

Samenvatting

Voorliggend OBPWO-onderzoek (14.03) werd, in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs, uitgevoerd door een consortium van promotoren en onderzoekers verbonden aan de Universiteit Gent, de Universiteit Antwerpen en de Katholieke Universiteit Leuven. Prof. Dr. Piet Van Avermaet, verbonden aan het Steunpunt Diversiteit en Leren, Universiteit Gent trad op als hoofdpromotor. Het onderzoek werd uitgevoerd in de periode september 2014 – augustus 2016.

Inleiding

Onderwijs is één van de voornaamste sleutels tot maatschappelijke participatie. Elk jaar komen in België anderstalige nieuwkomers aan, onder hen ook minderjarigen. Het aantal nieuwkomers dat zich meldt bij basisscholen en secundaire scholen steeg jaarlijks tot het schooljaar 2012-2013. Nadien werd voor het eerst een daling vastgesteld. In het schooljaar 2015-2016 werd opnieuw een grote stijging vastgesteld als gevolg van de Europese vluchtelingencrisis. Voorliggend onderzoek maakt gebruik van administratieve data tot en met het schooljaar 2013-2014. Dit waren de meest recente data, waarover de onderzoekers konden beschikken bij de start van het project.

Net als andere minderjarigen in België geldt voor minderjarige nieuwkomers het recht op onderwijs en de leerplicht. Sinds 1991 heeft de Vlaamse regering dan ook een onderwijsbeleid voor migranten in het leven geroepen. Een onderdeel hiervan is het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers (basisonderwijs) en OKAN-leerlingen (voltijds secundair onderwijs) om zo de taalvaardigheid Nederlands en de sociale integratie te bevorderen (Departement Onderwijs en Vorming, 2010). Vanaf 2006 werd het onthaalonderwijs niet langer beperkt tot een onthaaljaar, maar uitgebreid tot ondersteuning, begeleiding en opvolging tijdens het vervolgjaar. In 2009 zijn ook de ontwikkelingsdoelen voor OKAN-leerlingen in het secundair onderwijs vastgelegd (Departement Onderwijs en Vorming, 2010) en ingevoerd in het schooljaar 2010-2011 (Van Alsenoy, 2014). Voorheen werd het ROTAN-kader gebruikt (Referentiekader Ontwikkelingsdoelen Taalvaardigheid Anderstalige Nieuwkomers). Gelijktijdig met de ontwikkelingsdoelen werd het individueel leertraject ingevoerd (Van Alsenoy, 2014).

De doelstelling van het onthaalonderwijs is enerzijds anderstalige nieuwkomers zo snel mogelijk het Nederlands aan te leren en zo de kans op doorstroom in het basisonderwijs of integratie in studierichtingen in het reguliere onderwijs die het nauwst aansluiten bij de individuele capaciteiten van deze leerlingen te verhogen. Hierbij geldt de hypothese dat integratie in andere vakgebieden pas mogelijk is wanneer een redelijke taalvaardigheid Nederlands verworven is. Anderzijds wil het onthaalonderwijs de anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen versterken in hun proces van sociale integratie en competenties aanreiken om hun kansen op sociale participatie en het opbouwen van sociale netwerken te verhogen (Omzendbrief BaO, 2006; Omzendbrief SO, 2006; Vlaamse Overheid, 2016).

Probleemstelling en methodologie

De huidige regelgeving met betrekking tot het onthaalonderwijs is meer dan tien jaar in voege. Vanuit het onderwijsveld worden vaststellingen gedaan en knelpunten gesignaleerd die de noodzaak van een grondige en kritische evaluatie van het onthaalonderwijs onderstrepen: de draagkracht van bepaalde scholen wordt overschreden; OKAN-leerlingen stromen door naar een beperkt aantal studierichtingen in het secundair onderwijs; scholen ervaren moeilijkheden bij het opbouwen van expertise en deskundigheid over het onthaalonderwijs; het ontbreekt aan gegevens voor monitoring van schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers (VLOR, 2013).

Bovendien heeft de overheid onvoldoende zicht op de aanwending van de middelen bestemd voor de organisatie van het onthaalonderwijs, de concrete praktijken op schoolniveau en de impact van het onthaalonderwijs op de verdere schoolloopbanen van deze leerlingen.

Dit onderzoek wil een antwoord bieden op deze zorgpunten en formuleerde drie clusters van onderzoeksvragen over 1) het verloop van de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers in het basis- en secundair onderwijs; 2) de inzet van de extra middelen voor de organisatie van het onthaalonderwijs in basisscholen en secundaire scholen en de concrete praktijken in deze scholen; en 3) de profielen en rollen van leerkrachten, vervolgschoolcoaches en ander schoolpersoneel. Ook gingen de onderzoekers op zoek naar succesfactoren en knelpunten bij elk van deze clusters.

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden werd een onderzoek opgezet bestaande uit vijf luiken. Deze luiken bouwden enerzijds op elkaar voort, en waren anderzijds bedoeld om tot een triangulatie en verfijning van de bevindingen te komen. Volgende onderzoekslijnen werden uitgezet en uitgevoerd: 1) een uitgebreide literatuurstudie; 2) een reconstructie van de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers op basis van de administratieve databanken van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming; 3) een analyse van originele kwantitatieve data verzameld via een online survey bij een representatieve steekproef van basisscholen en secundaire scholen met een aanbod onthaalonderwijs; 4) doorgedreven kwalitatieve casestudies van vijf basisscholen en vijf secundaire scholen; en 5) een expertseminarie waarbij Vlaamse en internationale experts en stakeholders uit het onderwijsveld bij elkaar werden gebracht.

Bevindingen

Schoolloopbanen

Schoolloopbanen in het basisonderwijs

Op basis van de administratieve data kan vastgesteld worden dat ongeveer de helft van de anderstalige nieuwkomers in het lager onderwijs één jaar achterstand heeft bij instroom in het onthaalonderwijs. De surveygegevens bevestigden deze praktijk. Wel is in het basisonderwijs volgende tendens merkbaar: jongere anderstalige nieuwkomers worden eerder in klassen geplaatst met leerlingen die één jaar jonger zijn. Oudere anderstalige nieuwkomers lijken dan

vaker in klassen geplaatst te worden met leeftijdsgenoten. Uit de casestudies bleek dat schoolactoren bij het plaatsen in klasgroepen volgende elementen afwegen: het welbevinden van de leerlingen versterken door hen te plaatsen in klassen met leeftijdsgenoten enerzijds en de verdere schoolloopbaan bevorderen door hen – op basis van informatie over taalvaardigheid en schoolse ervaring – te plaatsen bij leerlingen met een lagere leeftijd (doorgaans één jaar jonger).

In het lager onderwijs stroomt het merendeel van de anderstalige leerlingen het jaar na instroom door naar een hoger leerjaar. Er is wel een verschil merkbaar tussen leerlingen die op leeftijd zijn ingestroomd en leerlingen die ingestroomd zijn in een klasgroep met leerlingen die één jaar jonger zijn: 66% tot 75% van de leerlingen die op leeftijd zijn ingestapt, stromen het volgend jaar door naar een hoger jaar; bij de groep van leerlingen die in een lager jaar zijn ingestapt, bedraagt dit 80% tot 86%. Daarnaast toont de analyse van kwantitatieve data aan dat ongeveer 20% van de (oud)anderstalige nieuwkomers blijft zitten in het jaar na het onthaalonderwijs. Het zittenblijven blijkt het grootst in het vierde leerjaar. Dit cijfer ligt beduidend hoger dan het cijfer van niet-anderstalige nieuwkomers. De scholen die bevestigd werden in het kwalitatieve onderzoek, geven aan te reflecteren over hun beleid rond zittenblijven. Ook hier moeten afwegingen gemaakt worden tussen welbevinden en al dan niet behaalde leerresultaten. Ook worden de mogelijkheden van flexibele leertrajecten en intensievere begeleiding als alternatieve aanpak voor zittenblijven naar voren geschoven.

We kijken even specifiek naar de anderstalige nieuwkomers in het kleuteronderwijs. Hier kunnen we vaststellen dat ongeveer 70% van de vijfjarige kleuters die op leeftijd zijn ingestroomd na het onthaaljaar doorstromen naar het eerste leerjaar. De andere 30% herneemt het derde kleuterjaar.

Slechts een beperkt aantal, tussen 15% en 30%, van de anderstalige nieuwkomers – ongeacht de leeftijd waarop ze zijn ingestroomd in het Vlaamse onderwijs – stromen door naar de A-stroom in het secundair onderwijs. Vaak stromen leerlingen die op de leeftijd van elf of twaalf jaar zijn ingestroomd in het lager onderwijs, door naar de onthaalklas in het secundair onderwijs. Bijna de helft van de anderstalige nieuwkomers stroomt door naar de B-stroom in het secundair onderwijs. Tussen 22% en 29% van de anderstalige nieuwkomers die ingestroomd zijn in het vijfde leerjaar, stromen rechtstreeks (op basis van leeftijd) door naar het eerste jaar B-stroom in het secundair onderwijs, sommige leerlingen stromen door naar de B-stroom vanuit lagere jaren. Tussen 12% en 19% van deze leerlingen blijft zitten na het eerste jaar in het secundair onderwijs. Het percentage zittenblijvers in de B-stroom is nog hoger (tussen 17% en 28%), maar een groot deel van deze leerlingen blijft zitten om vervolgens naar de A-stroom over te stappen. In het geval van anderstalige nieuwkomers lijkt de B-stroom de functie van ‘opstroom’ in hogere mate te realiseren dan voor niet-anderstalige nieuwkomers. Uit deze cijfers blijkt onder meer dat de groep van elf tot twaalfjarige nieuwkomers bijzondere aandacht verdient bij het realiseren van een kwaliteitsvol en effectief onthaalonderwijs.

Schoolloopbanen in het secundair onderwijs

Ongeveer de helft van de OKAN-leerlingen stroomt door naar een andere school dan de OKAN-school. OKAN-leerlingen stromen door op basis van studiekeuze en onderwijsaanbod dat niet noodzakelijk in de OKAN-school wordt aangeboden. Daarnaast waren de wervingsgebieden van de OKAN-scholen op het ogenblik van de bevraging vaak erg groot en werd de keuze gemaakt voor een vervolgschool dicht bij huis.

De analyse van de kwantitatieve data bevestigt de knelpunten over de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers, zoals gesignaleerd door de Vlaamse Onderwijsraad (2013): anderstalige nieuwkomers stromen na het onthaaljaar veelal door naar een beperkt aantal studierichtingen (waaronder verzorging-voeding en basismechanica in het BSO en sociale en technische wetenschappen en handel in het TSO), die eerder voorbereiden op doorstroom naar de arbeidsmarkt dan deelname aan hoger onderwijs. Ook speelt het 'watervaleffect' sterker voor anderstalige nieuwkomers dan voor niet-anderstalige nieuwkomers: 20% van de oud-OKAN-leerlingen die doorstromen naar een studierichting in het ASO komen een jaar later in een studierichting in het TSO of BSO terecht (tegenover 10% niet-anderstalige nieuwkomers). Ook ongeveer 20% van oud-OKAN-leerlingen die doorstromen naar een studierichting in het TSO komen een jaar later in een studierichting in het BSO terecht (tegenover 10% niet-anderstalige nieuwkomers).

Net zoals in het basisonderwijs zijn de cijfers over zittenblijven in het secundair onderwijs erg hoog. Oud-OKAN-leerlingen, die na het onthaaljaar doorgestroomd zijn naar een leerjaar in de eerste graad SO, hebben ongeveer 13% kans om te blijven zitten in dat eerste jaar na OKAN (tegenover 1% tot 3% niet-anderstalige nieuwkomers). Oud-OKAN-leerlingen, die doorstroonden naar een leerjaar in de tweede graad, hebben ongeveer 20% kans om te blijven zitten (tegenover 5% tot 7% niet-anderstalige nieuwkomers). Opvallend is de vaststelling dat de kans op zittenblijven lager is bij leerlingen die na het OKAN-jaar in het secundair onderwijs instromen in het eerste jaar SO dan bij leerlingen die een onthaaljaar in het basisonderwijs gevolgd hebben en vervolgens vanuit het basisonderwijs doorstromen naar het eerste leerjaar SO. Dit toont opnieuw de nood aan van bijzondere aandacht voor deze specifieke groep van anderstalige nieuwkomers.

De schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs vertonen volgende kenmerken: er is een hoge kans om in te stromen in een klasgroep met leerlingen die jonger zijn en de kans is groter om te blijven zitten of om een B-attest te behalen waardoor ze het volgende schooljaar wel overgaan naar een volgend leerjaar maar veranderen van onderwijsvorm. Het werkelijke verloop van de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers staat in contrast met het beeld dat leeft bij de schoolactoren die instaan voor de oriëntering, opvolging of begeleiding van de anderstalige nieuwkomers. Zij zijn van mening dat er algemeen genomen correcte adviezen voor oriëntering worden geformuleerd, afgestemd op de interesses en mogelijkheden van de leerlingen. Wel geven deze schoolactoren aan dat zij niet beschikken over een globaal zicht op het verloop van de schoolloopbanen na OKAN. Nochtans omvat de functie van de vervolgschoolcoach onder meer het opvolgen van de oud-OKAN-leerlingen tot drie jaar na doorstroom naar het regulier onderwijs. De OKAN-actoren geven aan dat een succesvolle schoolloopbaan na doorstroom in grote mate afhankelijk is van de ondersteuning die geboden wordt in de vervolgschool, de flexibiliteit die mogelijk is op vlak van aangepaste leertrajecten en evaluatiemogelijkheden, en de communicatie en samenwerking tussen de reguliere leerkrachten/vervolgschool en de onthaalleerkrachten/OKAN-school.

Organisatie

Organisatie in het basisonderwijs

Uit de analyse van de surveydata blijkt dat de meeste basisscholen met een onthaalaanbod werken met een klein aantal anderstalige nieuwkomers. Gemiddeld telt ruim 80% van deze basisscholen één tot vijf anderstalige nieuwkomers. Iets minder dan 10% van de basisscholen geeft aan geen aanvullende lestijden te ontvangen omdat zij een te klein aantal anderstalige nieuwkomers tellen.

Ongeveer twee derde van de basisscholen laten de anderstalige nieuwkomer onmiddellijk starten in een reguliere klas, de rest laat de nieuwkomers eerst enkele testen afleggen en/of organiseert een inlooperperiode. Bijna vier vijfde van de scholen werken op een semi-geïntegreerde wijze, waarbij een gedeelte van de onderwijstijd in een aparte onthaalklas wordt georganiseerd. Het gaat hierbij om pull-out klassen van enkele uren per dag, vaak neemt de intensiteit af naarmate het schooljaar vordert. In de case studies kwam de afweging tussen het welbevinden van de leerlingen en de nood aan een intensief taalbad in de beginperiode naar boven: de schoolactoren proberen de leerlingen snel te integreren in een klasgroep, maar geven ook de noodzaak van een intensief taalbad (verwijzend naar de pull-out klassen) bij de start aan.

De bevroegde scholen in de case studies geven aan dat de organisatie van een kwaliteitsvol onthaalaanbod meer middelen vraagt dan nu worden toegekend. De surveydata tonen aan dat de scholen alle middelen, ook middelen verkregen op basis van andere tellingen en werkingsmiddelen, zo efficiënt mogelijk inzetten voor de organisatie van het onthaalaanbod.

Op basis van de surveydata kan gesteld worden dat het onthaalbeleid meer ingebed is in het algemene beleid van de basisscholen in vergelijking met het secundair onderwijs (zie infra): er vindt geregeld overleg plaats tussen onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten; het onthaalbeleid keert regelmatig terug op de agenda van personeelsvergaderingen; de onthaalleerlingen en de reguliere leerlingen hebben veelvuldig contact met elkaar. Kijkend naar de participatie van de nieuwkomers aan het ruimere schoolleven, kan vastgesteld worden dat scholen met een hoger aandeel anderstalige leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond een sterkere integratie van het onthaalonderwijs in het ruimere schoolleven en schoolbeleid kennen.

De vijf scholen die hebben deelgenomen aan de case studies besteden veel aandacht aan het uitwerken van een taalbeleid. Op het ogenblik van de bevraging konden twee scholen een uitgewerkt en uitgeschreven taalbeleid voorleggen, een derde school volgde een nascholingstraject om tot zo'n taalbeleid te komen. De visie op taalgebruik was over de scholen (case studie en survey) heen vergelijkbaar: de thuistaal van de leerlingen mag gesproken worden op de speelplaats of tijdens de les om bepaalde zaken aan elkaar te verduidelijken, daarnaast wordt er vooral in de klas ingezet op het spreken van het Nederlands. In de communicatie met de ouders staat uitwisseling en wederzijds begrip voorop, ongeacht de taal.

Onthaalleerkrachten zetten bij de start vooral in op zelfredzaamheidswoordenschat. In deze beginfase van het onthaaljaar zijn pull-out klassen van enkele uren per week opportuun volgens de onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten. De overige lessen nemen de anderstalige nieuwkomers deel in de reguliere klas. Van de reguliere leerkrachten wordt verwacht dat zij via binnenklasdifferentiatie een gepast aanbod voorzien voor de anderstalige nieuwkomers. Dit

wordt vaak in onvoldoende mate gerealiseerd. Extra ondersteuning van de anderstaligen nieuwkomers in de reguliere klas zou een oplossing kunnen bieden, volgens de schoolactoren.

Uit de surveydata blijkt dat de slechts een beperkt aantal scholen samenwerken en een aanbod uitwerken met externe organisaties om een holistische leeromgeving voor de anderstalige nieuwkomers te realiseren. De meeste scholen informeren leerlingen en ouders wel over het aanbod vrije tijd, maar leiden niet actief toe naar sportverenigingen of andere organisaties. De sociale participatie van de leerlingen aan de ruimere samenwerking, onder meer via een Brede School werking, wordt momenteel nog onvoldoende ondersteund door de scholen. Uit de survey valt bovendien op te maken dat basisscholen vaak geen geëxpliciteerd en gedragen diversiteitsbeleid hebben. Inzicht in diversiteit en het voeren van een diversiteitsbeleid ontbreekt nog vaak. Een goed uitgewerkt diversiteitsbeleid kan een rol spelen in het werken naar een brede leeromgeving.

Op basis van de surveygegevens en de bevindingen van het kwalitatieve onderzoek, kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten – onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten - van mening zijn dat één jaar onthaalonderwijs onvoldoende is om anderstalige nieuwkomers voor te bereiden op volledige participatie aan het reguliere onderwijs. De anderstalige nieuwkomers worden naarmate het schooljaar vordert meer geïntegreerd in de reguliere klasgroep. De reguliere leerkrachten trachten in hun klaspraktijk specifieke aandacht of ondersteuning te bieden aan de nieuwkomers, maar hebben het gevoel niet aan de noden van deze leerlingen te kunnen voldoen. Co-teaching in de klas en een meer individuele en flexibele aanpak kunnen een oplossing bieden. De reguliere leerkrachten gebruiken veelal geen specifiek lesmateriaal voor de anderstalige nieuwkomers, maar passen het reguliere materiaal aan. De voorziene GAN-begeleiding (gewezen anderstalige nieuwkomers) wordt dan weer niet systematisch aangeboden, enkel op basis van noden en behoeften van individuele leerlingen. Studiekeuze en oriëntering naar het secundair onderwijs wordt voor (gewezen) anderstalige nieuwkomers meestal niet anders aangepakt dan voor reguliere leerlingen. Anderstalige nieuwkomers, die op een leeftijd van 11 of 12 jaar in het onthaalonderwijs instappen verdienen wel bijzondere aandacht in het realiseren van een kwaliteitsvol onthaalbeleid.

Organisatie in het secundair onderwijs

Op het ogenblik van de bevraging hadden meer dan 90% van de OKAN-scholen meer dan 30 OKAN-leerlingen. Ruim de helft van de scholen telde meer dan 50 OKAN-leerlingen.

Uit de survey wordt duidelijk dat de klasgroepen meestal ingedeeld worden als niveaugroepen op basis van alfabetiseringsgraad, vooropleiding, testresultaten en een inschatting van het leerpotentieel. Leerlingenkenmerken zoals thuissituatie, psychosociaal welbevinden en migratiegeschiedenis worden in veel mindere mate in rekening gebracht bij de klasindeling. Een indeling in niveaugroepen neemt niet weg dat er binnen de klasgroepen grote niveauverschillen zijn en dat binnenklasdifferentiatie noodzakelijk is. In tegenstelling tot de resultaten van de survey, blijkt uit de casestudies dat eerder de informatie verzameld tijdens het intakegesprek doorslaggevend is voor de klassamenstelling dan testresultaten. Tijdens dit gesprek wordt gepeild naar schoolse achtergrond en eerdere schoolervaring, maar evenzeer naar thuissituatie en interesses. Het OKAN-team wil eerst een klimaat van veiligheid en vertrouwen realiseren, het afnemen van testen gebeurt veelal in een latere fase. Eén van de vijf scholen van de case studies werkt bewust niet met een indeling in niveaugroepen maar met heterogene klassen. De klassen

worden voornamelijk ingedeeld bij de start van het schooljaar, ook al is de groep van OKAN-leerlingen gekenmerkt door een permanente instroom. De meeste scholen richten 'instroomklassen' in voor leerlingen die instromen gedurende het schooljaar.

De scholen signaleren een toenemend aandeel analfabete en zwak-gealfabetiseerde OKAN-leerlingen. Samen met de groep niet-begeleide minderjarige nieuwkomers, die constant blijft maar al een hele tijd hoog is, zijn dit de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben.

Het OKAN-team bestaat in zo goed als alle scholen uit de volgende functies: een aantal OKAN-leerkrachten, een OKAN-coördinator en een vervolgschoolcoach. De meeste scholen voorzien ook nog een vierde functie, met name een leerlingenbegeleider specifiek voor de OKAN-leerlingen. Op basis van de surveydata kan gesteld worden dat ongeveer 75% van de beschikbare middelen besteed worden aan het inzetten van OKAN-leerkrachten, de resterende 25% wordt verdeeld over de andere functies. Deze OKAN-teams werken op zeer zelfstandige basis binnen de ruimere school. Deze zelfstandigheid wijst op vertrouwen vanwege de schooldirectie, maar heeft ook een impact op de inbedding en integratie van het onthaalbeleid in het ruimere schoolbeleid.

Deze inbedding en integratie is lager in het secundair onderwijs dan in het basisonderwijs. In het secundair onderwijs, wordt in de helft van de scholen (survey) het OKAN-beleid niet of slechts beperkt besproken op de personeelsvergadering en zijn de momenten waarop OKAN-leerlingen en reguliere leerlingen met elkaar in contact komen – binnen of buiten de schoolmuren – erg beperkt. Het OKAN-aanbod wordt in bepaalde scholen op een aparte campus georganiseerd. Uit de case studies blijkt dat hiervoor meerdere motieven worden aangevoerd: een bewuste beleidskeuze met oog op veiligheid, vertrouwen, individuele ondersteuning en maximale stimulering van Nederlands of een pragmatische keuze uit plaatsgebrek.

Net zoals in het basisonderwijs, werken de secundaire scholen (survey) slechts in beperkte mate samen met externe actoren zoals integratiecentra, sportverenigingen en vrijetijdsorganisaties, om vorm te geven aan de participatie van de OKAN-leerlingen aan de ruimere samenleving. Op basis van de case studies lijkt de bereidheid om deze opdracht te vervullen sterker aanwezig in het secundair onderwijs dan in het basisonderwijs, maar zijn de middelen hiertoe ontoereikend. Het realiseren van de integratie van de anderstalige nieuwkomers wordt veelal aangepakt via het binnenbrengen van thema's in het lessenpakket die vergelijkbaar zijn met thema's maatschappelijke oriëntatie in het inburgeringstraject. Opvallend is dat de scholen nauwelijks of niet lijken samen te werken met de onthaalbureaus voor volwassen nieuwkomers.

Het taalbeleid binnen OKAN is sterk gericht op het stimuleren van het Nederlands. Zo geeft 80% van de scholen aan dat de leerlingen worden aangespoord om altijd Nederlands te spreken. Net zoals in het basisonderwijs, staat in de communicatie met de ouders wederzijds begrip en uitwisseling voorop, ongeacht de taal.

Het taalaanbod in de OKAN-klas is in de startfase voornamelijk gericht op zelfredzaamheid, vervolgens verschuift de klemtoon naar school- en instructietaal en verhoogt het abstractieniveau. OKAN-leerkrachten gebruiken veelal zelf ontwikkeld lesmateriaal. Ook de evaluatie van de leerlingen gebeurt op basis van zelf ontwikkeld materiaal. De OKAN-teams kaarten een gebrek aan uitwisseling van materiaal aan, net zoals een gebrek aan geschikt evaluatiemateriaal voor OKAN-leerlingen. Het evalueren van de taalvaardigheid, en dan meer bepaald het in kaart brengen van de voortgang van de leerlingen, ervaren de OKAN-teams als een erg moeilijke opdracht.

Het OKAN-jaar staat van bij de start in het teken van integratie in het reguliere onderwijs, de oriëntering en overstap naar het vervolgonderwijs wordt door het ganse OKAN-team ondersteund. Het organiseren van 'snuffelstages' maakt in zo goed als alle scholen onderdeel uit van het oriënteringstraject. Toch geven de OKAN-actoren aan dat deze stages onvoldoende zijn want eenmalig en van korte duur. Het ontbreekt de vervolgschoolcoaches aan voldoende tijd om de opvolging en ondersteuning van de doorgestroomde oud-OKAN-leerling te realiseren. Zij besteden de meeste tijd aan het begeleiden van OKAN-leerlingen tijdens het OKAN-jaar. De vervolgschoolcoaches geven aan intensiever te willen samenwerken met de reguliere leerkrachten in het vervolgonderwijs om de doorstroom van de leerlingen te verbeteren. De OKAN-scholen hebben weinig zicht op het verloop van de schoolloopbanen en de slaagcijfers van hun oud-OKAN-leerlingen na doorstroom naar het reguliere onderwijs, het verzamelen van deze informatie blijkt erg moeilijk en tijdrovend te zijn.

De reguliere leerkrachten in het vervolgonderwijs zijn zoekende naar gepaste praktijken van ondersteuning voor oud-OKAN-leerlingen. Deze ondersteuning is nog te weinig structureel ingebed. De openheid om meer verregaande maatregelen door te voeren, zoals het implementeren van flexibele trajecten en individuele ondersteuning, is niet altijd even groot bij vervolgscholen, zo geven de OKAN-actoren aan.

Personeel

Personeel in het basisonderwijs

In het basisonderwijs werkt de helft van de leerkrachten, die bevestigd werden in de survey, dagelijks met één tot drie anderstalige nieuwkomers. Ongeveer 40% van de onthaalleerkrachten heeft meer dan vijf leerlingen in de onthaalklas. De continuïteit van onthaalleerkrachten is volgens de bevestigde actoren een belangrijk knelpunt. Enkel scholen met een min of meer stabiel aantal anderstalige nieuwkomers slagen erin een vaste werking, lesmateriaal en deskundigheid op te bouwen. In de meeste scholen fluctueert het aantal nieuwkomers hiervoor te sterk. De verschillen tussen de scholen op vlak van beleid, materiaal en deskundigheid zijn dan ook erg groot, en bijgevolg ook de verschillen in de kwaliteit van het onthaalaanbod. Zoals eerder aangegeven (bij luik organisatie), zijn de basisscholen met een onthaalaanbod van mening dat de huidige middelen ontoereikend zijn om een kwaliteitsvol en effectief onthaalbeleid – met inbegrip van flexibele trajecten en individuele ondersteuning – te kunnen voeren.

Onthaalleerkrachten treden vaak op als vertrouwensfiguur voor de anderstalige nieuwkomers. Deze leerlingen hebben nood aan een veilige omgeving, waarin voldoende aandacht geschonken wordt aan hun welbevinden. De onthaalactoren trachten een dergelijke omgeving te creëren voor de onthaalleerlingen om vervolgens tot leren te komen.

Onthaal- en reguliere leerkrachten zijn steeds op zoek naar geschikt lesmateriaal, afgestemd op de doelgroep van anderstalige leerlingen in het Vlaamse basisonderwijs. Voor de reguliere leerkrachten blijft het differentiëren in de klas, met voornamelijk reguliere leerlingen en één of enkele anderstalige nieuwkomers, een grote uitdaging. De nood aan professionalisering wordt geuit.

Zoals hoger vermeld, is het voor basisscholen vaak moeilijk om duurzame expertise op vlak van onthaalonderwijs op te bouwen en dit omwille van de schommelende aanwezigheid van anderstalige nieuwkomers. Het soms beperkt aantal beschikbare onthaaluren worden niet altijd ingezet voor het aantrekken van een onthaalleerkracht, dan wel voor het vervolledigen van de opdracht van een reeds aanwezig personeelslid. De onthaalscholen vragen dan ook enerzijds de nodige middelen om expertise te kunnen opbouwen en behouden en anderzijds de mogelijkheid om netwerken tussen scholen uit te bouwen gericht op het uitwisselen van materiaal en deskundigheid. Niet alleen vragen de onthaalteams naar uitwisseling met andere onthaalscholen, ook een sterkere inbedding in de eigen school is belangrijk voor het realiseren van een krachtig onthaalbeleid. Samenwerking en delen van visie en expertise tussen onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten maken het mogelijk gepaste antwoorden te bieden op de noden en behoeften van individuele (gewezen) anderstalige nieuwkomers.

Personeel in het secundair onderwijs

Ook de OKAN-leerkrachten in het secundair onderwijs werken veelal met zelf ontwikkeld lesmateriaal en zelf ontwikkelde evaluatie-instrumenten. Zoals eerder aangegeven, hebben de OKAN-leerkrachten nood aan bijkomende deskundigheid gericht op het in kaart brengen van de talige progressie van de leerlingen.

Vervolgschoolcoaches begeleiden vaak enkele tientallen OKAN-leerlingen, en daarnaast net zoveel doorgestroomde oud-OKAN-leerlingen. De helft van de vervolgschoolcoaches, die hebben deelgenomen aan de survey, begeleiden minstens 50 leerlingen (OKAN-leerlingen en oud-OKAN-leerlingen). Het merendeel van de contactmomenten met de leerling of de ouders/voogd vindt plaats tijdens het OKAN-jaar. Zodra de leerling de overstap naar het vervolgonderwijs heeft gezet, nemen de contactmomenten sterk af. De vervolgschoolcoaches zijn het meest betrokken in de fase van oriëntering op het einde van het onthaaljaar en de instroom in het reguliere onderwijs. De vervolgcoaches geven in de survey aan dat zij het realiseren van doorstroom naar het reguliere onderwijs en het begeleiden van leerkrachten in het vervolgonderwijs als hun kernopdrachten beschouwen. Het aanleren van kennis en competenties aan de OKAN-leerling en het ondersteunen van de familie van de OKAN-leerling behoren in mindere mate tot hun opdracht. Wel signaleert de helft van de vervolgschoolcoaches dat zij onvoldoende tijd hebben om hun opdracht ten aanzien van de reguliere leerkrachten te vervullen.

De functies van het OKAN-team – leerkracht, coördinator, vervolgschoolcoach en leerlingenbegeleider – worden vaak over meerdere personeelsleden verdeeld en personeelsleden combineren ook meerder functies. Dit wordt voornamelijk gemotiveerd vanuit teamwerking, nood aan feedback en overleg en het belang voeling te blijven hebben met de klasvloer. Enerzijds is uit de case studies gebleken dat de OKAN-teams uit zeer gemotiveerde en betrokken personeelsleden zijn samengesteld, anderzijds werd ook een groot verloop van personeelsleden en frequentie wijzigingen in inzet en invulling van deze functies duidelijk. De meso-actoren hebben tijdens de focusgesprekken gewezen op het gevaar van demotivatie bij de OKAN-teams omwille van de hoge werkdruk. Zij moeten materiaal aanmaken, omgaan met heterogene klassen en omgaan met leerlingen met psychosociale moeilijkheden. Deze meso-actoren geven aan dat de OKAN-teams voldoende moeten ondersteund worden, ook met oog op het behoud van expertise.

Globaal bestaat het takenpakket van de vervolgschoolcoach, zoals uitgevoerd op het ogenblik van de case studies in de vijf deelnemende scholen, uit drie luiken: 1) het oriënteringstraject gericht

op doorstroom naar het reguliere onderwijs met de snuffelstage als belangrijkste onderdeel; 2) de opvolging en ondersteuning van de oud-OKAN-leerlingen tot drie jaar na doorstroom; en 3) de ondersteuning van reguliere leerkrachten in de vervolgscholen gericht op het omgaan met oud-OKAN-leerlingen in de klas. Van deze drie taken wordt de eerste taak op de meest volledige wijze uitgevoerd. De twee andere taken worden in veel mindere mate opgenomen. De vervolgschoolcoaches geven aan dat hun takenpakket grotendeels tijdens het OKAN-jaar wordt uitgevoerd en niet in de vervolgscholen na doorstroom naar het reguliere onderwijs. Dit is een gevolg van het te beperkte volume uren vervolgschoolcoach.

De OKAN-teams hebben nood aan verdere professionalisering. Het knelpunt op vlak van professionalisering situeert zich echter niet op het niveau van de OKAN-school – de leden van het OKAN-team krijgen voldoende ruimte om nascholing te volgen – maar wel op het niveau van het aanbod. Het beschikbare aanbod is onvoldoende afgestemd op de noden van de OKAN-teams. Deze noden hebben voornamelijk betrekking op: 1) tweedetaalverwerving en meertaligheid, met specifieke aandacht voor analfabete nieuwkomers; 2) differentiatie in de klas; 3) breed evalueren; 4) toepassing van de regelgeving; 5) omgaan met diversiteit; en 6) psychosociale begeleiding van nieuwkomers. Daarnaast hebben de OKAN-teams vooral nood aan schooloverstijgende intervisie en uitwisseling. Een bijzonder aandachtspunt hierbij is uitwisseling over didactisch materiaal dat voldoende aansluit bij de leefwereld van anderstalige nieuwkomers in het Vlaamse secundaire onderwijs.

Naast de OKAN-teams zijn ook de reguliere leerkrachten belangrijke actoren in het onthaalonderwijs. De bevraagde OKAN-teams verwijzen naar onbekendheid over OKAN en anderstalige nieuwkomers bij reguliere leerkrachten over de mogelijkheden tot ondersteuning en begeleiding van oud-OKAN-leerlingen in het reguliere onderwijs. Ook bij de reguliere actoren kan een nood aan professionalisering op vlak van tweedetaalverwerving en meertaligheid vastgesteld worden. De OKAN-teams willen hun deskundigheid inzetten bij de professionalisering van andere actoren, waaronder de reguliere leerkrachten.

Eenzijds geven de scholen aan positief samen te werken met de pedagogische begeleidingsdiensten, anderzijds vermelden zij ook een tekort aan expertise en beschikbaarheid bij deze actoren. Vooral de Vlaamse overlegplatformen voor OKAN-coördinatoren, door twee onderwijsnetten georganiseerd, worden als zeer positief ervaren. Wel vragen de scholen zich af of deze platformen behouden zullen blijven gezien de stijging van het aantal OKAN-scholen in het schooljaar 2015-2016.

In bepaalde gevallen hebben OKAN-leerlingen te kampen met psychosociale problemen, maar ook leerlingen die geen trauma's hebben opgelopen in het thuisland of tijdens het migratietraject hebben steeds een migratie-ervaring te verwerken. Het creëren van een veilige en bevattelijke omgeving voor deze leerlingen is zeer belangrijk. De leden van de OKAN-teams voelen zich niet altijd deskundig genoeg om de OKAN-leerlingen de nodige ondersteuning te bieden. Zij wensen bijkomende ondersteuning op vlak van 1) versterken van de eigen professionaliteit; 2) meer aanwezigheid van professionelen op de school- en klasvloer; en 3) meer intensieve samenwerking met bevoegde hulpverlenende instanties.

De Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) zijn een belangrijke partner voor de OKAN-scholen op vlak van psychosociale begeleiding van de leerlingen. Ook al wordt de samenwerking met de CLB globaal gezien als positief beoordeeld, toch is er vanuit de OKAN-scholen vraag naar meer beschikbaarheid van de CLB-medewerkers. Daarnaast signaleren de OKAN-teams dat de

doorstroom naar gespecialiseerde hulpverlening onvoldoende wordt gerealiseerd. Het aanbod aan de kant van de hulpverlenende instanties is ontoereikend en deze organisaties zijn weinig tot niet bekend met de doelgroep van anderstalige nieuwkomers. Naast een verhoogd aanbod bij de CLB en de gespecialiseerde hulpverlening is er bij deze voorzieningen ook nood aan een verhoogde professionaliteit rond het werken met anderstalige jongeren.

Samenvattend, over het basis- en secundair onderwijs heen, kan gesteld worden dat de professionaliteit van onthaalleerkrachten en onthaalteams een belangrijke factor is voor het verloop van de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers. De verschillen in ervaring en expertise van onthaalleerkrachten zijn erg groot, onder meer door het grote verloop van leerkrachten en de – vaak onverwachte – stijging van nieuwkomers doorheen het schooljaar. Het borgen van de expertise van ervaren leerkrachten en de deskundigheidsbevordering van nieuwe onthaalleerkrachten vraagt de nodige aandacht. Niet alleen de leerkrachten die ingezet worden in het kader van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers, maar ook de reguliere leerkrachten die de anderstalige nieuwkomers begeleiden na de integratie in het reguliere onderwijs zijn ‘onthaalleerkracht’ en moeten over de nodige professionaliteit beschikken op vlak van omgaan met tweedetaalverwerving, meertaligheid en diversiteit. Zoals blijkt uit de aanbevelingen, moet naast professionaliteit ook samenwerking tussen onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten gerealiseerd worden om de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers doorheen het Vlaamse leerplicht onderwijs te optimaliseren.

Aanbevelingen

Uit de verschillende onderzoeksluiken hebben de onderzoekers een set van zeven beleidsaanbevelingen gedistilleerd voor het optimaliseren van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het Vlaamse basis- en secundair onderwijs. Vooreerst moet het onthaalonderwijs, net zoals alle andere onderdelen van het Vlaamse onderwijs, kwalitatief hoogstaand onderwijs zijn met competente leerkrachten, een pedagogische en didactische aanpak die gestoeld is op actuele inzichten en principes, voldoende vertrouwen in de talenten en competenties van de leerlingen en een constructieve en gelijkwaardige samenwerking met de ouders. De hieronder geformuleerde aanbevelingen kaderen in een duidelijke visie op onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. Deze visie vertrekt vanuit de tweeledige opdracht van het onthaalonderwijs in Vlaanderen: enerzijds het realiseren van taalverwerving voor integratie in het reguliere onderwijs en anderzijds het bevorderen van participatie op schoolniveau en in de ruimere samenleving.

Zowel uit eerder onderzoek als uit de bevindingen van dit onderzoek blijkt dat de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers problematisch verlopen, gemeten aan de hand van indicatoren zoals zittenblijven, ongekwalficeerde uitstroom en oververtegenwoordiging in het BSO en TSO.¹

¹ Zie Theoretisch kader, ‘Effectiviteit van het onthaalonderwijs in Vlaanderen. De AGODI-rapporten 2012-2013, 2013-2014’

Recente wetenschappelijke inzichten² op vlak van processen van taalverwerving tonen aan dat taalleren volgens grillige patronen verloopt en niet uniform zijn voor verschillende taalleerders. Het taallerend brein is een zelforganiserend, dynamisch systeem dat eigen patronen oplegt aan data waarmee het geconfronteerd wordt (Tomasello, 2003; De Bot, 2008). Dit brengt individuele verschillen met zich mee, ten eerste omdat leerders op vlak van onder meer voorkennis, andere taalkennis en geheugencapaciteit van elkaar verschillen, en ten tweede omdat zij onbewust naar patronen op zoek gaan en verbindingen leggen met eerder verworven concepten en taalkennis (Verheyden, 2010).

Vlotte taalgebruikers hebben duizenden uren oefening gehad (Ellis, 2002; DeKeyser, 2007). De impact van herhaalde oefening en het feit dat oefening het meest belangrijke is om vlotheid en vertrouwen te ontwikkelen in taalgebruik is één van de meest persistente vaststellingen in onderzoek naar tweedetaalverwerving (DeKeyser, 2007). Tweedetaalleerders moeten geconfronteerd worden met miljoenen taaluitingen om te kunnen participeren in authentieke situaties en om functionele boodschappen te begrijpen en te produceren in het echte leven (Robinson, 2001).

Taalleerders hebben nood aan begrijpelijk en rijk taalaanbod om een impliciet taalsysteem op te bouwen (N. Ellis, 2002). Ze moeten dit aanbod niet alleen krijgen, maar ze moeten er ook zelf mee aan de slag kunnen gaan. Om hun spreek- en schrijfvaardigheid te ontwikkelen, moeten leerders ongelooflijk veel mogelijkheden krijgen om deze in de praktijk uit te proberen (Swain, 1995). Taalleren is immers een actief en cumulatief proces: het leren wordt versterkt en aangemoedigd wanneer de leerder op een actieve wijze moet interageren met het aanbod. Bovendien wordt het leren ook versterkt wanneer de leerder feedback krijgt op zijn eigen acties (Hattie, 2009).

Deze inzichten in tweedetaalverwerving bieden de mogelijkheid om contexten te omschrijven die leiden tot echt taalleren en tot meer participatie. Sterke taalvaardigheid is het resultaat van impliciete en expliciete verwerving. Er moeten dus voor taalleerders oefenkansen zijn die beide manieren van taalleren aanspreken. Het opbouwen van taalvaardigheid kan in een informele context (bijvoorbeeld vrije tijd) en in een formele context (taalles). Er moet over gewaakt worden dat a) er veel interactie is; b) de oefenkansen betekenisvol zijn voor de leerder; c) de verschillende vaardigheden geoefend en ingezet kunnen worden; d) er een hoge mate van frequentie is van het taalaanbod; en e) taal geoefend wordt in authentieke of semi-authentieke communicatieve situaties.

Uit bovenstaande bevindingen wordt duidelijk dat de beide doelstellingen van onthaalonderwijs – taalverwerving en participatie – complementair en geïntegreerd gerealiseerd moeten worden om de slaagkansen van anderstalige nieuwkomers in het Vlaamse onderwijs te verhogen.

² Onderstaande paragrafen zijn ontleend aan: 'Aanzet tot uitwerken van een visietekst taalbeleid van de Vlaamse overheid', Steunpunt Inburgering en Integratie, 2012. Voor meer uitgebreide lezing: <https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container29971/files/Fact%20sheets/FS%207%20Taalbeleid%20Vlaamse%20overheid.pdf>

In dit onderzoek werd vastgesteld dat de kracht van complementariteit en integratie – bijvoorbeeld het realiseren van taalverwerving in authentieke contexten zoals de reguliere klas en activiteiten samen met Nederlandstalige peers of het complementeren van formele vormen van taalverwerving met informele vormen³ – slechts in beperkte mate gerealiseerd wordt in het huidige Vlaamse onthaalonderwijs. De nadruk wordt bijna uitsluitend gelegd op formele taalverwerving. Er wordt te weinig gebruik gemaakt van hefboomen van informele taalverwerving om tot een optimaal taalleren te komen. Het louter samenzetten van onthaalleerlingen en reguliere leerlingen in één klasgroep volstaat hierbij echter niet. Het realiseren van krachtige leeromgevingen in authentieke contexten vraagt om een specifieke deskundigheid en didactische aanpak. Enkele (basis)scholen, die bevraagd werden in het kwalitatieve onderzoeksluik, streven reeds naar een dergelijk model maar dienen hiertoe verder ondersteund te worden.

Voorliggend onderzoek omvat geen effectiviteitsmeting van het huidige onthaalonderwijs in Vlaanderen. Momenteel zijn er evenmin internationaal vergelijkende onderzoeken voorhanden om de effectiviteit van geïntegreerde systemen van onthaalonderwijs (inclusieve aanpak) te stellen naast systemen met aparte onthaalklassen (categoriale aanpak). Wel wijzen heel wat internationale tendensen in de richting van een meer geïntegreerd onthaalonderwijs, waarbij de anderstalige nieuwkomers zo snel als mogelijk participeren aan het reguliere onderwijs. Zo pleit de studie over ‘Educational support for newly arrived newcomers’ (Europese Commissie, 2013) voor een meer geïntegreerde aanpak en werken landen zoals Finland en Frankrijk op basis van een inclusief systeem voor onthaalonderwijs. Er zijn echter nog geen evaluatiestudies beschikbaar met betrekking tot de effectiviteit van deze internationale voorbeelden van geïntegreerd onthaalonderwijs.

Op basis van de bevindingen van dit onderzoek, de hoger beschreven wetenschappelijke inzichten over processen van taalverwerving en de internationale tendensen in de richting van een meer inclusieve aanpak, kunnen we besluiten dat de doelstellingen van het Vlaamse onthaalonderwijs in de huidige context onvoldoende gerealiseerd kunnen worden, dat de taalverwervingsprocessen van anderstalige nieuwkomers niet optimaal kunnen verlopen. Een bijsturing van de organisatie van het onthaalonderwijs lijkt ons noodzakelijk. We formuleren volgende centrale beleidsaanbeveling:

Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het Vlaamse basis- en secundair onderwijs wordt georganiseerd vanuit een geïntegreerd, inclusief perspectief. Het onthaalonderwijs wordt niet langer ingevuld – organisatorisch en pedagogisch-didactisch – als een aanvullend (BaO) of volledig apart (SO) onderwijsaanbod van beperkte duur (één jaar) gericht op volledige participatie aan het reguliere onderwijs, maar als een onthaaltraject dat start bij instroom in het reguliere onderwijs en doorloopt gedurende de verdere schoolloopbaan.

³ Zie literatuurstudie

Het proces van taalverwerving wordt nu te veel gezien als de exclusieve verantwoordelijkheid van het onthaalteams tijdens het onthaaljaar. De beoogde integratie is met andere woorden dubbel van aard:

- (1) Een integratie van de doelen met betrekking tot taalverwerving en de doelen met betrekking tot participatie;
- (2) Een integratie tussen het onthaalonderwijs en het reguliere onderwijs.

Het realiseren van een kwaliteitsvol en efficiënt onthaalonderwijs is met andere woorden niet zozeer een zaak van structuren of organisatievormen. Wel moet dit onderwijs in voldoende mate over volgende kenmerken beschikken:

- Het uitgangspunt is een geïntegreerd, inclusief onthaalbeleid;
- Onthaalonderwijs is een traject, dat ook verder loopt na het eerste jaar van participatie aan het Vlaamse onderwijs;
- Alle betrokken leerkrachten, onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten, beschikken over de nodige competenties op vlak van tweedetaalverwerving, meertaligheid en diversiteit.

- **Aanbeveling 1. Het onthaalonderwijs wordt georganiseerd vanuit een inclusief perspectief op beleids- en schoolniveau**

Het onthaalonderwijs vormt een geëxpliciteerd en geïntegreerd onderdeel van het taal- en diversiteitsbeleid van de basis- en secundaire scholen met een onthaalaanbod. De organisatie van het onthaalonderwijs vertrekt van een verhoogde integratie in het reguliere onderwijs, op basis van flexibele onthaaltrajecten. Op die manier wordt de kans verhoogd op een meer optimale realisatie van de doelstellingen van het onthaalonderwijs (met betrekking tot taalverwerving en participatie) en rekening houdend met de eigenheid van het onthaalonderwijs (een voortdurende instroom van een zeer diverse groep van anderstalige nieuwkomers).

- **Aanbeveling 2. Het onthaalonderwijs in het basisonderwijs wordt uitgewerkt als een integraal onderdeel van het schoolbeleid**

In het basisonderwijs wordt het onthaalonderwijs zo geïntegreerd mogelijk georganiseerd. Dit houdt in dat het realiseren van een klasklimaat, waarin de onthaalleerlingen zich veilig voelen om te leren, zich te ontplooiën en sociale contacten aan te gaan, een voortdurende opdracht en verantwoordelijkheid is van de reguliere leerkrachten. De onthaalleerkrachten werken hiervoor op intensieve wijze samen met de reguliere leerkrachten. Het onthaaltraject bestaat uit een zo ruim mogelijk aandeel van geïntegreerde onderdelen, waarbij in bepaalde fases en zeker in de beginfase (maar steeds beperkt in tijd en aantal momenten) intensieve taalinput in pull-out klassen kan aangeboden worden.

- **Aanbeveling 3. Anderstalige nieuwkomers worden sneller en meer gefaseerd geïntegreerd in de reguliere klassen van het secundair onderwijs**

In het secundair onderwijs wordt een snellere en meer gefaseerde integratie in het reguliere onderwijs gerealiseerd. Het onthaaltraject omvat hiertoe drie fases: 1) een taalbad, beperkt in tijd;

2) een semi-geïntegreerde fase, eveneens beperkt in tijd; en 3) volledige integratie in het reguliere onderwijs. De implementatie van dit traject vraagt echter belangrijke vernieuwingen op vlak van visieontwikkeling over onthaalonderwijs op niveau van de school en de scholengemeenschap; professionalisering van onthaal- en reguliere leerkrachten met betrekking tot tweedetaalverwerving, meertaligheid, diversiteit en breed evalueren; en samenwerking tussen leerkrachtenteams schoolintern en -extern. Het onthaaltraject wordt georganiseerd op het niveau van de scholengemeenschap. De vervolgcaching situeert zich op leerlingniveau.

- **Aanbeveling 4. Psychosociale ondersteuning wordt structureel voorzien in het onthaaltraject in het basis- en secundair onderwijs**

Tijdens het onthaalonderwijs – zowel in het basis- als in het secundair onderwijs – wordt er voldoende aandacht besteed aan het psychosociaal welzijn van de anderstalige nieuwkomers. Het voorzien in kwaliteitsvolle psychosociale begeleiding en ondersteuning omvat verschillende aspecten: 1) het professionaliseren van de onthaalteams; 2) het professionaliseren van de Centra voor Leerlingenbegeleiding; 3) de uitbouw van een zorgnetwerk rond de school; en 4) het voorzien van preventieve en welzijnsbevorderende interventies.

- **Aanbeveling 5. Onthaalteams en reguliere teams worden intensief en duurzaam geprofessionaliseerd in tweedetaalverwerving, meertaligheid en diversiteit in het basis- en secundair onderwijs**

Een doorgedreven professionaliseringsbeleid met betrekking tot het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers wordt uitgetekend op basis van volgende speerpunten: 1) aanscherpen van de pedagogische vereisten voor het opnemen van een opdracht in het onthaalonderwijs; 2) vermijden van hoge turn-over via doorgedreven (voorafgaandelijke) opleiding, voldoende in-service training en het bieden van (een bepaalde mate van) werkzekerheid; en 3) verhogen van de aandacht voor onthaalonderwijs en tweedetaalverwerving in de initiële lerarenopleiding en aanvullende opleidingen.

Om tegemoet te komen aan de vraag naar schooloverstijgende intervisie en uitwisseling enerzijds en om ruimte te maken voor kritische reflectie en externe kwaliteitscontrole anderzijds, zet de overheid in op de professionalisering van het schoolpersoneel via het faciliteren van professionele leergemeenschappen. De onderwijsoverheid stelt de nodige ruimte – investering in tijd (uren binnen de opdracht) en middelen – beschikbaar voor het creëren van lerende gemeenschappen zowel op het niveau van het basisonderwijs als het secundair onderwijs. De lerende gemeenschappen worden georganiseerd op het niveau van de scholengemeenschappen.

De lerende gemeenschappen zijn gericht op de professionalisering van zowel de onthaalleerkrachten als de reguliere leerkrachten. De ondersteuning van de reguliere leerkrachten, in het huidige systeem als opdracht toegekend aan de vervolgschoolcoaches, wordt in het voorgestelde model opgenomen in de lerende gemeenschappen (de vervolgcaching situeert zich in dit model enkel op het leerlingniveau, zie aanbeveling 3). Op die manier worden de reguliere leerkrachten versterkt bij de begeleiding en ondersteuning van de leerlingen in het vervolgonderwijs en wordt de samenwerking en afstemming tussen onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten gestimuleerd.

- **Aanbeveling 6. Het onthaalonderwijs wordt versterkt door samenwerking en lokale inbedding**

Een efficiënt en kwaliteitsvol onthaalonderwijs kan niet gerealiseerd worden zonder samenwerkingsverbanden binnen en buiten het ruimere onderwijsveld. Zo verwezen we naar de samenwerking op schoolniveau tussen onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten, de professionele leergemeenschappen gericht op professionalisering en de organisatie van het secundaire onthaalonderwijs op het niveau van de scholengemeenschappen. Ook het uitbouwen van een zorgnetwerk is essentieel voor het bieden van voldoende psychosociale ondersteuning aan anderstalige nieuwkomers. In deze aanbeveling worden nog twee belangrijke samenwerkingsverbanden onderstreept worden, met name samenwerking met de ouders (voogd) van de anderstalige nieuwkomers en de plaats van onthaalonderwijs in de brede school.

- **Aanbeveling 7. Proeftuinen onthaalonderwijs worden (gebaseerd op bovenstaande aanbevelingen) opgericht in het basis- en secundair onderwijs**

In een aantal scholengemeenschappen – basisonderwijs en secundair onderwijs, verspreid over landelijke, stedelijke en grootstedelijke contexten – worden de geformuleerde aanbevelingen in een experimentele fase geconcretiseerd en geoperationaliseerd in samenwerking met alle betrokken actoren (onder meer binnen de domeinen onderwijs, welzijn, inburgering, vrije tijd, jeugd en sport en de opvanginitiatieven). De concretisering en implementatie van de aanbevelingen in de proeftuinen wordt op wetenschappelijke manier begeleid, opgevolgd en geëvalueerd.