in het secundair onderwijs, met een aanhoudende ondersteuning. Dat vergt visie-ontwikkeling, maar vooral professionalisering van onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten. Er is dus een gedeelde verantwoordelijkheid voor het creëren van kansen voor die leerlingen. Het schoolbeleid moet de nodige ruimte creëren om die samenwerking te realiseren. De onderzoekers pleiten ook voor een schooloverstijgende samenwerking, bijvoorbeeld op het niveau van de scholengemeenschap. Er is ook vervolgcaching nodig op het niveau van de individuele leerling. In dat kader zou het beleid kunnen nadenken over de aanpassing van de financierbaarheid van nieuwkomers in het secundair onderwijs. Men zou kunnen denken aan een systeem waarbij een leerling gedurende maximaal negen maanden financierbaar is als voltijdse OKAN-leerling. Daarna zou hij minstens voor een gedeelte ingeschreven kunnen zijn in het reguliere onderwijs. In de derde fase zou de leerling voltijds ingeschreven

kunnen zijn in het reguliere onderwijs. Het beleid kan ook laten onderzoeken hoe de verhoogde middelen voor de vervolgschoolcoaches werden gebruikt en met welk resultaat. Tot vorig schooljaar hadden de vervolgschoolcoaches een dubbele functie: de ondersteuning van nieuwkomers bij de oriëntering naar het reguliere onderwijs en de ondersteuning van reguliere leerkrachten. Aanvankelijk werd vooral de eerste taak opgenomen. Bij de verhoging van de middelen in 2016 werd bepaald dat er meer aandacht moest gaan naar de ondersteuning van de reguliere leerkrachten in de vervolgschool. De balans mag echter niet de andere richting uitgaan.

De vierde aanbeveling is dat men de aandacht voor psychosociale ondersteuning structureel zou opnemen in het onthaaltraject, zowel in het basis- als in het secundair onderwijs. Dat hoort thuis in de eerste fase van het traject. Het is zeker belangrijk voor niet-begeleide minderjarigen. In dat verband hecht hij veel belang aan de professionalisering van de onthaalteams en van de CLB's, aan de uitbouw van een zorgnetwerk rond de school en aan structurele preventieve en beleidsbevorderende acties. De leerkrachten zeggen duidelijk dat de leerlingen en de ouders daar nood aan hebben. Ook sommige leerkrachten geven aan dat ze daar nood aan hebben. De leerlingen hebben daarin geen stem.

Een vijfde aanbeveling betreft een intensief en duurzaam professionaliseringsbeleid voor de onthaalteams en de reguliere teams. De minister kan, samen met de pedagogische begeleidingsdiensten, de CLB's en de opleidingen, nadenken over een professionaliseringstraject voor de betrokken actoren. Prioritaire nascholing is een instrument dat kan worden ingezet om te werken aan professionalisering. Daarnaast zouden er ook schooloverschrijdende leergemeenschappen gecreëerd moeten worden, op het niveau van de scholengemeenschappen, zowel voor het basis- als voor het secundair onderwijs. Dat moet kritische reflectie en een externe toetsing van de kwaliteit mogelijk maken. De onderwijsoverheid zou daarvoor de nodige middelen ter beschikking moeten stellen.

De zesde aanbeveling betreft het belang van samenwerking en lokale inbedding. Een efficiënt en kwaliteitsvol onthaalonderwijs heeft nood aan samenwerking binnen en buiten het onderwijsveld. Als men de taalontwikkeling wil versterken, als men kansen wil creëren voor maatschappelijke en sociale participatie en als men binnen dit en twintig jaar de rekening niet gepresenteerd wil krijgen, dan is er ook overleg nodig tussen verschillende beleidsdomeinen. Onderwijs mag niet de enige verantwoordelijke zijn voor het oplossen van dit probleem. Dat is een gedeelde verantwoordelijkheid van verschillende beleidsdomeinen.

De zevende en laatste aanbeveling is dat er experimenten of proeftuinen onthaalonderwijs zouden worden opgezet, met aangepaste regelgeving en bijkomende middelen. Deze proeftuinen zouden de aanbevelingen kunnen concretiseren en operationaliseren. Zo zou men schakeltrajecten kunnen uitwerken voor specifieke doelgroepen. Een schakeltraject voor tien- tot twaalfjarigen zou kunnen werken aan een goede transitie van het basis- naar het secundair onderwijs. Een traject voor twaalf- tot veertienjarigen kan werken aan de transitie van de eerste naar de tweede graad. Een schakeltraject voor zestien- tot achttienjarigen kan werken aan de instroom naar de arbeidsmarkt via andere trajecten. In sommige landen zet men daar al op in.

## **2. Uiteenzetting door de onderwijsadministratie**

*Sara De Meerleer* preciseert dat het onderzoek stopt bij het begin van de verhoogde vluchtelingeninstroom. Zij zal toelichten hoe het beleidsdomein Onderwijs gereageerd heeft op die verhoogde instroom.

Eerst gaat ze in op een aantal kenmerken van die instroom die relevant zijn voor het beleidsdomein Onderwijs. De verhoogde instroom was sterk geconcentreerd in tijd. In juni 2015 is het aantal asielaanvragen tot boven de 3000 gestegen. In januari 2016 is het al opnieuw onder de 3000 gezakt. Het hoogtepunt van de instroom was september 2015. Op dat ogenblik wist natuurlijk niemand dat dit het hoogtepunt was. Verder was er een groot aandeel niet-begeleide minderjarige vluchtelingen. Voor die groep deed de piek zich pas voor in november en december 2015. Ten slotte was er een sterke overlapping tussen de nationaliteiten van de asielaanvragers en de nationaliteiten van de erkende vluchtelingen.

Minister Crevits heeft eind september 2015 een coördinerend overleg samengeroepen. Daar werd beslist om een tweesporenbeleid te voeren: een uitbreiding van de regelgeving en het voorzien in ondersteuning.

*John De Plecker* gaat in op de uitbreiding van het regelgevend kader. Het najaar van 2015, met zijn grote aangroei van het aantal anderstalige nieuwkomers en van het aantal vluchtelingen, ziet hij als een cesuur.

Eerst belicht hij de regelgeving zoals ze was tot midden 2015. De survey die in het kader van het onderzoek is afgenomen, situeert zich in de periode van februari tot april 2015.

Vooreerst gaat hij in op de definitie van de anderstalige nieuwkomer in de regelgeving. In de eerste plaats is er een leeftijdsvoorwaarde. In het secundair onderwijs gaat het om twaalf- tot achttienjarigen, in het basisonderwijs om vijf- tot elfjarigen. Alleen de kleuters van de derde kleuterklas komen dus in aanmerking. Deze leerlingen mogen geen negen maanden in het Nederlandstalig onderwijs hebben gezeten. Ze mogen ook nog geen jaar ononderbroken in België verbleven hebben. De thuistaal is niet-Nederlands. De leerling moet het Nederlands onvoldoende beheersen om de lessen te kunnen volgen. De leerlingen die aan de leeftijdsvoorwaarden voldoen en die in een asielcentrum verblijven, komen ook in aanmerking. In de regelgeving is er dus geen volledige overlap tussen anderstalige nieuwkomers en kinderen van asielzoekers en vluchtelingen. Kinderen van asielzoekers en vluchtelingen zijn bijna altijd anderstalige nieuwkomers, maar anderstalige nieuwkomers zijn niet altijd kinderen van asielzoekers en vluchtelingen. Ook adoptiekinderen, kinderen die in België aankomen ten gevolge van een gezinshereniging, en kinderen van expats kunnen immers voldoen aan de definitie van anderstalige nieuwkomer.

In het basisonderwijs verloopt het onthaal van anderstalige nieuwkomers op een veeleer geïntegreerde manier. Een anderstalige nieuwkomer die zich aandient in het basisonderwijs, kan in principe in elke basisschool terecht, liefst in zijn buurt natuurlijk. Indien er plaats is moet de school hem of haar inschrijven. Een autonome kleuter- of lagere school ontvangt aanvullende lestijden vanaf het moment dat er vier anderstalige nieuwkomers zijn. Voor basisscholen is dat vanaf zes anderstalige nieuwkomers. Het aantal anderstalige nieuwkomers wordt vermenigvuldigd met anderhalve lestijd. Er is ook een sokkel van twee lestijden. Een basisschool die de leerlingen telt op het niveau van de scholengemeenschap, bijvoorbeeld omdat ze zelf niet aan zes anderstalige nieuwkomers komt, kan middelen krijgen op het niveau van de scholengemeenschap als die meer dan twaalf anderstalige nieuwkomers telt. Dan wordt alleen de factor van anderhalve lestijd toegepast, en is er geen sokkel. In het basisonderwijs is het aantal lestijden dus iets beperkter dan in het secundair onderwijs. Alleen de scholen met vijftien of meer anderstalige nieuwkomers ontvangen voldoende lestijden voor een voltijdse onthaalleerkracht. In de praktijk stromen de anderstalige nieuwkomers meestal door naar de reguliere klassen en is er gedurende enkele uren per week een specifiek aanbod. Als het aantal anderstalige nieuwkomers met minstens vier stijgt ten opzichte van de vorige telling, kan een school

bijkomende lestijden aanvragen. Deze lestijden worden in principe toegekend tot het einde van het schooljaar. Alleen wanneer het aantal anderstalige nieuwkomers daalt tot minder dan twee, voor scholen die tellen op schoolniveau, of tot minder dan vier, voor scholen die tellen op het niveau van de scholengemeenschap, worden die lestijden stopgezet. In de praktijk behoudt de grote meerderheid van de scholen de lestijden tot het einde van het schooljaar.

Het jaar nadat de leerling onthaalonderwijs heeft genoten, telt hij mee als gewezen anderstalige nieuwkomer. Dan genereert hij nog een lestijd voor het volledige schooljaar. Een anderstalige nieuwkomer heeft dus maximaal twee jaar en tien maanden recht op onthaalonderwijs. Leerlingen die wat later op het jaar instromen, komen immers nog in aanmerking voor een tweede jaar als anderstalige nieuwkomer en bovendien voor een jaar als gewezen anderstalige nieuwkomer.

In het secundair onderwijs werd het onthaalonderwijs tot en met het schooljaar 2012-13 georganiseerd op het niveau van de secundaire scholen, maar binnen een scholengemeenschap. Het ging om vrije programmatie. De scholen konden met OKAN-onderwijs starten als ze minstens 25 anderstalige nieuwkomers hadden. Sinds het schooljaar 2013-14 moeten de scholengemeenschappen aan de Vlaamse Regering toestemming vragen als ze willen starten met een structuuronderdeel OKAN. Vóór de verhoogde instroom moesten de scholen ten laatste op 1 mei een programmatieaanvraag aan AgODi richten om in het daarop volgende schooljaar te kunnen starten.

Scholengemeenschappen en scholen die OKAN inrichten, krijgen voor OKAN-leerlingen drie verschillende soorten omkadering. Vooreerst is er de specifieke OKAN-omkadering van 2,5 uur per leerling. Als het leerlingenaantal per school wijzigt met een veelvoud van vier, dan wordt dat urenpakket herberekend. Verder is er de reguliere omkadering, op basis van de telling op 1 februari van het voorafgaande schooljaar. Ten slotte zijn er de uren vervolgschoolcoach. Tot 2015 had elke scholengemeenschap die in het voorafgaande schooljaar OKAN had ingericht, een vte voor een vervolgschoolcoach, dus 22 uren-leraar, voor een periode van drie opeenvolgende schooljaren. Daarnaast genereren de OKAN-leerlingen ook werkingsmiddelen, net zoals alle andere leerlingen.

Het specifieke urenpakket voor de OKAN-leerlingen en de uren-leraar voor de vervolgschoolcoaches zijn gekleurde middelen. Ze moeten dus zeker worden ingezet voor de OKAN-leerlingen. De reguliere omkadering van de OKAN-leerlingen valt echter onder de vrije aanwending. De Onderwijsspiegel 2016 zegt dat ongeveer de helft van de scholen een aanzienlijk deel van die uren niet gebruikt voor het onthaalonderwijs. Deze middelen worden overgeheveld naar andere structuuronderdelen. Er is een correlatie tussen de aanwending van die uren en de mate waarin scholen erin slagen de ontwikkelingsdoelen te realiseren. Dat is dus een aandachtspunt.

De leerlingen in het secundair onderwijs hebben een lessenrooster van minimaal 28 en maximaal 32 uur. Daarvan besteden ze minstens 24 uur aan basisvorming. Dat is voornamelijk Nederlands voor anderstalige nieuwkomers. Ook het levensbeschouwelijke vak kan binnen die 24 uur vallen. Per anderstalige nieuwkomer kan een school maximaal vier uren-leraar invullen voor iets anders dan het aanleren van het Nederlands. Het kan bijvoorbeeld gaan over het oriënteren van de leerling in de richting van een andere onderwijsvorm of studierichting. Voor de leerlingen van het onthaalonderwijs gelden de ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklassen anderstalige nieuwkomers. Voor elke anderstalige nieuwkomer wordt er een apart leertraject uitgewerkt dat voldoet aan de ontwikkelingsdoelen. Het niveau kan doorheen het jaar worden bijgesteld, rekening houdend met de mogelijkheden en de

tussentijdse resultaten van de leerling. Op het einde kan de OKAN-leerling een attest krijgen van het regelmatig bijwonen van de lessen in het onthaaljaar. Dit attest geeft recht op vrijstelling van de inburgeringsplicht in het kader van het Vlaamse inburgerings- en integratiebeleid. De klassenraad van het onthaaljaar formuleert een advies met betrekking tot de doorstroming van de leerling naar het vervolgonderwijs. De toelatingsklassenraad van de vervolgschool moet in principe rekening houden met dit advies. Indien ze ervan afwijkt, moet ze dit motiveren.

Naar aanleiding van de verhoogde instroom heeft de minister vanaf het najaar van 2015 een aantal maatregelen genomen. De leeftijdsvoorwaarde voor anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs lag op vijf jaar. Een aantal autonome kleuterscholen in de omgeving van een asielcentrum werd erg benadeeld door deze bepaling. Om onder andere aan deze nood tegemoet te komen heeft het parlement beslist om een toelage van 950 euro toe te kennen voor elke anderstalige nieuwkomer jonger dan vijf jaar. Deze toelage werd ook toegekend voor een toename van het aantal andere kleuters met thuistaal niet-Nederlands. Over de twee schooljaren heen blijkt ongeveer een vijfde van de in aanmerking komende kleuters een anderstalige nieuwkomer te zijn. Vier vijfden van de kleuters vielen onder de definitie TNN. Op 1 juni 2016 werd er een bijkomende telling georganiseerd van het aantal AN- of TNN-kleuters. De stijging tussen 1 februari en 1 juni 2016 kwam mee in aanmerking voor de berekening van de lestijden voor het schooljaar 2016-17. In datzelfde schooljaar werd ook beslist om de toelage van 950 euro met een bijkomend schooljaar te verlengen voor het schooljaar 2016-17. Daarvoor werd op 14 november 2016 opnieuw een telling georganiseerd.

Voor het secundair onderwijs werd de programmatie van OKAN versoepeld. Tot 2015 diende de aanvraag te gebeuren door een scholengemeenschap, tijdens het voorafgaande schooljaar. Vanaf het schooljaar 2015-16 werd het mogelijk om een programmatieaanvraag te doen voor het lopende schooljaar. Na de goedkeuring kan men het OKAN-aanbod meteen inrichten. Ook scholen die niet tot een scholengemeenschap behoren, kunnen OKAN programmeren. Tijdens het schooljaar 2015-16 leidde dat al tot een stijging van het aantal scholengemeenschappen dat OKAN programmeert van 34 naar 56. Gezien de open-end-financiering, zorgen de bijkomende programmatiemogelijkheden in de eerste plaats voor een grotere spreiding van die leerlingen. Er was geen onmiddellijke budgettaire impact.

De verhoogde instroom van vluchtelingen zou ook leiden tot een verhoogde instroom in het regulier onderwijs, niet alleen in de omgeving van asielcentra, maar ook in de steden die al kampten met een capaciteitstekort. Daarom werden er ook middelen uitgetrokken voor het inzetten van modulaire units. Er waren tien aanvragen voor modulaire units, waarvan er uiteindelijk twee werden ingetrokken. De aanvragen werden ingediend tijdens het schooljaar 2015-16. De subsidieperiode loopt tot het einde van het jaar 2017. De budgettaire impact van deze maatregel is vrij beperkt gebleven.

Er waren ook maatregelen voor leerlingenvervoer. De nieuwe asielcentra werden opgericht op elke plaats die zich daartoe leende, soms op verder afgelegen plaatsen. Voor de leerlingen secundair onderwijs ging men ervan uit dat ze met het openbaar vervoer naar de OKAN-school zouden gaan. Voor kleuters en lagereschoolkinderen werden er middelen vrijgemaakt voor busvervoer van het asielcentrum naar de basisschool. Vijf asielcentra hebben van deze mogelijkheid gebruik gemaakt.

Tot 2016 kreeg elke scholengemeenschap met OKAN een vte voor de vervolgschoolcoaches. Dat leidde tot een zeer ongelijke spreiding. In de periode van de

verhoogde instroom werd het aantal uren-leraar gekoppeld aan het aantal anderstalige nieuwkomers in de scholengemeenschap. Elke anderstalige nieuwkomer op 1 februari genereert 0,9 uren-leraar voor het daaropvolgende schooljaar. Deze berekeningswijze leidde tot een vervijfvoudiging van het aantal vte's tussen 2015-16 en 2016-17. Deze verhoging is structureel ingebed in de regelgeving. Een aantal uitspraken in het onderzoek dateren nog van vóór die periode. De onderwijsinspectie voert momenteel een onderzoek naar de activiteiten van de vervolgschoolcoaches. Dat onderzoek zou begin volgend schooljaar worden opgeleverd. Het aantal uren-leraar uitgedrukt in vte stijgt van 34 naar 175. Dat heeft een grote budgettaire impact gehad. Op kruissnelheid ging het om bijna 8 miljoen euro.

Ten slotte zijn er ook maatregelen genomen in het kader van de traumabegeleiding van asielkinderen door CLB's. Dat was een acute nood. Daarom werd een projectsubsidie toegekend voor de aanwerving van zeven vte traumapsychologen die op provinciaal niveau en in Brussel op een netoverschrijdende manier werden ingezet ter ondersteuning van CLB's en scholen bij de begeleiding van leerlingen met een traumaproblematiek. Zij moeten de CLB's versterken op het vlak van het herkennen en detecteren van trauma's, het omgaan met trauma's, het opbouwen van een netwerk en het opnemen van een draaischijffunctie. Om een kwaliteitsvolle aanpak te garanderen, werd er samengewerkt met Solentra vzw. Dat is een vzw die afhangt van de psychiatrische afdeling van het UZ van de VUB te Brussel.

De verhoogde instroom heeft uiteraard ook een impact gehad op het aantal aanvullende lestijden die worden toegekend binnen de open-end-omkadering voor AN in het basis- en secundair onderwijs. In 2016 werd daarvoor 11,5 miljoen euro meer uitgegeven dan in 2015. In 2017 loopt dit bedrag vermoedelijk op tot 15,6 miljoen euro.

*Sara De Meerleer* gaat in op het tweede spoor, de ondersteuning van scholen en lokale besturen om vorm te geven aan het lokaal onthaalbeleid. Men heeft geprobeerd om ondersteuning te bieden op maat en op vraag van de lokale partners. Men heeft ook sterk ingezet op het monitoren van de lokale ontwikkelingen. Daarbij kan men een onderscheid maken tussen de monitoring van het onderwijslandschap, de opvolging van de instroom van anderstalige nieuwkomers en het opvolgen van de ontwikkelingen binnen het asiellandschap en de impact daarvan op het onderwijslandschap.

Het opvolgen van de ontwikkelingen binnen het onderwijslandschap is vooral gebaseerd op Discimus. In de cijfers over het aantal OKAN-leerlingen zijn de kleuters van minder dan vijf jaar niet vervat. De groep OKAN-leerlingen is ruimer dan alleen de vluchtelingen. Omgekeerd zitten sommige OKAN-leerlingen wel op de schoolbanken, zonder dat ze uren genereren. Daarom zijn ze niet terug te vinden in Discimus.

In het basisonderwijs was er in het schooljaar 2014-15 een stijging met 1241 anderstalige nieuwkomers. In het schooljaar 2015-16 was er een stijging met 2573 anderstalige nieuwkomers. In 2016-17 is er een stijging met 2192 anderstalige nieuwkomers.

Er is ook een sterke stijging van het aantal scholen gewoon basisonderwijs met anderstalige nieuwkomers. In het schooljaar 2014-15 was er een stijging van 157 scholen, in het schooljaar 2015-16 was er een stijging van 299 scholen. Dit schooljaar is er een stijging van 253 scholen.

Voor het voltijds secundair onderwijs zijn er gelijkaardige cijfers. In het schooljaar 2014-15 was er een stijging van 1189 leerlingen, in het schooljaar 2015-16 een stijging van 2626 anderstalige nieuwkomers en dit schooljaar een

stijging van 1259 leerlingen. Voor het aantal vestigingsplaatsen in het secundair onderwijs ziet men een knik in de grafiek op het ogenblik van de versoepeling van de regelgeving rond de programmatieaanvragen.

De rapporten over de ontwikkelingen binnen het onderwijslandschap werden maandelijks gepubliceerd op de website. Ze werden telkens ook bezorgd aan de koepels en aan de pedagogische begeleidingsdiensten.

Voor de monitoring van de ontwikkelingen binnen het opvangnetwerk baseert men zich op de gegevens van Fedasil. Een opvangnetwerk is voortdurend in beweging. Bij een grotere instroom worden er nieuwe opvangplaatsen gecreëerd. Bij een dalende instroom worden er opvangplaatsen gesloten. Ook de Europese afspraken rond hervestiging zorgen voor een beperkte instroom. Het opvangnetwerk wordt gekenmerkt door constante verhuisbewegingen, ten gevolge van de instroom en ten gevolge van de asielprocedure. Instructie transitie gaat over de wijze waarop Fedasil de doorstroom regelt van een collectief naar een lokaal opvanginitiatief. Ook het aflopen van een erkenningsprocedure en disciplinaire maatregelen brengen verhuisbewegingen met zich mee. Er zijn ook verhuisbewegingen op initiatief van de vluchtelingen zelf. Alle verhuisbewegingen hebben ook een impact op de scholen.

Het ondersteuningsaanbod vertrekt van het lokale niveau. In het schooljaar 2015-16 ging dat vooral over de vraag waar en wanneer er een centrum geopend zou worden en over het profiel van de bewoners. Binnen het ondersteuningsaanbod was vooral het verbindend werken heel belangrijk. Er was vooral vraag naar informatie over de toeleiding en de organisatie van het onthaalonderwijs. Schoolbesturen en lokale besturen konden snel in contact gebracht worden met een netwerk van contactpersonen die hen konden verder helpen. Op het hoogtepunt van de instroom waren er 57 opvanginitiatieven. Daarvan waren er 31 gelegen in LOP-gebied en 26 buiten LOP-gebied. De opvangcentra in LOP-gebied kregen vooral ondersteuning via de LOP-deskundigen. Buiten LOP-gebied hebben ongeveer twaalf gemeenten rechtstreeks contact opgenomen met AgODi, met vragen naar ondersteuning. Soms kregen ze daarna ondersteuning door LOP-deskundigen. Sommige gemeenten hebben een beroep gedaan op LOP-deskundigen zonder tussenkomst van AgODi.

In het afgelopen schooljaar, 2016-17, heeft de sluiting van de collectieve opvanginitiatieven geleid tot een aantal verhuisbewegingen en tot bezorgdheid rond de informatieoverdracht. Er zijn steeds meer scholen met anderstalige nieuwkomers. Dat betekent dat er ook scholen zijn die nog geen expertise hebben op dit vlak. Er is vraag naar expertise rond de pedagogische aspecten en rond de werking van het opvangnetwerk. Daarom werd er op 12 mei een uitwisselingsmoment georganiseerd met de onderwijsverstrekkers en met het opvangnetwerk.

## **II. Bespreking**

### **1. Vragen en opmerkingen van de leden**

#### **1.1. Tussenkomst van Jo De Ro**

*Jo De Ro* vraagt zich af hoe het onderzoek is omgegaan met wegsijpelen van OKAN-leerlingen, ten gevolge van het statuut van hun ouders of van henzelf. Heeft men de verdere schoolcarrière van deze leerlingen kunnen volgen als ze nog in België waren?

Heeft de talige omgeving van de school een invloed op de integratie van OKAN-leerlingen?

De autonomie van de school is een belangrijk item. Hij heeft vragen bij de manier waarop klassenraden omgaan met eindtermen en leerplandoelstellingen voor OKAN-leerlingen. Sommige klassenraden oordelen dat een kind dat verschillende talen kent en dat in het aso niet goed scoort voor Frans, toch moet kunnen doorstromen en toch geslaagd kan zijn. Andere klassenraden hebben daar problemen mee. Deze opmerking bevestigt allicht de stelling dat de anderstalige nieuwkomer zelfs na een aantal jaren nog bepaalde problemen ondervindt.

In welke mate maken OKAN-scholen gebruik van digitaal materiaal om te differentiëren in heel diverse groepen?

Is er samenwerking met de centra voor basiseducatie? Dat zou nuttig zijn voor NT2 en voor alfabetisering. Dat laatste kan nodig zijn voor analfabeten en voor mensen die gealfabetiseerd zijn in een ander schrift.

Zijn er verschillen tussen de OKAN-scholen in LOP-gebied en daarbuiten?

Besteedt de pedagogische begeleiding de nodige aandacht aan de OKAN-scholen?

Hebben de sprekers een zicht op de problemen die het gevolg zijn van de verhuisbewegingen?

Bij nieuwkomers van vijftien tot zeventien jaar is het vaak bijna onmogelijk om nog een klassiek onderwijstraject te lopen, zeker als ze laaggeschoold zijn. Kan een deeltijds traject, of een samenwerking met CBE, CVO, Syntra en VDAB, voor deze groep een oplossing zijn?

De psychosociale ondersteuning is pas na het onderzoek gerealiseerd. Waren er al voorbeelden van CLB's of cgg's waar het brede netwerk rond de scholen op dat vlak goed werk leverde?

Bestaan er al leergemeenschappen die kunnen gelden als good practices voor de ondersteuning van leerkrachten?

Er zijn geen aanbevelingen geformuleerd rond de kleuters. Deze commissie hecht echter veel belang aan het kleuteronderwijs, over de partijgrenzen heen.

Binnen OKAN zijn er ook leerlingen die het land zijn binnengekomen in het kader van gezinshereniging of buitenlandse adoptie. Hoe is de verhouding tussen beide groepen? Wordt de meer omkaderde groep sowieso geregistreerd als anderstalige nieuwkomer? Of doet het netwerk van ouders en familie daar een stuk van de opvang?

Een deel van de OKAN-uren wordt ingezet voor andere doeleinden. Dat wordt vermeld in de Onderwijsspiegel 2016 en in het rapport van de NT2-inspectie. Worden die middelen ingezet voor andere doelen die de anderstalige nieuwkomers ten goede komen, bijvoorbeeld het bevorderen van een inclusieve aanpak? Of gaat het om misbruik? In dat geval hoopt hij dat er tegen zal worden opgetreden.

Uit de presentatie van de onderzoekers blijkt duidelijk dat de expertise wegsijpelt doorheen het schooljaar. De scholen investeren nochtans veel middelen in het bijscholen van die leerkrachten. Er zijn binnen onderwijs diverse systemen waarbij een daling van het aantal leerlingen pas een jaar later effect heeft. Kan

dat geen oplossing zijn voor het borgen van expertise? In Vilvoorde neemt de inrichtende macht van het lokale onderwijs op dat vlak een initiatief, maar eigenlijk is dat een opdracht voor de overheid.

Tot slot sluit hij zich aan bij de opmerking van de onderzoekers over het engagement van de leerkrachten die werken binnen OKAN. Zij verrichten belangrijk werk op didactisch vlak en inzake traumabegeleiding.

## 1.2. Tussenkomen van Caroline Gennez

*Caroline Gennez* vindt dat kinderen met thuistaal niet-Nederlands, en zeker anderstalige nieuwkomers, bijzondere aandacht verdienen binnen het onderwijs. De doelstelling van het onthaalonderwijs is tweeledig: taalverwerving, maar ook en vooral integratie in onze samenleving, te beginnen met een goede integratie in een school. De onderzoekers merkten op dat de kansen op succes groter zijn als er een sterke visie is op inclusief onderwijs en onthaalonderwijs. Daaruit blijkt het belang van een schoolcultuur waar gelijke onderwijskansen centraal staan, ook die van de anderstalige nieuwkomers. Het beleid moet ervoor zorgen dat een geïntegreerd onthaaltraject een continu proces is. Men moet maatwerk leveren doorheen de hele schoolcarrière. Dat moet men in het achterhoofd houden bij het uitwerken van een visie op autonome scholen en een sterkere schoolcultuur.

Goed onderwijs staat of valt met gemotiveerde leerkrachten. Voor deze doelgroep zijn er echter ook bijzondere competenties nodig. Dat vergt permanente vorming en continuïteit van de tewerkstelling. Het uittekenen van trajecten voor competentieverwerving voor deze leerkrachten vergt een intensieve samenwerking met de pedagogische begeleidingsdiensten. Nu gaat het vaak om motivatie en om het van onderuit delen van good practices. Misschien is het belangrijk om dat ook in te bedden vanuit de pedagogische begeleiding.

De sprekers hechten ook veel belang aan een sterk taalbeleid en aan de brede school. De link tussen onderwijs, welzijn, vrije tijd, kinderopvang en kleuteronderwijs is essentieel voor het succes van de integratie en de taalverwerving van anderstalige nieuwkomers. Dat vergt middelen. Het is ook belangrijk om de tussenschotten weg te werken, in de regelgeving, in de pedagogische aanpak en tussen de verschillende beleidsdomeinen. Misschien hebben de sprekers tips op dat vlak.

Professor Van Avermaet heeft gezegd dat de integratie van de anderstalige nieuwkomers beter lukt als er minder schoolse segregatie is. In dat verband verwijst ze naar het nieuwe Inschrijvingsdecreet dat aan het parlement zal worden voorgelegd. Zij hoopt dat dit zal leiden tot een betere sociale mix in het onderwijs. Hierop wil ze graag een reactie van de sprekers.

Het uitstellen van tracking is belangrijk voor alle jongeren, ook voor anderstalige nieuwkomers. In de marge van de hervorming van het secundair onderwijs neemt de regering zich echter voor om in het basisonderwijs een A- en een B-getuigschrift toe te kennen. Hoe beoordeelt u dat plan?

In het discours wordt vaak lippendienst bewezen aan de autonomie van de scholen. Directies en leerkrachten merkten bij een andere gelegenheid op dat de autonomie van de scholen beperkt is. Hoe kan men de autonomie van de scholen versterken in het kader van het OKAN-onderwijs?

Een goede oriëntering is heel belangrijk in het onderwijs. Bij OKAN-leerlingen loopt dat echter wel eens verkeerd. Hoe is het dan te verklaren dat de ouders toch tevreden zijn over het OKAN-onderwijs?

De sprekers benadrukken dat een jaar onthaalonderwijs onvoldoende is. Ze pleiten voor een onthaaltraject gedurende de hele schoolloopbaan, met een geleidelijke overgang van de OKAN-klas naar de reguliere klassen. Hoe kan die overgang optimaal verlopen? Of is een uniform kadertraject onmogelijk en gaat het gewoon om maatwerk?

Het succes van OKAN in het basisonderwijs wordt deels toegeschreven aan de open en goede omgang met de thuistaal. Wat verstaat men daaronder? Waarom is die openheid er veel minder in het secundair onderwijs?

De OKAN-middelen voor de kleuters zijn niet recurrent. Vier vijfden van die middelen gaan naar kleuters met thuistaal niet-Nederlands en niet naar anderstalige nieuwkomers. Als die middelen nu uitdoven, dan zullen de vele kleuters die daar nu baat bij hebben, in de kou blijven staan. Is het mogelijk om die middelen te continueren?

### 1.3. Tussenkoms t van Koen Daniëls

*Koen Daniëls* merkt op dat de commissieleden nog niet beschikken over de tekst van het rapport. Daarom zullen er misschien vragen worden gesteld die in het rapport beantwoord worden.

Hij stelt vast dat het OKAN-onderzoek ook genoteerd heeft wanneer de leerlingen binnengekomen zijn. Hoe gebeurde de wetenschappelijke verwerking van die gegevens? Zijn er over die groep andere analyses te maken?

Hij sluit zich aan bij de woorden van waardering voor de OKAN-leerkrachten. Hij vreest wel dat de tijd die wordt besteed aan welbevinden en betrokkenheid ten koste gaat van andere dingen. Heeft dat een invloed op de attestering?

In het secundair onderwijs zijn er 28 tot 32 lestijden. Die worden vooral gebruikt voor het realiseren van de ontwikkelingsdoelen. Toch lopen sommige leerlingen vast. Zijn de ontwikkelingsdoelen misschien te weinig ambitieus? Ligt het aan de inhoud die aangeboden wordt in de OKAN-klassen? Is er een correctie gebeurd voor IQ, in de mate dat het IQ gemeten kan worden bij deze groep. Hij veronderstelt dat er inzake capaciteiten bij deze kinderen dezelfde normaalverdeling vast te stellen is als bij alle andere kinderen ter wereld.

De sprekers hadden het over de link tussen onderwijs en andere beleidsdomeinen. Hebben ze in het onderzoek concrete voorbeelden gezien van een goede samenwerking tussen verschillende beleidsdomeinen? Aanbeveling 4 spreekt over de uitbouw van een zorgnetwerk rond de school. Is die keuze gebaseerd op het onderzoek? Zou men niet beter een zorgnetwerk uitbouwen in de school?

Hij sluit zich aan bij de vraag van Jo De Ro over de invloed van de woonplaats als trigger om al dan niet Nederlands te spreken.

Het OKAN-onderwijs is momenteel beperkt tot een jaar. Na dat jaar merken de klassenraden vaak op dat de leerlingen nog wat meer voorbereiding nodig hebben. Vragen de onderzoekers om meer jaren OKAN-onderwijs?

### 1.4. Tussenkoms t van Jos De Meyer

*Jos De Meyer* stelt vast dat professor Van Avermaet veel belang hecht aan de rol van de leerkracht in dit proces. Welke aanbevelingen doet hij voor de lerarenopleiding en voor de navorming?

Tot voor kort gingen de anderstalige nieuwkomers na een of twee jaar OKAN-onderwijs zonder veel overgang of begeleiding naar het reguliere onderwijs. Piet Van Avermaet pleit voor maatwerk en voor een geïntegreerde aanpak. Hij benadrukt dat taalverwerving een langdurig proces is. Geldt die opmerking alleen voor specifieke scholen, of zou iedere school eigenlijk een OKAN-school moeten zijn?

Zijn vraag over de traumapsychologen zal hij op volgende commissiebijeenkomst aan de minister stellen.

#### 1.5. Tussenkomenst van Elisabeth Meuleman

*Elisabeth Meuleman* benadrukt op haar beurt dat de commissieleden geen volledig rapport ontvangen hebben, ondanks de mondelinge belofte van de minister. Daardoor hebben ze deze vergadering niet optimaal kunnen voorbereiden. Soms zullen ze dus vragen stellen die eigenlijk kunnen blijken uit de tekst van het rapport.

De onderzoekers hebben een aantal knelpunten en een aantal beleidsaanbevelingen geformuleerd. De reactie van de minister was vandaag te lezen in de krant. De administratie heeft dat hier herhaald.

Het onderzoek dateert van vóór de grote asielcrisis van 2015. Sindsdien is er al heel wat gerealiseerd: vervolgcaches, OKAN-onderwijs voor kleuters, een vorm van traumabegeleiding, leerlingenvervoer en extra units. Het probleem is echter niet opgelost. De sprekers hebben duidelijk gezegd dat er ook structurele hervormingen nodig zijn. Daarop wordt vaak geantwoord dat het beleidskader nu al veel mogelijkheden biedt, onder meer geïntegreerd werken en werken met individuele leertrajecten. Veel dingen worden gefaciliteerd en niets wordt verplicht. De sprekers zeggen dat de overheid verantwoordelijk is voor de nascholing van leerkrachten, dat zij moet voorkomen dat de expertise verloren gaat. Ze moet ook zorgen voor trajecten voor 18+. Wat kan het beleid doen rond het geïntegreerd werken? Heeft de minister al gereageerd op de beleidsaanbevelingen rond het versterken van leerkrachten en de CLB's? Vluchtelingenwerk Vlaanderen benadrukte het belang van traumabegeleiding. Bij de cgg's zijn er lange wachtlijsten. De acht uren waarover de CLB's nu beschikken zouden uitgebreid moeten worden. Zij vindt dat de CLB's zelf psychologische bijstand moeten kunnen verlenen, langer en dieper dan nu het geval is en op korte termijn. Volgen de onderzoekers die piste? Wat kan er nog meer gebeuren op het vlak van traumabegeleiding?

Ongeveer 40 percent van de middelen wordt niet in het kader van OKAN ingezet. Dat blijkt uit de toelichting van Vluchtelingenwerk Vlaanderen, uit de tussenkomenst van de administratie en uit de Onderwijsspiegel 2016. Omgekeerd worden er ook SES-middelen ingezet voor anderstalige nieuwkomers. Is de huidige situatie al bij al aanvaardbaar? Of zou men die middelen eigenlijk moeten kleuren? Zou men een beter zicht moeten hebben op het gebruik van die middelen?

Wordt het perspectief van de jongere zelf meegenomen in het onderzoek?

Tijdens de recente asielcrisis verbleven heel wat leerlingen in een eerste fase in grote opvangcentra. Bij de afbouw van deze opvangcentra moesten de kinderen vaak nog tijdens het schooljaar verhuizen. Daarover werden ze heel kort vooraf ingelicht. De communicatie tussen de scholen verliep niet vlot. Formuleert het rapport ook aanbevelingen voor het federale beleid?

## 1.6. Tussenkoms van Kathleen Krekels

*Kathleen Krekels* beseft dat het onderzoek dateert van vóór de toename van het aantal asielzoekers. Welke voor- of nadelen heeft dat voor de interpretatie van het onderzoek? Ze veronderstelt dat de bevindingen toch relevant zijn omdat het niet gaat om een effectiviteitsonderzoek.

In het basisonderwijs is er een grotere kans op zittenblijven als het gaat om jongens, als de leerlingen na het onthaaljaar naar het vierde leerjaar gaan en als ze op leeftijd instromen. Nochtans stroomt tot 75 percent van deze leerlingen door. Hoe lagen de percentages dan in het leerjaar na het vierde leerjaar en als de moeder een lager opleidingsniveau heeft?

In het lager secundair onderwijs doet tot 40 percent van de leerlingen een tweede OKAN-jaar. Is die verhouding dezelfde in de A- en in de B-stroom?

Hoe is de verhouding tussen de kennis van het Nederlands en de schoolse achterstand in het secundair onderwijs? In welke mate speelt de betrokkenheid van de ouders een rol?

Bij de organisatie van het onthaalonderwijs in de basisschool zijn er verschillen in de omgang met de thuistaal, de toeleiding naar vrije tijd en het diversiteitsbeleid. In welke mate heeft dat een invloed op de verdere schoolloopbaan?

Hoe kan men het gebrek aan continuïteit bij het personeel aanpakken? Pleiten de onderzoekers voor een apart statuut voor die leerkrachten? Wat denken ze van het voorstel van Jo De Ro? Kan een afzonderlijke telling nuttig zijn?

De doelstelling van het onthaalonderwijs wordt blijkbaar onvoldoende gerealiseerd. De taalverwervingsprocessen verlopen niet optimaal. Heeft dat te maken met het organisatiemodel? Het integratiemodel waarvoor gepleit wordt, bestaat eigenlijk al. Na het jaar OKAN-onderwijs is er de begeleiding door vervolgcoaches. Bij de overstap naar het reguliere onderwijs is de kennis van het Nederlands nog onvoldoende. Moet de verdere taalverwerving ondersteund worden door de vervolgcoaches? Moet de opdracht van de vervolgcoaches duidelijker afgebakend zijn? Moeten de middelen anders verdeeld worden? Moet men meer investeren in uitrusting en materialen, of in professionalisering? Of kan de huidige verdeling van de middelen behouden blijven en moet er gewoon meer geïnvesteerd worden?

In aanbeveling 3 komen opnieuw de drie fasen aan bod: het taalbad, de semi-geïntegreerde fase en de volledige integratie. Hebben de vervolgcoaches daarin een rol te spelen? Of zoekt men naar een ander organisatiemodel?

De extra toelage van 950 euro wordt voor een vijfde uitbetaald voor anderstalige nieuwkomers en voor vier vijfden voor andere kleuters met thuistaal niet-Nederlands. Het gaat echter alleen over de gestegen aantallen kleuters. Hoe is dat te verklaren?

In de loop van het schooljaar is er blijkbaar altijd een stijging van het aantal anderstalige nieuwkomers. Bij het begin van het volgende schooljaar is er altijd een daling. Hoe is dat te verklaren? Hoe verloopt de telling? Zijn de anderstalige nieuwkomers altijd volledig nieuw? Of wordt een deel van de nieuwkomers van het einde van het schooljaar opnieuw geteld?

### 1.7. Tussenkost van Ingeborg De Meulemeester

*Ingeborg De Meulemeester* vindt dat de ouders in dit hele verhaal te weinig aan bod komen. Aanbeveling 6 zegt wel dat de samenwerking met de ouders van levensbelang is. In het basisonderwijs zijn het de ouders die er voor moeten zorgen dat de kinderen naar school gaan. Hoe proberen de scholen de ouders te betrekken? Hoe wordt er gecommuniceerd? De ouders spreken namelijk ook geen Nederlands.

### 1.8. Tussenkost van Kathleen Helsen

*Kathleen Helsen* beseft dat het beleid werk moet maken van professionalisering en samenwerking. Er is nood aan een inclusieve en geïntegreerde aanpak.

Hoe is het verlies aan expertise binnen OKAN te verklaren? Hoe kan men dat in de toekomst voorkomen?

De pedagogische begeleidingsdiensten hebben een belangrijke rol bij de professionalisering van het personeel. Beschikken zij zelf over de nodige expertise?

Het kan belangrijk zijn om leergemeenschappen te vormen. Wie kan de kwalitatieve ondersteuning van die leergemeenschappen opnemen?

Inzake ouderbetrokkenheid is er nog een hele weg af te leggen, en dat niet alleen bij de doelgroep van de anderstalige nieuwkomers. Kunnen ouderverenigingen op dat vlak verder geprofessionaliseerd worden?

## 2. Antwoorden van de deskundigen

*Piet Van Avermaet* legt uit dat uit de administratieve databanken de omvang van de uitval kan gedistilleerd worden maar niet waar de wegsijpelende leerlingen naartoe gaan. Verdere opvolging daarvan is dan ook een aandachtspunt.

*Goedele Vandommele* antwoordt, wat de impact van de omgeving betreft, dat leerlingen uit scholen die niet gelegen zijn in een centrumstad, Brussel, of een rand- of taalgemeente, significant meer kans hebben op achterstand op het vlak van doorstroming van het basis- naar het secundair onderwijs. Leerlingen die OKAN volgden in Brussel hebben ook minder kans om in het secundair onderwijs naar het bso door te stromen.

*Reinhilde Pulinx* deelt mee dat de onderzoekers voor OKAN-leerlingen dezelfde autonomie in het kader van klassenraden vaststelden als in het regulier onderwijs. Sommige vervolgschoolcoaches hebben goede contacten en zijn zelfs aanwezig op klassenraden, al is dat niet altijd het geval. De schoolcultuur speelt een rol. Er is ook minder contact als de vervolgschool verder afgelegen is van de OKAN-school.

Zij bevestigt dat uit gesprekken met leerkrachten blijkt dat die digitaal materiaal nodig achten, mee omdat de leerlingen daar al mee bekend zijn, waarbij ze in het bijzonder sociale media noemt. Sommige leerkrachten geven echter aan dat ze niet altijd op de eerste rij staan in hun school bij de verdeling van materiaal.

Samenwerking met basiseducatie is nog maar zeer beperkt en niet structureel gerealiseerd, al leeft die vraag steeds sterker naarmate er meer analfabeten hun opwachting maken in de scholen. Omdat het materiaal uit de lagere school om leerlingen te leren lezen en schrijven niet altijd geschikt is, spreekt men kennissen uit de basiseducatie aan, waardoor netwerken ontstaan.

De samenwerking met pedagogische begeleidingsdiensten is vaak goed, maar zeker in de periode voor de grote toename van de instroom, hadden die niet altijd voldoende ruimte om intensief met de scholen op weg te gaan. Sindsdien hebben de pedagogische begeleidingsdiensten extra mensen vrijgemaakt. Bij navorming hebben onthaalleerkrachten vaak de ervaring dat ze zelf meer expertise hebben dan wie de bijscholing geeft. De onderzoekers zien een rol voor de pedagogische begeleidingsdiensten in het capteren van die deskundigheid onder de leerkrachten en in de omzetting ervan in trajecten of pakketten voor andere scholen. In het licht van de professionalisering bepleiten ze dan ook samenwerking tussen scholen en diensten.

*Piet Van Avermaet* wijst erop, dat er wat de vastgestelde bewegingen van OKAN-leerlingen betreft, geen effectiviteitsonderzoek is uitgevoerd.

*Reinhilde Pulinx* bevestigt wel dat scholen het effect van bewegingen merken. Leerlingen verdwijnen soms, waardoor het traject wordt onderbroken. Zeker als daarbij de taalgrens wordt overschreden, moet het helemaal opnieuw opgestart worden. Ze vragen dan ook meer afstemming tussen Vlaams en federaal beleid, zeker gedurende het opstarttraject.

*Piet Van Avermaet* antwoordt dat de onderzoekers voorstander zijn om na te denken over andere dan klassieke trajecten voor de groep van 15 tot 18-jarigen. Hij verwijst dienaangaande naar de specifieke aanbevelingen uit een onderzoek van enkele jaren geleden in het kader van ESF en het Departement Onderwijs en Vorming over die groep. Het ging dan onder andere over trajecten naar tewerkstelling toe, over samenwerking met andere actoren, zoals de centra voor basiseducatie, en over vrije tijd.

*Reinhilde Pulinx* vult aan dat de aanbeveling om geïntegreerde trajecten voor aansluiting met hoger en volwassenenonderwijs te ontwikkelen, nog niet werd opgenomen. Die over centrale begeleiding over de verschillende actoren heen leidde wel tot proefprojecten, onder andere in Gent.

*Piet Van Avermaet* vervolgt dat de psychosociale ondersteuning binnen OKAN zeer sterk afhangt van het algemene beleid van de school op dat vlak. Zowel onderwijs als CLB geven aan dat samenwerking essentieel is, al erkennen die laatste vaak dat ze zelf onvoldoende expertise in huis hebben. Wat de leer gemeenschappen betreft, waarschuwt hij voor al te generaliserende uitspraken.

*Reinhilde Pulinx* vult aan dat leerkrachten op het vlak van professionalisering vooral vragen om uitwisseling en intervisie. Ze hebben goede ervaringen met bestaande initiatieven zoals de jaarlijkse netwerkdagen voor OKAN-leerkrachten en -coördinatoren die sommige provincies netoverschrijdend organiseren. Ook netten brengen actoren samen. De OKAN-leerkrachten zijn zich bewust van hun toegenomen aantal en vragen daarom de begeleiding voortaan meer lokaal te organiseren om beter te kunnen inspelen op de lokale noden.

*Piet Van Avermaet* legt uit dat de onderzoekers geen aanbevelingen over kleuters formuleerden omdat er op het moment van het onderzoek ook geen specifieke maatregelen voor waren. Los daarvan acht hij het wel belangrijk dat de competentie-uitwisseling in scholen de onderwijsniveaus overstijgt. In het kleuteronderwijs moet men extra voorzichtig zijn met kinderen apart uit de klas nemen. Taal al spelend leren is daar nog prominenter dan elders.

Binnen de pedagogische begeleidingsdiensten investeren een aantal mensen veel werk en energie in OKAN. Hij herhaalt wel zijn eerdere opmerking over de soms relatief grotere expertise van leerkrachten. Ook de begeleidingsdiensten zelf

hebben op dat vlak professionalisering en het delen van expertise tussen OKAN- en reguliere medewerkers nodig.

*Reinhilde Pulinx* vult aan dat de onderzoekers pleiten voor coördinerende functies op schoolniveau en hoger om vorm te geven aan school-, geïntegreerd en professionaliseringsbeleid. De leerkrachten die deze waarnemen, dienen specifieke competenties te behalen.

*Piet Van Avermaet* wil geen uitspraken doen over het inschrijvingsbeleid, want dat vormt geen onderdeel van het rapport. Belangrijk is wel dat uiteindelijk elke school een OKAN-school wordt, net zoals diversiteit algemeen is.

Ook over tracking kunnen, op basis van de verzamelde en geanalyseerde data, geen antwoorden gegeven worden.

*Goedele Vandommele* vult aan dat dit aspect uit het Europese literatuuronderzoek kwam, waarin dat als factor naar voren wordt geschoven. Het werd hier echter niet onderzocht.

*Piet Van Avermaet* ziet ook voor wat de vraag naar de autonomie van scholen betreft, het antwoord in professionalisering. De onderzoekers stellen tegelijk wel vast dat er thans een grote variatie bestaat in de manier waarop scholen de reeds voorhanden zijnde autonomie benutten. Degene die dat ten volle doen, doen dat niet enkel met betrekking tot OKAN maar ook op andere domeinen.

Voor de verklaring van de discrepantie binnen de oriëntering tussen de tevredenheid van de ouders en bepaalde feitelijke gegevens, verwijst hij naar het beperkte inzicht van een bepaalde groep ouders. Net als elders, zoals bij de inburgeringstrajecten, doet zich het onderscheid voor tussen wel en niet geïnitieerden. De eerste groep oriënteert zich dankzij zijn kennis en netwerk snel in het aanbod, de tweede is vaak sneller tevreden.

*Reinhilde Pulinx* vult aan dat leerkrachten zich bewust zijn van de moeilijke overstap naar het reguliere onderwijs en die reeds incalculeren in de oriëntering. Die is soms lager dan wat mogelijk ware mits ondersteuning, omdat men er van uitgaat dat die laatste er niet zal komen.

*Piet Van Avermaet* legt uit, wat die overgang betreft, dat de onderzoekers één jaar OKAN onvoldoende vinden maar dat het voor sommige leerlingen evenmin aangewezen is om ze een heel jaar apart op een OKAN-eiland te houden. Maatwerk is nodig, dat deel uitmaakt van een omvattend schoolbeleidsplan. De opvolging van cognitieve en specifieke taalontwikkeling is een gedeelde verantwoordelijkheid. Nog te vaak ziet men dat OKAN-leerlingen na de overgang aan hun lot worden overgelaten in het reguliere onderwijs. Dat neemt hij de individuele, reguliere leerkracht niet kwalijk, maar ziet hij als een probleem van professionalisering en schoolbeleid.

De variatie in goede praktijken op het vlak van meertaligheid tussen basis- en secundair onderwijs verklaart hij doordat in het eerste meer nadruk ligt op zorg en welbevinden en in het tweede meer op de leerstof en de bijhorende druk op leerkrachten. Zij menen daarbij dat het toelaten van meertaligheid ten nadele gaat van het Nederlands, hoewel daar geen empirische evidentie voor is.

Wanneer leerlingen binnengekomen zijn, is niet opgenomen of gewogen, omdat hier dus geen effectiviteitsonderzoek is uitgevoerd.

*Reinhilde Pulinx* vult aan dat scholen een OKAN-jaar als een gewoon schooljaar organiseren – met begin in september en einde in juni – ongeacht het moment

van de instroom, hoewel het continue karakter daarvan net een kenmerk is van de doelgroep. Wie in de loop van het schooljaar instroomt, moet een soort reparatietraject volgen of een tweede OKAN-jaar volgen. In de plaats daarvan stellen de onderzoekers hun drietrapstraject voor, dat op elk moment kan starten.

*Piet Van Avermaet* deelt de zorg over de lage attestering, die het gevolg is van de vele tijd die men in het begin in andere aspecten dan (taal)onderwijs moet steken. Dat is ook nodig, want iemand die zich niet goed in zijn vel voelt of gestresseerd is, komt niet tot leren. Leerkrachten zijn zich daarvan bewust. Daarbij komt dat, in het verlengde van de algemene schoolcultuur, de aandacht voor zorg en de aandacht voor het leerproces onterecht gescheiden wordt, terwijl juist integratie ervan nodig is. Ook in het lopende FWO-onderzoek naar de overgang tussen kinderopvang en kleuteronderwijs, blijkt dat zorgmomenten te weinig benut worden voor informeel leren, terwijl in de formele leermomenten te weinig zorg wordt meegenomen. Ook op dat vlak is professionalisering volgens hem het antwoord.

*Reinhilde Pulinx* vult aan dat de onderzoekers voorstellen om in de beginfase de migratie-ervaring en de eventuele, traumatiserende gebeurtenissen daarin, ruimte en structurele aandacht te verlenen, met speciale begeleiding en emotionele ondersteuning. Indien nodig kan men de leerlingen doorverwijzen naar professionele hulpverlening.

*Piet Van Avermaet* vervolgt dat uit de kwalitatieve data blijkt dat de ontwikkelingsdoelen op zich goed zijn maar dat er spanning zit op de perceptie ervan. In het reguliere onderwijs worden ze immers soms als een soort eindtermen gezien. Hij vraagt aandacht voor het besef dat het ontwikkelingstempo van leerlingen individueel verschilt. Communicatie tussen OKAN- en reguliere leerkrachten moet dan ook deel uitmaken van het schoolbeleid, waarin ook nagedacht wordt over de verhouding tussen bijvoorbeeld eindtermen in het secundair onderwijs en die ontwikkelingsdoelen.

Er werd niet gecorrigeerd voor IQ omdat dat geen variabele is in de administratieve databanken. Omdat geen effectiviteit werd gemeten werd het ook niet als controlevariabele meegenomen. Op verzoek van *Koen Daniëls* bevestigt *Piet Van Avermaet* dat de variabele attestering zonder meer werd overgenomen uit de administratieve databanken en niet nader werd geanalyseerd.

Verder treedt hij bij dat het zorgnetwerk in de school zeker niet minder belangrijk is dan dat rond de school. In de aanbevelingen staat een uitdrukkelijk pleidooi voor structurele investering daarin, ook al zijn er vanzelfsprekend grenzen aan wat de school zelf kan bieden als psychosociale en sociaal-emotionele zorg. Hij suggereert om mensen specifiek te professionaliseren op dat vlak, zoals vervolgschoolcoaches, maar de expertise moet wel zo dicht mogelijk bij de school blijven.

*Reinhilde Pulinx* schetst een model met drie lagen. In de eerste worden de OKAN-actoren op school geprofessionaliseerd om vaststellingen te doen en te signaleren. De tweede wordt gevormd door structurele begeleiding voor elke OKAN-leerling in een beschermde omgeving, in een groep van OKAN-leerlingen, die doorloopt zolang het nodig is. De derde is het netwerk rond de school voor wanneer specifieke professioneel-psychologische begeleiding van een aantal kinderen nodig is.

*Piet Van Avermaet* bevestigt dat in de aanbevelingen op het belang van nascholing wordt gewezen. Er is volgens hem beleidsruimte voor verdere ondersteuning van de verantwoordelijken door een professionaliseringstraject uit

te rollen. Scholen geven aan dat ze daar grote behoefte aan hebben. Ook in de lerarenopleiding moet ruimte zijn voor meer dan alleen een aparte module OKAN. Vorming op het vlak van integratie en differentiatie bijvoorbeeld heeft niet alleen met OKAN te maken maar is in die situatie wel bruikbaar. Hij pleit ervoor dat de lerarenopleidingen nadenken over dergelijke, conceptuele leerlijnen. Op dat vlak is er nog heel wat werk aan de winkel, oordeelt hij.

Hij bevestigt dat in fase 2 en 3 elke school een OKAN-school moet zijn maar niet in de huidige betekenis, wel doordat elke school aandacht heeft voor dat verhaal en het structureel mee in haar beleid opneemt.

De spreker erkent dat sinds het onderzoek onvoorstelbaar veel is gedaan, maar wat het heeft blootgelegd, heeft ook te maken met aspecten van kwaliteit en van integratie tussen regulier en OKAN-onderwijs. En die aspecten zijn nog niet helemaal meegenomen.

*Reinhilde Pulinx* wijst erop dat het onderzoek in zijn aanbevelingenluik een model aanbiedt voor de organisatie van kwaliteitsvol onderwijs voor anderstalige nieuwkomers, los van enige vluchtelingencrisis. Het voorstel is structureel en zorgt ervoor dat bij volgens haar onvermijdelijke, toekomstige crisissen geen ad-hocmaatregelen moeten genomen worden.

Op de vraag van *Elisabeth Meuleman* of het geïntegreerde model realiseerbaar is binnen het huidige beleidskader, antwoordt *Piet Van Avermaet* dat via de bestaande regelgeving al heel veel kan. Scholen zijn niet verplicht onthaal aan te bieden in een klassiek schooljaarsysteem, ook al heeft hij er begrip voor dat men een zeker organisatorisch comfort nastreeft. Anderzijds zou het beleid doorgedreven opvolging wel kunnen stimuleren.

Of het oneigenlijke gebruik van 40 percent van de middelen in balans is met de inzet van extra middelen, kan hij in het algemeen niet zeggen, maar de onderzoekers stellen wel vast dat de scholen die aan oneigenlijk gebruik doen, niet de eerste zijn om dat laatste te doen. Er zijn scholen die alles uit de kast halen voor maximale onthaalkansen en er zijn er helaas die het omgekeerde doen. Dat is een spijtige realiteit.

Het perspectief van de jongeren zelf is in beperkte mate in het onderzoek opgenomen.

*Liesbeth De Bruyne* heeft in het kader van het onderzoek focusgroepen met jongeren georganiseerd, waaruit blijkt dat ze weinig kritisch zijn. Alles is altijd goed gelopen wanneer ze ondervraagd worden, al vroegen sommigen wel naar meer digitale instrumenten om taal te leren.

*Reinhilde Pulinx* vult aan dat leerlingen het moeilijk hebben zich kritisch op te stellen in het licht van de betrokkenheid die ze hebben ervaren bij de leerkrachten, die hen veiligheid en geborgenheid boden op een moment waarop alles nieuw en anders was. De overstap naar het reguliere onderwijs wordt een moeilijk moment genoemd, eerder dan de instap in het Vlaamse onderwijs.

*Piet Van Avermaet* bevestigt dat in de loop van het onderzoek op dat vlak emotionele getuigenissen naar boven kwamen van jongeren die liefst in het veilige OKAN-onderwijs wilden blijven. Reden is dat in het reguliere onderwijs vaak te weinig een ondersteuningsbeleid wordt gevoerd. Het verhaal dat hij tijdens zijn toelichting heeft aangehaald over jongeren die bezig werden gehouden met kleurblaadjes, is gelukkig wel uitzonderlijk, wat niet wegneemt dat een tandje kan bijgestoken worden door de expertise van de OKAN-leerkrachten

beter door te geven naar het reguliere onderwijs. De hele school heeft een gedeelde verantwoordelijkheid op elk niveau.

*Reinhilde Pulinx* vult aan dat leerlingen en leerkrachten aanvoelen dat sommigen door de taalachterstand niet op de juiste plaats zitten, ook al zouden ze het inherent wel aankunnen.

*Piet Van Avermaet* vervolgt dat de onderzoekers geen gegevens hebben over de prestaties van leerlingen – in casu meestal late instromers – die uit een tweede OKAN-jaar uitstromen. Effectiviteit werd immers, zoals reeds herhaaldelijk gezegd, niet onderzocht.

*Reinhilde Pulinx* preciseert dat voornamelijk analfabeten en late instromers een tweede jaar doen.

*Piet Van Avermaet* vervolgt dat ook de correlatie tussen kennis van het Nederlands en zittenblijven niet werd getest, al is de vraag wel interessant. Zittenblijven kan sommige leerlingen doen groeien door de herhaling, maar over het algemeen toont onderzoek wel dat het niet altijd tot de gewenste resultaten leidt, zeker niet als de onderwijsmethode dezelfde blijft. Zinvol zittenblijven veronderstelt volgens de spreker kritische reflectie bij de leerkrachten over het didactisch handelen.

Ouderparticipatie is absoluut cruciaal. Er blijkt heel veel variatie tussen scholen te bestaan door hun uiteenlopende beleid op dat vlak, ook buiten OKAN. Onderzoek leert anderzijds wel dat de loutere aanwezigheid op het oudercontact weinig of geen impact heeft en mogelijk zelfs een negatief effect, met name bij kansarmen. Scholen mogen er niet van uitgaan dat alle ouders het symbolische kapitaal hebben om een verlengstuk van de school te zijn, ongeacht de taal die ze spreken. Het volstaat niet om van ouders te vragen dat ze hun kind ondersteunen bij een geometrische oefening als ze zelf nauwelijks kunnen lezen of schrijven.

Uit de data konden te weinig gegevens gehaald worden om het succes in verdere schoolloopbanen en bij de uitstroom te beoordelen. Het is echter zeker aangewezen om het effect op langere termijn te onderzoeken.

Wat de continuïteit en het aparte statuut van de OKAN-leerkracht betreft, achten de onderzoekers het nodig dat zeker in de eerste, coördinerende fase specifieke expertise wordt ontwikkeld, maar tegelijk dient hier ook gewaarschuwd voor isolatie. De OKAN-leerkracht mag niet evolueren tot een separaat eilandje binnen de school. De verantwoordelijkheid wordt door de hele school gedeeld, onderstreept hij.

Hij treedt, wat het taalonderwijs betreft, bij dat vervolgprocessen in het regulier onderwijs zeker moeten ondersteund worden. Taalleerprocessen zijn langdurig en nooit af. Abstracte, academische taalvaardigheid kan alleen verworven worden in die specifieke context, met name door participatie. Dat elke leerkracht, ongeacht het vak dat hij geeft, een taalleerkracht kan zijn, geldt ook bij uitstek voor de ex-OKAN-leerlingen. Opnieuw is professionalisering het antwoord, stellen de OKAN-leerkrachten zelf.

Extra middelen zijn altijd welkom, maar meer geld geven aan scholen volstaat op zich niet. De spreker is voorstander van gekleurde middelen maar daarmee is niet alles ineens opgelost. Dan nog moet de school een beleid ontwikkelen.

Wat de vervolgschoolcoaches betreft, wordt in de aanbevelingen gepleit voor opvolging en onderzoek. Terwijl zij leerlingen ondersteunen in samenspraak met

de reguliere leerkrachten, kan de professionalisering aan bod komen op het hogere niveau van scholen- en leergemeenschappen.

Hij bevestigt nogmaals de variatie tussen scholen in het betrekken van en communiceren met ouders. Er valt nog een weg te gaan.

Het gevaar van verlies van expertise doordat het statuut minder zeker is dan dat in een vaste klas, noopt tot nadenken over het kader, ook binnen de school, met name door haar te delen en niet door één enkele persoon te laten beheren.

Binnen de pedagogische begeleidingsdiensten zijn er al een heel aantal mensen met expertise, maar die vragen om haar nog te versterken. Verder is daarbinnen meer kruisbestuiving nodig en moeten ook niet-OKAN-actoren geprofessionaliseerd worden.

*Reinhilde Pulinx* preciseert dat de kwaliteit van de ondersteuning van de leergemeenschappen samenhangt met de uitdrukkelijke wens van de OKAN-actoren om hun expertise te delen. Daar is duidelijk een rol weggelegd voor de pedagogische begeleidingsdiensten. Door samen te werken kunnen ze die expertise capteren en vormgeven. Daarna kan men die dan overstijgend ingang doen vinden in alle scholen en dat zowel voor de reguliere klassen als voor de onthaalklassen.

*Piet Van Avermaet* stelt dat de rol van ouderverenigingen niet bevraagd werd. Maar hij denkt wel dat daar kansen kunnen worden benut. Hij verwacht dat professionalisering voor dit thema nodig kan zijn.

*Liesbeth De Bruyne* vult aan dat in het luik met de casestudy's een coördinator van een brede school bevestigde dat goed werkende ouderbetrokkenheid de integratie van anderstalige nieuwkomers vlotter doet verlopen.

*John De Plecker* vervolgt dat het Departement Onderwijs en Vorming het aandeel van vluchtelingen en asielzoekers binnen het contingent anderstalige nieuwkomers niet precies kent, al is hij zeker dat het vrij groot is. Daar komt bij dat ook de hele groep niet volledig bekend is, omdat scholen met te weinig anderstalige nieuwkomers geen aanvraag doen voor aanvullende lestijden. Het departement heeft er ook geen zicht op naar welke structuuronderdelen scholen reguliere lestijden die gegenereerd zijn door OKAN-leerlingen, laten wegvloeien. Dat valt ook niet uit de Onderwijsspiegel 2017 af te leiden.

Waarom een groter deel van de middelen wordt gegenereerd door de stijging van de TNN dan door die van anderstalige nieuwkomers, is niet geanalyseerd, alleen vastgesteld. De spreker vermoedt dat dit een gevolg is van de schaal: in het basisonderwijs bevat de TNN-groep 130.000 leerlingen, de groep anderstalige nieuwkomers een paar duizend.

*Sara De Meerleer* legt uit dat, wat de stijging in de tabel van het aantal anderstalige nieuwkomers doorheen het jaar betreft, het in het secundair onderwijs gaat om nieuwe instroom, terwijl in het basisonderwijs pas een aanvraag gebeurt op het moment dat de norm is bereikt. Op vraag van *Kathleen Krekels* bevestigt de spreker verder dat de vermelde aantallen aan het begin van het schooljaar deels nieuwe en deels oude anderstalige nieuwkomers betreffen.

*John De Plecker* vult aan dat een ex-anderstalige nieuwkomer wel kan aantikken voor TNN.

Voor *Jo De Ro* toont dit aan dat voorzichtige basisscholen geen OKAN-klas inrichten op 1 september maar wachten tot ze vier leerlingen hebben. De leerkrachten die het vorige schooljaar die opdracht hadden, moeten dan iets anders doen of verlaten in het slechtste geval zelfs de school. Het systeem creëert dus zelf het risico dat de ervaring wegstroomt, terwijl professionalisering juist zo belangrijk is, al kunnen grotere inrichtende machten dat eventueel opvangen met eigen middelen. Het lid suggereert als oplossing om, zoals ook elders in de onderwijsfinanciering reeds het geval is, de vermindering en stijging verstraald in rekening te brengen.

*Koen Daniëls* zou uit de aanbevelingen de meest effectieve willen kiezen, maar het rapport onderstreept dat juist geen effectiviteitsonderzoek werd uitgevoerd. Verder roept hij de vraag op of de ontwikkelingsdoelen, in het licht van de gewenste maar in de praktijk vastlopende attestering, niet krachtiger moeten gemaakt worden in het perspectief van de eindtermen in met name in de tweede graad. Hoe zien de sprekers dat?

*Kathleen Krekels* informeert naar de percentages voor de elementen die de kans op zittenblijven in het basisonderwijs verhogen. Het enige dat werd genoemd, namelijk voor instroom op leeftijd, toont immers een erg relatieve stijging van de kans op zittenblijven.

*Piet Van Avermaet* verwijst naar de integrale versie van het rapport voor die cijfers. Ze komen grotendeels uit de administratieve databanken. Het zijn dus bestaande data.

Met betrekking tot de vraag over de ontwikkelingsdoelen, de eindtermen en de effectiviteit, herhaalt hij nogmaals dat zijn team geen effectiviteitsonderzoek uitvoerde en dat dergelijk onderzoek ook vrijwel niet bestaat. Hun aanbevelingen zijn dan ook gebaseerd op een literatuurstudie over internationaal en empirisch onderzoek naar taalverwerving, taalleerprocessen, geïntegreerd werken enzovoort, op basis waarvan men effectiviteitsuitspraken kan doen. Zaak blijft, onderstreept hij nogmaals, om de leerkrachten te professionaliseren. Dat neemt niet weg dat hij wel degelijk voorstander is van een grondig effectiviteitsonderzoek, al was het maar om een nulmeting te hebben, zodat verdere opvolging mogelijk is.

*Koen Daniëls* vraagt of het niet mogelijk is om de bewegingen van de OKAN-leerlingen zelf te vergelijken met die van de evolutie van de middelen, in casu de wegstromende OKAN-uren.

*John De Plecker* antwoordt dat het zou kunnen dat een OKAN-leerling in zijn nieuwe school opnieuw middelen genereert, zeker in het basisonderwijs. Als hij nog steeds aan de voorwaarden beantwoordt, genereert hij zelfs mogelijk voor het eerst middelen voor zijn nieuwe school door ervoor te zorgen dat die de drempel haalt, terwijl de vorige mogelijk nog steeds boven de drempel blijft en dus de middelen houdt.

*Koen Daniëls* wil weten hoe het komt dat een OKAN-leerling uit Brussel of de Rand meer kans heeft om een attest te halen. Is het omdat men er al langer en meer ervaring heeft met werken in een meertalige context, omdat ze meer SES-middelen genereren of omdat de lat er gewoon lager ligt?

*Goedeke Vandommele* onderstreept nogmaals dat het onderzoek niet verklarend is maar gewoon vaststelt dat de kans groter is. Ze bevestigt verder dat het feit dat leerlingen die afkomstig zijn uit een school die níét gelegen is in een centrumstad, Brussel of de Rand tot de kenmerken behoort die een invloed uitoefenen op de kans om een achterstand op te lopen bij de doorstroming naar

het secundair onderwijs. Dat zou inderdaad te wijten kunnen zijn aan het feit dat men daar, zelfs los van het OKAN-gegeven, al lang geconfronteerd wordt met een groot aantal anderstalig leerlingen, maar uit het onderzoek zelf kan men hiervoor geen verklaring afleiden.

*Jo De Ro* denkt dat de investeringen van de voorbije jaren in die gebieden een positief effect hebben. Hij concludeert dat het sterker maken van alle leerkrachten in de omgang met andere talen en kinderen die thuis een andere taal spreken, op lange termijn enorm belangrijk is in ons deel van de wereld. De leerkrachten en inrichtende machten uit Brussel en de Rand kunnen hiervoor als inspiratiebron dienen.

Kathleen HELSEN,  
voorzitter

Jo DE RO,  
verslaggever

**Gebruikte afkortingen**

|           |                                                                                            |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| AgODi     | Agentschap voor Onderwijsdiensten                                                          |
| AN        | anderstalige nieuwkomer                                                                    |
| aso       | algemeen secundair onderwijs                                                               |
| bso       | beroepssecundair onderwijs                                                                 |
| CBE       | centrum voor basiseducatie                                                                 |
| cgg       | centrum voor geestelijke gezondheidszorg                                                   |
| CLB       | centrum voor leerlingenbegeleiding                                                         |
| CVO       | centrum voor volwassenenonderwijs                                                          |
| ESF       | Europees Sociaal Fonds                                                                     |
| EU        | Europese Unie                                                                              |
| Fedasil   | Federaal Agentschap voor de Opvang van Asielzoekers                                        |
| FWO       | Fonds Wetenschappelijk Onderzoek – Vlaanderen                                              |
| IQ        | intelligentiequotiënt                                                                      |
| LOP       | lokaal overlegplatform                                                                     |
| M-decreet | decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften          |
| NT2       | Nederlands als tweede taal                                                                 |
| OBPWO     | onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek                     |
| OKAN      | onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers / onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers |
| SES       | socio-economische status                                                                   |
| TNN       | thuis taal niet-Nederlands                                                                 |
| tso       | technisch secundair onderwijs                                                              |
| UGent     | Universiteit Gent                                                                          |
| UZ        | universitair ziekenhuis                                                                    |
| VDAB      | Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding                                 |
| vte       | voltijdsequivalent / voltijdequivalent                                                     |
| VUB       | Vrije Universiteit Brussel                                                                 |
| vzw       | vereniging zonder winstoogmerk                                                             |