Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen

Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen in kaart brengen en kritisch analyseren

Eindrapport, januari 2017

PROMOTOREN: Prof. Dr. Piet Van Avermaet, Prof. Dr. Ilse Derluyn, Prof. Dr. Sven De Maeyer, Dr. Goedele Vandommele, en Dr. Koen Van Gorp

WETENSCHAPPELIJK MEDEWERKERS: Reinhilde Pulinx, Robin Kemper, Karen Verswijvel, Liesbeth De Bruyne, Dr. Gert Vanthournout, Dr. Marlies Baeten, en Dr. Ines Keygnaert

INHOUD

Voorwoord **14**
1 Inleiding **16**
1.1 Basisonderwijs 17
1.2 Secundair onderwijs 18
2 Probleemstelling en methodologie **21**
2.1 Probleemstelling 21
2.2 Methodologie 22
2.2.1 Literatuurstudie 22
2.2.2 Analyse administratieve databank 22
2.2.3 Survey onthaalscholen 22
2.2.4 Kwalitatieve casestudies 23
2.2.5 Expertseminarie 24
3 Literatuurstudie **26**
3.1 Inleiding 26
3.2 Voorgaande studies over de effectiviteit van het onthaalonderwijs 27
3.2.1 Het Europese onthaalonderwijs 27
3.2.1.1 Het onthaalonderwijs in Europa 27
3.2.1.2 Modellen voor onthaalonderwijs in Europa 27
3.2.1.2.1 Schoolsysteem en monitoring 29
3.2.1.2.2 Specifieke maatregelen 29
3.2.1.3 Het Vlaamse model tussen de Europese modellen 31
3.2.1.3.1 Decentralisatie 31
3.2.1.3.2 Schoolse segregatie 31
3.2.1.3.3 Early tracking en compensatorische maatregelen 31
3.2.1.3.4 Schoolse samenwerking en intercultureel onderwijs 32
3.2.1.3.5 Migratiestromen 32
3.2.2 Effectiviteit van het onthaalonderwijs in Vlaanderen: De AGODI-rapporten (2012-2013; 2013-2014) 32
3.2.2.1 Problematische afwezigheden 32
3.2.2.2 Doorstroom (AGODI-rapporten) 33
3.2.2.3 Attestering (AGODI-rapporten) 33
3.2.2.4 Conclusie 34
3.3 Falen en succes in onderwijs 34
3.3.1 Indicatoren van falende schoolloopbanen 34

3.3.1.1 Doorstroming ... 34
3.3.1.2 Zittenblijven ... 35
3.3.1.3 Drop out en voortijdig schoolverlaten ... 36
3.3.2 Factoren die onderwijssucces positief kunnen beïnvloeden ... 37
3.3.2.1 Schoolcompositie ... 37
3.3.2.2 Schoolkenmerken ... 37
3.3.2.3 Beschikbare middelen ... 38
3.3.2.3.1 Inzet van middelen ... 38
3.3.2.3.2 Onthaalonderwijs en middelen ... 38
3.3.2.4 Schoolse praktijken ... 38
3.3.2.4.1 Het belang van klasklimaat, de verwachtingen van de leerkracht en kwaliteit en kwantiteit van instructie ... 38
3.3.2.4.2 Leerkrachten professionaliseren ... 39
3.3.2.4.3 Onthaalonderwijs en het verhogen van schoolse praktijken die leiden tot schoolsucces ... 40
3.3.3 Conclusie ... 40
3.4 Cruciale elementen in onderwijssucces voor anderstalige nieuwkomers ... 41
3.4.1 Taal ... 41
3.4.1.1 Belang van taal voor anderstalige nieuwkomers ... 41
3.4.1.2 Effectief taalonderwijs aan (ex-)anderstalige nieuwkomers ... 42
3.4.1.2.1 Goed onthaalonderwijs ... 42
3.4.1.2.2 Goed gevorderd taalonderwijs ... 43
3.4.1.2.3 Goed, taalontwikkelend vakonderwijs ... 43
3.4.1.3 Het belang van een goed taalbeleid ... 44
3.4.2 Sociaal-emotioneel welzijn ... 44
3.4.3 Participatie en diversiteit ... 45
3.4.3.1 Sociale participatie ... 45
3.4.3.2 Diversiteit in leren ... 46
3.4.3.2.1 Leren is een levenslang en continu proces ... 47
3.4.3.2.2 Formeel en informeel leren/onderwijzen ... 47
3.4.3.2.3 Heterogeniteit in onderwijs ... 50
3.4.3.2.4 Sociaal-culturele verschillen in onderwijs ... 52
4 Analyse administratieve databank ... 56
4.1 Inleiding en methodologie ... 56
4.2 Resultaten basisonderwijs ... 57
4.2.1 Kenmerken anderstalige nieuwkomers uit het basisonderwijs ... 57
4.2.1.1 Geslacht ... 57

4.2.1.2 Leeftijd ... 58
4.2.1.3 Nationaliteit ... 60
4.2.1.4 Opleidingsniveau moeder ... 63
4.2.1.5 Ontvangen van een schooltoelage ... 70
4.2.1.6 Afkomstig uit een buurt met schoolse vertraging ... 70
4.2.2 Kenmerken scholen waar anderstalige nieuwkomers schoollopen ... 71
4.2.2.1 Onderwijsnet ... 71
4.2.2.2 Provincie ... 73
4.2.2.3 Soort gemeente ... 81
4.2.2.4 Aantal anderstalige nieuwkomers ... 83
4.2.3 Leerlingenniveau ... 85
4.2.3.1 Doorstroomgrafieken basisonderwijs ... 85
4.2.3.2 Schoolse achterstand tijdens het AN-onderwijs in het basisonderwijs ... 90
4.2.3.3 Interne en externe doorstroom in het basisonderwijs ... 97
4.2.3.4 Doorstroom na het AN-onderwijs in het basisonderwijs ... 98
4.2.3.5 Doorstroom naar de leerjaren naargelang interne of externe doorstroom ... 99
4.2.3.6 Schoolse achterstand na het AN-onderwijs in het basisonderwijs ... 107
4.2.3.7 Zittenblijven in het basisonderwijs ... 115
4.2.3.8 Overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs ... 116
4.2.3.9 Schoolse achterstand bij overgang basisonderwijs naar secundair onderwijs ... 117
4.2.3.10 Zittenblijven in het secundair onderwijs ... 125
4.2.3.11 Attestering in het secundair onderwijs ... 130
4.2.4 Reconstructie schoolloopbanen ... 137
4.2.4.1 Anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het kleuteronderwijs nog schoollopen in het kleuteronderwijs ... 138
4.2.4.2 Anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het kleuteronderwijs schoollopen in het lager onderwijs ... 139
4.2.4.3 Anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het lager onderwijs schoollopen in het lager onderwijs ... 142
4.2.4.4 Anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het lager onderwijs schoollopen in het secundair onderwijs ... 161
4.2.5 Belangrijkste bevindingen ... 168
4.3 Resultaten secundair onderwijs ... 175
4.3.1 Kenmerken OKAN-leerlingen uit het secundair onderwijs ... 175
4.3.1.1 Geslacht ... 176
4.3.1.2 Leeftijd ... 176
4.3.1.3 Nationaliteit ... 178

4.3.1.4 Thuistaal ... 181
4.3.1.5 Opleidingsniveau moeder ... 182
4.3.1.6 Ontvangen van een schooltoelage ... 186
4.3.1.7 Afkomstig uit een buurt met schoolse vertraging ... 186
4.3.2 Kenmerken scholen waar OKAN-leerlingen schoollopen ... 186
4.3.2.1 Onderwijsnet ... 187
4.3.2.2 Provincie ... 188
4.3.2.3 Soort gemeente ... 193
4.3.2.4 Aantal OKAN-leerlingen ... 194
4.3.3 Leerlingenniveau ... 196
4.3.3.1 Doorstroomgrafieken secundair onderwijs ... 196
4.3.3.2 Interne en externe doorstroom in het secundair onderwijs ... 201
4.3.3.3 Graad, onderwijsvorm en studiekeuze in het secundair onderwijs ... 203
4.3.3.4 Doorstroom onderwijsvormen naargelang intern of externe doorstroom ... 216
4.3.3.5 Veranderen van de onderwijsvorm in het secundair onderwijs ... 223
4.3.3.6 Schoolse achterstand na OKAN-onderwijs in het secundair onderwijs ... 227
4.3.3.7 Zittenblijven in het secundair onderwijs ... 236
4.3.3.8 Attestering in het secundair onderwijs ... 247
4.3.4 Reconstructie schoolloopbanen ... 255
4.3.5 Belangrijkste bevindingen ... 270
Bijlage 4.1 ... 276
Bijlage 4.2 ... 284
5 Survey onthaalonderwijs ... 287
5.1 Inleiding en methodologie ... 287
5.2 Organisatie onthaalonderwijs ... 289
5.2.1 Organisatie OKAN in secundair onderwijs ... 289
5.2.1.1 Start OKAN-onderwijs: leerlingenaantallen en personeelsinzet ... 289
5.2.1.2 Huidige situatie: leerlingenaantallen, toeleiding en aanwending middelen ... 291
5.2.1.3 Onthaalklassen: aantallen en samenstelling ... 295
5.2.1.4 Beleid op vlak van OKAN-onderwijs en OKAN-leerlingen ... 297
5.2.1.5 Toeleiding OKAN-leerlingen naar buitenschoolse trajecten ... 306
5.2.1.6 Beleid en praktijk inzake oriëntering en doorstroming na OKAN ... 306
5.2.1.7 Evaluatie van het OKAN-onderwijs ... 312
5.2.1.7.1 Open vragen: moeilijkheden, troeven en verbeterpunten ... 315
5.2.1.8 Belangrijkste bevindingen ... 317
5.3 Organisatie onthaalonderwijs aan anderstalige nieuwkomers (OAN) in het basisonderwijs ... 318

5.3.1.1 Instroom nieuwe leerlingen en integratie in de reguliere klas ... 318
5.3.1.2 Aanwending van de middelen ... 321
5.3.1.3 Inbedding van onthaalonderwijs in de school en integratie in het reguliere onderwijs ... 324
5.3.1.4 Beleid op vlak van onthaalonderwijs aan anderstalige nieuwkomers ... 326
5.3.1.5 Evaluatie en oriëntering van (gewezen) anderstalige nieuwkomers ... 330
5.3.1.6 Evaluatie van het onthaalonderwijs aan anderstalige nieuwkomers ... 332
5.3.1.6.1 Open vragen: moeilijkheden, troeven en verbeterpunten ... 335
5.3.1.7 Belangrijkste bevindingen ... 336
5.4 Taalverwerving en diversiteit ... 337
5.4.1 Secundair onderwijs ... 337
5.4.1.1 Algemeen taalbeleid en meertaligheid ... 337
5.4.1.2 Diversiteit en participatie ... 340
5.4.1.2.1 Toeleiding naar externe actoren ... 340
5.4.1.2.2 Omgaan met diversiteit ... 343
5.4.1.2.3 Communicatie met ouders ... 344
5.4.1.3 Belangrijkste bevindingen ... 345
5.4.2 Basisonderwijs ... 345
5.4.2.1 Meertaligheid en taalondersteuning ... 345
5.4.2.2 Diversiteit en participatie ... 347
5.4.2.2.1 Toeleiding naar externe actoren ... 347
5.4.2.2.2 Omgaan met diversiteit ... 349
5.4.2.2.3 Communicatie met ouders ... 350
5.4.2.3 Belangrijkste bevindingen ... 352
5.5 De vervolgschoolcoach nader bekeken ... 352
5.5.1 Profiel en extra functies ... 352
5.5.2 Takenpakket en taakopvatting ... 354
5.5.2.1 Aantal te begeleiden leerlingen en contactmomenten ... 354
5.5.2.2 Betrokkenheid bij en inhoudelijke begeleiding van de OKAN-leerling ... 357
5.5.2.3 Taakbeschouwing en taakuitvoering: discrepanties? ... 360
5.5.2.4 Samenwerking met collega's en externe instanties ... 363
5.5.2.5 Interactie met leerlingen ... 365
5.5.2.6 Belangrijkste bevindingen ... 367
5.6 De onthaalleerkracht nader bekeken ... 368
5.6.1 Secundair onderwijs ... 368
5.6.1.1 Profiel van de onthaalleerkrachten ... 368
5.6.1.2 Interactie met de leerlingen ... 371

5.6.1.3 Lesmateriaal, taalvaardigheid en testmateriaal ... 374
5.6.1.4 Belangrijkste bevindingen ... 377
5.6.2 Basisonderwijs ... 378
5.6.2.1 Profiel van de onthaalleerkrachten ... 378
5.6.2.2 Anderstalige nieuwkomers, taakopvatting en lesmateriaal ... 380
5.6.2.3 Werken aan taalvaardigheid ... 384
5.6.2.4 Belangrijkste bevindingen ... 387
5.7 Multilevel logistische regressieanalyses ... 388
5.7.1 Basisonderwijs ... 388
5.7.1.1 Voorspellen van het zittenblijven in het basisonderwijs ... 388
5.7.1.1.1 Kenmerken uit de databank ... 388
5.7.1.1.2 Kenmerken uit de databank en de vragenlijst ... 393
5.7.1.2 Voorspellen van de schoolse achterstand in het secundair onderwijs na een onthaaljaar in het basisonderwijs ... 395
5.7.1.2.1 Kenmerken uit de databank ... 395
5.7.1.3 Voorspellen van het zittenblijven in het secundair onderwijs na een onthaaljaar in het basisonderwijs ... 398
5.7.1.3.1 Kenmerken uit de databank ... 398
5.7.1.4 Voorspellen van de attestering in het secundair onderwijs na een onthaaljaar in het basisonderwijs ... 400
5.7.1.4.1 Kenmerken uit de databank ... 400
5.7.1.5 Belangrijkste bevindingen ... 401
5.7.2 Secundair onderwijs ... 402
5.7.2.1 Voorspellen van onderwijsvorm in het secundair onderwijs ... 402
5.7.2.1.1 Kenmerken uit de databank ... 402
5.7.2.1.2 Kenmerken uit de databank en de vragenlijst ... 406
5.7.2.2 Voorspellen van de schoolse achterstand in het secundair onderwijs ... 408
5.7.2.2.1 Kenmerken uit de databank ... 408
5.7.2.2.2 Kenmerken uit de databank en de vragenlijst ... 412
5.7.2.3 Voorspellen van het zittenblijven in het secundair onderwijs ... 413
5.7.2.3.1 Kenmerken uit de databank ... 413
5.7.2.3.2 Kenmerken uit de databank en de vragenlijst ... 417
5.7.2.4 Voorspellen van de attestering in het secundair onderwijs ... 418
5.7.2.4.1 Kenmerken uit de databank ... 418
5.7.2.4.2 Kenmerken uit de databank en de vragenlijst ... 422
5.7.2.5 Belangrijkste bevindingen ... 423
Bijlage 5.1 Totstandkoming steekproef survey ... 424

5.8 Eigenlijke steekproef basisonderwijs ... 424
5.8.1 Verwijderen van niet-relevante cases ... 424
5.8.1.1 Autonome kleuterscholen ... 424
5.8.1.2 Scholen met een Franstalig taalregime ... 424
5.8.1.3 Conclusie ... 425
5.8.2 Selecteren van scholen met aanvullende lestijden anderstalige nieuwkomers ... 425
5.8.3 Bepalen primaire en secundaire criteria voor de steekproeftrekking ... 425
5.8.4 Steekproeftrekking basisonderwijs op basis van primaire criteria ... 425
5.8.4.1 Criterium 'continuïteit in de lestijden anderstalige nieuwkomers' ... 426
5.8.4.2 Criterium 'omvang in de lestijden anderstalige nieuwkomers' ... 426
5.8.4.3 Combinatie 'continuïteit' en 'omvang' in lestijden anderstalige nieuwkomers 427
5.8.5 Aftoetsen groep van reeds deelnemende scholen aan secundaire criteria ... 428
5.8.5.1 Criterium 'regionale spreiding' ... 429
5.8.5.2 Criterium 'centrumsteden en Brusselse rand' ... 429
5.8.5.3 Criterium 'nabijheid asielcentra' ... 429
5.8.5.4 Criterium 'spreiding netten' ... 430
5.8.5.5 Criterium 'GAN-ondersteuning' ... 430
5.8.5.6 Criterium 'SES-lestijden' ... 430
5.8.5.7 Conclusie ... 431
5.9 Aanvullende steekproef basisonderwijs ... 431
5.9.1 Selecteren van scholen met aanvullende lestijden anderstalige nieuwkomers in 2014. ... 431
5.9.2 Verwijderen van niet-relevante cases ... 431
5.9.2.1 Autonome kleuterscholen ... 432
5.9.2.2 Conclusie ... 432
5.9.3 Verwijderen van reeds gecontacteerde scholen ... 432
5.9.4 Steekproeftrekking basisonderwijs op basis van de primaire criteria ... 432
5.9.4.1 Verdeling overheen de strata ... 432
5.9.5 Aftoetsen aanvullende steekproef aan de secundaire criteria ... 433
5.9.5.1 Criterium 'regionale spreiding' ... 433
5.9.5.2 Criterium 'centrumsteden en Brusselse rand' ... 433
5.9.5.3 Criterium 'SES-lestijden' ... 434
5.9.5.4 Conclusie ... 434
5.10 Aftoetsen totale aantal deelnemende scholen aan secundaire criteria ... 435
5.10.1.1 Criterium 'regionale spreiding' ... 435
5.10.1.2 Criterium 'centrumsteden en Brusselse rand' ... 436
5.10.1.3 Criterium 'nabijheid asielcentra' ... 436

5.10.1.4 Criterium 'spreiding netten' 436
5.10.1.5 Criterium 'GAN-ondersteuning' 437
5.10.1.6 Criterium 'SES-lestijden' 437
5.10.1.7 Conclusie 437
6 Case studies onthaalonderwijs 440
6.1 Inleiding 440
6.2 Methodologie 440
6.2.1 Selectie van de cases 440
6.2.1.1 Selectiecriteria cases BaO 441
6.2.1.2 Selectiecriteria case SO 441
6.2.2 Dataverzameling en –analyse 442
6.2.2.1 Interviews en groepsgesprekken op schoolniveau 442
6.2.2.2 Focusgroepen met relevante derden 443
6.3 Resultaten basisonderwijs 445
6.3.1 Vijf basisscholen in de casestudie 445
6.3.2 Speerpunten van het onthaalonderwijs 446
6.3.3 Instroom van anderstalige nieuwkomers 447
6.3.3.1 Aantal nieuwkomers op het ogenblik van de bevraging en (verwachte) evolutie... 447
6.3.3.2 Profiel van instroom en evolutie 449
6.3.3.3 Samenvattend 451
6.3.4 Onthaalbeleid algemeen 451
6.3.5 Specifieke aspecten van het onthaalbeleid 452
6.3.5.1 Organisatie van ondersteuning voor AN-leerlingen 452
6.3.5.1.1 Leerlingen over taal en participatie 453
6.3.5.1.2 Scholen over organisatie van ondersteuning ten behoeve van taal en participatie 455
6.3.5.1.3 Derden over organisatie van ondersteuning ten behoeve van taal en participatie 458
6.3.5.1.4 Plaatsing van de AN-leerlingen in groepen 459
6.3.5.1.5 Knelpunten indeling in groepen 462
6.3.5.1.6 Samenvattend 463
6.3.5.2 Knelpunten m.b.t. wettelijke bepalingen voor de organisatie van het onthaalbeleid 464
6.3.5.2.1 Leeftijdsbegrenzing en beperking in tijd 464
6.3.5.2.2 Investeren in elk kind en ouderbetrokkenheid 464
6.3.5.2.3 Administratieve moeilijkheden en ondersteuning reguliere leerkrachten 464

6.3.5.2.4 Indeling op leeftijd ... 464
6.3.5.2.5 Fluctuering van uren ... 465
6.3.5.2.6 Inzetten van de leerlingen als experts en een gebrek aan tolken ... 465
6.3.5.2.7 De expert-onthaalleerkracht en de lerarenopleiding ... 465
6.3.5.2.8 Meer onthaaluren ... 465
6.3.5.2.9 Samenvattend ... 466
6.3.5.3 Didactisch materiaal ... 466
6.3.5.4 Aandacht voor specifieke doelgroepen ... 467
6.3.5.4.1 Analfabete nieuwkomers ... 467
6.3.5.4.2 Kleuters ... 468
6.3.5.4.3 Samenvattend ... 469
6.3.5.4.4 Doelgroep 11-12-jarige anderstalige nieuwkomers: evaluatie en doorstroom ... 469
6.3.5.5 Succesfactoren van het onthaaljaar ... 472
6.3.5.5.1 Aandacht voor welbevinden ... 472
6.3.5.5.2 Het leerlingvolgsysteem ... 472
6.3.5.5.3 Aandacht voor brede opvolging (van o.a. welbevinden), procesevaluatie, en zelfevaluatie ... 473
6.3.5.5.4 Samenwerking AN-leerkracht en reguliere leerkracht voor pre-teaching ... 473
6.3.5.5.5 Co-teaching of een combinatie van verschillende ondersteuningsvormen ... 473
6.3.5.5.6 Buddysysteem ... 474
6.3.5.5.7 Informeel en breed leren ... 474
6.3.6 Evaluatie van AN-leerlingen en traject na jaar 1 ... 474
6.3.6.1 Toetsing ... 474
6.3.6.2 Rapportering van vorderingen ... 475
6.3.6.3 Doorstroming ... 475
6.3.6.4 Samenvattend ... 476
6.3.7 Inzet van de middelen ... 477
6.3.7.1 Beschrijving huidige situatie ... 477
6.3.7.2 Samenvattend ... 481
6.3.8 Zorgbeleid en welbevinden op school ... 481
6.3.8.1 Algemeen ... 481
6.3.8.2 Knelpunten ... 484
6.3.8.3 Samenvattend ... 484
6.3.9 Diversiteitsbeleid ... 485
6.3.9.1 Conclusie ... 486
6.3.10 Nascholing en professionalisering ... 486

6.3.10.1 Evaluatie van het huidig aanbod ... 486
6.3.10.2 Knelpunten en noden ... 487
6.3.10.3 Conclusie ... 488
6.3.11 Samenwerking ... 489
6.3.11.1 Samenwerkingsverbanden binnen en buiten de school ... 489
6.3.11.1.1 Schoolinterne samenwerkingsverbanden ... 489
6.3.11.1.2 Samenwerking tussen de scholen en de ouders of voogd van AN-leerlingen 490
6.3.11.1.3 Buitenschoolse Partners ... 493
6.4 Resultaten secundair onderwijs ... 496
6.4.1 Vijf secundaire scholen in de casestudie ... 496
6.4.2 Speerpunten van het onthaalbeleid ... 497
6.4.3 OKAN op een aparte campus of geïntegreerd in de hoofdschool ... 498
6.4.4 Instroom van anderstalige nieuwkomers ... 501
6.4.4.1 Aantal nieuwkomers op het ogenblik van de bevraging ... 501
6.4.4.2 Profiel van de instroom ... 502
6.4.4.3 Continue instroom ... 503
6.4.4.4 Indeling van de OKAN-leerlingen in klassen ... 504
6.4.4.5 Samenvattend ... 508
6.4.5 Het onthaaljaar ... 509
6.4.5.1 De organisatie van het lessenpakket ... 509
6.4.5.2 School- en klaspraktijken ... 512
6.4.5.3 Dubbele doelstelling van OKAN: taal en participatie ... 514
6.4.5.3.1 Ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers ... 514
6.4.5.3.2 Evalueren in OKAN ... 515
6.4.5.4 Realiseren van participatie op school en in de ruimer samenleving ... 518
6.4.5.5 Specifieke doelgroep: 16- tot 18-jarige nieuwkomers ... 521
6.4.5.6 Knelpunten m.b.t. de organisatie van het onthaaljaar ... 525
6.4.5.7 Naar een meer optimale organisatie van het onthaaljaar ... 527
6.4.5.8 Samenvattend ... 529
6.4.6 Oriëntering naar het reguliere onderwijs ... 530
6.4.6.1 Samenvattend ... 536
6.4.7 Deelname aan het reguliere onderwijs ... 537
6.4.7.1 Opvolging van OKAN-leerlingen na doorstroom naar het reguliere onderwijs 537
6.4.7.2 Ondersteuning van oud-OKAN-leerlingen in het reguliere onderwijs ... 538
6.4.7.3 Knelpunten met betrekking tot de deelname aan het reguliere onderwijs ... 542
6.4.7.4 Naar een optimale deelname aan het reguliere onderwijs ... 545

6.4.7.5 Samenvattend ... 546
6.4.8 Psychosociale ondersteuning van OKAN-leerlingen ... 547
6.4.8.1 Het CLB als belangrijke partner ... 548
6.4.8.2 Nood aan specifieke deskundigheid en ondersteuning van het OKAN-team ... 550
6.4.8.3 Onvoldoende doorstroom naar hulpverlening ... 551
6.4.8.4 Samenvattend ... 552
6.4.9 Taakinvulling OKAN-team ... 553
6.4.9.1 Inzet van het OKAN-team ... 553
6.4.9.2 OKAN-coördinator ... 554
6.4.9.3 Leerlingbegeleider ... 555
6.4.9.4 Vervolgschoolcoach ... 556
6.4.9.5 Samenvattend ... 561
6.4.10 Professionalisering van het OKAN-team ... 562
6.4.10.1 Huidig nascholingsaanbod: afstemming vraag en aanbod ... 562
6.4.10.2 Samenwerking met de pedagogische begeleidingsdiensten en andere externe actoren ... 567
6.4.10.3 Samenvattend ... 569
6.4.11 Samenwerking ... 569
6.4.11.1 Samenwerking met ouders of voogd ... 569
6.4.11.2 Samenwerking met externe actoren ... 572
6.4.11.3 Samenvattend ... 574
7 Synthese ... 576
7.1 Schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen ... 576
7.1.1 Basisonderwijs ... 576
7.1.2 Secundair onderwijs ... 579
7.2 De organisatie van het onthaalonderwijs ... 582
7.2.1 Basisonderwijs ... 582
7.2.2 Secundair onderwijs ... 586
7.3 Het personeel in het onthaalonderwijs ... 589
7.3.1 Basisonderwijs ... 589
7.3.2 Secundair onderwijs ... 591
8 Aanbevelingen ... 598
8.1 Inleiding ... 598
8.2 Het onthaalonderwijs wordt georganiseerd vanuit een inclusief perspectief op beleids- en schoolniveau ... 601
8.3 Het onthaalonderwijs in het basisonderwijs wordt uitgewerkt als een integraal onderdeel van het schoolbeleid ... 602

8.3.1 Inclusieve aanpak met structurele inbedding ... 602

8.4 Anderstalige nieuwkomers worden in het secundair onderwijs sneller en meer gefaseerd geïntegreerd in de reguliere klassen ... 605

8.4.1 Een onthaaltraject in drie fases ... 605

8.4.2 Een onthaaltraject op het niveau van de scholengemeenschap ... 607

8.4.3 Vervolgcoaching op leerlingenniveau ... 609

8.4.4 16- tot 18-jarige nieuwkomers ... 611

8.5 Pscychosociale ondersteuning wordt structureel voorzien in het onthaaltraject in het basis- en secundair onderwijs ... 612

8.6 Onthaalteams en reguliere leerkrachtenteams worden intensief en duurzaam geprofessionaliseerd in het omgaan met meertaligheid en diversiteit in het basis- en secundair onderwijs ... 613

8.6.1 Er wordt ingezet op deskundigheidsbevordering van de onthaalteams ... 613

8.6.2 Professionele leergemeenschappen worden gefaciliteerd als instrument voor deskundigheidsbevordering ... 613

8.7 Het onthaalonderwijs wordt versterkt door samenwerking en lokale inbedding ... 616

8.7.1 Samenwerking met ouders (en voogd) ... 616

8.7.2 Samenwerking binnen de brede school ... 617

8.8 Proeftuinen onthaalonderwijs worden (gebaseerd op voorgaande 7 aanbevelingen) opgericht in het basis- en secundair onderwijs ... 618

9 Begrippenlijst en afkortingen ... 620

10 Bronnen ... 621

VOORWOORD

Tal van personen, instellingen en organisaties hebben bijgedragen tot de realisatie van het OBPWO-project "Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen" , waarvan hier het eindrapport voorligt. Graag willen wij hen hiervoor van harte bedanken.

Allereerst danken wij alle directies, leerkrachten, leerlingen en andere actoren van de betrokken scholen voor hun medewerking aan dit onderzoek. Zonder hen was dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Daarnaast willen we ook de Vlaamse en internationale experten bedanken voor hun zeer waardevolle inbreng. Dankzij hun inzichten en expertise is dit onderzoek sterker geworden.

Ook de mensen van het departement onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap die ons steeds zeer bereidwillig de nodige administratieve data hebben aangeleverd, willen we van harte bedanken.

Daarnaast danken we alle collega's die ons in de loop van het onderzoek hebben ondersteund met goede raad en blijken van belangstelling en aanmoediging. Speciale dank aan Jan De Mets voor zijn feedback op stijl, leesbaarheid en taalcorrectheid.

Een onderzoek uitvoeren is onmogelijk zonder onderzoekers. We willen hen van harte bedanken. Ze hebben vaak in moeilijke omstandigheden moeten werken. Maar ondanks alles zijn ze er altijd met volle overgave voor blijven gaan.

Hoofdstuk 1

Inleiding

1 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 is er echter terug een stijging merkbaar. In het huidige onderzoek baseren we ons op de data tot en met het schooljaar 2013-2014 aangezien data van recentere schooljaren niet beschikbaar was aan het begin 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 (Onderwijs en Vorming, 2010; Departement Onderwijs en Vorming, 2010). Dit onderwijsbeleid werd doorheen de jaren steeds bijgestuurd, in antwoord op noden van het veld, of naar aanleiding van onderzoek. Zo konden onthaalklassen aanvankelijk slechts opgericht worden in een beperkt aantal gemeenten, vanaf 6 nieuwkomers. Geleidelijk werd deze regeling uitgebreid naar alle gemeenten, en werd de ondergrens verlaagd naar 4 nieuwkomers. Of zo leidde een evaluatieonderzoek uit 1996-1997 ertoe dat het aantal uren buiten de reguliere klas in het basisonderwijs werd beperkt (Hillewaere & Soenen, 1997; Hillewaere, K., 1998). Vanaf 2006 werd op basis van doorstromingsonderzoek het onthaalonderwijs niet langer beperkt tot een onthaaljaar, maar uitgebreid tot ondersteuning, begeleiding en opvolging tijdens het vervolgjaar (Sterckx, 2006). 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 en OKAN-leerlingen 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 Onderwijsraad, 2000; Vlaamse Overheid, 2016).

In paragraaf 1.1 en 1.2 wordt de huidige regelgeving met betrekking tot onthaalonderwijs kort beschreven voor het basisonderwijs en het voltijds secundair onderwijs. Vooraleer we daar echter verder op ingaan achten we het belangrijk om enkele termen concreter af te bakenen.

<u>Gebruikte terminologie:</u>

Bij het basisonderwijs spreken we over 'anderstalige nieuwkomers' en 'AN-onderwijs'. Bij het voltijds secundair onderwijs spreken we over 'OKAN-leerlingen' en 'OKAN-onderwijs' (deze studie focust op het voltijds secundair onderwijs). In wat volgt zullen we de term 'onthaalonderwijs' hanteren als overkoepelende term voor AN-onderwijs en OKAN-onderwijs.

Wanneer het gaat over het onthaalbeleid van basisscholen, spreken we over 'onthaalonderwijsbeleid basisonderwijs'. Het onthaalbeleid van secundaire scholen wordt benoemd als 'OKAN-beleid

secundair onderwijs'. De overkoepelende term die we doorheen het rapport zullen hanteren is het 'onthaalbeleid van de scholen'.

De term 'participatie' gebruiken we wanneer het gaat over de doelstellingen van het onthaalonderwijs met betrekking tot sociale integratie op school en in de bredere maatschappij.

1.1 BASISONDERWIJS

Anderstalige nieuwkomers kunnen terecht in elke basisschool. Of er aanvullende lestijden worden toegekend aan de school, is afhankelijk van het aantal anderstalige nieuwkomers die zich inschrijven in de school (Vlaamse Overheid, 2016). Een leerling behoort tot de doelgroep van anderstalige nieuwkomers wanneer deze aan één van de volgende voorwaarden voldoet:

- Uiterlijk op 31 december van het lopende schooljaar vijf jaar of ouder zijn, én op de dag van de voorziene instap in de school gelijktijdig aan de volgende voorwaarden voldoen:

    - maximaal één jaar ononderbroken in België verblijven;
    - het Nederlands niet als thuistaal of moedertaal hebben;
    - onvoldoende het Nederlands beheersen om met goed gevolg de lessen te kunnen volgen;
    - maximaal negen maanden ingeschreven zijn in een school met het Nederlands als onderwijstaal (vakantiemaanden juli en augustus niet inbegrepen).

- Officieel in een open asielcentrum verblijven en uiterlijk op 31 december van het lopende schooljaar vijf of ouder zijn (Vlor, 2013; Onderwijs Vlaanderen, 2016b). Voor deze kinderen blijft dus enkel de leeftijdsvoorwaarde behouden. Dit betekent dat ze in aanmerking komen voor onthaalonderwijs zolang ze in een asielcentrum verblijven en voldoen aan de leeftijdsvoorwaarde (Omzendbrief BaO, 2006).

In het basisonderwijs zijn, in tegenstelling tot het secundair onderwijs (zie paragraaf 1.2), geen afwijkingen voorzien op de voorwaarden. Basisscholen kunnen middelen krijgen om anderstalige nieuwkomers extra te begeleiden. Hoe ze deze begeleiding vormgeven, kunnen ze zelf kiezen (Vlaamse Overheid, 2016). Om financiering te bekomen, dient er een vastgelegd aantal anderstalige nieuwkomers school te lopen in de betrokken school. Men kan ervoor kiezen om te tellen per school of per scholengemeenschap (Omzendbrief BaO, 2026).

Wanneer autonome kleuterscholen of autonome lagere scholen met slechts één vestigingsplaats ervoor kiezen om op het niveau van de school te tellen, moeten er op de eerste schooldag of in de loop van het schooljaar minimaal vier anderstalige nieuwkomers als regelmatige leerling ingeschreven zijn. Voor alle andere scholen moeten er op de eerste schooldag of in de loop van het schooljaar minimaal zes anderstalige nieuwkomers als regelmatige leerling ingeschreven zijn. Van zodra het minimum aantal bereikt is, krijgen scholen twee aanvullende lestijden, alsook een anderhalve aanvullende lestijd per anderstalige nieuwkomer. Indien in de loop van het schooljaar het aantal anderstalige nieuwkomers dat als basis heeft gediend voor de vaststelling van aanvullende lestijden met minimaal vier wordt overschreden, heeft de school recht op een anderhalve aanvullende lestijd per bijkomende anderstalige nieuwkomer. De financiering van de aanvullende lestijden verdwijnt wanneer het aantal anderstalige nieuwkomers minder dan twee bedraagt (Omzendbrief BaO, 2006).

Als men ervoor kiest om op scholengemeenschap te tellen, moeten er op de eerste schooldag of in de loop van het schooljaar minimaal twaalf anderstalige nieuwkomers als regelmatige leerlingen ingeschreven zijn in de scholen behorend tot de scholengemeenschap. Scholen binnen de gemeenschap die op schoolniveau tellen, worden hierbij niet opgenomen. Van zodra het minimum

aantal bereikt is, krijgen de betrokken scholen een anderhalve aanvullende lestijd per anderstalige nieuwkomer. Indien in de loop van het schooljaar het aantal anderstalige nieuwkomers dat als basis heeft gediend voor de vaststelling van aanvullende lestijden met minimaal vier wordt overschreven, heeft men recht op een anderhalve aanvullende lestijd per bijkomende anderstalige nieuwkomer. De financiering verdwijnt wanneer het aantal anderstalige nieuwkomer kleiner is dan vier (Omzendbrief BaO, 2006).

De toegekende aanvullende lestijden worden benut in het ambt van kleuteronderwijs of onderwijzer, of kunnen toegekend worden aan de (adjunct-) directeur met een onderwijsopdracht (Omzendbrief BaO, 2006).

1.2 SECUNDAIR ONDERWIJS

In het secundair onderwijs is er een programmatiemogelijkheid voor scholen. De programmatie van onthaalonderwijs kan slechts na gemotiveerde aanvraag en na goedkeuring door de Vlaamse Regering (Omzendbrief SO, 2006). In het secundair onderwijs krijgen OKAN-leerlingen gedurende één jaar Nederlandse taallessen in een OKAN-klas. Daarna is er begeleiding voorzien in het vervolgonderwijs (Vlaamse Overheid, 2016). Het onthaalonderwijs is hier niet gebonden aan een graad of onderwijsvorm (Omzendbrief SO, 2006). Om toegelaten te worden tot het onthaalonderwijs in het secundair onderwijs, moeten leerlingen aan één van de volgende voorwaarden voldoen:

- Op 31 december volgend op de aanvang van het schooljaar enerzijds minstens twaalf jaar oud zijn en anderzijds geen achttien jaar oud zijn, evenals:

    - maximaal één jaar ononderbroken in België verblijven;
    - het Nederlands niet als thuistaal of moedertaal hebben;
    - onvoldoende het Nederlands beheersen om met goed gevolg de lessen te kunnen volgen;
    - maximaal negen maanden ingeschreven zijn in een school met het Nederlands als onderwijstaal (vakantiemaanden juli en augustus niet inbegrepen).

- Officieel in een open asielcentrum verblijven en uiterlijk op 31 december van het lopende schooljaar minstens twaalf en nog geen achttien jaar oud zijn (Omzendbrief SO, 2006; Vlor, 2013; Onderwijs Vlaanderen, 2016b; Vlaamse Overheid, 2016).

In bijzondere en uitzonderlijke omstandigheden kan voor individuele leerlingen afgeweken worden van de voorwaarden aangaande de leeftijd, de duur van het verblijf in België en de duur van de inschrijving in een Nederlandstalige onderwijsinstelling (Vlor, 2013; Vlaamse Overheid, 2016). De bevoegdheid om af te wijken van deze voorwaarden ligt bij de toelatingsklassenraad (Omzendbrief SO, 2006).

Het OKAN-onderwijs in het secundair onderwijs wordt georganiseerd door één of meer voltijdse secundaire scholen binnen een scholengemeenschap (met één contactschool) of door een voltijds secundaire school die niet tot een scholengemeenschap behoort. Er geldt hiervoor geen minimumnorm aan OKAN-leerlingen. Wel verbinden scholen zich er toe om voor elke OKAN-leerling een individueel leertraject uit te werken dat voldoet aan de ontwikkelingsdoelen van het OKAN-onderwijs, hierbij rekening houdend met de mogelijkheden van de leerling en zijn of haar tussentijdse resultaten (Omzendbrief SO, 2006).

Het wekelijkse lessenrooster bestaat uit minimum achtentwintig en maximum tweeëndertig uren-leraar (waarvan vier uren vrij te besteden zijn). Het leerprogramma van het OKAN-onderwijs legt sterk de nadruk op het aanleren van het Nederlands. Net daarom worden in principe alle uren-leraar - met uitsluiting van de lessen godsdienst of niet-confessionele zedenleer, eigen cultuur en religie of

cultuurbeschouwing - uitsluitend gebruikt voor het aanleren van het Nederlands. De school kan echter de vier vrij te besteden uren anders invullen. Deze invulling kan onder meer bestaan uit een individuele bijscholing of het volgen van andere vakken zoals Engels, Frans, wiskunde of lichamelijke opvoeding (Omzendbrief SO, 2006).

Eveneens heeft elke contactschool van de scholengemeenschap of elke school met OKAN-onderwijs buiten een scholengemeenschap recht op een specifiek urenpakket van tweeënhalf uur per OKAN-leerling. Indien het OKAN-onderwijs wordt georganiseerd in de maand september, wordt het aantal OKAN-leerlingen voor het specifiek urenpakket geteld op de laatste lesdag van de maand. Wanneer het OKAN-onderwijs wordt ingericht op de eerste lesdag van oktober, gebeurt de berekening op deze eerste lesdag. Indien een school op een later moment OKAN-onderwijs aanbiedt, wordt het aantal OKAN-leerlingen geteld op de eerste lesdag van organisatie. Voor elke toename van het aantal OKAN-leerlingen met vier verspreid over de organiserende school of scholen kan het specifiek urenpakket herbekeken worden. Voor elke afname van het aantal OKAN-leerlingen met vier, moet het specifieke urenpakket herbekeken worden (Omzendbrief SO, 2006).

Verder, tot nu toe kreeg elke scholengemeenschap die OKAN-onderwijs organiseerde het schooljaar erna één voltijdse vervolgschoolcoach (tweeëntwintig uur), ongeacht het aantal leerlingen dat opvolging nodig had (Centrum voor Taal en Onderwijs, 2016; Onderwijs Vlaanderen, 2016a). Vanaf het schooljaar 2016-2017 krijgt elke contactschool van een scholengemeenschap en elke school buiten een scholengemeenschap 0.9 uren voor vervolgschool-coaching per regelmatige OKAN-leerling. Dit wordt berekend op basis van het aantal regelmatige leerlingen van het OKAN-onderwijs op de eerste lesdag van februari van het voorafgaande schooljaar. Wanneer de organisatie pas heeft plaatsgevonden na de eerste lesdag van februari, worden de uren berekend op basis van de eerste lesdag van juni. Daarnaast wordt vanaf het schooljaar 2016-2017 de tweeledige opdracht van de vervolgschool-coaching versterkt zodat ook meer kan worden ingezet op expertise-opbouw en –overdracht in het vervolgonderwijs. De tweedelige opdracht betreft zowel ondersteuning aan voormalige OKAN-leerlingen als aan het reguliere onderwijs. Hoe men deze uren concreet moet vormgeven, is niet bepaald (Omzendbrief SO, 2006). Met het nieuwe systeem groeit de personeelsomkadering voor vervolgschoolcoaches mee met het aantal anderstalige nieuwkomers (Onderwijs Vlaanderen, 2016a).

Hoofdstuk 2

Probleemstelling en methodologie

2 PROBLEEMSTELLING EN METHODOLOGIE

2.1 PROBLEEMSTELLING

De beschreven 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 en OKAN-leerlingen (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 via de volgende onderzoeksvragen (OV):

OV1a: Hoe verlopen de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen in het basisonderwijs en het voltijds secundair onderwijs?

OV1b: Welke leerling- en schoolkenmerken hebben impact op de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen?

OV2a: Hoe verloopt de organisatie van het onthaalonderwijs in basisscholen en secundaire scholen concreet?

OV2b: Hoe worden de extra middelen ingezet voor de organisatie van het onthaalonderwijs in basisscholen en secundaire scholen?

OV2c: Wat zijn de concrete schoolpraktijken in het basisonderwijs en voltijds secundair onderwijs (m.b.t. tot de dubbele doelstelling van het onthaalonderwijs: taalverwerving Nederlands en sociale integratie/participatie)?

OV2d: Welke impact heeft de organisatie van het onthaalonderwijs, de inzet van de extra middelen en de concrete schoolpraktijken op de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen?

OV3a: Wat is het profiel van de (OK)AN-leerkrachten en de vervolgschoolcoaches[1]?

OV3b: Welke rollen nemen zij op ten aanzien van de anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen, hun ouders, andere leerkrachten/teamleden?

OV3c: Welke succesfactoren en knelpunten kunnen bij OV3a en OV3b geïdentificeerd worden?

OV3d: Welke impact heeft het profiel en de rollen van de (OK)AN-leerkrachten en de vervolgcoaches op de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen?

[1] De vervolgschoolcoach voorziet ondersteuning wanneer een OKAN-leerling na het OKAN-onderwijs de overgang maakt naar het reguliere onderwijs. Dit betreft zowel ondersteuning aan voormalige OKAN-leerlingen als aan het reguliere onderwijs.

2.2 METHODOLOGIE

Om de onderzoeksvragen en de onderzoekshypothesen te beantwoorden is een onderzoek opgezet dat bestaat uit vijf luiken. Deze luiken bouwen enerzijds op elkaar voort, en zijn anderzijds bedoeld om tot een triangulatie en verfijning van de bevindingen te komen in dit eindrapport. In dit hoofdstuk wordt kort de gehanteerde onderzoeksmethode per luik weergegeven; in de rapportage van de empirische luiken (hoofdstuk 4, 5 en 6) worden deze en meer specifiekere methodologische gegevens (responsgraden, selectiecriteria, analysemethoden e.d.) uiteengezet.

2.2.1 Literatuurstudie

Het eerste luik betreft een literatuurstudie naar de kenmerken die impact uitoefenen op de schoolloopbanen van OKAN-leerlingen. Deze literatuurstudie werd niet beperkt tot bevindingen op basis van de Vlaamse context, maar ruime aandacht werd besteed aan inzichten verworven in internationale studies. De literatuurstudie heeft tot doel de kenmerken en aspecten van beleid, school- en klaspraktijken weer te geven die een invloed hebben op de effectiviteit van het onthaalonderwijs en de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers. Ook diende de literatuurstudie als voorstudie om de pedagogisch-didactische praktijken te identificeren die we in de survey onder leerkrachten en leidinggevend personeel werkzaam op scholen met anderstalige nieuwkomers hebben meegenomen.

2.2.2 Analyse administratieve databank

Het tweede luik betreft een reconstructie van de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen in Vlaanderen op basis van de administratieve databanken van het Departement Onderwijs. De gegevens van de anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen vanaf het schooljaar 2008-2009 tot en met het schooljaar 2013-2014 werden hiervoor opgevraagd. De data zijn voor elke cohorte gebaseerd op het telmoment van 1 februari.

De reconstructie van de schoolloopbanen is een descriptief onderzoek met administratieve data van het Departement Onderwijs. Kort gezegd houden deze databanken bij welke leerling in welk schooljaar op welke school zit. Ook het leerjaar en/of graad en studierichting (SO) waarin de leerling zich inschrijft, het behalen van attesten (SO) en het zittenblijven (in vervolgonderwijs) valt op te maken uit de data. In de databank van het secundair onderwijs zijn de individuele leerlingen reeds geïdentificeerd, in de databank van het basisonderwijs werd er gewerkt met zogeheten 'proxi-variabelen' (combinatie thuistaal, nationaliteit en instroom in het basisonderwijs) om anderstalige nieuwkomers te identificeren. Deze kenmerken konden worden gerelateerd aan eveneens uit de in databanken opgenomen achtergrondkernmerken van de leerlingen (geboorteland, geslacht, GOK-gegevens, duurtijd (OK)AN-onderwijs, verstedelijkingsgraad van de woonplaats) en schoolkenmerken (schoolgrootte, aantal anderstalige (OK)AN-leerlingen).

Op basis van deze data werd er een onderzoek opgezet om een antwoord te formuleren op onderzoeksvragen OV1a en OV1b. Aan de hand van verschillende descriptieve analyses werden de kenmerken van anderstalige nieuwkomers en de scholen waar zij schoollopen geanalyseerd. Vervolgens werden verschillende elementen van het concept schoolloopbaan geanalyseerd (zittenblijven, attestering, ...) om deze vervolgens te verklaren aan de hand van verschillende leerling- en schoolkenmerken. Dit werd gedaan voor zowel basisschoolleerlingen als leerlingen in het secundair onderwijs.

2.2.3 Survey onthaalscholen

Het derde luik bestaat uit een online survey bij een representatieve steekproef van basisscholen en middelbare scholen met een aanbod voor anderstalige nieuwkomers. Hierbij werden naast lesgevers ook directieleden, vervolgschoolcoaches en personeelsleden met een zorg- of coördinerende taak bevraagd.

Alle scholen secundair onderwijs met een OKAN-aanbod (42 in het schooljaar 2014-2015) werden bevraagd. Voor het basisonderwijs werd een representatieve steekproef van 133 scholen getrokken.

Bij de secundaire scholen werden directieleden/OKAN-coördinatoren, OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches bevraagd; in de basisscholen de directieleden, onthaalleerkrachten en zorgleerkrachten/-coördinatoren. De verschillende actoren werden via in totaal zes aparte vragenlijsten bevraagd.

De scholen werden in de loop van het schooljaar 2014 per mail en telefonisch benaderd en na toezegging tot deelname werden de contactgegevens van de personen werkzaam in de betreffende functies opgevraagd. De vragenlijsten werden via het programma LimeSurvey naar de respondenten verstuurd in de periode maart-mei 2015. Hun antwoorden werden opgeslagen op serverruimte van de Universiteit Gent. Om de gewenste steekproef voor het basisonderwijs te realiseren werden er extra basisscholen benaderd welke in de periode september–oktober 2015 de vragenlijsten hebben gekregen en beantwoord.

Het doel van de survey was om gegevens over enerzijds de heersende pedagogisch-didactische praktijken te bekomen en anderzijds de concrete organisatie van onthaalonderwijs, van zowel het basisonderwijs als het secundair onderwijs, in kaart te brengen. Een ander doel van de survey is om de schoolpraktijken- en aspecten van de organisatie te kunnen verbinden aan de analyses van de schoolloopbanen van de anderstalige nieuwkomers. Op basis van twee cohorten werd er een link gelegd tussen kenmerken van het onthaalonderwijsbeleid (data survey) en de doorstroom van individuele leerlingen (data administratieve databank).

2.2.4 Kwalitatieve casestudies

Voor het vierde luik werden doorgedreven kwalitatieve casestudies van tien scholen (5 BaO; 5 SO) die onthaalonderwijs aanbieden gerealiseerd. Op basis van de survey werden de scholen geselecteerd om in die diepte bevraagd te worden, om zo de diversiteit van de verschillende onthaalonderwijspraktijken te vatten. Zowel leerlingen, lesgevers als leidinggevend personeel werden geïnterviewd. Ook vonden er focusgroepen plaats met meso-actoren. Het doel van de casestudies was niet om op zoek te gaan naar representatieve beelden, maar eerder de diversiteit van de praktijk in kaart te brengen.

Er is naar gestreefd om per school (zowel basisonderwijs als secundair) vijf diepte-interviews te houden met respondenten werkzaam in verschillende functies. In de regel werd er iemand van de directie geïnterviewd, één of meerdere onthaalleerkrachten, een (GOK-)leerkracht met een zorgfunctie, een OKAN-coördinator en een vervolgschoolcoach (beide enkel SO), alsook één of meerdere (ex-)(OK)AN-/leerlingen. Dikwijls hadden respondenten meerdere functies.

Met deze tien casestudies hebben we een meer fijnmazige analyse van het onthaalonderwijs in Vlaanderen kunnen doen, in het bijzonder met betrekking tot hoe de scholen vanuit een participatief perspectief de taalvaardigheid van anderstaligen versterken en hoe aan sociale integratie en participatie wordt gewerkt. In eerste instantie biedt deze data de mogelijkheid daarmee dieper in te gaan op de rollen die leerkrachten en ander personeel op zich nemen in het leerproces van de kinderen. Ten tweede duidt en verrijkt deze data de resultaten survey met betrekking tot organisatie, schoolpraktijken, taalverwerving en participatie.

Om de casestudies te vervolledigen vonden er in april 2016 twee 'focusdagen' plaats, waarbij middels focusgroepen relevante meso-actoren samen met directieleden van de deelnemende scholen werden bevraagd. De respondenten waren afgevaardigden van verschillende pedagogische begeleidingsdiensten, het LOP en enkele onthaalbureaus. De thema's die werden besproken werden waren de maatschappelijke participatie van anderstalige nieuwkomers, de doorstroom naar het regulier, onderwijseffectiviteit, modellen onthaalonderwijs (BO) en het ideale onthaalonderwijs.

2.2.5 Expertseminarie

Voor het vijfde luik werd een expertseminarie georganiseerd waarbij Vlaamse en internationale experten op het vlak van onthaalonderwijs en stakeholders uit het onderwijsveld bijeen werden gebracht. Op basis van de (preliminaire) analyses van de in de eerste vier luiken verzamelde data werden verschillende elementen ter reflectie aan deze experten voorgelegd. Het seminarie vond in mei 2016 plaats in Gent. Naast stakeholders uit het Vlaamse onderwijsveld waren er vijf internationale experten (uit Frankrijk, Duitsland, Nederland en Finland) op het vlak van onder meer taalverwerving, diversiteit en sociale participatie aanwezig. Het doel van het seminarie was tweeledig: niet alleen konden Vlaamse en internationale experten reflecteren op de (voorlopige) bevindingen van het onderzoek, ook werkten we gezamenlijk naar een set conclusies en beleidsaanbevelingen toe met het oog op een meer efficiëntere organisatie van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. Aan de hand van door de onderzoekers ingeleide thema's werd het seminarie ingericht op basis van de Delphi-methode (zie Stokking, 2015). Deze methode laat vooral toe alternatieve oplossingen, ideeën en (mogelijke) succesfactoren of valkuilen te genereren. Via een iteratief proces werd getracht een consensus te vinden over de aanpak van enkele complexe problemen die kenmerkend zijn voor het onthaalonderwijs, te weten de huidige vluchtelingencrises, de professionalisering van leerkrachten, de maatschappelijke participatie van anderstalige nieuwkomers en onderwijseffectiviteit.

Hoofdstuk 3

Literatuurstudie

3 LITERATUURSTUDIE

3.1 INLEIDING

Migratiestromen van kinderen en jongeren zijn niet nieuw. Al jarenlang vangen Europese landen minderjarige anderstalige nieuwkomers op. De beschreven regelgeving met betrekking tot het onthaalonderwijs van anderstalige nieuwkomers is dan ook meer dan tien jaar in voege in Vlaanderen, en werd in die periode voortdurend bijgestuurd om zo optimaler het onthaalonderwijs te kunnen vormgeven.

Er is echter maar weinig geweten over het succes van het onthaalonderwijs voor deze doelgroep. Zo hebben we bijvoorbeeld een beperkt beeld van het verloop van de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers in Vlaanderen, van de potentiële invloed van de organisatie van het onthaalonderwijs op deze schoolloopbanen, of van de factoren die bijdragen tot een succesvolle schoolloopbaan.

Over de jaren heen werden vanuit het onderwijsveld nochtans al enkele vaststellingen gedaan en knelpunten gesignaleerd die de noodzaak van een grondige en kritische evaluatie van onthaalonderwijs onderstrepen. Onder meer:

- 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 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 onthaalonderwijs op de verdere schoolloopbanen van deze leerlingen.

Ook al is er dan misschien weinig geweten over het huidige onthaalbeleid in Vlaanderen, de concrete praktijken of de effectiviteit ervan over de laatste 10 jaar, toch is er internationaal en in Vlaanderen al heel wat kennis verzameld over factoren die succes en falen in onderwijs kunnen versterken, en de rol daarin van beginnende tweedetaalverwerving, psycho-sociaal welzijn en participatie en diversiteit. Met deze literatuurstudie willen we hiervan een overzicht bieden.

De literatuur die hier besproken wordt, is niet het resultaat van een systematische literatuurreview. Wel geeft het een overzicht van de belangrijkste bronnen en inzichten die van belang zijn voor het onthaalonderwijs. In paragraaf 2 bieden we hiervoor in eerste instantie een overzicht van wat al geweten is over de effectiviteit van het onthaalonderwijs in Vlaanderen in termen van aanwezigheid van leerders, van doorstroom en van attestering. Ook gaan we kort in op het onthaalonderwijs internationaal. Vervolgens bespreken in paragraaf 3 wat geweten is over factoren die een succesvolle schoolloopbaan kunnen beïnvloeden of belemmeren. Tot slot focussen we in paragraaf 4 op drie bepalende elementen voor onderwijssucces, specifiek voor de doelgroep van anderstalige nieuwkomers. Dit zijn met name taal(vaardigheid), sociaal-emotioneel welzijn en participatie en diversiteit.

3.2 VOORGAANDE STUDIES OVER DE EFFECTIVITEIT VAN HET ONTHAALONDERWIJS

3.2.1 Het Europese onthaalonderwijs

Niet alleen in Vlaanderen wordt onthaalonderwijs voor nieuwkomers georganiseerd – ook de andere Europese landen zoeken naar een manier om nieuwkomers zo veel mogelijk kansen te geven om te slagen in het onderwijs. In deze paragraaf gaan we daar dieper op in, waarbij we ons baseren op het Europese rapport over nieuwkomers uit 2013: *Study on educational support for newly arrived migrant children*. We schetsen de verschillende Europese modellen voor onthaalonderwijs, de aanbevelingen die daaruit voortvloeiden in het algemeen en bekijken hoe het onthaalonderwijs in Vlaanderen zich verhoudt ten opzichte van de andere Europese landen. Maken zij gebruik van systemen of methodes waaruit wij iets kunnen leren?

3.2.1.1 Het onthaalonderwijs in Europa

Het Europese rapport bekijkt in de eerste plaats de identificatie van nieuwkomers als specifieke groep en concludeert dat de identificatie van nieuwkomers als specifieke groep geen garantie is op positieve resultaten: anderstalige nieuwkomers scoren gemiddeld lager op vlak van studieprestatie dan inheemse studenten.

Om dieper te kunnen graven naar onderwijssystemen en –praktijken die gunstig zijn voor nieuwkomers, werden vervolgens de verschillende Europese praktijken in kaart gebracht en ingedeeld in verschillende 'modellen'.

3.2.1.2 Modellen voor onthaalonderwijs in Europa

De volgende criteria werden gehanteerd om de verschillende praktijken met betrekking tot het onderwijs aan anderstalige nieuwkomers overzichtelijk in kaart te brengen:

- Worden anderstalige nieuwkomers als een aparte doelgroep beschouwd binnen het onderwijs?
- Hoe werkt het onderwijssysteem? Op welke leeftijd begint tracking (groepering van kinderen volgens hun capaciteiten)? Is er sprake van gesegregeerd onderwijs? Krijgen scholen de ruimte om zich aan de lokale context aan te passen of wordt het onderwijs sterk centraal geregeld?
- Welke maatregelen worden gehanteerd voor nieuwkomers als aparte doelgroep en voor leerders in het algemeen, waarvan ook nieuwkomers kunnen profiteren? Gaat dit over thema's als (1) talige ondersteuning, (2) academische ondersteuning, (3) ouderbetrokkenheid en/of (4) interculturele opvoeding? Hierbij dient men ook rekening te houden met het wezenlijke verschil tussen het bestaan van maatregelen op beleidsniveau en de praktische implementatie ervan. Er bestaan immers een heleboel factoren waarop het beleid geen invloed heeft, zoals de socio-economische status of de schoolse achtergrond van de nieuwkomers. Bovendien is het niet zo dat, omdat er maatregelen beschikbaar zijn vanuit het beleid (bijvoorbeeld voor nieuwkomers als aparte doelgroep en voor leerders in het algemeen), dat deze maatregelen ook effectief tot in de klasvloer geraken.

Op basis van deze criteria worden in het Europees rapport over onthaalonderwijs een vijftal modellen onderscheiden. De vijf modellen zijn:

- Het **comprehensieve ondersteuningsmodel** (Denemarken, Zweden): Denemarken en Zweden vertegenwoordigen het uitgebreide ondersteuningsmodel. Dit betekent dat alle thematische maatregelen die relevant zijn voor anderstalige nieuwkomers aan bod komen. In Denemarken en Zweden worden anderstalige nieuwkomers in sterke mate geïntegreerd in het reguliere onderwijs (in het rapport wordt dit aangeduid met de term 'inclusief'). Daarnaast leggen deze landen eveneens de nadruk op taalkundige en academische ondersteuning, op samenwerking op school en betrokkenheid van allochtone ouders, en op

intercultureel leren. Denemarken gaat verder in het geïndividualiseerd ondersteunen binnen het reguliere onderwijs dan Zweden, waar wel onthaalklassen worden gepromoot, naast de inspanning die gebeuren voor nieuwkomers binnen het reguliere onderwijs (denk bijvoorbeeld aan onderwijs van de thuistaal).

- Het **niet-systematische ondersteuningsmodel** (Italië; Cyprus, Griekenland): Dit model wordt gekenmerkt door willekeur van de steun. Er is geen duidelijk beleid op nationaal niveau om de integratie van migrantenkinderen te steunen, en de steun die er is, is zeer gefragmenteerd. Het is ook mogelijk dat het nationale beleid niet ondersteund is door middel van adequate financiering of implementatie op lokaal niveau, zoals bijvoorbeeld in Griekenland of Cyprus.
- **Het compensatorische ondersteuningsmodel** (Vlaanderen, Oostenrijk, Nederland): Dit model heeft vooral aandacht voor talige ondersteuning, samenwerking met de ouders en interculturele opvoeding. De academische ondersteuning wordt ondermijnd door het systeem van *early ability tracking* (het opsplitsen van leerlingengroepen in verschillende onderwijsvormen, met elk een specifieke invulling en een uitgesproken finaliteit (hoger onderwijs, arbeidsmarkt), waarbij de verschillende onderwijsvormen niet gelijk gewaardeerd worden) wat tot meer tot ongelijkheid tussen migranten en inheemse leerlingen leidt. De belangrijkste kritiek op dit systeem is dat onderwijs wordt aangepast aan de meerderheid-minderheid-dichotomie. De inheemse leerling wordt beschouwd als het ideaal waarnaar de minderheid moet streven.
  Zowel Nederland als België willen nieuwkomers in het bestaande onderwijssysteem integreren zonder dat systeem grondig aan te passen: *adressing the gaps rather than the reasons that cause these gaps.*
- **Het integratiemodel** (Ierland): Ierland valt onder dit model. De sterkste aspecten ervan zijn academische ondersteuning, straathoekwerk,samenwerking en intercultureel onderwijs. Ierland biedt ook talige ondersteuning aan nieuwkomers, maar dit stopt na enkele jaren en er is dus geen continue aandacht voor tweedetaalverwerving, noch voor onderwijs in de thuistaal. Ierland heeft systemen ontwikkeld voor de opvang van nieuwkomers en heeft ook een evaluatiesysteem om eerdere gekregen onderwijs te kunnen bepalen. Home School Community Liaison regeling is een voorbeeld van outreachende werking naar ouders en van een samenwerkingsbeleid in de school.
- **Het gecentraliseerde toegang ondersteuningsmodel** (Luxemburg, Frankrijk): De belangrijkste componenten van dit model zijn academische ondersteuning en intercultureel onderwijs. Beide landen zorgen voor een centraal onthaal en regelingen bij aankomst voor nieuwkomers (CASNAV in Frankrijk en CASNA in Luxemburg), alsook voor gerichte steun voor onder-presterende leerlingen. De focus ligt op de opvang van migrantenkinderen.

Er werd een poging ondernomen om de vijf ondersteuningmodellen voor anderstalige nieuwkomers te beoordelen aan de hand van landelijke scores op het vlak van toegang, participatie en prestatie.

Het bleek echter onmogelijk om op basis van de resultaten een van de vijf modellen als beste naar voor te schuiven. Ook de omgeving, verwachtingen en rolmodellen van kinderen zijn van groot belang. Er zijn in het bijzonder nog twee factoren die een grote rol spelen in nationale verschillen in integratie. De eerste daarvan is de diversiteit in grootte en aard van migratiegolven. Ten tweede heeft ook de financiële crisis een beslissende rol gespeeld, en wel op twee vlakken. Deze is van invloed op de aard en grootte van migratiegolven (bijvoorbeeld de recente uitwijking van veel Grieken naar Cyprus), als op het budget voor onderwijs.

Ook al bleek het onmogelijk om één model naar voor te schuiven, toch liet de koppeling van de landelijke scores toe om een aantal factoren te identificeren die gunstig kunnen zijn voor anderstalige nieuwkomers. De factoren hebben betrekking tot het schoolsysteem en monitoring aan de ene kant, en specifieke veelbelovende maatregelen voor andertalige nieuwkomers aan de andere

kant. Een belangrijke nuancering bij de voorgestelde maatregelen is wel dat deze met voldoende aandacht voor de verschillende nationale contexten moeten worden gezien.

3.2.1.2.1 Schoolsysteem en monitoring

Ten eerste is het belangrijk een optimaal kader te scheppen om gelijke onderwijskansen te verzekeren. Dat betekent volgens dit rapport dat:

(1) een beleid voor anderstalige nieuwkomers deel moet uitmaken van een beleid voor alle leerlingen van een school. Op die manier is het mogelijk om de ondersteuning van nieuwkomers te integreren in het reguliere onderwijs, om extra ondersteuning niet te beperken tot taal, maar te relateren aan alle vakken en om remediërende (extra-)curriculaire maatregelen te nemen waar nodig.

(2) schoolse segregatie wordt vermeden. Schoolsegregatie is een probleem in bijna alle landen van de EU, ongeacht of men een systeem van vrije schoolkeuze of 'catchment area requirement' heeft. Vrije schoolkeuze leidt vaak tot 'inheemse vlucht' naar andere scholen. Om dit te verhelpen geeft het rapport aan dat de kwaliteit van scholen waar migranten les volgen verhoogd moet worden. In landen met 'catchment area requirement' is schoolsegregatie vaak het gevolg van residentiële segregatie. Men zou dit dan kunnen oplossen door middel van spreiding over de verschillende scholen. In Denemarken hebben dergelijke spreidingsmaatregelen gematigd-positieve resultaten opgeleverd: 34% van de leerlingen die naar een nieuwe school werden gebracht vertoonde een taalontwikkeling die hoger lag dan verwacht, 45% ontwikkelde zoals verwacht, en 20% ontwikkelde lager dan verwacht.

(3) tracking (zo lang mogelijk) wordt uitgesteld: *'Early ability tracking'* heeft nefaste gevolgen voor gelijke onderwijskansen, en zou bovendien mogelijks leiden tot lagere gemiddelde scores (Hanushek, 2006). Het aantrekkelijker maken van beroepsonderwijs en het instellen van brugscholen naar academisch onderwijs kan hier oplossingen bieden. De 'Neue Mittelschule' in Oostenrijk zijn hier een uitstekend voorbeeld van. Hier worden kinderen onderwezen die op tienjarige leeftijd niet geselecteerd werden voor academisch onderwijs, om ze alsnog binnen te loodsen in academische scholen.

(4) scholen een redelijke hoeveelheid autonomie kennen: In gedecentraliseerde systemen vinden scholen doorgaans makkelijker leerkrachten die zijzelf gepast vinden en is ook het curriculum vrij flexibel.

(5) onderwijsresultaten gemonitord worden: Als je binnen een bepaald systeem wil bijsturen door middel van specifieke thematische maatregelen, is het natuurlijk belangrijk te weten in hoeverre deze maatregelen doeltreffend zijn. Evaluatie en monitoring is echter een groot pijnpunt in veel Europese landen. Nederland is een van de weinige landen waar men specifiek ook naar immigranten kijkt wanneer men de resultaten van surveys en dergelijke analyseert.

3.2.1.2.2 Specifieke maatregelen

Het Europese rapport (2013) kon uit de onderzochte modellen ook enkele aanbevelingen en good practices afleiden met betrekking tot effectieve specifieke maatregelen. Deze maatregelen hebben te maken met talige ondersteuning, academische ondersteuning, ouderbetrokkenheid en interculturele opvoeding.

3.2.1.2.2.1 Talige ondersteuning

Voor een effectieve talige ondersteuning van nieuwkomers blijkt het essentieel om ze op hun taalvaardigheid te testen op het moment dat ze instromen in het onderwijs. Dit kan individueel gebeuren door middel van een leerling-leraargesprek (gedecentraliseerd systeem) of vanuit testen

die centraal ontwikkeld werden. De initiële taalondersteuning gebeurt bij voorkeur binnen het reguliere onderwijs, zodat kinderen contact hebben met hun inheemse leeftijdsgenoten. Landen die de voorkeur geven aan een aparte klas (zoals OKAN in België) stoten vaak op moeilijkheden op moment van doorstroom naar reguliere klassen. Een geleidelijke overgang en verderzetting van taalondersteuning na instroom in de reguliere klas zou cruciaal zijn. In Vlaanderen vallen nieuwkomers na het onthaaljaar voor deze doorgezette taalondersteuning plots grotendeels terug op de middelen die ter beschikking zijn voor alle leerders, wat voor de ontwikkeling van academische taalvaardigheid die doorgaans vijf tot negen jaar duurt, mogelijk te beperkt is (Baker, 2006; Cummins, 1979; Pulinx, Drijkoningen, Van den Branden, & Van Avermaet, 2013; Shohamy, 2006; Van den Branden & Verhelst, 2009).

Voorts moeten leraren meer training krijgen in het aanleren van een tweede taal. Talige ondersteuning hoeft trouwens niet noodzakelijk te gebeuren op het vlak van de taal van het gastland. Ook de moedertaal van nieuwkomers kan een belangrijke rol spelen, niet in het minst om een positief gevoel rond diversiteit en identiteit te creëren.

3.2.1.2.2.2 Academische ondersteuning

Een krachtige academische ondersteuning rust volgens dit Europees rapport op een aantal pijlers. Om te beginnen zijn een omvattende onthaalmethode en een peiling naar de schoolse achtergrond van de nieuwkomer elementair. Dit kan in de school zelf gebeuren of in speciale onthaalcentra, zoals in Frankrijk en Luxemburg. Daarnaast moeten scholen de individuele voortgang van de studenten zeer goed opvolgen, om te vermijden dat maatregelen niet de studenten bereiken die ze nodig hebben. Hiervoor is een zekere mate van flexibiliteit belangrijk, zoals in Zweden en Denemarken, waar de 'individuele studieplannen' een goed voorbeeld vormen. Gedurende het hele jaar voor de overgang tussen lager en hoger secundair onderwijs wordt voor elke individuele student een plan gemaakt, gebaseerd op diens capaciteiten en maturiteit. Dit gebeurt in samenspraak met een leerlingenbegeleider, de ouders en de leerling zelf. Ten slotte is het belangrijk dat leerlingen met bepaalde moeilijkheden, zoals een slechte kennis van de onderwijstaal, maar bijvoorbeeld ook dyscalculie of concentratiestoornissen, worden bijgestuurd en geholpen. In Cyprus worden ondergemiddeld presterende studenten individueel of in zeer kleine groepjes ondersteund in de vakken waar ze moeite mee hebben. Opvallend is dat al deze maatregelen universeel zijn, in die zin dat ze voor alle leerlingen van toepassing zijn en zich niet beperken tot anderstalige nieuwkomers.

3.2.1.2.2.3 Ouderbetrokkenheid

De samenwerking tussen scholen onderling en de ondersteuning van ouders en hun integratie in de samenleving is een cruciale factor voor succesvol onderwijs. Ouders die de taal van het gastland niet beheersen geraken niet betrokken in het schoolse leven van hun kind en kunnen moeilijk hulp bieden op het vlak van de leerstof. Een groot probleem is vaak dat deze ouders onvoldoende geïnformeerd zijn over het onderwijssysteem en te weinig zelfvertrouwen hebben om een rol op te nemen in de school. Ierland speelt enorm in op het aspect informatieverstrekking. Ouders kunnen op verschillende websites en in verschillende talen informatie vinden en er is ook een DVD verkrijgbaar over het basisonderwijs *(The What, Why and How of Children's Learning in Primary School).* In datzelfde land worden de ouders ook goed betrokken in de dagelijkse werking van de school sinds de invoering van de *Home School Community Liaison Scheme* in 1990.

Een andere belangrijke factor is de samenwerking met hele gemeenschappen. In sommige landen bestaan er systemen van mentorschap, waarbij leerlingen in hun moedertaal hulp krijgen van leden uit dezelfde immigrantengemeenschap. Dit komt hun prestaties en zelfvertrouwen ten goede.

3.2.1.2.2.4 Intercultureel onderwijs

Ook wordt in het Europees rapport het belang van intercultureel onderwijs onderstreept. Maatregelen op het vlak van intercultureel onderwijs hebben een dubbel doel. Ze willen een positief leerklimaat ontwikkelen voor migrantenkinderen, maar ook inheemse studenten de waarde

meegeven van diversiteit. Om dit te bereiken moet de onderwijsmethode gevoelig zijn voor deze diversiteit en anderstalige nieuwkomers moeten aangemoedigd worden tot medewerking en communicatie om hun leerproces te stimuleren. Denk bijvoorbeeld aan onderwijs in de thuistaal, religieuze verdraagzaamheid en flexibiliteit met betrekking tot dresscode, boeken en inhouden aangepast aan diversiteit.

Daarnaast is het profiel van de leerkrachten ontzettend belangrijk. Zij moeten geprofessionaliseerd worden in de omgang met diversiteit en weten vaak niet goed hoe ze de multiculturele achtergrond kunnen ombuigen van een hinderpaal tot een troef voor het leerproces van een kind. In Zweden bestaat er een uitstekend bijscholingsmechanisme, waarbij deelnemers bovendien 80% van hun salaris behouden. Een multiculturele achtergrond van de leerkrachten zelf kan ook een positieve invloed hebben op het schoolklimaat. In veel landen zien we immers een grote onevenredigheid tussen een steeds diverser wordende leerlingenpopulatie enerzijds en een relatief inheems blijvend lerarenbestand. In Kopenhagen tracht men dit op te lossen door een vreemde moedertaal en culturele competenties als belangrijke kwalificaties te beschouwen, waardoor leerkrachten met vreemde origine in aanmerking komen voor een hoger salaris.

3.2.1.3 Het Vlaamse model tussen de Europese modellen

De vergelijkingen tussen modellen en de linken met toegang, participatie en prestatie die gemaakt worden in het Europese rapport (2013) laten toe om mogelijke struikelblokken per model te identificeren. In vergelijking met andere Europese landen valt voor het Vlaamse model en de Vlaamse context het gedecentraliseerde systeem, de schoolse segregatie, de beperkingen binnen academische en talige ondersteuning en de populatie op als mogelijke struikelblokken. Daartegenover staat een redelijk goed uitgewerkte samenwerking en intercultureel beleid. We gaan even in op elk van deze elementen.

3.2.1.3.1 Decentralisatie

Vlaanderen profileert zich volgens het rapport als een voorbeeld van een gedecentraliseerd systeem: door het ontbreken van nationale examens of een strikt curriculum werven scholen doorgaans gemakkelijker leerkrachten aan die zijzelf gepast vinden en kunnen scholen het curriculum vrij flexibel aanpassen aan de lokale noden. De keerzijde is dat zulke hoge graad van autonomie mogelijks de implementatie van nationale maatregelen in de weg staat, en dus impliceert dat goede monitoring nodig is.

3.2.1.3.2 Schoolse segregatie

Zodra een nieuwkomer toegang verkregen heeft, is het ook belangrijk om ervoor te zorgen dat hij zijn loopbaan afmaakt en niet voortijdig afhaakt (participatie). Voor Vlaanderen zien we dat migranten onderwezen worden in scholen die over minder middelen (goede computers, handboeken, bibliotheken) beschikken in vergelijking met scholen van inheemse studenten. Het rapport geeft aan dat deze segregatie voor het secundair onderwijs waarschijnlijk gedeeltelijk verklaard kan worden door het systeem van early ability tracking en dat dynamieken van woonsegregatie en vrije schoolkeuze ook een rol spelen.

3.2.1.3.3 Early tracking en compensatorische maatregelen

Het Vlaamse systeem van early ability tracking ondermijnt volgens het Europees rapport de academische ondersteuning voor anderstalige nieuwkomers. Meer specifiek vindt men in het beroepsonderwijs en in de lagere tracks van het leerplichtonderwijs grotere groepen migrantenleerlingen. Dit kan een gevolg zijn van het systeem van early ability tracking dat nieuwkomers onvoldoende kansen laat om zich academisch te ontwikkelen vooraleer de selectie voor de verschillende 'tracks' plaatsvindt. .

Bovendien is in Vlaanderen de talige ondersteuning sterk compensatorisch opgebouwd. Een nieuwkomer wordt verondersteld om voor een periode van maximum twee jaren in een onthaalklas

te blijven, en daarna naar het reguliere onderwijs door te stromen zonder extra ondersteuning. De talige ondersteuning in de onthaalklas is dan ook meer een manier om de inductieperiode te standaardiseren, eerder dan dat deze ondersteuning al vanaf het begin de mogelijkheid biedt tot een soepele en inclusieve integratie in het onderwijs. Het rapport ziet in elk geval dat in Vlaanderen de aanwezigheid van gerichte talige ondersteuning niet correleert met betere leerlingprestaties voor nieuwkomers op de PISA-afnames.

3.2.1.3.4 Schoolse samenwerking en intercultureel onderwijs

Heel positief is dat Vlaanderen sterk outreachend werkt en focust op intercultureel onderwijs doorheen heel het onderwijsproces. Bovendien zijn scholen sterk gedecentraliseerd en hebben zij veel autonomie om aanpassingen te doen naar de lokale context. Er blijken geen grote verschillen te zijn op dit vlak tussen de beleidsrichtlijnen en de lokale praktijk. De scholen werken goed en multicultureel samen, al lijkt het tolerantieniveau te verschillen van school tot school.

3.2.1.3.5 Migratiestromen

Het aantal inwoners van vreemde herkomst in Luxemburg is dubbel zo groot als in België (32,2% ten opzichte van 15%), maar het gaat dan wel grotendeels over hooggeschoolde migranten uit andere landen van de EU. In België heeft migratie vooral vorm gekregen door de aantrek van gastarbeiders uit Marokko, Turkije en Zuid-Europa in de jaren '50 en '60 voor de metaalindustrie en mijnbouw in Limburg en Wallonië, en de daaropvolgende gezinsherenigingen.

3.2.2 Effectiviteit van het onthaalonderwijs in Vlaanderen: De AGODI-rapporten (2012-2013; 2013-2014)

Naast het Europees rapport geven ook de Agodi-rapporten informatie over de effectiviteit van het onthaalonderwijs in Vlaanderen. Deze rapporten bundelen het cijfermateriaal over anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs, in de schooljaren 2012-2013 en 2013-2014 en tonen aan dat de schoolloopbanen van nieuwkomers niet onproblematisch verlopen. In het algemeen worden deze loopbanen gekenmerkt door een hoge dgraad van zittenblijven, een grote doorstroom naar 'lagere' studierichtingen, veel schoolveranderingen en ongekwalificeerde uitstroom. Slechte registratie bemoeilijkt daarenboven de opvolging van nieuwkomers: het Agodi-rapport 2012-2014 geeft aan dat meer dan 20% van de leerlingen niet meer teruggevonden werden in het leerplichtonderwijs in de onderzochte periode, omdat ze zonder INSZ-nummer waren ingeschreven in de onthaalklas.

In de volgende paragrafen bespreken we de verschillende kenmerken van de schoolloopbanen die in het Agodi-rapport worden aangekaart: de problematische afwezigheden, de sterke doorstroom naar BSO en de attestering.

3.2.2.1 Problematische afwezigheden

Het aandeel OKAN-leerlingen met een melding van problematische afwezigheid (PA) in het voltijds secundair onderwijs stijgt jaar na jaar, tot 10,3% in het schooljaar 2013-2014. Dit percentage ligt aanzienlijk hoger dan dat van niet-OKAN leerlingen. Het AGODI-rapport haalt hiervoor zowel oorzaken aan die ook voorkomen bij spijbelaars in het reguliere onderwijs (zoals schoolmoeheid, schoolloopbaanproblemen, familiale problemen), als oorzaken die doelgroep-specifiek zijn.

Zo worden precaire leefomstandigheden van vluchtelingen, en in het bijzonder het feit dat sommige nieuwkomers niet-begeleide minderjarigen zijn, met de daaruit voortvloeiende financiële druk, als oorzaken opgegeven. Over de jaren heen komen problematische afwezigheden immers het meest voor bij de groep van 16-tot 18-jarigen.

Tot en met het schooljaar 2012-2013 konden scholen aanduiden wat volgens hen de achterliggende oorzaak van de afwezigheid was van een leerling. Ze maakten daarbij een selectie uit een lijst van oorzaken. De volgende vijf oorzaken werden tijdens het schooljaar 2012-2013 het vaakst

aangehaald: zwakke motivatie van de leerling t.a.v. de school (51,0% van de PA), laag schools welbevinden van de leerling (30,9% van de PA), leerling is vermist of spoorloos, leerling bevindt zich in een precaire verblijfssituatie (30,1% van de PA), problematische gezinssituatie (18,5% van de PA), niet of laattijdig ingediende medische attesten (15,1% van de PA). In het bijzonder voor deze kwetsbare groep leerlingen is daarom een goede samenwerking tussen scholen, CLB's en externe betrokkenen van vitaal belang.

3.2.2.2 Doorstroom (AGODI-rapporten)

In het secundair onderwijs stroomt 33,1 % van de leerlingen na een jaar onthaalonderwijs binnen dezelfde school door. Dit is een verbetering tegenover de vorige twee schooljaren (toen waren dit 26% en 28,9%). Doorstroom binnen eenzelfde school biedt immers kansen tot betere opvolging en een meer succesvolle doorstroom/uitstroom. Onder de leerlingen die in dezelfde school blijven bevinden zich echter ook de leerlingen die opnieuw onthaalonderwijs volgen (omdat zij nog geen volledig schooljaar onthaalonderwijs gevolgd hebben of omdat zij een afwijking verkregen). Dit betekent dat de hier vernoemde cijfers slaan op een ruimere categorie dan alleen de 'doorstromers'. Mogelijk zijn deze hogere doorstroomcijfers binnen dezelfde school dus eerder een indicatie dat nieuwkomers langer in het onthaalonderwijs blijven.

Het merendeel van de leerlingen stroomt in het laatste onderzochte schooljaar (2013-2014) door naar het voltijds onderwijs. Over de jaren heen zien we dat de meeste leerlingen in de onthaalklas blijven of doorstromen naar de eerste graad. Daarnaast stroomt ongeveer een derde van de leerlingen door naar de tweede graad. Slechts een kleine minderheid stroomt door naar de derde graad.

Als we de onderwijsvorm bekijken waarnaar de leerlingen doorstromen, krijgen we de volgende verdeling: vanaf schooljaar 2010-2011 tot en met schooljaar 2013-2014 volgde ongeveer een kwart van de leerlingen opnieuw onthaalonderwijs. Van de overige leerlingen zit ongeveer een derde na het OKAN-jaar in de eerste graad. Van degenen die doorstromen naar de tweede en derde graad volgt de meerderheid BSO. Een veel kleiner aandeel leerlingen stroomt door naar het TSO en het ASO en slechts enkelen volgden KSO.

3.2.2.3 Attestering (AGODI-rapporten)

Van de 2.665 regelmatige leerlingen die op 01/02/2013 onthaalonderwijs volgden, beschikken we slechts van 1.955 leerlingen (73,4%) over informatie omtrent het eventueel behaalde studiebewijs of attest het schooljaar nadien (op 30/06/2014). Van deze groep behaalde 59,1% van de leerlingen in het eerste jaar na het eerste jaar OKAN, in het voltijds en deeltijds BSO, een gunstige attestering of studiebekrachtiging (A-attest of B-attest, studiegetuigschrift 3e graad, diploma secundair onderwijs of certificaat DBSO21). Tabel 3.1 bevat het overzicht van het aantal leerlingen dat na doorstroming uit het onthaalonderwijs een studiebewijs of attest behaalde **in het voltijds gewoon secundair onderwijs**.

Tabel 3.1 Gewezen OKAN leerlingen met een studiebewijs of attest na doorstroming (Rapport Agodi, 2012-2014)

Studiebewijs/attest	Aantal	% t.o.v. aantal leerlingen met studiebekrachtiging in het voltijds SO op 30/06/2014	% t.o.v. aantal regelmatige leerlingen OKAN op 01/02/2013
A-attest	909	56,9%	34,1%
B-attest	150	9,4%	5,6%
Diploma secundair onderwijs	1	0,1%	0,0%
Attest van regelmatige lesbijwoning onthaalklas	277	17,3%	10,4%

C-attest	255	16,0%	9,6%
Beslissing uitgesteld22	5	0,3%	0,2%

Ongeveer 10% van de ex-OKAN-leerlingen behaalt een B-attest na een jaar voltijds secundair onderwijs. 15% van de ex-OKAN-leerlingen deed het OKAN-jaar opnieuw en kreeg hiervoor een attest van regelmatige lesbijwoning. Dat laat nog een 15% van de leerlingen over, die niet geslaagd zijn.

Er waren ook ongeveer één op zes leerlingen die het schooljaar na het onthaaljaar in het DBSO beëindigden. Iets meer dan een kwart van hen behaalde een certificaat in het DBSO. Opvallend is dat meer dan zeven op tien leerlingen binnen het DBSO geen studiebekrachtiging behaalt in het schooljaar na het onthaaljaar (dezen behaalden wel mogelijk een deelcertificaat).

In het secundair onderwijs werden zeer veel afwijkingen op doorstroom naar voltijds secundair onderwijs aangevraagd voor leerlingen die langer dan negen maanden ingeschreven waren in het Vlaams onderwijs. Het ging hier vaak om (semi-) analfabeten of kinderen met weinig of geen schoolse voorkennis. Leerkrachten ervaren dat één jaar onthaalonderwijs voor veel OKAN-leerlingen te weinig is om voldoende Nederlands te leren om met goed gevolg het reguliere onderwijs verder te zetten. Deze afwijkingsaanvragen worden doorgaans goedgekeurd.

3.2.2.4 Conclusie

Samenvattend kan men stellen dat (ex-)OKAN-leerlingen doorgaans ofwel doorstromen naar het BSO, ofwel een jaar overdoen, al dan niet in de onthaalklas. De schoolloopbaanproblemen als schoolse vertraging, problematische afwezigheden en/ of doorstroming naar minder kansrijke richtingen (als BSO en DBSO) die in de voorgaande paragrafen geschetst werden hypothekeren de kansen van nieuwkomers om een educatief traject te volgen dat aansluit bij hun talenten en capaciteiten en zich op een succesvolle wijze te ontplooien in de maatschappij. Nochtans zou het onderwijs een hefboom moeten zijn hiertoe.

3.3 FALEN EN SUCCES IN ONDERWIJS

In de volgende paragrafen worden factoren voor het algemeen succes van schoolloopbanen van leerlingen geschetst. We gaan enerzijds in op indicatoren van een minder succesvolle loopbaan, zoals 'afstroming', zittenblijven en dropout, en anderzijds op factoren die een schoolloopbaan poitief kunnen beïnvloeden, zoals schoolcompositie, schoolkenmerken, beschikbare middelen en schoolse en klaspraktijk. In de meeste gevallen is er wat deze factoren betreft, maar beperkte evidentie voor de specifieke doelgroep van anderstalige nieuwkomers. In de meeste studies wordt ervanuitgegaanervanuitgegaanervan uitgegaanervanuitgegaan dat voor de indicatoren voor een bedreigde loopbaan (afstromen, zittenblijven, drop out) en factoren voor succes ook voor deze doelgroep gelden.

3.3.1 Indicatoren van falende schoolloopbanen

3.3.1.1 Doorstroming

Het secundair onderwijs in Vlaanderen wordt gekenmerkt door een toenemende differentiatie in termen van onderwijs'sporen' en –vakgebieden naarmate dat leerlingen verder zitten in hun schoolloopbaan. Na de basisschool hebben kinderen in principe de keuze tussen A-stroom en B-stroom, waarbij de A-stroom een gemeenschappelijk programma vormt die toeleiden naar richtingen die hen voorbereidt op hoger onderwijs, terwijl de B-stroom leerlingen bedient die minder theoretisch aangelegd zijn en die toeleiden naar arbeidsmarktgerichte tracks. Niettemin zijn er redenen om aan te nemen dat binnen de A-stroom het curriculum niet voor alle keuzes even uitdagend wordt vormgegeven en dat de differentiatie in de eerste graad van het secundair verder gaat dan de simpele tweedeling tussen A- en B-stroom (Stevens & Vermeersch, 2010).

Meer specifiek worden de verschillende tracks vaak hiërarchisch ingedeeld, waarbij het 'technisch en beroepsonderwijs' zich onderaan de hiërarchie bevindt: in de huidige kennismaatschappij zijn de beroepen waarvoor de leerlingen worden voorbereid in technische / beroepsgerichte richtingen meestal de minder gewaardeerde, ondanks het feit dat er een grote behoefte is aan bijzondere, goed opgeleide vakmensen. Daarenboven hebben industrialisatie en technologische veranderingen geleid tot de ineenstorting van de vraag naar geschoolde, semi-geschoolde en ongeschoolde (mannelijke) arbeiders (Nixon, 2006). Als gevolg daarvan wordt een technische of beroepsopleiding doorgaans niet beschouwd als een echt positieve keuze, maar eerder een tweede keuze, omdat men niet voldoet aan de door de academische tracks vastgestelde normen (Ainsworth & Roscigno, 2005). Leerlingen en hun ouders zijn zich zeer bewust van de relatieve lagere status van lesvolgen in een technisch / beroepsonderwijs track (Hallam & Ireson, 2007; Stevens & Vermeersch, 2010).

Onderzoek heeft aangetoond dat kinderen uit sociaal zwakkere gezinnen en anderstalige gezinnen (en vaak vallen deze samen) oververtegenwoordigd zijn in het beroeps- en technisch secundair onderwijs in Vlaanderen (Boone & Van Houtte, 2013), terwijl hetzelfde geldt voor kinderen van een hogere klasse in het algemeen secundair onderwijs (Groenez, Nicaise & De Rick 2009). De concentratie van sociaal zwakkere leerlingen in bepaalde scholen en in die scholen in bepaalde 'sporen', zoals het beroepsonderwijs, gaat vaak samen met lage motivatieniveaus in deze scholen en tracks. Veelal leidt dit dan ook tot een hoger percentage van de uitval (bijvoorbeeld Van Houtte & Stevens, 2010). Op deze manier kunnen verkeerde keuzes met betrekking tot doorstroming cumulatief leiden tot demotivatie, retentie, uitval en werkloosheid van grote groepen jongeren in de samenleving (Driessen, 2005). Het feit dat veel anderstalige nieuwkomers in Vlaanderen 'doorstromen naar de richtingen die gepercipieerd worden als 'lager' in de 'hiërarchie' (ook wel 'afstromen' genoemd), markeert hen als een risicogroep met betrekking tot het succesvol afronden van hun schoolcarrière.

3.3.1.2 Zittenblijven

In vergelijking met de meeste andere landen, heeft België een relatief groot aantal zittenblijvers (Pisa 2009). Landen met weinig zittenblijvers zetten, in tegenstelling tot landen met veel zittenblijvers, in op geïndividualiseerde integratie van de lage presteerders, met differentiatie en geïndividualiseerde instructiemethoden. Bovendien werken ze met een comprehensief schoolsysteem, waarbij leerlingen voor een periode van 9 à 10 jaar een gemeenschappelijk, comprehensief traject volgen (tot 16 jaar). Verder is er een duidelijke samenhang tussen de mate waarin landen zittenblijven toepassen en de mate waarin de zwakkere presteerders in een andere leeromgeving terecht komen dan de gemiddelde en sterke presteerders. Hieruit blijkt dat in landen die zittenblijven veel toepassen er een meer homogene schoolsamenstelling qua SES en prestaties bestaat (Goos et al.).

Studies naar effecten van zittenblijven staan voor heel wat methodologische uitdagingen, wat kan verklaren waarom er tot hiertoe geen echt sluitend antwoord is over de effecten van zittenblijven. Onderzoek naar zittenblijven wordt echter meer en meer methodologisch solide en lijkt uit te wijzen dat, individuele cases buiten beschouwing gelaten, zittenblijven geen positieve cognitieve of psychosociale effecten te weeg brengt op lange termijn (Goos et al., 2013).

Integendeel, cognitief gezien presteren zittenblijvers tijdens het 'bisjaar' dan wel beter dan gelijkaardige leerlingen die mochten overgaan, maar dit positief effect blijkt van korte duur: doorheen de tijd (i.e., wanneer zittenblijvers met nieuwe leerstof geconfronteerd worden) verkleint hun voorsprong of verdwijnt die zelfs volledig (Alet, 2011; Chen, Liu, Zhang, Shi, & Rozelle, 2010; Dong, 2010; Goos et al., 2013; Hofer, Farran, Lipsey, Aydogan, & Bilbrey, 2010; Moser et al., 2012; Wu et al., 2008a). Ook als men zittenblijvers vergelijkt met leeftijdsgenoten blijkt het effect ervan weinig positief: zittenblijvers zouden even goed of zelfs beter gepresteerd hebben in wiskunde en taal, als ze zouden overgegaan zijn naar het volgende leerjaar, zowel op korte termijn (in het 'bisjaar') als op langere termijn (Bhattacharya, 2008; Cooley-Fruehwirth, Navarro, & Takahashi, 2011; Diris, 2012; Goos et al., 2013; Hong & Raudenbush, 2005, 2006; Hong & Yu, 2007; Wu et al., 2008a, 2008b).

Bovendien heeft zittenblijven een eerder negatief effect op de schoolloopbaan: zittenblijvers in het basisonderwijs hebben bijvoorbeeld een hogere kans op het veranderen van school en op het overgaan naar buitengewoon onderwijs (Goos et al., 2013) en een (kleine) hogere kans op voortijdig schoolverlaten in het secundair onderwijs (André, 2009; Eide & Showalter, 2001; Jacob & Lefgren, 2009; Schwerdt & West, 2012).

De effecten van zittenblijven op het psychosociaal functioneren van leerlingen zijn nog onvoldoende onderzocht. Eén recente Vlaamse studie op basis van leerjaarvergelijkingen toont aan dat zittenblijvers gedurende ten minste een gedeelte van hun basisschooltijd minder populair zijn onder leeftijdsgenoten, meer hyperactief-afleidbaar gedrag vertonen, asocialer gedrag vertonen, minder zelfstandig werken in de klas, minder graag naar school gaan en minder zelfvertrouwen hebben in vergelijking met hun jongere, gelijkaardige leerjaargenoten (Goos et al., 2011). Voor agressief gedrag werden geen significante verschillen gevonden.

De gevolgen van zittenblijven specifiek voor anderstalige nieuwkomers zijn nog nergens grondig onderzocht, maar algemeen wordt zittenblijven op basis van louter talige gronden, eerder dan academische competenties in haar totaliteit, gepercipieerd, gepercipeerd als negatief voor de leerder in kwestie (Callahan, 2013).

3.3.1.3 Drop out en voortijdig schoolverlaten

Schools 'doorzettingsvermogen' is zichtbaar in de mate waarin een leerling op een school blijft (indien niet, is er sprake van '*drop out*'). Empirisch onderzoek wijst uit dat vooral in het middelbaar onderwijs (veel) van school veranderen de kans op een succesvolle schoolloopbaan beknot. Uit internationaal onderzoek blijkt dat leerlingen die meer dan 1 keer veranderen van school, een verdubbeling van de kans op vroegtijdig schoolverlaten kennen. Gelijkaardige conclusies gelden voor Vlaanderen. Wanneer we kijken naar de schoolveranderingen van vroegtijdige schoolverlaters in de Vlaamse LOSO-databank, blijkt dat minstens de helft van de vroegtijdige schoolverlaters 1 of meer keer van school veranderde (Lamote e.a., 2013a; Lamote e.a., 2013b; Van Landeghem & Van Damme, 2011).

Redenen om van school te veranderen zijn niet altijd het resultaat van een beslissing van een leerling. Ze kunnen ook samenhangen met het feit dat niet gestart kon worden in de school naar keuze, met een bepaalde attestering door de school, of met het definitief schorsen van een leerling uit de school. Veranderen van school is funest omdat dit het bestaande sociaal engagement van leerlingen op een school afbreekt (bijvoorbeeld wanneer de vriendengroep niet meegaat) en de leerling in een nieuwe school dit sociaal engagement helemaal opnieuw moet opbouwen.

Daarnaast verlaten heel wat jongeren de schoolbanken zonder een volwaardige kwalificatie van secundair onderwijs. Zulke jongeren behalen aan het eind van het secundair onderwijs geen diploma of getuigschrift en evenmin een kwalificatie via alternatieve onderwijssystemen. Deze voortijdige schoolverlaters betreden de arbeidsmarkt en de samenleving in een zeer kwetsbare startpositie.

Vroegtijdig schoolverlaten is het eindpunt van een langdurig, vaak zeer persoonlijk en complex verhaal. Onderzoek wijst op enkele belangrijke predictoren, zowel individuele als institutionele predictoren. Algemeen blijkt dat jongens, zittenblijvers, laag presteerders, allochtone leerlingen, leerlingen met een lage betrokkenheid ten aanzien van school en leerlingen die regelmatig van school moeten wisselen een grotere kans hebben om vroegtijdig de school te verlaten (Lamote e.a., 2013a; Lamote e.a., 2013b; Rumberger, 2011). Ook voor Vlaanderen blijken deze predictoren van toepassing: jongens, leerlingen met een lager SES, allochtone leerlingen, zittenblijvers, leerlingen met een lager prestatieniveau en leerlingen met een lage schoolse betrokkenheid (zowel leerlingen die starten met een lage betrokkenheid, als hoge starters die een sterk dalend verloop kennen), spijbelen.

3.3.2 Factoren die onderwijssucces positief kunnen beïnvloeden

Rumberger & Rotmunder (2012) erkennen de cruciale rol die scholen kunnen spelen in het onderwijssucces van leerlingen die risico lopen om ongekwalificeerd de school te verlaten. Volgens Tinto (1994) vraagt het realiseren van die onderwijskwaliteit, dat zich uitdrukt in een blijvend engagement van leerlingen ten opzichte van de school, dat scholen op twee vlakken excelleren: zowel op vlak van (a) sociale, als op vlak van (b) academische integratie. Deze twee vlakken komen sterk overeen met de doelstellingen die ook het onthaalonderwijs in Vlaanderen zich stelt.

Voor het realiseren van de doelstellingen van (a) sociale integratie moeten scholen leerlingen het gevoel geven dat ze sociaal geïntegreerd zijn op school en de school waarderen (sociale integratie). Kwaliteitsvol onderwijs vraagt dus dat de kwaliteit van de sociale relaties tussen verschillende actoren (leerlingen, ouders, leraren en directie) hoog is. Bij kansarme leerlingen, waartoe veel anderstalige nieuwkomers behoren, zouden daarbij in de eerste plaats een positieve, non-directieve relatie of positieve interacties tussen leerkracht en leerling cruciaal zijn.

Voor het realiseren van (b) integratie op academisch niveau, moeten scholen erin slagen om leerlingen het gevoel te geven dat wat ze leren betekenisvol is (academische integratie, academisch engagement). Er is dus een schoolklimaat nodig dat zowel sterk scoort op academisch en disciplinair vlak (bv. door een positieve houding op leren te creëren) als een hoge mate aan welbevinden bij leerlingen genereert (Hoy et al., 2006; Rumberger & Palardy, 2005; Hattie, 2009). Ook uitdagende, algemene lange termijndoelen (op klas- en schoolniveau) en leren samenwerken in de klas (*peertutoring*) hebben sterke positieve effecten (Hattie, 2009).

De mate waarin scholen die kwaliteit op vlak van sociale en academische integratie kunnen beïnvloeden, hangt in het model van Rumberger & Rotmunder (2012) af van vier types factoren: schoolcompositie (student composition), schoolkenmerken, beschikbare middelen (resources) en praktijken in de school. Naast deze institutionele factoren onderscheidt het model van Rumberger & Rotermund ook individuele factoren. Voor deze literatuurstudie naar het succes van het onderwijs aan anderstalige nieuwkomers beperken we ons tot de institutionele kenmerken van de schoolse context.

3.3.2.1 Schoolcompositie

De belangrijkste conclusie uit empirisch onderzoek is dat schoolcompositie (bijvoorbeeld aantal lage SES-kinderen of anderstalige leerlingen op school) op zich niet het schools presteren verklaart van deze leerlingen (Hattie, 2009). Schoolcompositie kan wel andere factoren beïnvloeden. Zo blijkt dat scholen met veel kansarme en/of anderstalige leerlingen ten eerste vaak meer onervaren leerkrachten tellen en kampen met leerkrachten die weer snel vertrekken (Reed, 2005; Vandeputte & Nicaise, 2014), wat funest is voor de onderwijskwaliteit van de school. Ten tweede kunnen in dergelijke scholen leerlingen elkaar (negatief) beïnvloeden op het vlak van motivatie, engagement en presteren.

3.3.2.2 Schoolkenmerken

Bij schoolkenmerken horen schoollocatie (stedelijk of landelijk), schoolgrootte en schooltype (koepel of net van de school). Globaal leren we hier uit empirisch onderzoek dat de impact van deze kenmerken op schools presteren inconsistent is en dat ze er weinig toe doen (Hattie, 2009; Rumberger & Rotmunder, 2012). Goed presteren op een grote school kan bijvoorbeeld moeilijker zijn door een onpersoonlijk en bureaucratisch schoolklimaat omdat dit sociale integratie bemoeilijkt. Tegelijk zou de school dit negatieve effect kunnen compenseren omdat het zo ook een groter aanbod van studierichtingen kan organiseren waardoor veranderen van school niet nodig is. Ook hier moeten schoolkenmerken als factor voor onderwijssucces dus steeds in combinatie met andere factoren bekeken worden.

3.3.2.3 Beschikbare middelen

3.3.2.3.1 Inzet van middelen

Hieronder worden enerzijds het financiële budget van een school (bijvoorbeeld voor aankoop ICT-infrastructuur) en het aantal beschikbare lesuren begrepen, anderzijds de kwaliteit van leraren (zoals opleidingsniveau (bijvoorbeeld aantal leerkrachten dat een masterdiploma heeft, het salaris van de leraren), onderwijservaring en onderwijsstijl (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010)). Ook op dit vlak zijn de effecten eerder bescheiden, met globaal de bevinding dat grotere uitgaven per leerling en hogere salarissen voor leerkrachten leiden tot minder ongekwalificeerde uitstroom (Li, 2007). Opnieuw geldt wellicht dat wat de school met de beschikbare middelen doet (schoolbeleid) meer doorweegt, al moeten er natuurlijk wel voldoende middelen zijn om dit schoolbeleid te kunnen realiseren.

3.3.2.3.2 Onthaalonderwijs en middelen

De toewijzing van middelen voor het onderwijs aan anderstalige nieuwkomers is in Vlaanderen een onzekere kwestie. Zo werd in het AGODI-rapport dat reeds hierboven werd aangehaald, melding gemaakt van een verminderd leerlingenaantal in 2013-2014, met logische gevolgen voor de middelen. Het voorbeeld illustreert hoe de afhankelijkheid van de toestroom efficiënte inzet van middelen niet evident maakt.

Middelen toewijzen bij nieuwe maatregelen blijkt vaak ook een zoektocht. Zo evolueerde de regelgeving rond vervolgschoolcoaches op vraag van secundaire scholen van een model van één vervolgcoach per scholengemeenschap naar een model waarbij de middelen voor vervolgcoaches worden toegekend op basis van het aantal leerlingen dat onthaalonderwijs volgt.

Naast het krijgen van middelen, is ook de inzet van middelen voor het onthaalonderwijs niet steeds onproblematisch. Uit het verslag van de onderwijsinspectie in 2015 (Onderwijsspiegel, 2015) bleek dat de uren (specifiek en regulier) die gegenereerd worden door OKAN-leerlingen, niet steeds volledig besteed werden om deze doelgroep adequaat onderwijs aan te bieden. Een jaar later (Onderwijsspiegel 2016) bleek de integrale inzet van middelen ontvangen voor het onthaalonderwijs opnieuw een knelpunt in ongeveer de helft van de doorgelichte scholen, dit keer met betrekking tot de infrastructuur en de uitrusting. Vastgesteld werd bijvoorbeeld dat OKAN-leerlingen vaak les kregen in de minder aantrekkelijke gebouwen of vestigingsplaatsen van de school, en dat hun materiële omkadering beperkt is, vooral op het vlak van ICT, multimedia en techniek.

3.3.2.4 Schoolse praktijken

3.3.2.4.1 Het belang van klasklimaat, de verwachtingen van de leerkracht en kwaliteit en kwantiteit van instructie

Meer dan schoolcompositie, schoolkenmerken of de beschikbare middelen vormen schoolse praktijken de sleutel tot onderwijssucces. Duru-Bellat (2004) bijvoorbeeld geeft aan dat onderzoek uitwijst dat niet de persoonlijke karakteristieken (leeftijd, geslacht, onderwijservaring, …) van de leerkrachten van belang zijn, maar wat leerkrachten dag in dag uit doen. Door het werk van elke dag slagen sommige leerkrachten er in meer te halen uit leerlingen dan andere.

Ook Vlaams onderzoek zoals het GOK-onderzoek naar krachtige leeromgeving (Van Avermaet & Blaton, 2010) bevestigt dat kwaliteitsvol onderwijs begint bij de leerkrachten. De review studie van Bellens en De Fraine (2012) probeert een overzicht te geven van 'wat werkt' in het basisonderwijs. Ook zij wijzen op de prominente rol van de leerkracht. Als we naar het leerproces kijken, heeft niet enkel de leerkracht de grootste impact op de onderwijsuitkomsten van leerlingen, de leerkracht is ook de kernfiguur die het onderwijs dag in dag uit vorm geeft in zijn klas aan de leerlingen. Hij wordt hierin in meer of mindere mate bijgestaan en ondersteund vanuit de school, maar het blijven zijn

concrete attitudes, gedragingen en handelingen die de grootste impact hebben op de onderwijsuitkomsten van leerlingen.

Concreet geeft Hattie (2009) met betrekking tot leerkrachtpraktijken aan dat de meest effectieve leerkrachten zich onderscheiden in (a) klimaat, (b) ingesteldheid en (c) kwaliteit en kwantiteit van de instructie.

Het klimaat (a) dat een leerkracht creëert (vaardigheid om een warm socio-emotioneel klimaat te creëren, open te staan ten opzichte van leerlingen, succescriteria en doelen formuleren, en engagement van alle leerlingen te vragen) is met andere woorden een belangrijke factor tot winst in schoolsucces te komen.

Ook de ingesteldheid van de leerkracht (b) is van belang: leerkrachten die veel leerwinst boeken hebben hoge verwachtingen van hun leerlingen en geloven in de mogelijkheid tot vooruitgang en veranderlijkheid van prestaties. Selffulfilling prophecy is hierin een sleutelconcept: wat leerkrachten denken beïnvloedt hun handelen zodanig dat hun inschatting van leerlingen realiteit wordt. Leerkrachten (Duru-Bellat, 2004) reageren anders en hebben andere verwachtingen en baseren deze op criteria als geslacht of sociale of etnische identiteit, gebaseerd op uiterlijke kenmerken van leerlingen: de manier waarop ze spreken of zich kleden. Leerkrachten blijken bijvoorbeeld systematisch kinderen van arbeidersgezinnen te onderschatten.

Met betrekking tot de kwaliteit en kwantiteit van instructie (c) benadrukt Hattie (2009) een curriculum dat de juiste balans vindt tussen oppervlakkig en diep inzicht, het inzetten op leerstrategieën, en het activeren van leerlingen in het leerproces, waarbij leerlingen hun eigen leerkracht kunnen worden. '*The poorer the quality of the teaching practices, the greater will be the differences between individual pupils*' (Duru-Bellat, 2004). De zwakste leerlingen worden door dit leerkracht-handelen het meest beïnvloed. Een belangrijk element hierbij is dan ook het optimale benutten van de leertijd: leerlingen die per dag meer tijd krijgen om effectief actief te leren, presteren beter.

3.3.2.4.2 Leerkrachten professionaliseren

In Vlaanderen verzorgen voornamelijk begeleidingsdiensten en nascholingscentra de professionalisering van directies en scholen. Volgens de Commissie Monard, die een evaluatie uitvoerde van de pedagogische begeleidingsdiensten, de permanente ondersteuningscentra van de CLB's en het samenwerkingsverband netgebonden pedagogische begeleidingsdiensten doen zij dit op een behoorlijke manier. Wel blijken inspanningen nodig om professionalisering voldoende te richten op het verbeteren van klaspraktijk en schoolontwikkeling (Monard, et al, 2014).

Sterke scholen werken dan ook aan de onderwijspraktijk, liefst op zulke manier dat effecten bereikt worden op het lesgedrag van leraren, of op leerlingresultaten (Merchie et al. 2016).) Het professionaliseren van leerkrachten vereist daarvoor (a) expliciete initiatieven om de transfer naar de praktijk te vergroten, zoals leerportfolio's bijhouden, of systematische opvolging via terugkomdagen. (b) Ook dienen duidelijke doelstellingen of leervragen geformuleerd te worden en dient er duidelijkheid te zijn wat betreft de evaluatie hiervan. (c) Tot slot is een constructieve samenwerkingscultuur belangrijk, waarbij klassen van leerkrachten opengesteld worden voor anderen op school, om samen te werken aan de verbetering van de onderwijspraktijk. In het GOK-onderzoek (Van Avermaet & Blaton, 2010) wordt vastgesteld dat op deze wijze het onderwijskundig handelen in de klas van leerkrachten versterkt wordt. Bellens en De Fraine (2012) pleiten hierbij voor evidence-based onderwijs, door scholen en leerkrachten, waarbij zij zich beroepen op wetenschappelijk onderzoek om richting te geven aan hun onderwijspraktijken.

Specifiek voor onthaalonderwijs blijkt het nascholingsaanbod in Vlaanderen nog erg beperkt (Onderwijsspiegel, 2016). Wat de constructieve samenwerkingscultuur in het onthaalonderwijs betreft, zijn er aanwijzingen dat OKAN-teams hierin doorgaans nog kunnen groeien. Schoolintern

Schoolintern is er veelal uitwisseling van expertise tijdens geregelde overlegmomenten, maar het vakoverleg is doorgaans inhoudelijk te beperkt en te weinig gericht op onderwijs en evaluatiepraktijk, ten voordele van praktische en organisatorische aangelegenheden en de bespreking van leerlingen. Ook tussen scholen is er weinig uitwisseling tussen OKAN-scholen onderling noch tussen OKAN-scholen en andere instellingen die NT2 aanbieden.

3.3.2.4.3 Onthaalonderwijs en het verhogen van schoolse praktijken die leiden tot schoolsucces

Voor het onderwijs aan (ex-)anderstalige nieuwkomers lijkt het belang van een goede klaspraktijk niet onderschat te kunnen worden. Meer nog dan voor andere groepen immers lijkt de groep van anderstalige nieuwkomers erg heterogeen, met bovendien een vaak moeilijke socio-emotionele achtergrond en van veelal lage socio-economische afkomst nood te hebben een krachtig klasklimaat, hoge leerkrachtverwachtingen en -vertrouwen en kwaliteit en kwantiteit van instructie. Wat dat laatste betreft onderstreept het EIF actie-onderzoek rond 16 tot 18-jarige anderstalige nieuwkomers dat er meer maatwerk nodig is. Dit wordt ook bevestigd door het onderzoek van Vanblaere (2012), waaruit blijkt dat verschillende AN-leerlingen problemen ervoeren op verschillende momenten in hun schoolcarrière (gedurende de eerste vier jaar na OKAN). Het eerste jaar na OKAN werd algemeen omschreven als een moeilijk jaar, maar in het tweede, derde en vierde jaar na OKAN lopen de ervaringen (en de leervooruitgang) sterk uiteen. Hierdoor komt de individuele situatie van de ex-OKAN-leerling ook centraal te staan (Vanblaere, 2012). Maatwerk betekent dat er veel meer vanaf de intrede in het onthaalonderwijs gekeken wordt naar de behoeften en perspectieven van de anderstalige nieuwkomers. Ervaringen uit het NT2-onderwijs aan volwassen anderstaligen leren ons alvast dat het inspelen op de (taal)leerbehoeften – het werken op maat dus – een belangrijke motivatie is om te leren. Werken op maat betekent het integreren van het taalleren in de onderwijs-, opleidings- en ontwikkelingsbehoeften van de betrokkenen (cfr. Nederlands op de werkvloer, op de opleidingsvloer, behoeftegerichte trajecten). In het NT2-volwassenenonderwijs wordt het belang en de meerwaarde hiervan onderkend (3de Rondetafelconferentie NT2, 2008; Onderwijsinspectie, 2008).

Al is het leerkrachtenniveau van primordiaal belang, toch is het in het OKAN-onderwijs niet eenvoudig leerkrachten met expertise te kunnen behouden. Bij verminderde leerlingenaantallen, bijvoorbeeld volgens AGODI in 2013-2014, blijkt het voor een aantal onthaalscholen moeilijk of onmogelijk om alle onthaalleerkrachten te werk te stellen

Daarnaast blijkt uit het TALIS-onderzoek dat de Vlaamse leerkracht in vergelijking met andere landen (OECD, 2009) weinig nascholingen volgt. Gezien het belang van de leerkrachtenpraktijk is dit een verontrustende vaststelling. Daarnaast is enkel het volgen van nascholingen onvoldoende en moet professionalisering op schoolniveau krachtig ingezet en opgevolgd worden om het onderwijskundig handelen van leerkrachten te versterken. Beide vaststellingen pleiten voor professionaliseringsbeleid in scholen, dat verankerd is in een algemeen schoolbeleid (VLOR, 2005).

3.3.3 Conclusie

Een blauwdruk voor effectief onthaalonderwijs laat zich niet gemakkelijk uittekenen. Het onthaalonderwijs moet rekening houden met de diverse noden van de anderstalige nieuwkomers op vlak van schoolcompositie, schoolkenmerken, beschikbare middelen en schoolse praktijken.

Het debat over hoe het Vlaamse onderwijs aan die noden tegemoet moet komen, wordt vaak gedomineerd door een aantal tegenstellingen:

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

De Vlor vindt dat het debat niet in die tegenstellingen mag blijven hangen. De raad benadrukt dat het om *continua* gaat, waarbinnen telkens weer genuanceerde keuzes gemaakt kunnen worden.

Zoals ook uit de literatuur het belang blijkt van de schoolse praktijk voor werkelijk schoolsucces, geeft ook de Vlor in zijn advies aan dat de hefbomen voor een effectiever onthaalonderwijs liggen op 'het lokale niveau', of het niveau van de nieuwkomer. De Vlor onderscheidt er vier, waarvan de drie laatste rechtstreeks te maken hebben met de schoolse praktijken:

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

De Vlor geeft ook nog mee dat voor elke anderstalige nieuwkomer, in elke fase van het onthaalonderwijs, afwegingen gemaakt dienen worden over de aanpak die het meest tegemoet komt aan zijn noden op dat moment. De mogelijkheden van de school en de lokale context spelen bij het bepalen van die aanpak ook een rol. Dat legt uiteraard meer verantwoordelijkheden bij de scholen en de lokale regisseurs, maar biedt tegelijk ook meer kansen. De scholen en de lokale regisseur kunnen het onthaalonderwijs organiseren op een manier die aan de lokale noden aangepast is.

3.4 CRUCIALE ELEMENTEN IN ONDERWIJSSUCCES VOOR ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS

Ex-OKAN-leerlingen geven zelf aan dat ze het eerste jaar na het OKAN-jaar het meeste problemen ervoeren. De ondersteunende en belemmerende factoren blijken over het algemeen gerelateerd aan vier grote aspecten: taalbeheersing, tastbare ondersteuning, emotionele ondersteuning en academische competenties (Vanblaere, 2012). Het belang van deze aspecten komt aan bod in elk van de cruciale elementen in het onderwijs voor anderstalige nieuwkomers dat hierna wordt besproken, meer concreet in het belang van taal, sociaal-emotioneel welzijn, en participatie en diversiteit.

3.4.1 Taal

3.4.1.1 Belang van taal voor anderstalige nieuwkomers

Taal is een van de meest alomtegenwoordige aspecten van onze wereld, en door middel van taal geven we niet alleen betekenis aan de wereld, het stelt ons bovendien ook in staat om betekenis te delen met elkaar in sociale interactie (Tomasello et al. 2005). De factor taal is dan ook erg bepalend in de schoolloopbaan van anderstalige nieuwkomers (Colpin, Gysen, Heymans, Van den Branden, & Verhelst, 2006; OECD, 2006; Van Damme, De Troy, Meyer, & Mertens, 2001; Van den Branden, Van Damme, & Verhelst, 2011).

Concreet moeten kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands een extra drempel over om tot leren te komen: ze moeten zich niet enkel inburgeren in het schoolse milieu waarin ze terechtkomen, ze moeten dat bovendien doen in een taal die niet hun moedertaal is.: In het Nederlands schools taalvaardig worden biedt anderstalige nieuwkomers een erg belangrijke ingangspoort naar de inhouden van alle andere leergebieden. Om dit te bereiken, zullen doorgedreven en volgehouden inspanningen in het onderwijs nodig zijn (Van den Branden, 2010). Leerkrachten geven aan dat omgaan met de taalachterstand van leerlingen een zoektocht is. Het belang van taal voor de leerprestaties van leerlingen wordt als aanzienlijk gezien en een andere thuistaal dan het Nederlands wordt veelal als een probleem ervaren (Van Avermaet & Blaton, 2010).

Daarnaast is de nieuw-te-leren-taal ook nog eens een schooltaal. Schooltaal verschilt sterk van thuistaal. De verschillen tussen schooltaal en thuistaal zijn vooral inhoudelijk en sociaal, maar er zijn ook vormelijke verschillen (Van den Branden, 2010). Anderstalige kinderen hebben ongeveer twee jaar nodig om in een vreemde taal een niveau van alledaagse taalvaardigheid op te bouwen. Voor het opbouwen van een niveau van schoolse, abstracte en gedecontextualiseerde taalvaardigheid hebben

kinderen echter vijf tot negen jaar nodig en is de kwaliteit van de leeromgeving bepalend (Baker, 2006; Cummins, 1979; Pulinx, Drijkoningen, Van den Branden, & Van Avermaet, 2013; Shohamy, 2006; Van den Branden & Verhelst, 2009).

Naast de algemene extra moeilijkheden verbonden met schooltaal, vormt 'vaktaal' nog een bijkomende moeilijkheid. Leerlingen worden verondersteld de taal die bij het vak hoort, te kunnen hanteren. Het gaat dan bijvoorbeeld om het leren van vakgebonden concepten met bijbehorende vaktermen, het correct gebruiken en definiëren van die termen, het beschrijven of verklaren van een fenomeen, het vergelijken van vakinhouden.

Het taalgebruik in de lessen en de taaleisen die worden gesteld bij het onderwijs in de niet-taalvakken zijn niet altijd afgestemd op het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen (Hacquebord, 2004). Het is bijvoorbeeld opvallend dat inzicht in de inhoud van het vak gemeten wordt door de formuleervaardigheid en het vaktaalgebruik te testen (zie literatuuronderzoek over het concept 'schoolse taalvaardigheid': zie Rekers, 2004). Met name voor taalzwakke en allochtone leerlingen kan de taal die in de niet-taalvakken gehanteerd wordt, een struikelblok vormen (Hajer & Meestringa, 1995; Hajer, 1996; Prenger, 2005; Van Eerde, 2005). Een mogelijk gevolg daarvan is dat de leerlingen voor die vakken slecht presteren (Corson, 2001; De Fraine e.a., 2003).

In een onderzoek naar de oorzaken van zwakke prestaties van allochtone leerlingen bij wiskunde bevestigt Van den Boer (2003) het beeld dat het in de kern om een taalprobleem gaat.

Anderstalige leerlingen bouwen vaak voor lezen en schrijven een achterstand op, in vergelijking met hun Nederlandstalige leeftijdgenoten. De PISA-onderzoeken bijvoorbeeld laten zien dat in Vlaanderen de verschillen in leesvaardigheid tussen de sterkste en zwakste leerlingen enorm groot zijn en dat leerlingen die thuis een vreemde taal spreken, gemiddeld het slechtst voor lezen scoren. Wereldwijd wordt echter erkend dat functionele geletterdheid, en met name de vaardigheid in begrijpend lezen, een voorwaarde is voor schoolsucces, en ruimer nog, voor emancipatie en maatschappelijk succes (Kirsch e.a., 2002; Verhoeven, 1994).

3.4.1.2 Effectief taalonderwijs aan (ex-)anderstalige nieuwkomers

3.4.1.2.1 Goed onthaalonderwijs

Taalleren begint in de kiem met sociale activiteit: adolescenten, volwassenen of kinderen willen met anderen tot actie overgaan of in interactie treden en zetten daarvoor al hun neurologische, cognitieve en emotionele capaciteiten in. Om in een schoolse context tot taalleren te komen, probeert een leerkracht dan ook best deze sociale activiteit een rol te laten spelen.

Ellis (2005) vertaalt in zijn onderzoek wat er geweten is over tweedetaalleren naar een goede didactiek en wijst daarin de volgende elementen aan voor taalonderwijs: veel interactie, zijnde veel taalaanbod, veel mogelijkheden om zelf talige boodschappen te produceren en veel mogelijkheden om er feedback op te krijgen. Verder wijst Ellis (2005) op het belang van het balanceren van enkele, verwante, uitersten op een continuüm: goed taalonderwijs vindt naast interactie dus ook een evenwicht tussen voornamelijk impliciet taalleren, maar ook expliciete aandacht voor talige elementen, tussen een grote focus op vaste uitdrukkingen, maar ook op talige regels, en tussen aandacht voor vooral betekenis maar ook voor grammatica. Tot slot houdt een goede taalleerkracht rekening met individuele verschillen (in motivatie, aanleg, leerstijl, …). Als zowel aan de interactie-voorwaarde als aan de voorwaarden van 'balans' en geïndividualiseerde instructie is voldaan, ontwikkelen taalleerders zich binnen onderwijs op de meest efficiënte manier.

Naast deze didactische richtlijnen om tot taalleren te komen, wordt een goede taalleeromgeving gekenmerkt door een positief affect (White & Ranta, 2002). Dit wil zeggen dat de interactie leerkracht-leerling of leerling-leerling op de een of andere manier een positief affect kan veroorzaken. Dat heeft enerzijds te maken met een goede sfeer in het algemeen, en anderzijds met motivatie en

een gevoel van competentie en autonomie. Taalleerders moeten het idee hebben dat ze mogen experimenteren met taal, dat leren uit fouten toegestaan is, dat een leerkracht of een medeleerling hen zal helpen of ondersteunen tijdens het leerproces, maar ook dat de dingen waarmee hij of zij bezig is – samen met een andere leerling een stukje schrijven voor in de schoolkrant, een interview afleggen met een leerkracht, iets uitleggen aan een klasgenoot en samen naar de oplossing zoeken van een wiskundeprobleem – zinvol zijn, en tegelijk uitdagend maar haalbaar.

Een van de redenen waarom een positief affect zo belangrijk is, heeft te maken met de manier waarop jonge kinderen hun moedertaal leren. De leeromgeving van het jonge kind wordt namelijk gekenmerkt door spelen, plezier, het feit dat het toegestaan is om fouten te maken en, wat zeer belangrijk is, uiteindelijk in staat zijn om te spreken met je familie en zodoende toetreden tot een (micro)gemeenschap waartoe hun taal de sleutel is; telkens wanneer we een nieuwe taal leren, gaan we deel uitmaken van een gemeenschap waarvan de leden deze taal spreken. Taal en integratie in een sociale groep zijn derhalve onlosmakelijk verbonden, en zijn belangrijke voorwaarden voor elkaar. Om een tweede of vreemde taal impliciet te kunnen leren moet de leeromgeving kenmerken bezitten van de veilige thuisomgeving en moet de mogelijkheid tot integratie een realiteit zijn.

Tot slot moet goed onthaalonderwijs rekening houden met het gegeven dat variatie en verandering eigen zijn aan taalleren. Geen twee mensen zullen exact dezelfde sociale contexten voor taalgebruik ervaren, of op dezelfde manier taal gebruiken in deze contexten. Al op dit micro-niveau zitten er dus verschillen in de leertrajecten van individuele meertalige taalverwervers. Taalverwerving verloopt met andere woorden niet lineair en voor alle leerders hetzelfde, maar dynamisch, grillig en complex en voor iedere taalverwerver anders (Larsen-Freeman, 1997). Het verloop van het taalverwervingsproces wordt bepaald door o.a. de sociale contexten in welke een leerder participeert, zijn of haar cognitieve mogelijkheden ('leervaardigheden') en andere talenkennis.

3.4.1.2.2 Goed gevorderd taalonderwijs

Ook na het onthaalonderwijs moeten (ex-)anderstalige nieuwkomers nog verder kunnen bouwen aan hun, voornamelijk academische, taalvaardigheid Nederlands. Het vak Nederlands kan hierin een belangrijke rol spelen, maar ook andere taalvakken vormen een belangrijke steiger om te werken aan schoolse taalvaardigheid. Het blijft evenwel belangrijk dat er een duidelijke lijn is in de aanpak van de school om taalvaardigheidsonderwijs aan te bieden; leerkrachten van verschillende jaren stemmen hun praktijken en onderwijslijnen af op die van hun collega's van de lagere en hogere jaren, leerkrachten geven informatie uit brede evaluaties door over zowel klasgroepen als individuele leerlingen, leerkrachten zijn betrokken bij een gezamenlijke evaluatie van de kwaliteit en effectiviteit van het geboden onderwijs en vakgroepen talen staan in intensief contact met elkaar en overleggen vaak. De taalvakken moeten met andere woorden een netwerk vormen.

3.4.1.2.3 Goed, taalontwikkelend vakonderwijs

Een andere steiger is het optimaliseren van het onderwijs in het Nederlands. Dit wil zeggen dat er bewuster wordt omgegaan met de instructietaal in alle vakken (Bogaert & Van den Branden, 2011; Hajer & Meestringa, 1995; Hajer, 1996; Van den Branden). Het kan en mag niet de bedoeling zijn dat taalontwikkeling van de leerlingen, en meer specifiek van de anderstalige nieuwkomers, de verantwoordelijkheid wordt van louter de taalleerkrachten; alle leerkrachten kunnen aan taalontwikkelend vakonderwijs doen. Er worden dan, behalve andere lesdoelen, ook taaldoelen gesteld. Tijdens deze lessen wordt dan bewust omgegaan met taal; men zorgt ervoor dat de taal in de lessen contextrijk is, dat er veel kansen tot interactie zijn en dat er taalsteun aanwezig is. Leerkrachten kunnen zorgen voor visualisering en concretisering van abstracte inhouden, de lessen beter afstemmen op de voorkennis van de leerlingen, de leerling aanzetten tot actieve exploratie… er wordt dan ook niet enkel ingezet op remediëring, maar op een samenspel van zowel preventie als remediëring.

3.4.1.3 Het belang van een goed taalbeleid

Gezien het belang van taal voor een succesvolle loopbaan voor anderstalige nieuwkomers, en gezien het belang van schoolse praktijken die de taalontwikkeling kunnen bevorderen, zijn een goed taalbeleid en een krachtige taalvaardigheidsdidactiek tijdens het onthaalonderwijs en de daaropvolgende jaren als de OKAN-leerlingen instromen in het reguliere onderwijs cruciaal.

Via taalbeleid wil de school op een structurele en strategische wijze de onderwijspraktijk aanpassen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten (Van den Branden, 2010). Schooltaalbeleid is een geheel van onderlinge afspraken over het gebruik van taal in onderwijsleersituaties. Het taalonderwijs en het onderwijs in taal worden op elkaar afgestemd, rekening houdend met de beginsituatie, de leerbehoeften van de leerlingen en de te bereiken doelen (van Braak & Schrauwen, 2001). Een effectief taalbeleid gericht naar anderstalige nieuwkomers moet de onderwijspraktijken omvatten zowel in de onthaalklas als in het vervolgonderwijs.

De twee rapporten over het taalbeleid in Vlaanderen rond de implementatie van talenbeleid op de Vlaamse basis- en secundaire scholen (Onderwijsspiegel, 2015) stellen vast dat de aandacht voor de doelgerichtheid en de ondersteuning van het talenbeleid globaal toeneemt. De doeltreffendheid van het talenbeleid is evenwel de achilleshiel: scholen evalueren weinig de concrete resultaten van hun talenbeleid en gaan niet systematisch na of de beleidsafspraken uitvoering krijgen in de klaspraktijk. Zij slagen er te weinig in om de effecten van hun acties in kaart te brengen aan de hand van observeerbare gegevens. Zij onderzoeken onvoldoende of hun talenbeleid resulteerde in goede leerprestaties voor de taalzwakke leerlingen en in een vlotte doorstroming tijdens de schoolloopbaan voor alle leerlingen. Ze gebruiken de evaluatie te weinig om hun talenbeleid bij te sturen.

Wat (ex-)anderstalige nieuwkomers betreft, is het gezien deze beperkte doeltreffendheid maar de vraag in hoeverre de scholen erin slagen om hun onderwijs op zo'n manier talig vorm te geven dat dit leidt tot onderwijssucces van deze leerlingen. Het rapport van de onderwijsinspectie (Onderwijsspiegel, 2016) biedt alvast indicaties dat OKAN-scholen hier te beperkt mee bezig zijn: onderwijsaanbod en evaluatiepraktijk zijn immers weinig afgestemd op de ontwikkelingsdoelen taalvaardigheid. Bovendien houden weinig OKAN-scholen zich bezig met het monitoren van gewezen OKAN-leerlingen in het vervolgonderwijs.vervolgonrderwijs. Nochtans zouden gegevens uit zulke opvolging ideaal zijn om de onderwijspraktijk van OKAN gericht te kunnen bijsturen.

3.4.2 Sociaal-emotioneel welzijn

Anderstalige nieuwkomers kunnen te maken krijgen met sociale en emotionele kwetsbaarheden die hun schoolloopbanen belemmeren (Suarez-Orozc, Bang, O'Connor, Gaytan, Pakes en Rhodes, 2010). Een aantal van hen maakt traumatische of verlieservaringen door, zowel voor, tijdens, als na hun migratie (Derluyn, 2005; Block, Cross, Riggs en Gibbs, 2014). Naast dergelijke ervaringen, worden anderstalige nieuwkomers in het land van aankomst niet zelden geconfronteerd met onzekerheid en armoede (Europese Commissie, 2013), discriminatie, onuitgesproken racisme en stigmatisering (McBrien, 2005), gevoelens van vervreemding en processen van marginalisering (Ramirez & Matthews, 2007). Ook de familiesituatie van een aanzienlijk aantal anderstalige nieuwkomers is complex; soms blijft een ouder achter in het thuisland, of is er geen contact meer met één of beide ouders (Suarez-Orozco, Todorova & Louie, 2002). Vooral onbegeleide minderjarige asielzoekers vertonen in hoge mate tekenen van angststoornissen, depressie en posttraumatische stress (Derluyn & Broekaert, 2007). Het sociaal-emotionele welbevinden van jonge nieuwkomers, en hiermee vanzelfsprekend verbonden hun schoolse succes, hangt mede af van de mate waarin scholen en verantwoordelijke (lokale) overheden erin slagen ondersteuning te bieden om de genoemde belemmeringen te overwinnen of beheersen (OECD, 2015). Met name een bewuste inzet van specialistische (buitenschoolse) zorg en het realiseren van ouderbetrokkenheid, positieve relaties en interacties zijn daarbij van belang.

Een veilige schoolomgeving, betrokkenheid en ondersteuning op school hebben een gunstig effect op het welbevinden van anderstalige nieuwkomers (Fazel, Reed, Panter-Brick & Stein, 2012). Enerzijds is het hierbij belangrijk dat leerkrachten en ander schoolpersoneel kennis hebben van mogelijke problemen van hun doelgroep en hier weten mee om te gaan (Derluyn, 2005). Scholen met een onthaalaanbod hebben daarom een belangrijke toeleidingsfunctie die op een bedachtzame wijze moet worden ingezet. Om optimaal gebruik te kunnen maken van onderwijs, moeten anderstalige nieuwkomers met psychosociale problemen de gepaste professionele hulp krijgen (Ingleby & Derluyn, 2012). Scholen kunnen hierin ofwel externe hulp binnen de school halen, of leerlingen toeleiden naar gespecialiseerde hulp (Tyrer & Fazel, 2014). Anderzijds dienen scholen de leerlingen niet te reduceren tot hun kwetsbaarheid of traumatische ervaring. Veel studies stippen het belang aan van inzetten op de situatie in het 'nu' en de veerkracht van de leerling (Derluyn, 2005; Ramirez & Matthews, 2007; Suarez-Orozco et al., 2010; Block et al., 2014). De cijfers duiden evenwel op een veelvuldig en toenemend gebruik van buitenschoolse hulp (Verschueren, Struyf, Vervoort, Bodvin & Dehaene, 2016). Echter, leerlingen in precaire situaties en leerlingen met een migratieachtergrond zijn ondervertegenwoordigd in buitenschoolse begeleiding (Verschueren et al., 2016). Vlaams onderzoek heeft eveneens laten zien dat personeelsleden uit secundaire scholen (regulier, niet specifiek voor onthaalonderwijs) van mening zijn dat zorg het best wordt verleend door specialisten, terwijl leerkrachten en ander personeel in het basisonderwijs gemiddeld meer overtuigd zijn dat zorg het best verleend wordt door de klastitularis of klasleraar (Struyf, Verschueren, Verachtert & Adriaensens, 2012).

Binnen het kader van sociaal-emotioneel welbevinden van anderstalige nieuwkomers wordt ook geregeld gewezen op het belang een inclusieve of holistische leeromgevingen (Arnot & Pinson, 2005; Block et al.., 2014). Een stabiele omgeving en sociale ondersteuning hebben immers een positief effect op het psychologisch welbevinden van nieuwkomers (Fazel et al., 2012). Specifiek wordt hierbij vaak verwezen naar ouderbetrokkenheid/-participatie (Taylor & Sidhu, 2012; Block et al., 2014) en het belang van positieve relaties en interacties tussen de nieuwkomer en zijn bredere sociale omgeving (Suarez-Orozco et al., 2010; Allan & Catts, 2014). Het bereiken van ouders is echter niet evident. Naast de taalbarrière is ook de vaak beperkte kennis van met het onderwijssysteem van het land van aankomst problematisch. Anderstalige nieuwkomers en hun ouders hebben nood aan degelijke ondersteuning en informatieverstrekking (Opdenakker & Hermans, 2006; Ingleby & Derluyn, 2012). Casestudies van drie Vlaamse GOK-scholen indiceren dat responsief handelen ten aanzien van ouders aangewezen is (Van Avermaet & Blaton, 2010). Tolken (Block et al., 2014), interculturele bemiddelaars (Vervliet & Derluyn, 2014) en andere geschikte ervaringsdeskundigen (Pulinx, 2014) kunnen hierbij een rol opnemen. Eveneens hebben scholen de mogelijkheid om actief de interactie tussen nieuwkomers en andere leerlingen te stimuleren en faciliteren (Pulinx, 2014; Vervliet & Derluyn, 2014), zowel binnen als buiten de school (Allan en Cats, 2014). Ook het betrekken van en samenwerken met mensen en organisaties uit de gemeenschap of buurt van de leerlingen (Europese Commissie, 2013) kunnen een meerwaarde zijn voor een creëren van een breed ondersteunende omgeving.

3.4.3 Participatie en diversiteit

3.4.3.1 Sociale participatie

De beperkte doorstroom van minderjarige nieuwkomers heeft een complexe en veelzijdige oorzaak die verder gaat dan puur cognitieve vaardigheden of de kennis van het Nederlands (Sterckx & Gysen, 2006). Ook tal van buitenschoolse (i.c. gezin en maatschappelijk) alsook individuele factoren spelen een rol.

Participatie aan de samenleving, via vrije tijdsparticipatie, betrokkenheid bij de buurt, opbouwen van een sociaal netwerk, kan de schoolloopbanen van jonge mensen positief beïnvloeden en omgekeerd (Bryan, 2005; Sanders & Epstein, 2005; Sheldon, 2003). Kansen tot participatie verbinden de beide

doelen van het onthaalonderwijs. Participatief leren kan bijdragen tot het verhogen van de taalvaardigheid en het versterken van de sociale integratie van anderstalige nieuwkomers.

Participatie aan de samenleving is voor anderstalige nieuwkomers nochtans niet evident: zij moeten vaak volledig nieuwe sociale netwerken uitbouwen, in een onbekende omgeving gekenmerkt door een andere omgangstaal en andere maatschappelijke afspraken en conventies. Tegelijkertijd proberen nieuwkomers transnationale contacten, sociale contacten met familie en vrienden in het land van herkomst (en andere landen) te bestendigen.

Uit onderzoek blijkt dat onderwijs vooral bijdraagt tot het verwerven van de burgerschapsdimensie 'participatie' via het aanbieden van effectieve en authentieke mogelijkheden tot deelname aan processen van inspraak en interactie op school (in de klas, over klasgroepen heen en in de ruimere omgeving van de school) (Campbell, 2008; De Groof, 2003; De Maeyer & Kavadias, 2008; Niemi & Junn, 1998).

3.4.3.2 Diversiteit in leren

Kunnen omgaan met diversiteit in de alledaagse omgeving wordt vandaag de dag meer en meer gezien als een algemene competentie voor burgers in een veranderende pluriforme samenleving. Samenwerking in heterogene groepen in het bijzonder wordt meer en meer als een sleutelcompetentie beschouwd.

In een pluralistische samenleving moeten kinderen en jongeren via een democratische opvoeding leren ontdekken dat mensen van verschillende pluimage toch heel goed samen problemen kunnen oplossen (Bron, 2006). Burgerschap in een pluralistische samenleving betekent niet alleen je democratische rechten uitoefenen, maar op een respectvolle en reflectieve manier omgaan met onderling verschillende mensen en met de organisaties en verbanden waar je bij wilt horen (Leeman & Wardekker, 2004). Omgaan met diversiteit is dus een belangrijke doelstelling van burgerschapsvorming. Het ligt voor de hand dat het hier een levensbrede competentie betreft die je kunt leren door deel te nemen aan alledaagse contexten die de deelnemers als 'divers' en 'complex' ervaren. In een onderwijscontext komt 'leren voor diversiteit' het meest tot zijn recht in leeromgevingen waar dialoog en betekenisvol leren centraal staan.

Omgaan met diversiteit heeft echter evenzeer te maken met het scheppen van gelijke leerkansen in omgevingen waar lerenden vanuit sociale en culturele milieus met een ongelijke status diverse perspectieven in het leerproces inbrengen. In het onderwijs houden krachtige en heterogene leeromgevingen die participatie, interactie, betekenisgericht leren, levensechte contexten en zelfsturing mogelijk maken daartoe de meeste beloftes in. Leraren die informeel, alledaags leren van kinderen en jongeren met het formeel leren weten te vervlechten, slagen er beter in de voorraad aan kennis en vaardigheden van leerders uit diverse sociale groepen – ook de kwetsbare – te ontsluiten. Een veelheid aan ervaringen, gezichtspunten, leerbronnen en leerstijlen in een groep lerenden is in dit opzicht geen belemmering maar een te benutten potentieel. Dialogische en krachtige leeromgevingen liggen in elkaars verlengde, of meer precies: dialoog, reflectie en multiperspectiviteit zijn doelen van diepgaand leren die in krachtige leeromgevingen sterker kunnen worden ontwikkeld.

Een essentiële voorwaarde voor 'leren voor/in diversiteit' ligt in de organisatiecultuur van scholen. Schoolteams ontwikkelen een basishouding waarin ze ten aanzien van 'afwijkende' opvattingen, overtuigingen, identificaties en levensvormen niet uitgaan van 'hun grote gelijk', maar ernaar streven via dialoog en onderhandeling verschillende, mogelijk tegenstrijdige perspectieven op leren en opvoeding met elkaar te verenigen en op grond daarvan gezamenlijke afspraken te maken, zodat kinderen tot meer en beter leren kunnen komen en beter met diversiteit kunnen omgaan.

3.4.3.2.1 Leren is een levenslang en continu proces

Leren is in eerste instantie een continu en levenslang proces. Mensen leren omdat ze kennis en vaardigheden nodig hebben om zich in de samenleving staande te houden. Kinderen leren daarnaast ook al vroeg zichzelf te beheersen en te sturen, zich aan de regels te houden (de Swaan, 2006). Mensen leren altijd en overal. Leren kan plaatsvinden op alle momenten en onder alle omstandigheden waarin individuen ervaringen opdoen, als die ervaringen tenminste bijdragen aan de mogelijkheden van het individu om op andere manieren te denken of zich op andere wijzen te gedragen (Simons & Lodewijks, 1999: 17). Er wordt niet alleen geleerd op school of in de klas, in aanwezigheid van iemand die van aanleren (instructie) zijn of haar beroep heeft gemaakt, zoals een leraar, onderwijzer, lector of docent.

Tegenover dit continue, levenslange proces van leren, op verschillende momenten en in verschillende omstandigheden staan de erg rigide structuren van onderwijs, met kenmerken als jaarklassensystemen en momenten van transitie. Transitie van kleuter naar lager onderwijs; van lager naar secundair onderwijs; van OKAN naar regulier onderwijs; … Bovendien gaan kinderen via een systeem van jaarklassen – als alles goed gaat – over van het ene jaar naar het andere. Ook dat zijn momenten van transitie. Die momenten kenmerken zich door allerlei toets-, examen- en andere evaluatiesystemen en -praktijken. Doordat instructie en evaluatie in ons onderwijs sterk van elkaar gescheiden zijn (De Backer, Van Avermaet & Slembrouck, 2017) zijn die momenten van transitie niet alleen vaak 'gatekeepers'. Transities versterken ook de perceptie en de beleving dat leren eindigt en opnieuw begint. Transities zijn fases die de idee van leren als continu proces vaak belemmeren.

Het meeste alledaagse leren is feitelijk praktisch van aard. Het benadrukt directe ervaring in uiteenlopende concrete levensdomeinen. Het leren in levensechte situaties verloopt doorgaans impliciet en stilzwijgend, hoewel het zich soms bewust of opzettelijk kan voltrekken. Wat moet worden geleerd, is veelal ingegeven door de omstandigheden zelf, gebeurt al doende, op grond van al of niet toevallige ontdekkingen enzovoort. Er is geen stel van expliciete regels dat vooraf aangeeft wat moeten worden bereikt en hoe dat stap voor stap moet gebeuren. Dat neemt niet weg dat individuen of groepen ervoor kunnen kiezen iets te leren dat ze nuttig, interessant of noodzakelijk vinden. Als leren een neveneffect is van andere activiteiten kun je spreken van ervaringsleren, als een veel actiever en duidelijke rol is weggelegd voor de lerenden en er een duidelijk beeld bestaat van de doelen die moeten worden bereikt is er sprake van praktijkleren (Simons & Lodewijks, 1999).

3.4.3.2.2 Formeel en informeel leren/onderwijzen

Van formeel onderwijs of leren is er sprake wanneer een leraar het gezag heeft om te bepalen dat lerenden daadwerkelijk een curriculum moeten leren dat uit een vooraf vastgelegd corpus van kennis is afgeleid. Dit kan de vorm aannemen van formele scholing in een bureaucratisch schoolsysteem of van ouderen die jongeren inwijden in traditionele kennis (onderricht van ouderen). Dit stemt overeen met het begrip van (be)geleid leren van Simons, dat wil zeggen: de begeleider neemt alle relevante beslissingen over het leerproces (doelen, strategieën, toetsing…) en de lerenden volgen (Simons & Lodewijks, 1999; vgl. De Bruijn, 2003: 25).

Verschillende types van leren krijgen niet altijd dezelfde maatschappelijke waardering. De vuistregel is: hoe formeler en institutioneler het leren, hoe hoger het aanzien dat het in de samenleving geniet. Onze instituties zijn gebaseerd op de aanname dat leren een individueel proces is, dat leren een begin en een einde heeft, dat leren het best gescheiden wordt van de rest van onze activiteiten, en dat leren het resultaat is van onderwijzen (Wenger, 1998: 3). Leren op school wordt daarbij gezien als problematisch: sommige mensen leren en anderen niet, en leren is iets dat kinderen slechts willen doen onder dwang. Wat kinderen doen buiten de school leidt af van het echte leren (Eckert et al., 1997: 2). Het pedagogische regime van het onderwijs, zeg maar het klassieke schoolmodel, dringt door in de wijze waarop wordt geleerd in andere situaties. Het formele, institutionele onderwijsmodel is in de samenleving zeer dominant en wordt meestal voorgesteld als de meest effectieve en efficiënte wijze om iets (aan) te leren.

Informeel leren behelst dat het leren op school in zekere zin 'levensbreder' wordt ingevuld. Dat wil zeggen dat we het leren in de klas situeren in het licht van het participeren van leerlingen in de samenleving – nu en later – in plaats van als doel op zichzelf. Doordat leerlingen met elkaar deelnemen aan werkelijke of gesimuleerde praktijksituaties wordt gelijktijdig hun cognitieve, sociale en morele ontwikkeling gestimuleerd (ten Dam, 2002: 78).

Het streven naar het integreren van informeel leren komt voort uit kritiek op de 'cultuur van formele scholing'. Daarin staan lezen, schrijven en rekenen (geletterdheid en gecijferdheid) centraal als middelen voor het leren (Cole, 1990: 104-105). Het formele onderwijsmodel brengt een scherpe scheiding aan tussen onderwijs/opleiding aan de ene kant en vorming/socialisatie aan de andere kant. Het model scheidt ook het onderwijs van de samenleving en het echte leven door leraar en lerenden in een aparte, van de buitenwereld afgeschermde ruimte (school en klas) te stoppen. Typisch voor de sociale structuur van formele scholing is dat één enkele volwassene het leren organiseert voor een groep leerlingen in een afgescheiden ruimte (het klaslokaal) (Cole, 1990: 97). Enerzijds brengt dit een vorm van efficiëntie voort, omdat het de geregelde overdracht van cognitieve en technische vaardigheden die noodzakelijk zijn voor de continuïteit van de samenleving verzekert. Anderzijds moedigt het de inkapseling aan van schools leren en maakt het kennis en vaardigheden die in andere settings worden verkregen tot een minderwaardige, ondergeschikte, niet-efficiënte vorm van leren (Zie Cole, 2005: 214).

De integratie van informeel leren op school kun je omschrijven als vervlechting van elementen uit buitenschoolse leercontexten in schoolse leeromgevingen (Onderwijsraad, 2003: 62ff). Dat houdt in schoolse leeromgevingen twee verschuivingen in (zie de Bruijn, 2003: 27ff). Ten eerste is er een verschuiving nodig van begeleid leren naar (actief) praktijkleren (zie hierboven voor een omschrijving). Deze verschuiving houdt in dat de lerenden in toenemende mate zelfstandig leren en ook in die zin meer beslissingen nemen over het eigen leren, dit zowel individueel als in samenwerking. Een tweede verschuiving gaat in de richting van meer (exploratief) ervaringsleren.

Een gematigde sociaalconstructivistische leertheorie houdt de meeste beloftes in om de kunstmatige scheiding tussen alledaags (buitenschools) en schools leren of kennis te doorbreken (voor verdere motivering voor deze keuze, zie de uitgebreide literatuurstudie Van Avermaet & Sierens, 2010). We moeten met andere woorden een betere balans tot stand brengen tussen formeel en informeel leren (Bredo, 1994: 34; vgl. Hedegaard, 1998). In constructivistische zin opgezette leeromgevingen bieden niet alleen een toegevoegde waarde als het gaat om omgaan met diversiteit als brede sociale competentie. Ze bieden ook een uitweg om sociaal kwetsbare leerlingen krachtiger onderwijs aan te bieden.

Lerenden construeren zoveel mogelijk actief hun eigen kennis, inzicht en vaardigheden in plaats van ze te kopiëren van een autoriteit, zij het boek of leraar, en ze nadien te reproduceren of toe te passen. Ze bouwen daarbij voort op wat ze al kennen en kunnen, en proberen, vanuit eerdere ervaringen en persoonlijke waarden en overtuigingen, betekenis te geven aan de eigen werkelijkheid. Leren is dus steeds interpretatief.

Effectief onderwijs begint daarom met wat lerenden zelf naar de klas meebrengen. Dat omvat culturele praktijken en overtuigingen, alsook sociale competenties (Hutchby & Moran-Ellis, 1998) en (academische) kennis. In deze gedachte wordt de kennis en ervaring van leerlingen niet in termen van een tekort gezien, maar als relevante kennis die gebruikt kan worden als een brug naar diepgaand leren en de meer formele kennis (Terwel, 2002: 206; vgl. Tharp & Gallimore, 1991). Lerenden gebruiken hun verworven kennis om nieuwe kennis op te bouwen.

Actief leren is echter op zich niet motiverend voor lerenden, er moet ook sprake zijn van authentiek leren (Volman, 2006: 12). Leren wordt het liefst ingebed in authentieke, levensechte, realistische omgevingen in plaats van in gedecontextualiseerde, formele situaties zoals gepropageerd in traditionele onderwijsvisies. Het moet ook aansluiten bij de wensen en behoeften van lerenden

(Volman, 2006: 12). Leerlingen moeten weten waarom het geleerde belangrijk is, wat ze met het geleerde kunnen en onder welke omstandigheden (Teurlings et al., 2006: 9). Op die manier kunnen ze betekenis geven aan hetgeen wordt geleerd. De verbinding tussen het schoolse en het buitenschoolse leren verhoogt de kans op transfer: verworven competenties kunnen in steeds nieuwe situaties op een hoger plan worden gebracht. Voor de ontwikkelingen daarvan is een brede variatie aan leersituaties en –contexten belangrijk (Onderwijsraad, 2003: B.3-24).

Leren op school verloopt dus best 'gecontextualiseerd': 'Hierbij worden abstracte begrippen uit taal, wiskunde, wetenschappen en technologie actief verbonden met en toegepast in het dagelijks leven van de leerlingen. De dingen die ze op school leren, horen zo niet bij een 'andere wereld', maar komen voort uit ervaringen en inzichten uit het dagelijks leven van de kinderen en jongeren, en beïnvloeden op hun beurt dat leven.' (Joos et al., 2006: 15).

Authentiek leren is een proces van betekenisconstructie dat zowel persoonlijke als culturele relevantie heeft. Het kan alleen persoonlijk relevant zijn als het aansluit bij het niveau en de belangstelling van de lerende. Het kan alleen cultureel relevant zijn als het gaat om het leren participeren in een bestaande sociale of culturele praktijk, die op een of andere manier in de school gerepresenteerd wordt. Authentiek is dus niet: leren vanuit diepe persoonlijke interesse, of volgens eigen behoeften. Authentiek leren is gericht op de ontwikkeling van een authentiek en autonoom persoon, die in staat is op een competente maar kritische manier in culturele praktijken te participeren (van Oers & Wardekker, 1999: 231; vgl. Volman ,2004b: 5).

Actief en authentiek leren zijn nauw verbonden. Lerenden kunnen actief leren als ze een link kunnen leggen tussen wat ze leren en de activiteiten waarin die kennis of vaardigheden een functie hebben (Volman, 2006: 14-15).

Een derde sociaalconstructivistisch leerprincipe is dat van sociaal leren. Het is inherent verbonden met actief en authentiek leren. Alle activiteiten zijn immers sociale fenomenen, en alle authentieke leersituaties die je kunt bedenken zijn sociale situaties. Dat wil niet zeggen dat er altijd sprake moet zijn van lerenden die samen dingen doen (samenwerkend leren). Bij sociaal leren gaat het niet alleen om samenwerken omdat dat lerenden motiveert, maar ook om het besef dat de kennis, begrippen, instrumenten enzovoort waarmee lerenden werken sociale producten zijn, die een plaats hebben in door mensen op een bepaalde manier georganiseerde situaties (Volman, 2006: 15; vgl. van Oers, 2006; Salomon & Perkins, 1998; Levine et al., 1993).

Kennisconstructie is een sociaal gebeuren waarin verschillende perspectieven aan de orde komen. Deze uitwisseling van ideeën en onderhandeling van betekenissen raakt niet alleen de kennis van het individu maar ook de 'verdeelde kennis' van de groep.

Leren houdt ook nog een ander idee in: lerenden zijn mee verantwoordelijk voor hun eigen leren en het leren van anderen. Leraren zijn dus niet de enige verantwoordelijken voor het leer- en instructieproces. Zij hebben vooral een begeleidende rol van coach en mentor van lerenden. Dat het spelen van een begeleidende rol het aandeel van de leerkracht in de sturing van het leerproces ondergraaft, is trouwens een misvatting. Integendeel, haar of zijn verantwoordelijkheid neemt juist in belang toe. De leraar is meer bepaald een meer competente en multifunctionele deelnemer aan de sociale praktijk. Hij of zij zoekt samen met de lerenden naar oplossingen, treedt op als rolmodel, en zoekt naar mogelijkheden om activiteiten te verdiepen en te verbreden. Maar hij of zij observeert tegelijkertijd de ontwikkeling van lerenden, en speelt daarop in, om meer competentie participatie van lerenden te bevorderen (Volman, 2004: 5).

Je kunt het leren van individuen niet scheiden van de sociale omgevingen waarin het plaatsvindt (Bandura, 2001). Het leerproces is dus niet iets wat komt uit het individu, noch iets wat voortkomt uit de activiteit, maar is een product dat voortkomt uit de interactie tussen activiteit (en de deelnemers daaraan) en een persoon (van Oers, 2006: 3). Leren is dus altijd sociaal maar de mate

van sociale bemiddeling kan aanzienlijk variëren van situatie tot situatie, op een glijdende schaal van individueel leren (bv. de vioolspeler die op zijn eentje oefent) naar sociaal leren (bv. de vioolspeler die samen met het orkest oefent) (Zie Salomon & Perkins ,1998).

Je kunt niet omheen de vaststelling dat vele toonaangevende wetenschappers gewonnen zijn voor een gematigd constructivistische aanpak in het onderwijs (Dubs, 2004). Het toepassen van een flexibele, goed afgewogen, coherente mix van didactische werkwijzen binnen een sociaalconstructivistisch geïnspireerd ontwerpkader ligt voor de hand. Een veelzijdige aanpak vormt voor leraren echter een serieuze uitdaging: je moet in staat zijn een waaier aan methoden en werkvormen te gebruiken. Lesgeven in de lijn van sociaalconstructivistische principes vraagt daarom veel inzicht, inzet en soepelheid van leraren (Brooks & Grennon Brooks, 1999). Scholen die dit leren van de grond proberen te krijgen merken algauw dat het veel ingewikkelder is dan men dacht, en heel arbeidsintensief, zowel in de voorbereiding als de uitvoering en begeleiding (Volman, 2005: 5; zie ook Brown & Campione, 1996; Windschitl, 2002). Het vraagt ook een uitbreiding van hun handelingsrepertoire van op leren gerichte methodieken. De verleiding om terug te vallen op een expliciete, sterk docentgestuurde instructieaanpak ligt steeds op de loer.

In de praktijk, zo blijkt uit menig onderzoek, overheersen nog altijd klassikale instructie en het onderwijsleergesprek. Het werk van leraren is pakweg de laatste honderd jaar, in weerwil van herhaalde pogingen tot schoolhervorming, verrassend stabiel gebleven (Kirtman, 2002). Ook de alledaagse opvattingen van leraren, leerlingen en ouders over kennis en leren getuigen van een eerder traditionele zienswijze op onderwijs. Sociaalconstructivistische werkwijzen worden trouwens niet zo vaak in scholen toegepast als wel wordt beweerd (Zie o.a. Roelofs, 2000; Roelofs & Visser, 2001; Overmaat & Ledoux, 2001; Hajer et al., 2002; Hargreaves et al., 2003). En als ze wél worden toegepast, blijkt dat leraren ze niet altijd in de vingers hebben of nog niet goed weten hoe ze 'het' moeten vormgeven (de Bruijn et al., 2005: 93; vgl. Veenman et al., 2000; Windschitl, 1999; Airasian & Walsh, 1997; Weinert & Helmke, 1995). Feit is dat leraren meestal lesgeven op de manieren waarop ze zelf les hebben gekregen. Hun impliciete theorieën over wat goed leren is, zijn daarop gebaseerd (Korthagen & Kessels, 1999; Windschitl, 1999, 2002; Strauss, 1996). Om dezelfde reden verwachten vele ouders dat leraren 'de traditie' voortzetten. Ouders zijn vaak sceptisch over nieuwe onderwijsbenaderingen of zien ze als gevaarlijk experimenteel (Windschitl, 2002: 155; zie ook Brantlinger & Majd-Jabbari, 1998).

3.4.3.2.3 Heterogeniteit in onderwijs

Een in kringen van onderwijspractici wijdverbreide opvatting luidt dat homogene groepen naar achtergrond of bekwaamheid het lesgeven en leren gemakkelijker en efficiënter maken (zie bv. Hallam & Ireson, 2003). Leerkrachten zouden dan immers onderwijs kunnen aanbieden op maat van de groep leerlingen die ze voor zich hebben, aangepast aan de noden van de groep (Delrue et al., 2006: 195). Leraren handelen niet in een sociale leegte en staan onder invloed van diepgewortelde normatieve opvattingen over onderwijs in de samenleving. Vooral kansrijke ouders verzetten zich tegen heterogene klassen, omdat ze vrezen dat de prestaties van hun kinderen te lijden zullen hebben onder de aanwezigheid van 'zwakke', 'minder intelligente' leerlingen. Die zouden immers het onderwijspeil van de gehele klas naar omlaag drukken (Oakes et al., 1997).

Deze neiging tot homogenisering als middel tot efficiëntie hangt samen met de kwalificatiefunctie van het onderwijs. Het onderwijs bereidt namelijk voor op bepaalde beroepen, leidt leerlingen door selectie en specialisatie naar bepaalde beroepen toe. Kortom, het onderwijs heeft een functie van differentiatie. De school brengt onderscheidingen aan tussen verschillende categorieën leerlingen (jongens, meisjes, arbeiderskinderen, middenklassenleerlingen, kansarmen, GOK-leerlingen…). Dat wil zeggen: de school sluist en sorteert leerlingen in bepaalde categorieën: goede, slechte, moeilijke, brave, de typische beroepsleerlinge, de drop-out, de echte collegestudent enzovoort (Wesselingh & Peschar, 1985: 60).

Een boodschap die de instrumentele waarde van diversiteit centraal stelt, valt begrijpelijkerwijs niet meteen in vruchtbare aarde bij mensen die het onderwijs vooral zien als het vormen van een excellerende elite en het toewijzen van de juiste positie in de samenleving. We beklemtonen echter dat divers samengestelde klassen op zich voordelen bieden voor het verloop en de uitkomsten van het leerproces: zowel de leerprestaties van achterstandsleerlingen als de sociale verhoudingen tussen groepen leerlingen varen er wel bij.

Wetenschappelijk onderzoek wijst sterk in die richting: een heterogene klasgroep schept een leeromgeving die de leerprestaties van leerlingen uit sociaalzwakke groepen gunstig beïnvloedt. Er wordt thans algemeen aangenomen dat homogene groepen geen voordeel bieden, althans niet voor middelmatige leerlingen en zeker niet voor zwakke leerlingen (Hallinan, 1994a&b). Daar staat tegenover dat goede leerlingen er wel baat bij ondervinden. Goede leerlingen in homogene groepen presteren beter dan soortgelijke leerlingen in heterogene groepen (Gamoran, 1992; Oakes, 1989). Dit betekent echter niet dat heterogene groepen per definitie slecht zijn voor goede leerlingen. Zwakke leerlingen zijn extra gevoelig voor de kwaliteit van hun leeromgeving en hebben meer te verliezen bij homogene groepen dan goede leerlingen erbij winnen (Dar & Resh, 1986; Kerckhoff ,1986; Duru-Bellat & Mingat, 1998; Terwel, 2005). Meer nog, het systematisch plaatsen van leerlingen in homogene groepen en aparte stromen is een van de oorzaken van de prestatiekloof tussen zwakke en sterke presteerders in het secundair onderwijs. Dit is het bekende Matthëus-effect, dat ten gunste werkt van de leerlingen die in de hogere stromen worden geplaatst (Terwel, 2002, 2005; Opdenakker, 2004; Oakes et al., 2004).

Een tweede, minstens even belangrijke vraag is of gemengde klassen en scholen ook een invloed hebben op hoe leerlingen met verschillende achtergronden zich voelen en hoe ze met elkaar omgaan. Gaan ze meer met elkaar om op school, eventueel buiten de school? Of blijven ze 'onder elkaar' op de speelplaats, aan de schoolpoort of in de refter? Zo ziet men bijvoorbeeld in 'gemengde' secundaire scholen dat meisjes en jongens die samen in de klas les krijgen toch nog dikwijls in de refter in gescheiden groepen gaan zitten (Van Houtte, persoonlijke communicatie; zie ook Shrum et al., 1988; Martin & Fabes, 2001; Fabes et al., 2004; Lee et al., 2007). Dergelijke 'zelfsegregatie' in extracurriculaire schoolactiviteiten kan ook voorkomen tussen leerlingen uit verschillende etnische of raciale groepen (zie bv. Clotfelter, 2002). Een andere vraag is of meer omgang tussen leerlingen uit verschillende groepen tot een grotere openheid leidt tegenover diversiteit. Is er sprake van bijvoorbeeld meer vriendschapsrelaties en hulpvaardigheid over de groepsgrenzen heen of van minder vooroordelen (Hertz-Lazarowits et al, 1985; Slavin, 1995)?

Deze vraag heeft tot begin jaren 1990 weinig onderzoeksaandacht gekregen (Schofield, 1991; vgl. Braddock & McNulty Eitle, 2004). Amerikaans onderzoek van de laatste tien jaar naar de groeiende etnische diversiteit op universitaire campussen begint meer licht op de zaak te werpen. Een reeks recente studies toont aan dat etnisch diverse campusgemeenschappen rijkere, meer gevarieerde onderwijservaringen scheppen, zowel binnen als buiten het curriculum, die studenten helpen bij het academisch leren en bij het ontwikkelen van democratische vaardigheden (Hurtado, 2007: 189). Het feit van diversiteit op zich in de studentenbevolking en laissez-faire interactie tussen studenten volstaan echter niet (Zirkel & Cantor, 2004: 11). Belangrijk is dat er gerichte activiteiten worden georganiseerd die aansturen op betekenisvolle interactie tussen onderling verschillende studenten. Zodoende kunnen ze de sociale en onderwijskundige voordelen van diversiteit ervaren (Chang et al., 2006: 431-432; Gurin et al., 2004: 32; vgl. Cook, 1985; Aronson, 1978; Herts-Lazarowitz et al. 1985; Slavin, 1995).

Recent onderzoek in Vlaanderen heeft aangetoond dat de manier waarop scholen omgaan met diversiteit impact heeft op cognitieve vaardigheden, academisch zelfvertrouwen, sociale attitudes en burgerschapsattitudes (Agirdag, Van Houtte, & Van Avermaet, 2012; De Groof, Elchardus, Franck, & Kavadias, 2009; Van Avermaet & Sierens, 2010; Van der Wildt, Van Avermaet & Van Houtte, 2015, 2016).

3.4.3.2.4 Sociaal-culturele verschillen in onderwijs

Een tweede in het onderwijs wijdverbreide overtuiging is dat de onderwijsachterstanden van kinderen en jongeren uit sociaalzwakke groepen vrijwel exclusief terug te voeren zijn op tekorten in het sociale milieu waarin ze opgroeien (Farkas, 2003). Dit wordt gewoonlijk omschreven als deficitdenken. Dit denken hangt vooral samen met de integratiefunctie van het onderwijs. De gedachte is dat kinderen en jongeren uit kwetsbare sociale milieus het niet goed doen op school, omdat de gezinnen waarin ze opgroeien hen onvoldoende die normen, waarden houdingen, idealen meegeven die in de samenleving als gemeenschappelijk gelden voor allen.

De tekorten die de leerlingen uit deze groepen hebben, kunnen liggen op verschillende terreinen: cognitief, talig en sociaal-emotioneel. Bij allochtone gezinnen en gemeenschappen ziet men nog – of soms uitsluitend – belemmeringen van etnisch-culturele en godsdienstige aard. Thuis een andere taal spreken, in armoede leven, een niet-middenklasse-opvoeding genieten, ouders hebben met weinig schoolse ervaring en dergelijke meer zien scholen niet als uitingen van verschil maar als afwijkingen van de gemiddelde norm, als een tekort. Het brede curriculum van de school doet zich sociaal en cultureel 'neutraal' voor, maar draagt in hoge mate het stempel van de dominante meerderheidsgroep en zijn subcultuur (Bourdieu & Passeron, 1970; zie ook Knapp & Woolverton, 2004).

Het tekort in schools kapitaal grijpt men vaak ook aan om de manieren van opvoeden in niet-middenklasse-gezinnen te brandmerken (Gutiérrez & Rogoff, 2003). Kennelijk deugt er weinig aan, ook niet de waarden, vaardigheden en leerstrategieën die kinderen van thuis uit meekrijgen. Vele denkbeelden die leven over van de schoolnorm afwijkende gezinnen en gemeenschappen zijn vaak stereotiep: moslimkinderen groeien op in autoritaire gezinnen waar meisjes worden onderdrukt, allochtone kinderen leven tussen twee culturen en hebben identiteitsproblemen, kansarme autochtone kinderen missen thuis structuur en organisatie in hun leven, hun omgangstaal is een gebrekkige versie van de standaardtaal, kinderen in eenoudergezinnen missen een tweede ouder, kinderen in holebi-gezinnen ontbreekt het aan een vader of moeder, …

Wij gaan ervan uit dat de afstand tussen de beide werelden – die van de school en die van thuis – berust op een mismatch tussen het alledaagse leren van kinderen/jongeren en het schoolse leren van scholieren. Doordat de sociale, culturele en communicatieve codes van de school kunnen verschillen van de codes die kinderen van thuis meekrijgen, kan er een kortsluiting in het leren ontstaan.

In de code van scholen schuilt een aantal verwachtingen en vanzelfsprekendheden, die niet altijd expliciet worden gecommuniceerd. Onder meer vinden scholen het voor de hand liggend dat ouders hun kinderen 'schoolgeschikt' maken, dat wil zeggen: hen intellectueel stimuleren, hen expliciet voorbereiden op de schoolgang, hun schoolse voortgang en prestaties op de voet volgen, hen helpen bij huistaken, professionele hulpverleners inschakelen bij specifieke leerstoornissen, open en onbevreesd communiceren met leerkrachten en directeuren, goed gehuisvest zijn, thuis een computer staan hebben enzovoort.

Kinderen uit middenklassengezinnen kunnen zich de codes van de school makkelijker eigen maken omdat ze voldoende 'matchen' met de codes van het gezin waarin ze opgroeien. Bovendien hebben hun ouders hen thuis al vertrouwd gemaakt met de schoolse manier van doen en leren. Middenklassengezinnen hebben immers een opvoeding ontwikkeld die op het schools leren voorbereidt (taal, leescultuur, didactische interactiewijze, sociale code e.d.) (Rogoff et al., 2003; Heath, 1983; Schieffelin & Ochs, 1986; Martini, 1996; Lareau, 2000, 2002; Dickinson & McCabe, 2001; Baker et al., 2001; Duru-Bellat, 2004: 35ff). Ze geldt in feite als norm of referentiepunt voor schools en maatschappelijk welslagen (Gogolin, 1994; Marjoribanks, 1996; Wesselingh, 1985).

Leerlingen die niet aan die norm beantwoorden, worden qua mogelijkheden en kansen in het onderwijs doorgaans lager ingeschat. Onderwijs behandelt kinderen uit lagere sociale milieus niet zo 'objectief' als vaak wordt voorgespiegeld (Nicaise, 2001: 232-233; vgl. Labath et al., 2002: 15-19;

Knapp & Woolverton, 2004; Deschenes et al., 2001). Achtergronden en rangorde in bekwaamheden van leerlingen kleuren immers de prestatieverwachtingen van leerkrachten (Solomon & Battistich, 1996). Leerlingen op scholen met veel jongeren uit lagere sociaal-economische milieus, voornamelijk TSO/BSO-scholen in het secundair onderwijs, krijgen te maken met een minder academisch ingestelde stafledencultuur (zie hiervoor het onderzoek van Van Houtte, 2003, 2006; vgl. Rumberger & Palardy, 2005). Het gevolg is dat leerlingen negatieve houdingen ontwikkelen tegenover school en studie en minder gaan presteren (Van Houtte, 2004). Dat leidt er op zijn beurt dan weer toe dat leraren hun vertrouwen in de leerlingen verliezen en minder voldoening in het werk tonen, wat de instructiekwaliteit verder doet dalen (Van Houtte, 2006). Op die manier geraken scholen in een neerwaartse spiraal en leveren zij aan het eind van de rit functioneel ongeletterde en onbekwame leerlingen af.

Wat 'normaal', 'redelijk', 'vanzelfsprekend' is bij hoogopgeleide ouders is dat meestal niet bij mensen met beperkte onderwijservaring. Er is vaak sprake van een culturele 'kloof' tussen school en thuismilieu. Die kloof is niet alleen een zaak van cultuurverschil maar evenzeer, wellicht nog meer van sociale afstand en machtsongelijkheid.

Je kunt er niet van uitgaan dat alle gezinnen de vereiste onderwijszorg en schoolgerichte opvoeding vanzelfsprekend kennen en kunnen bieden (Dom & Verhoeven, 2005). De op school gekoesterde verwachtingen maken dat wat deze kinderen buiten de school leren en de manieren waarop ze dat doen worden aanzien als onvoldoende aansluitend, soms overbodig, soms zelfs hinderlijk (zie bv. Heath, 1989). Op die manier reken je kinderen en jongeren bij voorbaat al af op wat ze niet kunnen of kennen, op waar ze minder goed in zijn.

Om de achterstand dicht te rijden, de tekorten aan te vullen of de mismatch te overbruggen kunnen reguliere scholen verschillende strategieën aanwenden. Het hebben van hoge verwachtingen ten aanzien van alle leerlingen is hierbij van belang (Hattie, 2009)).)) De beschreven strategieën krijgen niet noodzakelijk gestalte in een doelbewust schoolbeleid. Veeleer maken ze deel uit van een onuitgesproken basishouding die dagelijks in allerlei vanzelfsprekende kleine, routinematige dingen aan de oppervlakte komt.

Een eerste strategie om de gesignaleerde mismatch te overbruggen bestaat erin hem eenvoudigweg te negeren. Dat kinderen uit sociaal bevoorrechte gezinnen door hun rijk cultureel en intellectueel thuiskapitaal op school een 'voorsprong' hebben op kinderen uit kansarme gezinnen is iets waar leraren zich wel bewust van zijn, maar waar in deze strategie niet altijd wordt bij stilgestaan. De verwachting is dat leerlingen en ouders weten wat hen te doen staat om schoolsucces te behalen. Wie dat niet weet of de inspanning niet genoegzaam kan leveren, heeft pech. Het is niet de taak van de school om zich gericht bezig te houden met sociale ongelijkheden en cultuurverschillen die hun oorsprong hebben buiten de school.

Een tweede strategie is kritiekloze aanpassing eisen van de ouders en de leerlingen aan de heersende schoolcultuur. Scholen en leraren weten het best wat goed is voor het leren van de kinderen. Het gevolg is dat assimilatie aan de culturele normen en praktijken van de middenklassen als de meest zaligmakende oplossing wordt voorgehouden aan ouders, gezinnen en groepen die daarvan afwijken. Conformeren of harmoniseren is dus het wachtwoord aan de schoolpoort: als 'zij' nu maar eens zouden denken en doen zoals 'wij', lost zich het probleem van onderwijsachterstand (en cultuurverschil) vanzelf wel op.

Een derde strategie wil werk maken van gelijke onderwijskansen, via remediëring en compensatie (programma's). Er moet een stuk schools 'kapitaal' worden aangeleerd als aanvulling op of vervanging van het 'gebrekkige' gezinskapitaal. En compensatie vertaalt zich bijna automatisch in een aanpak van onderdompeling in de schooltaal en schoolcultuur en remediëring buiten de reguliere klas als enige of eerste vangnet in het zorgbeleid.

De impliciete aanname van de vorige drie strategieën is dan ook dat de overname van de schoolcode een vaste, evidente en boven alle discussie verheven culturele norm is. Dat geldt voor alle leerlingen, met inbegrip van diegenen die in hun thuisomgeving en gemeenschap andere, afwijkende sociale codes (hebben) leren hanteren. Precies zo een impliciete houding maakt de communicatie tussen school en ouders uit sociaal benadeelde groepen tot zo een moeizaam eenrichtingsverkeer. Ze brengt ook met zich dat ouderparticipatie, hoe goed bedoeld ook, het gevoel van ongelijkheid bij kansarme ouders verder versterkt (zie Weininger & Lareau, 2003). Zij voelen zich onbegrepen, niet gerespecteerd, afgewezen en haken af. Scholen en leraren worden dan weer bevestigd in hun beeld van ouders die niet geïnteresseerd zijn, geen inspanningen willen doen, waarden hebben die onverenigbaar zijn met die van de school.

In onze zienswijze is het niet-schoolse kapitaal van kinderen echter geen louter obstakel maar ook een leerbron, een potentieel repertoire van kennis. Kinderen en jongeren uit lagere sociale milieus krijgen van thuis uit kapitaal mee: een taal of taalvariant, bepaalde vormen van kennis, leren en handelen, sociale en communicatieve vaardigheden. Die leren ze vaak op een informele, impliciete manier. Deze 'matchen' niet altijd met de geldende normen op school. De uitdaging voor de school is hoe het die verschillen als leerbron kan benutten, zodat alle kinderen maximale kansen tot leren hebben.

Hoofdstuk 4

Analyse administratieve databank

4 ANALYSE ADMINISTRATIEVE DATABANK

4.1 INLEIDING EN METHODOLOGIE

In het voorliggend deelrapport wordt verslag gegeven van het descriptief onderzoek, op basis van administratieve gegevens die beschikbaar zijn gesteld door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Dit onderzoek is opgezet om een antwoord te formuleren op de volgende onderzoeksvraag:

- **Onderzoeksvraag 1A:** Hoe verlopen de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen in het basisonderwijs en het secundair onderwijs?

In het descriptief onderzoek beperken we ons tot de gegevens van de laatste vijf schooljaren waarvan we data hebben en waarvan we een aantal doorstroomkenmerken in kaart kunnen brengen. Concreet gaat het om de leerlingen uit het schooljaar2008-2009, het schooljaar 2009-2010, het schooljaar 2010-2011, het schooljaar 2011-2012 en het schooljaar 2012-2013. De administratieve data die we hiervoor aangeleverd krijgen van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, zijn voor elk schooljaar gebaseerd op het telmoment van 1 februari.

In het eerste deel richten we onze aandacht op de gegevensanalyse van het basisonderwijs, waar we spreken over anderstalige nieuwkomers. Hierbij maken we een onderscheid tussen anderstalige nieuwkomers die AN-onderwijs volgen in het kleuteronderwijs[2] en anderstalige nieuwkomers die AN-onderwijs volgen in het lager onderwijs[3]. Daarna bespreken we de gegevensanalyse voor het secundair onderwijs, waar we spreken over OKAN-leerlingen. In beide onderdelen bekijken we de kenmerken van de leerlingen en van de scholen. Tevens geven we in beide onderdelen analyses (frequentietabellen en kruistabellen) weer op het niveau van de leerlingen. Op het einde van elk deel worden de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers / OKAN-leerlingen op langere termijn bekeken. Een synthese van het basisonderwijs wordt weergegeven in paragraaf 4.2.5, en in paragraaf 4.3.5 worden de belangrijkste bevindingen van het secundair onderwijs geschetst.

[2] Autonome kleuterscholen en basisscholen.
[3] Autonome lagere scholen en basisscholen.

4.2 RESULTATEN BASISONDERWIJS

4.2.1 Kenmerken anderstalige nieuwkomers uit het basisonderwijs

In de eerste paragraaf brengen we enkele kenmerken van anderstalige nieuwkomers uit het basisonderwijs in kaart. Deze kenmerken worden later in een ander deelrapport gebruikt om de in- en doorstroom en de slaagkansen te voorspellen (zie: 'multilevel logistische regressieanalyses' in het deelrapport 'survey'). In de verschillende tabellen maken we daarbij de vergelijking van de verdeling van deze kenmerken bij niet-anderstalige nieuwkomers uit het schooljaar 2012-2013. Om te beginnen moeten we nagaan wie nu precies de anderstalige nieuwkomers zijn. In het secundair onderwijs kunnen we OKAN-leerlingen eenvoudig administratief identificeren, namelijk de leerlingen die het OKAN-onderwijs volgen. In het basisonderwijs daarentegen kunnen we deze slechts bij benadering identificeren. We nemen hiervoor, in samenspraak met de stuurgroep, drie criteria in acht:

(1) over de leerling zijn geen administratieve data beschikbaar van het voorgaande schooljaar[4];
(2) de thuistaal van de leerling is niet het Nederlands;
(3) de nationaliteit van de leerling is niet de Belgische.

Leerlingen die aan deze drie criteria voldoen, kunnen we identificeren als anderstalige nieuwkomers. We laten daarbij leerlingen die jonger dan vijf jaar zijn op 31 december van het lopende schooljaar buiten beschouwing omdat deze leerlingen niet in aanmerking komen voor AN-onderwijs.

Uit Tabel 4.1 blijkt dat er in het schooljaar 2008-2009 2083 anderstalige nieuwkomers waren in het Vlaamse basisonderwijs, wat overeenstemt met 0,33% van het totale aantal leerlingen. In 2009-2010 lag het aantal anderstalige nieuwkomers hoger, namelijk 2516 of 0,40% van het totale aantal leerlingen. Deze stijgende trend zette zich de volgende jaren verder naar 3816 anderstalige nieuwkomers in het schooljaar 2011-2012. In het schooljaar 2012-2013 was er een daling merkbaar. Het aantal anderstalige nieuwkomers bedroeg toen 3312 ofwel 0,50% van het totale aantal leerlingen.

Tabel 4.1 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers op basis van drie criteria (en leeftijd)

Aantal anderstalige nieuwkomers	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Geen data van vorig schooljaar	77733	12,37	79414	12,53	82471	12,84	83021	12,72	82986	12,55
Thuistaal niet Nederlands	88407	14,07	94897	14,98	101322	15,77	108590	16,64	115973	17,53
Nationaliteit niet Belgisch	38126	6,07	39667	6,26	42206	6,57	51333	7,87	54552	8,25
Totaal AN	**2083**	**0,33**	**2516**	**0,40**	**2891**	**0,45**	**3816**	**0,58**	**3312**	**0,50**

4.2.1.1 Geslacht

Tabel 4.2 geeft weer dat ongeveer de helft van de anderstalige nieuwkomers uit het kleuteronderwijs jongens zijn (tussen 48 en 54% over de schooljaren heen). In het lager onderwijs is deze

[4] Een anderstalige nieuwkomer mag maximaal negen maanden ingeschreven zijn in een school met het Nederlands als onderwijstaal (vakantiemaanden juli en augustus niet inbegrepen).

genderverdeling gelijkaardig (tussen de 47 en 52% zijn jongens). Bij de niet-anderstalige nieuwkomers uit het schooljaar 2012-2013 is de genderverdeling in het kleuteronderwijs en het lager onderwijs vergelijkbaar.

Tabel 4.2 Absoluut (N) en relatief aantal (%) vrouwelijke en mannelijke anderstalige nieuwkomers

Geslacht		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-AN 2012-2013	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Meisje	219	48,97	293	49,83	395	52,46	517	47,74	461	45,73	130204	48,91
	Jongen	237	51,97	295	50,17	358	47,54	566	52,26	547	54,27	136001	51,09
	Totaal	**456**	**100**	**588**	**100**	**753**	**100**	**1083**	**100**	**1008**	**100**	**266205**	**100**
LO	Meisje	784	48,19	908	52,90	1060	49,58	1316	48,15	1110	48,18	195059	49,77
	Jongen	843	51,81	1020	47,10	1078	50,42	1417	51,85	1194	51,82	196901	50,23
	Totaal	**1627**	**100**	**1928**	**100**	**2138**	**100**	**2733**	**100**	**2304**	**100**	**391960**	**100**

4.2.1.2 Leeftijd

Bekijken we hoeveel jongens en meisjes zich in een bepaalde leeftijdscategorie bevinden (Tabel 4.3 en Tabel 4.4), dan blijkt dat iets meer dan de helft van de vrouwelijke en mannelijke anderstalige nieuwkomers in het kleuteronderwijs op leeftijd zit. Tussen 60 en 72% over de schooljaren heen voor de meisjes en tussen 58 en 68% over de schooljaren heen voor jongens is zes jaar oud (getallen in het vet aangeduid). Het is echter opmerkelijk dat een aanzienlijk deel de leeftijd van zeven jaar bereikt. Zij hebben met andere woorden een achterstand van één jaar opgelopen. Het aantal zevenjarigen dat instroomt in het kleuteronderwijs neemt zelfs doorheen de schooljaren toe. Enkele anderstalige nieuwkomers in het kleuteronderwijs worden in de loop van het schooljaar zelfs acht of tien jaar oud.

Wanneer we kijken naar het lager onderwijs, zien we dat zowel de vrouwelijke als de mannelijke anderstalige nieuwkomers redelijk gespreid zijn over de verschillende leeftijden variërend van acht tot twaalf jaar oud (getallen in het vet aangeduid). Het aantal anderstalige nieuwkomers dat jonger is dan acht jaar of ouder is dan twaalf jaar, daalt over de schooljaren heen.

Tabel 4.3 Absoluut (N) en relatief aantal (%) vrouwelijke en mannelijke anderstalige nieuwkomers per leeftijd in het kleuteronderwijs

Leeftijd		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	8 j.	0	0,00	1	0,34	0	0,00	1	0,19	1	0,22
Meisjes	7 j.	68	31,05	82	27,99	150	37,97	207	40,04	164	35,57
	6 j.	**151**	**68,95**	**210**	**71,67**	**245**	**62,03**	**309**	**59,77**	**296**	**64,21**
Totaal		**219**	**100**	**293**	**100**	**395**	**100**	**517**	**100**	**461**	**100**
KO	10 j.	1	0,42	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Jongens	8 j.	2	0,84	6	2,03	0	0,00	0	0,00	1	0,18
	7 j.	73	30,80	80	27,12	135	37,71	237	41,87	222	40,59
	6 j.	**161**	**67,93**	**209**	**70,84**	**223**	**62,29**	**329**	**58,13**	**324**	**59,23**
Totaal		**237**	**100**	**295**	**100**	**358**	**100**	**566**	**100**	**547**	**100**

Tabel 4.4 Absoluut (N) en relatief aantal (%) vrouwelijke en mannelijke anderstalige nieuwkomers per leeftijd in het lager onderwijs

Leeftijd		**2008-2009**		**2009-2010**		**2010-2011**		**2011-2012**		**2012-2013**		**Niet-AN 2012-2013**	
		N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**		
LO	15 j.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	0.00
Meisjes	14 j.	7	0,89	5	0,55	9	0,85	16	1,22	9	0,81	372	0.19
	13 j.	43	5,48	45	4,96	55	5,19	49	3,72	37	3,33	4593	2.35
	12 j.	**114**	**14,54**	**110**	**12,11**	**134**	**12,64**	**221**	**16,79**	**164**	**14,77**	30030	15.40
	11 j.	**130**	**16,58**	**152**	**16,74**	**184**	**17,36**	**246**	**18,69**	**205**	**18,47**	30296	15.53
	10 j.	**127**	**16,20**	**165**	**18,17**	**188**	**17,74**	**228**	**17,33**	**193**	**17,39**	30885	15.83
	9 j.	**130**	**16,58**	**159**	**17,51**	**193**	**18,21**	**261**	**19,83**	**202**	**18,20**	32285	16.55
	8 j.	**130**	**16,58**	**170**	**18,72**	**223**	**21,04**	**230**	**17,48**	**224**	**20,18**	33106	16.97
	7 j.	99	12,63	100	11,01	74	6,98	65	4,94	k76	6,85	33157	17.00
	6 j.	4	0,51	2	0,22	0	0,00	0	0,00	0	0,00	327	0.17
Totaal		**784**	**100**	**908**	**100**	**1060**	**100**	**1316**	**100**	**11 10**	**100**	**195059**	**100**
LO	15 j.	2	0,24	1	0,10	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	0.00
Jongens	14 j.	10	1,19	12	1,18	12	1,11	12	0,85	5	0,42	391	0.20
	13 j.	43	5,10	49	4,80	46	4,27	62	4,38	55	4,61	4965	2.52
	12 j.	**119**	**14,12**	**138**	**13,53**	**174**	**16,14**	**261**	**18,42**	**175**	**14,66**	29836	15.15
	11 j.	**119**	**14,12**	**164**	**16,08**	**187**	**17,35**	**233**	**16,44**	**209**	**17,50**	30437	15.46
	10 j.	**124**	**14,71**	**169**	**16,57**	**179**	**16,60**	**225**	**15,88**	**202**	**16,92**	31061	15.77
	9 j.	**160**	**18,98**	**172**	**16,86**	**211**	**19,57**	**283**	**19,97**	**233**	**19,51**	32663	16.59
	8 j.	**158**	**18,74**	**197**	**19,31**	**196**	**18,18**	**283**	**19,97**	**260**	**21,78**	34063	17.30
	7 j.	105	12,46	116	11,37	73	6,77	58	4,09	55	4,61	33235	16.88
	6 j.	3	0,36	2	0,20	0	0,00	0	0,00	0	0,00	242	0.12
Totaal		**843**	**100**	**1020**	**100**	**1078**	**100**	**1417**	**100**	**1194**	**100**	**196901**	**100**

4.2.1.3 Nationaliteit

Tabel 4.5 geeft weer dat een groot deel van de anderstalige nieuwkomers uit het basisonderwijs een Europese nationaliteit (EU)[5] heeft. In het laatste schooljaar is er zelfs een sterke stijging in het lager onderwijs merkbaar. Het gaat hier om 49% van de anderstalige nieuwkomers. In het kleuteronderwijs gaat het om 53% van de anderstalige nieuwkomers. Daarnaast bezit een aanzienlijk deel een Europese nationaliteit van een land dat niet tot de Europese Unie behoort of een Aziatische nationaliteit.

Tabel 4.5 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers dat niet de Belgische nationaliteit heeft

Nationaliteit		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Europese (EU)	228	50,00	236	40,14	312	41,43	451	41,64	530	52,58
	Europese (niet EU)	74	16,23	123	20,92	179	23,77	215	19,85	111	11,01
	Turkse	4	0,88	13	2,21	9	1,20	17	1,57	18	1,79
	Marokkaanse	12	2,63	28	4,76	24	3,19	28	2,59	29	2,88
	Afrikaanse	44	9,65	47	7,99	77	10,23	105	9,70	102	10,12
	Aziatische	64	14,04	106	18,03	113	15,01	212	19,58	170	16,87
	Amerikaanse	16	3,51	20	3,40	20	2,66	17	1,57	21	2,08
	Andere	14	3,07	15	2,55	19	2,52	38	3,51	27	2,68
	Totaal	**456**	**100**	**588**	**100**	**753**	**100**	**1083**	**100**	**1008**	**100**
LO	Europese (EU)	675	41,49	784	40,66	806	37,70	1048	38,35	1140	49,48
	Europese (niet EU)	235	14,44	382	19,81	446	20,86	590	21,59	270	11,72
	Turkse	55	3,38	61	3,16	49	2,29	60	2,20	59	2,56
	Marokkaanse	61	3,75	95	4,93	64	2,99	75	2,74	61	2,65
	Afrikaanse	197	12,11	179	9,28	220	10,29	273	9,99	249	10,81
	Aziatische	261	16,04	301	15,61	417	19,50	541	19,80	401	17,40
	Amerikaanse	90	5,53	65	3,37	85	3,98	74	2,71	58	2,52
	Andere	53	3,26	61	3,16	51	2,39	72	2,63	66	2,86
	Totaal	**1627**	**100**	**1928**	**100**	**2138**	**100**	**2733**	**100**	**2304**	**100**

Aangezien een groot deel van de anderstalige nieuwkomers een Europese nationaliteit (EU) heeft, hebben we in Tabel 4.6 een opsplitsing naar land van afkomst gemaakt. Een groot deel van de anderstalige nieuwkomers uit zowel het kleuteronderwijs als het lager onderwijs is afkomstig uit Bulgarije, Nederland[6], Polen, Roemenië en Spanje.

[5]De afzonderlijke nationaliteiten van de anderstalige nieuwkomers zijn samengevoegd per werelddeel (met een verdere opsplitsing voor EU- en niet-EU-landen, en voor Turken en Marokkanen). Tot de categorie 'anderen' behoren vluchtelingen, kinderen die vaderlandsloos zijn, … .

[6]Achter het aantal anderstalige nieuwkomers met een Nederlandse nationaliteit kunnen verschillende oorzaken zitten, die niet rechtstreeks uit de administratieve databestanden kunnen worden afgeleid. Bij de 'multilevel logistische regressieanalyses' in het deelrapport 'survey' nemen we dit kenmerk mee om na te gaan of deze groep anderstalige nieuwkomers anders zijn dan de overige anderstalige nieuwkomers als het gaat over kenmerken van de schoolloopbaan.

In bijlage 4.1 wordt een verdere opsplitsing gemaakt naar het land van herkomst van de anderstalige nieuwkomers met een Aziatische of Afrikaanse nationaliteit. Er wordt verwacht dat de instroom van anderstalige nieuwkomers met een Aziatische of Afrikaanse nationaliteit in de toekomst zal stijgen.

Tabel 4.6 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers afkomstig uit een land dat tot de Europese Unie behoort

Europese (EU) nationaliteit		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Brit	3	1,32	3	1,27	5	1,60	5	1,11	4	0,75
	Bulgaar	**33**	**14,47**	**39**	**16,53**	**50**	**16,03**	**74**	**16,41**	**79**	**14,91**
	Deen	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,38
	Duitser	6	2,63	9	3,81	12	3,85	8	1,77	12	2,26
	Estlander	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,22	0	0,00
	Fransman	14	6,14	8	3,39	12	3,85	25	5,54	23	4,34
	Griek	1	0,44	0	0,00	0	0,00	5	1,11	7	1,32
	Hongaar	4	1,75	4	1,69	8	2,56	8	1,77	9	1,70
	Ier	0	0,00	0	0,00	1	0,32	0	0,00	0	0,00
	Italiaan	3	1,32	6	2,54	15	4,81	16	3,55	19	3,58
	Kroaat	0	0,00	1	0,42	1	0,32	0	0,00	0	0,00
	Let	0	0,00	1	0,42	2	0,64	2	0,44	4	0,75
	Litouwer	1	0,44	0	0,00	2	0,64	3	0,67	3	0,57
	Maltees	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,22	0	0,00
	Nederlander	**34**	**14,91**	**36**	**15,25**	**23**	**7,37**	**44**	**9,76**	**45**	**8,49**
	Oostenrijker	0	0,00	0	0,00	2	0,64	1	0,22	0	0,00
	Pool	**41**	**17,98**	**32**	**13,56**	**45**	**14,42**	**80**	**17,74**	**117**	**22,08**
	Portugees	13	5,70	12	5,08	11	3,53	21	4,66	36	6,79
	Roemeen	**22**	**9,65**	**30**	**12,71**	**50**	**16,03**	**67**	**14,86**	**76**	**14,34**
	Slovaak	22	9,65	23	9,75	27	8,65	22	4,88	20	3,77
	Sloveen	0	0,00	1	0,42	1	0,32	0	0,00	0	0,00
	Spanjaard	**26**	**11,40**	**29**	**12,29**	**42**	**13,46**	**59**	**13,08**	**70**	**13,21**
	Tsjech	5	2,19	1	0,42	3	0,96	7	1,55	4	0,75
	Zweed	0	0,00	1	0,42	0	0,00	2	0,44	0	0,00
	Totaal	**228**	**100**	**236**	**100**	**312**	**100**	**451**	**100**	**530**	**100**

LO	Brit	10	1,48	23	2,93	16	1,99	13	1,24	13	1,14
	Bulgaar	**95**	**14,07**	**127**	**16,20**	**172**	**21,34**	**177**	**16,89**	**162**	**14,21**
	Deen	2	0,30	0	0,00	0	0,00	5	0,48	0	0,00
	Duitser	27	4,00	23	2,93	24	2,98	27	2,58	39	3,42
	Estlander	0	0,00	3	0,38	2	0,25	1	0,09	2	0,18
	Fin	2	0,30	1	0,13	0	0,00	1	0,09	3	0,26
	Fransman	22	3,26	32	4,08	15	1,86	42	4,01	34	2,98
	Griek	6	0,89	2	0,26	5	0,62	3	0,29	28	2,46
	Hongaar	8	1,19	6	0,77	8	0,99	13	1,24	21	1,84
	Ier	4	0,59	1	0,13	0	0,00	6	0,57	5	0,44
	Italiaan	16	2,37	31	3,95	41	5,09	37	3,53	49	4,30
	Kroaat	1	0,15	4	0,51	3	0,37	2	0,19	0	0,00
	Let	0	0,00	1	0,13	3	0,37	7	0,67	7	0,61
	Litouwer	4	0,59	0	0,00	6	0,74	0	0,00	6	0,53
	Maltees	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,19	0	0,00
	Nederlander	**125**	**18,52**	**105**	**13,39**	**69**	**8,56**	**136**	**12,98**	**160**	**14,04**
	Oostenrijker	3	0,44	1	0,13	0	0,00	3	0,29	3	0,26
	Pool	**115**	**17,04**	**97**	**12,37**	**105**	**13,03**	**186**	**17,75**	**192**	**16,84**
	Portugees	41	6,07	35	4,46	40	4,96	50	4,77	69	6,05
	Roemeen	**58**	**8,59**	**64**	**8,16**	**91**	**11,29**	**138**	**13,17**	**164**	**14,39**
	Slovaak	37	5,48	72	9,18	70	8,68	28	2,67	26	2,28
	Sloveen	1	0,15	4	0,51	2	0,25	1	0,09	0	0,00
	Spanjaard	**90**	**13,33**	**134**	**17,09**	**118**	**14,64**	**152**	**14,50**	**151**	**13,25**
	Tsjech	7	1,04	15	1,91	11	1,37	17	1,62	5	0,44
	Zweed	1	0,15	3	0,38	5	0,62	1	0,09	1	0,09
	Totaal	**675**	**100**	**784**	**100**	**806**	**100**	**1048**	**100**	**1140**	**100**

Tabel 4.7 geeft de gemiddelde leeftijd van de anderstalige nieuwkomers weer per nationaliteitsgroep. Hieruit blijkt dat de gemiddelde leeftijd van anderstalige nieuwkomers in het kleuteronderwijs gelijkaardig is voor de verschillende nationaliteiten, en dat er weinig evolutie merkbaar. Bij de anderstalige nieuwkomers in het lager onderwijs ligt de gemiddelde leeftijd van de Turkse kinderen iets hoger. De gemiddelde leeftijd van Turkse kinderen stijgt ook geleidelijk over de schooljaren heen, net als de gemiddelde leeftijd van anderstalige nieuwkomers met een Europese nationaliteit (niet-EU).

Tabel 4.7 Gemiddelde leeftijd van de anderstalige nieuwkomers per nationaliteit

Nationaliteit		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
		Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
KO	Europese (EU)	6,29	0,46	6,30	0,48	6,36	0,48	6,37	0,48	6,38	0,49
	Europese (niet-EU)	6,38	0,49	6,39	0,51	6,44	0,50	6,46	0,51	6,49	0,52
	Turkse	6,25	0,50	6,23	0,44	6,56	0,53	6,59	0,51	6,44	0,51
	Marokkaanse	6,42	0,67	6,18	0,39	6,33	0,48	6,54	0,51	6,34	0,48
	Afrikaanse	6,39	0,49	6,19	0,40	6,36	0,48	6,39	0,49	6,29	0,46
	Aziatische	6,34	0,65	6,31	0,52	6,36	0,48	6,44	0,50	6,44	0,50
	Amerikaanse	6,37	0,50	6,10	0,31	6,30	0,47	6,35	0,49	6,14	0,36
	Andere	6,36	0,50	6,33	0,62	6,37	0,50	6,39	0,50	6,33	0,48
LO	Europese (EU)	9,49	1,83	9,56	1,81	9,84	1,69	9,93	1,69	9,81	1,68
	Europese (niet-EU)	9,77	1,88	9,81	1,75	9,94	1,68	10,05	1,64	10,07	1,68
	Turkse	10,00	2,01	10,18	1,52	10,20	1,58	10,35	1,57	10,14	1,74
	Marokkaanse	10,18	1,69	9,81	1,76	9,80	1,72	10,03	1,52	9,36	1,58
	Afrikaanse	9,85	1,72	9,63	1,74	9,81	1,60	9,90	1,62	9,78	1,59
	Aziatische	9,87	1,91	9,80	1,80	9,88	1,77	9,99	1,63	9,90	1,58
	Amerikaanse	10,01	1,71	9,83	1,72	9,65	1,85	10,03	1,83	9,83	1,66
	Andere	9,96	1,93	10,00	1,71	9,51	1,85	9,99	1,83	9,45	1,74

4.2.1.4 Opleidingsniveau moeder

Uit Tabel 4.8 blijkt dat voor het schooljaar 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011 en 2011-2012 een aanzienlijk deel van de anderstalige nieuwkomers een moeder heeft zonder een diploma lager onderwijs (geen LO). Over deze schooljaren heen gaat het om 27 tot 29% van de anderstalige nieuwkomers uit het kleuteronderwijs en om 27 tot 32% van de anderstalige nieuwkomers uit het lager onderwijs. Bij het laatste schooljaar is er echter een daling merkbaar. Om en bij de 20% van de anderstalige nieuwkomers uit het kleuteronderwijs en 22% van de anderstalige nieuwkomers uit het lager onderwijs heeft een moeder zonder een diploma lager onderwijs. Ter vergelijking, bij niet-anderstalige nieuwkomers ligt het aantal leerlingen met een moeder zonder een diploma lager onderwijs veel lager. Het gaat slechts om 4% van de niet-anderstalige nieuwkomers uit het kleuteronderwijs en om 4% van de niet-anderstalige nieuwkomers uit het lager onderwijs.

Het aantal anderstalige nieuwkomers waarvan de moeder als hoogst behaalde diploma een diploma lager onderwijs (LO), lager secundair onderwijs (LSO) of hoger secundair onderwijs heeft (HSO), is zowel in het kleuteronderwijs als in het lager onderwijs tamelijk verdeeld over de anderstalige nieuwkomers. De anderstalige nieuwkomers waarvan de moeder een diploma hoger onderwijs (HO) heeft, zijn het kleinst in aantal. Toch liggen de cijfers relatief hoog. Het gaat namelijk om 11 tot 15% van de anderstalige nieuwkomers in het kleuteronderwijs en om 11 tot 14% in het lager onderwijs. Bij de niet-anderstalige nieuwkomers heeft het merendeel in zowel het kleuteronderwijs (78%) als het lager onderwijs (78%) een moeder met een diploma hoger secundair onderwijs of een diploma hoger onderwijs.

Tabel 4.8 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers waarvan de moeder laag- of hooggeschoold is

Opleidingsniveau moeder		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-AN 2012-2013	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
KO	Onbekend	6	1,32	10	1,70	20	2,66	15	1,39	14	1,39	5595	2,10
	Geen LO	133	29,17	162	27,55	209	27,76	294	27,15	205	20,34	9533	3,58
	LO	90	19,74	127	21,60	152	20,19	197	18,19	189	18,75	12656	4,75
	LSO	100	21,93	113	19,22	143	18,99	211	19,48	228	22,62	31231	11,73
	HSO	66	14,47	110	18,71	136	18,06	207	19,11	218	21,63	85641	32,17
	HO	61	13,38	65	11,05	93	12,35	159	14,68	154	15,27	121526	45,65
	Missing	0	0,00	1	0,17	0	0,00	0	0,00	0	0,00	23	0,01
	Totaal	**456**	**100**	**588**	**100**	**753**	**100**	**1083**	**100**	**1008**	**100**	**266205**	**100**
LO	Onbekend	55	3,38	33	1,71	49	2,29	46	1,68	38	1,65	3491	0,89
	Geen LO	440	27,04	615	31,90	620	29,00	757	27,70	515	22,35	13992	3,57
	LO	341	20,96	410	21,27	485	22,69	555	20,31	458	19,88	19735	5,04
	LSO	283	17,39	351	18,20	387	18,10	508	18,59	499	21,66	47567	12,14
	HSO	299	18,38	312	16,18	352	16,46	490	17,93	484	21,01	134466	34,31
	HO	209	12,85	207	10,74	245	11,46	377	13,79	310	13,45	172705	44,06
	Missing	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	0,00
	Totaal	**1627**	**100**	**1928**	**100**	**2138**	**100**	**2733**	**100**	**2304**	**100**	**391960**	**100**

De onderstaande tabellen (Tabel 4.9, Tabel 4.10, Tabel 4.11, Tabel 4.12 en Tabel 4.13) geven per nationaliteit van de anderstalige nieuwkomer weer hoeveel moeders lager of hoger geschoold zijn. Uit de gegevens blijkt dat de moeders van Amerikaanse anderstalige nieuwkomers die schoollopen in het kleuteronderwijs vaker hoger geschoold zijn (tussen 19 en 45% over de schooljaren heen). Een groot deel van de moeders van anderstalige nieuwkomers in het kleuteronderwijs met een Marokkaanse of Europese (niet-EU) nationaliteit beschikt dan weer niet over een diploma lager onderwijs. Deze bevindingen gelden tevens voor de anderstalige nieuwkomers die schoollopen in het lager onderwijs. Aanvullend hierbij zien we dat moeders van anderstalige nieuwkomers met een Turkse nationaliteit vaak geen diploma lager onderwijs hebben.

Tabel 4.9 Opleidingsniveau moeder per nationaliteit van de anderstalige nieuwkomer (schooljaar 2008-2009)

Opleidingsniveau moeder per nationaliteit		Onbekend		Geen LO		LO		LSO		HSO		HO		Missing		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Europese (EU)	2	0,88	62	27,19	40	17,54	60	26,32	37	16,23	27	11,84	0	0,00	**228**	**100**
	Europese (niet-EU)	1	1,35	27	36,49	18	24,32	14	18,92	5	6,76	9	12,16	0	0,00	**74**	**100**
	Turkse	0	0,00	0	0,00	4	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**4**	**100**
	Marokkaanse	0	0,00	7	58,33	2	16,67	3	25,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**12**	**100**
	Afrikaanse	0	0,00	13	29,55	6	13,64	10	22,73	4	9,09	11	25,00	0	0,00	**44**	**100**
	Aziatische	3	4,69	14	21,88	15	23,44	7	10,94	14	21,88	11	17,19	0	0,00	**64**	**100**
	Amerikaanse	0	0,00	2	12,50	2	12,50	3	18,75	6	37,50	3	18,75	0	0,00	**16**	**100**
	Andere	0	0,00	8	57,14	3	21,43	3	21,43	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**14**	**100**
																456	
LO	Europese (EU)	19	2,81	158	23,41	151	22,37	136	20,15	140	20,74	71	10,52	0	0,00	**675**	**100**
	Europese (niet-EU)	11	4,68	81	34,47	53	22,55	32	13,62	27	11,49	31	13,19	0	0,00	**235**	**100**
	Turkse	1	1,82	19	34,55	23	41,82	4	7,27	5	9,09	3	5,45	0	0,00	**550**	**100**
	Marokkaanse	2	3,28	32	52,46	12	19,67	8	13,11	2	3,28	5	8,20	0	0,00	**61**	**100**
	Afrikaanse	7	3,55	37	18,78	35	17,77	39	19,80	54	27,41	25	12,69	0	0,00	**197**	**100**
	Aziatische	6	2,30	76	29,12	48	18,39	34	13,03	46	17,62	51	19,54	0	0,00	**261**	**100**
	Amerikaanse	6	6,67	11	12,22	13	14,44	21	23,33	22	24,44	17	18,89	0	0,00	**90**	**100**
	Andere	3	5,66	26	49,06	6	11,32	9	16,98	3	5,66	6	11,32	0	0,00	**53**	**100**
																1627	

Tabel 4.10 Opleidingsniveau moeder per nationaliteit van de anderstalige nieuwkomer (schooljaar 2009-2010)

Opleidingsniveau moeder per nationaliteit		Onbekend		Geen LO		LO		LSO		HSO		HO		Missing		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Europese (EU)	2	0,85	48	20,34	46	19,49	54	22,88	56	23,73	30	12,71	0	0,00	**236**	**100**
	Europese (niet-EU)	1	0,81	50	40,65	24	19,51	20	16,26	18	14,63	9	7,32	1	0,81	**123**	**100**
	Turkse	1	7,69	1	7,69	8	61,54	1	7,69	2	15,38	0	0,00	0	0,00	**13**	**100**
	Marokkaanse	0	0,00	14	50,00	11	39,29	3	10,71	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**28**	**100**
	Afrikaanse	0	0,00	15	31,91	8	17,02	10	21,28	12	25,53	2	4,26	0	0,00	**47**	**100**
	Aziatische	4	3,77	31	29,25	24	22,64	16	15,09	16	15,09	15	14,15	0	0,00	**106**	**100**
	Amerikaanse	0	0,00	0	0,00	1	5,00	4	20,00	6	30,00	9	45,00	0	0,00	**20**	**100**
	Andere	2	13,33	3	20,00	5	33,33	5	33,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**15**	**100**
																588	
LO	Europese (EU)	9	1,15	223	28,44	167	21,30	149	19,01	152	19,39	84	10,71	0	0,00	**784**	**100**
	Europese (niet-EU)	11	2,88	153	40,05	80	20,94	64	16,75	46	12,04	28	7,33	0	0,00	**382**	**100**
	Turkse	0	0,00	26	42,62	19	31,15	7	11,48	7	11,48	2	3,28	0	0,00	**61**	**100**
	Marokkaanse	0	0,00	62	65,26	13	13,68	14	14,74	5	5,26	1	1,05	0	0,00	**95**	**100**
	Afrikaanse	2	1,12	49	27,37	44	24,58	32	17,88	31	17,32	21	11,73	0	0,00	**179**	**100**
	Aziatische	7	2,33	71	23,59	65	21,59	64	21,26	48	15,95	46	15,28	0	0,00	**301**	**100**
	Amerikaanse	0	0,00	6	9,23	11	16,92	13	20,00	16	24,62	19	29,23	0	0,00	**65**	**100**
	Andere	4	6,56	25	40,98	11	18,03	8	13,11	7	11,48	6	9,84	0	0,00	**61**	**100**
																1928	

Tabel 4.11 Opleidingsniveau moeder per nationaliteit van de anderstalige nieuwkomer (schooljaar 2010-2011)

Opleidingsniveau moeder per nationaliteit		Onbekend		Geen LO		LO		LSO		HSO		HO		Missing		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Europese (EU)	6	1,92	60	19,23	61	19,55	69	22,12	81	25,96	35	11,22	0	0,00	**312**	**100**
	Europese (niet-EU)	6	3,35	79	44,13	33	18,44	27	15,08	17	9,50	17	9,50	0	0,00	**179**	**100**
	Turkse	0	0,00	3	33,33	4	44,44	2	22,22	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**9**	**100**
	Marokkaanse	1	4,17	7	29,17	6	25,00	3	12,50	5	20,83	2	8,33	0	0,00	**24**	**100**
	Afrikaanse	1	1,30	15	19,48	17	22,08	16	20,78	17	22,08	11	14,29	0	0,00	**77**	**100**
	Aziatische	5	4,42	35	30,97	23	20,35	18	15,93	12	10,62	20	17,70	0	0,00	**113**	**100**
	Amerikaanse	1	5,00	2	10,00	3	15,00	5	25,00	2	10,00	7	35,00	0	0,00	**20**	**100**
	Andere	0	0,00	8	42,11	5	26,32	3	15,79	2	10,53	1	5,26	0	0,00	**19**	**100**
																753	
LO	Europese (EU)	14	1,74	177	21,96	191	23,70	172	21,34	169	20,97	83	10,30	0	0,00	**806**	**100**
	Europese (niet-EU)	14	3,14	190	42,60	98	21,97	73	16,37	44	9,87	27	6,05	0	0,00	**446**	**100**
	Turkse	0	0,00	18	36,73	16	32,65	8	16,33	0	0,00	7	14,29	0	0,00	**49**	**100**
	Marokkaanse	4	6,25	28	43,75	12	18,75	11	17,19	6	9,38	3	4,69	0	0,00	**64**	**100**
	Afrikaanse	5	2,27	63	28,64	58	26,36	35	15,91	36	16,36	23	10,45	0	0,00	**220**	**100**
	Aziatische	9	2,16	120	28,78	80	19,18	57	13,67	72	17,27	79	18,94	0	0,00	**417**	**100**
	Amerikaanse	1	1,18	12	14,12	10	11,76	20	23,53	21	24,71	21	24,71	0	0,00	**85**	**100**
	Andere	2	3,92	12	23,53	20	39,22	11	21,57	4	7,84	2	3,92	0	0,00	**51**	**100**
																2138	

Tabel 4.12 Opleidingsniveau moeder per nationaliteit van de anderstalige nieuwkomer (schooljaar 2011-2012)

Opleidingsniveau moeder per nationaliteit		Onbekend		Geen LO		LO		LSO		HSO		HO		Missing		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Europese (EU)	6	1,33	74	16,41	80	17,74	102	22,62	110	24,39	79	17,52	0	0,00	**451**	**100**
	Europese (niet-EU)	5	2,33	84	39,07	48	22,33	40	18,60	20	9,30	18	8,37	0	0,00	**215**	**100**
	Turkse	0	0,00	3	17,65	8	47,06	3	17,65	2	11,76	1	5,88	0	0,00	**17**	**100**
	Marokkaanse	1	3,57	14	50,00	3	10,71	3	10,71	7	25,00	0	0,00	0	0,00	**28**	**100**
	Afrikaanse	1	0,95	26	24,76	15	14,29	23	21,90	25	23,81	15	14,29	0	0,00	**105**	**100**
	Aziatische	1	0,47	74	34,91	33	15,57	33	15,57	34	16,04	37	17,45	0	0,00	**212**	**100**
	Amerikaanse	1	5,88	2	11,76	2	11,76	1	5,88	6	35,29	5	29,41	0	0,00	**17**	**100**
	Andere	0	0,00	17	44,74	8	21,05	6	15,79	3	7,89	4	10,53	0	0,00	**38**	**100**
																1083	
LO	Europese (EU)	16	1,53	187	17,84	193	18,42	237	22,61	244	23,28	171	16,32	0	0,00	**1048**	**100**
	Europese (niet-EU)	10	1,69	216	36,61	144	24,41	97	16,44	67	11,36	56	9,49	0	0,00	**590**	**100**
	Turkse	0	0,00	17	28,33	22	36,67	14	23,33	6	10,00	1	1,67	0	0,00	**60**	**100**
	Marokkaanse	2	2,67	42	56,00	20	26,67	5	6,67	5	6,67	1	1,33	0	0,00	**75**	**100**
	Afrikaanse	4	1,47	79	28,94	49	17,95	46	16,85	66	24,18	29	10,62	0	0,00	**273**	**100**
	Aziatische	12	2,22	181	33,46	101	18,67	93	17,19	73	13,49	81	14,97	0	0,00	**541**	**100**
	Amerikaanse	1	1,35	7	9,46	11	14,86	9	12,16	19	25,68	27	36,49	0	0,00	**74**	**100**
	Andere	1	1,39	28	38,89	15	20,83	7	9,72	10	13,89	11	15,28	0	0,00	**72**	**100**
																2733	

Tabel 4.13 Opleidingsniveau moeder per nationaliteit van de anderstalige nieuwkomer (schooljaar 2012-2013)

Opleidingsniveau moeder per nationaliteit		Onbekend		Geen LO		LO		LSO		HSO		HO		Missing		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Europese (EU)	8	1,51	69	13,02	84	15,85	141	26,60	147	27,74	81	15,28	0	0,00	**530**	**100**
	Europese (niet-EU)	1	0,90	32	28,83	22	19,82	29	26,13	13	11,71	14	12,61	0	0,00	**111**	**100**
	Turkse	0	0,00	5	27,78	8	44,44	4	22,22	1	5,56	0	0,00	0	0,00	**18**	**100**
	Marokkaanse	0	0,00	10	34,48	8	27,59	7	24,14	3	10,34	1	3,45	0	0,00	**29**	**100**
	Afrikaanse	1	0,98	29	28,43	19	18,63	18	17,65	19	18,63	16	15,69	0	0,00	**102**	**100**
	Aziatische	4	2,35	52	30,59	35	20,59	22	12,94	26	15,29	31	18,24	0	0,00	**170**	**100**
	Amerikaanse	0	0,00	3	14,29	3	14,29	3	14,29	3	14,29	9	42,86	0	0,00	**21**	**100**
	Andere	0	0,00	5	18,52	10	37,04	4	14,81	6	22,22	2	7,41	0	0,00	**27**	**100**
																1008	
LO	Europese (EU)	15	1,32	184	16,14	215	18,86	270	23,68	302	26,49	154	13,51	0	0,00	**1140**	**100**
	Europese (niet-EU)	0	0,00	84	31,11	50	18,52	65	24,07	37	13,70	34	12,59	0	0,00	**270**	**100**
	Turkse	1	1,69	17	28,81	30	50,85	8	13,56	3	5,08	0	0,00	0	0,00	**59**	**100**
	Marokkaanse	2	3,28	29	47,54	11	18,03	10	16,39	5	8,20	4	6,56	0	0,00	**61**	**100**
	Afrikaanse	12	4,82	64	25,70	50	20,08	55	22,09	43	17,27	25	10,04	0	0,00	**249**	**100**
	Aziatische	8	2,00	107	26,68	88	21,95	63	15,71	66	16,46	69	17,21	0	0,00	**401**	**100**
	Amerikaanse	0	0,00	9	15,52	4	6,90	11	18,97	16	27,59	18	31,03	0	0,00	**58**	**100**
	Andere	0	0,00	21	31,82	10	15,15	17	25,76	12	18,18	6	9,09	0	0,00	**66**	**100**
																2304	

4.2.1.5 Ontvangen van een schooltoelage

Tabel 4.14 geeft weer dat het overgrote deel van de anderstalige nieuwkomers uit het kleuteronderwijs geen schooltoelage ontvangt. Het gaat hier om een stijgende trend tot 94% in het laatste schooljaar. Ook is dit het geval in het lager onderwijs. In het laatste schooljaar ontvangt 93% geen schooltoelage. Dit is echter niet verwonderlijk, omdat anderstalige nieuwkomers pas in aanmerking komen als zijzelf of hun ouders al een tijdje in België wonen, werken of gewerkt hebben. Anderstalige nieuwkomers zonder wettig verblijf hebben geen recht op een schooltoelage.

Tabel 4.14 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers met een schooltoelage

Schooltoelage		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-AN 2012-2013	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Ja	52	11,40	59	10,03	69	9,16	107	9,88	58	5,75	49949	18,76
	Neen	404	88,60	529	89,97	684	90,84	976	90,12	950	94,25	216250	81,23
	Missing	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	0,00
	Totaal	**456**	**100**	**588**	**100**	**753**	**100**	**1083**	**100**	**1008**	**100**	**266205**	**100**
LO	Ja	272	16,72	219	11,36	229	10,71	307	11,23	152	6,60	89506	22,84
	Neen	1355	83,28	1709	88,64	1909	89,29	2426	88,77	2152	93,40	302454	77,16
	Totaal	**1627**	**100**	**1928**	**100**	**2138**	**100**	**2733**	**100**	**2304**	**100**	**391960**	**100**

4.2.1.6 Afkomstig uit een buurt met schoolse vertraging

Uit Tabel 4.15 blijkt dat bijna de helft van de anderstalige nieuwkomers uit het kleuteronderwijs afkomstig is uit een buurt met een hoge schoolse vertraging[7](tussen 41 en 47% over de schooljaren heen). In het lager onderwijs is dit gelijkaardig (tussen 43 en 48% over de schooljaren heen). Bij niet-anderstalige nieuwkomers liggen de cijfers duidelijk lager, 26% van de niet-anderstalige nieuwkomers uit het kleuteronderwijs is afkomstig uit een buurt met een hoge mate aan schoolse vertraging. In het lager onderwijs gaat het om 24%.

Tabel 4.15 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers dat uit een buurt met een hoge mate aan schoolse vertraging komt

Achtergestelde buurt		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-AN 2012-2013	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
KO	Ja	203	44,52	242	41,16	346	45,95	472	43,58	476	47,22	70412	26,45
	Neen	253	55,48	346	58,84	407	54,05	611	56,42	532	52,78	195787	73,55
	Missing	0	0,00	0	0,00	0,00	0,00	0	0,00	0	0,00	6	0,00
	Totaal	**456**	**100**	**588**	**100**	**753**	**100**	**1083**	**0,00**	**1008**	**100**	**266205**	**100**
LO	Ja	783	48,13	837	43,41	922	43,12	1199	43,87	1074	46,61	93433	23,84
	Neen	844	51,87	1091	56,59	1216	56,88	1534	56,13	1230	53,39	298527	76,16

[7] Op basis van de woonplaats kan er aan elke leerling een 'percentage aan 15-jarigen in de buurt waar de leerling woont met minstens 2 jaar schoolse vertraging' gelinkt worden. Na rangschikking van alle leerlingen uit het basis- en secundair onderwijs op basis van dit kenmerk worden alleen de leerlingen in het hoogste kwartiel beschouwd als leerlingen die in een buurt met hoge mate van schoolse vertraging wonen.

	Totaal	**1627**	**100**	**1928**	**100**	**2138**	**100**	**2733**	**100**	**2304**	**100**	**391960**	**100**

4.2.2 Kenmerken scholen waar anderstalige nieuwkomers schoollopen

In dit deel brengen we enkele kenmerken van de scholen in kaart waar anderstalige nieuwkomers schoollopen. Deze kenmerken worden, net zoals de leerlingenkenmerken, bij het deelrapport 'multilevel logistische regressieanalyses' gebruikt om de in- en doorstroom en de slaagkansen te voorspellen.

Opvallend is dat we het instellingsnummer vermeld bij de anderstalige nieuwkomers niet altijd feilloos kunnen koppelen aan een school aangezien sommige instellingsnummers vandaag niet meer bestaan. Deze scholen worden dan ook als missing opgegeven. Ter vergelijking geven we eveneens een beeld van de verdeling van deze kenmerken over de scholen waar geen anderstalige nieuwkomers schoollopen in het schooljaar 2012-2013.

4.2.2.1 Onderwijsnet

Een eerste kenmerk dat we bekijken, is het onderwijsnet waartoe de scholen behoren. Uit Tabel 4.16 blijkt dat ongeveer de helft van de scholen met AN-onderwijs tot het vrij gesubsidieerd onderwijs behoort (VGO). Het gaat hier om 50 tot 53% van de kleuterscholen met AN-onderwijs en om 53 tot 55% van de lagere scholen met AN-onderwijs. Bij de scholen zonder AN-onderwijs is het vrij gesubsidieerd onderwijs ook het meest vertegenwoordigd. 61% van de scholen zonder AN-onderwijs in het kleuteronderwijs behoort tot dit onderwijsnet. Dit is ook het geval voor de scholen zonder AN-onderwijs in het lager onderwijs. Scholen met en zonder AN-onderwijs zijn minder vertegenwoordigd in het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO) en het gemeenschapsonderwijs (GO).

Tabel 4.17 geeft weer dat ongeveer de helft van de anderstalige nieuwkomers les volgt in het vrij gesubsidieerd onderwijs. Het gaat om 46 tot 53% van de anderstalige nieuwkomers in het kleuteronderwijs en om 47 tot 50% van de anderstalige nieuwkomers in het lager onderwijs. Ook niet-anderstalige nieuwkomers volgen voornamelijk les in het vrij gesubsidieerd onderwijs. Het gaat om 62% van de niet-anderstalige nieuwkomers uit zowel het kleuteronderwijs als uit het lager onderwijs.

Tabel 4.16 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen met AN-onderwijs per onderwijsnet

Onderwijsnet		**2008-2009**		**2009-2010**		**2010-2011**		**2011-2012**		**2012-2013**		**Niet-AN 2012-2013**	
		N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
KO	GO	58	21,01	93	25,20	102	23,56	121	22,04	128	22,98	365	16,53
	OGO	71	25,72	80	21,68	110	25,40	139	25,32	135	24,24	495	22,42
	VGO	146	52,90	193	52,30	217	50,12	289	52,64	293	52,60	1343	60,82
	Missing	1	0,36	3	0,81	4	0,92	0	0,00	1	0,18	5	0,23
	Totaal	**276**	**100**	**369**	**100**	**433**	**100**	**549**	**100**	**557**	**100**	**2208**	**100**
LO	GO	119	21,68	127	21,71	136	20,80	171	21,06	156	20,13	364	16,46
	OGO	133	24,22	139	23,76	167	25,54	206	25,37	192	24,77	504	22,80
	VGO	293	53,37	315	53,85	349	53,36	434	53,45	426	54,97	1339	60,56
	Missing	4	0,73	4	0,68	2	0,31	1	0,12	1	0,13	4	0,18
	Totaal	**549**	**100**	**585**	**100**	**654**	**100**	**812**	**100**	**775**	**100**	**2211**	**100**

Tabel 4.17 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers per onderwijsnet

Onderwijsnet		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-AN 2012-2013	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	GO	103	22,59	152	25,85	191	25,37	257	23,73	247	24,50	38795	14,57
	OGO	109	23,90	141	23,98	211	28,02	304	28,07	259	25,69	62490	23,47
	VGO	243	53,29	292	49,66	345	45,82	522	48,20	501	49,70	164732	61,88
	Missing	1	0,22	3	0,51	6	0,80	0	0,00	1	0,10	188	0,07
	Totaal	**456**	**100**	**588**	**100**	**753**	**100**	**1083**	**100**	**1008**	**100**	**266205**	**100**
LO	GO	408	25,08	475	24,64	512	23,95	643	23,53	505	21,92	55905	14,26
	OGO	454	27,90	539	27,96	605	28,30	774	28,32	635	27,56	91101	23,24
	VGO	759	46,65	908	47,10	1019	47,66	1315	48,12	1163	50,48	244744	62,44
	Missing	6	0,37	6	0,31	2	0,09	1	0,04	1	0,04	210	0,05
	Totaal	**1627**	**100**	**1928**	**100**	**2138**	**100**	**2733**	**100**	**2304**	**100**	**391960**	**100**

Tabel 4.18 geeft voor het meest recente schooljaar weer hoeveel procent van het totale aantal scholen binnen elk onderwijsnet AN-onderwijs aanbiedt en hoeveel procent van het totale aantal leerlingen per net een anderstalige nieuwkomer is. Uit de tabel blijkt dat scholen van het gemeenschapsonderwijs het sterkst vertegenwoordigd zijn in de scholen met AN-onderwijs. Binnen dit onderwijsnet biedt 35% van de scholen AN-onderwijs aan in het kleuteronderwijs en biedt 43% AN-onderwijs aan in het lager onderwijs. Daarnaast blijkt uit de tabel dat anderstalige nieuwkomers verhoudingsgewijs het sterkst vertegenwoordigd zijn in het gemeenschapsonderwijs.

Tabel 4.18 Aandeel scholen met AN-onderwijs en aandeel anderstalige nieuwkomers binnen elk onderwijsnet (schooljaar 2012-2013)

Onderwijsnet		Scholen						Leerlingen					
		Met AN-onderwijs		Zonder AN-onderwijs		Totaal		AN		Reguliere leerlingen		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	GO	128	35,07	237	64,93	**365**	**100**	247	0,63	38795	99,37	**39042**	**100**
	OGO	135	27,27	360	72,73	**495**	**100**	259	0,41	62490	99,59	**62749**	**100**
	VGO	293	21,82	1050	78,18	**1343**	**100**	501	0,30	164732	99,70	**165233**	**100**
	Missing	1	20,00	4	80,00	**5**	**100**	1	0,53	188	99,47	**189**	**100**
						2208						**267213**	
LO	GO	156	42,86	208	57,14	**364**	**100**	505	0,90	55905	99,10	**56410**	**100**
	OGO	192	38,10	312	61,90	**504**	**100**	635	0,69	91101	99,31	**91736**	**100**
	VGO	426	31,81	913	68,19	**1339**	**100**	1163	0,47	244744	99,53	**245907**	**100**
	Missing	1	25,00	3	75,00	**4**	**100**	1	0,47	210	99,53	**211**	**100**
						2211						**394264**	

4.2.2.2 Provincie

Tabel 4.19 geeft weer dat ongeveer één op drie scholen met AN-onderwijs in de provincie Antwerpen ligt. Over de schooljaren heen gaat het om 32 tot 33% van de scholen met AN-onderwijs in het kleuteronderwijs en om 31 tot 33% in het lager onderwijs. Het aandeel van alle anderstalige nieuwkomers in Vlaanderen dat AN-onderwijs volgt in een school in de provincie Antwerpen bedraagt over de schooljaren heen 35 tot 40% in het kleuteronderwijs en 40 tot 44% in het lager onderwijs (zie Tabel 4.20).

Ook scholen zonder AN-onderwijs zijn goed vertegenwoordigd in de provincie Antwerpen. Het gaat om 25% in het kleuteronderwijs en om 26% in het lager onderwijs. 25% van de niet-anderstalige nieuwkomers volgt er les in het kleuteronderwijs en 26% in het lager onderwijs.

Tabel 4.19 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen met AN-onderwijs per provincie

Provincie		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-AN 2012-2013	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Antwerpen	90	32,61	123	33,33	139	32,10	178	32,42	181	32,50	562	25,45
	Brussel	13	4,71	14	3,79	17	3,93	20	3,64	27	4,85	122	5,53
	Limburg	40	14,49	43	11,65	55	12,70	68	12,39	63	11,31	287	13,00
	Oost-Vlaanderen	67	24,28	79	21,41	89	20,55	135	24,59	133	23,88	489	22,15
	Vlaams-Brabant	35	12,68	46	12,47	68	15,70	70	12,75	72	12,93	339	15,35
	West-Vlaanderen	30	10,87	61	16,53	61	14,09	78	14,21	80	14,36	403	18,25
	Henegouwen	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,05
	Missing	1	0,36	3	0,81	4	0,92	0	0,00	1	0,18	5	0,23
	Totaal	**276**	**100**	**369**	**100**	**433**	**100**	**549**	**100**	**557**	**100**	**2208**	**100**
LO	Antwerpen	171	31,15	183	31,28	204	31,19	251	30,91	257	33,16	576	26,05
	Brussel	25	4,55	18	3,08	27	4,13	37	4,56	32	4,13	122	5,52
	Limburg	82	14,94	72	12,31	92	14,07	105	12,93	95	12,26	282	12,75
	Oost-Vlaanderen	116	21,13	127	21,71	143	21,87	168	20,69	151	19,48	483	21,85
	Vlaams-Brabant	79	14,39	88	15,04	94	14,37	115	14,16	107	13,81	331	14,97
	West-Vlaanderen	71	12,93	92	15,73	92	14,07	135	16,63	132	17,03	412	18,63
	Henegouwen	1	0,19	1	0,17	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,05
	Missing	4	0,73	4	0,68	2	0,31	1	0,12	1	0,13	4	0,18
	Totaal	**549**	**100**	**585**	**100**	**654**	**100**	**812**	**100**	**775**	**100**	**2211**	**100**

Tabel 4.20 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers per provincie

Provincie		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-AN 2012-2013	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Antwerpen	178	39,04	222	37,76	260	34,53	428	39,52	384	38,10	74740	28,08
	Brussel	14	3,07	23	3,91	20	2,66	38	3,51	51	5,06	11998	4,51
	Limburg	56	12,28	59	10,03	100	13,28	117	10,80	82	8,13	33084	12,43
	Oost-Vlaanderen	115	25,22	134	22,79	162	21,51	240	22,16	244	24,21	60179	22,61
	Vlaams-Brabant	51	11,18	68	11,56	110	14,61	132	12,19	123	12,20	42561	15,99
	West-Vlaanderen	41	8,99	79	13,44	95	12,62	128	11,82	123	12,20	43411	16,31
	Henegouwen	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	44	0,02
	Missing	1	0,22	3	0,51	6	0,80	0	0,00	1	0,10	188	0,07
	Totaal	**456**	**100**	**588**	**100**	**753**	**100**	**1083**	**100**	**1008**	**100**	**266205**	**100**
LO	Antwerpen	721	44,31	824	42,74	890	41,63	1082	39,59	951	41,28	108500	27,68
	Brussel	41	2,52	64	3,32	57	2,67	90	3,29	90	3,91	15279	3,90
	Limburg	191	11,74	177	9,18	259	12,11	317	11,60	243	10,55	49177	12,55
	Oost-Vlaanderen	349	21,45	443	22,98	489	22,87	565	20,67	449	19,49	89051	22,72
	Vlaams-Brabant	174	10,69	199	10,32	216	10,10	310	11,34	246	10,68	64506	16,46
	West-Vlaanderen	144	8,85	211	10,94	225	10,52	368	13,47	324	14,06	65178	16,63
	Henegouwen	1	0,06	4	0,21	0	0,00	0	0,00	0	0,00	59	0,02
	Missing	6	0,37	6	0,31	2	0,09	1	0,04	1	0,04	210	0,05
	Totaal	**1627**	**100**	**1928**	**100**	**2138**	**100**	**2733**	**100**	**2304**	**100**	**391960**	**100**

Tabel 4.21 geeft voor het meest recente schooljaar weer welk aandeel van de scholen binnen elke provincie AN-onderwijs heeft en het percentage leerlingen per provincie dat een anderstalige nieuwkomer is. Uit de tabel blijkt dat scholen met AN-onderwijs in de provincie Antwerpen het sterkst vertegenwoordigd zijn. Binnen deze provincie biedt 32% van de scholen AN-onderwijs aan in het kleuteronderwijs en 45% in het lager onderwijs. Uit de tabel blijkt ook dat anderstalige nieuwkomers verhoudingsgewijs het sterkst vertegenwoordigd zijn in Antwerpen.

Tabel 4.21 Aandeel scholen met AN-onderwijs en aandeel anderstalige nieuwkomers binnen elke provincie (schooljaar 2012-2013)

Provincie		Scholen						Leerlingen					
		Met AN-onderwijs		Zonder AN-onderwijs		Totaal		AN		Reguliere leerlingen		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Antwerpen	181	32,21	381	67,79	**562**	**100**	384	0,51	74740	99,49	**75124**	**100**
	Brussel	27	22,13	95	77,87	**122**	**100**	51	0,42	11998	99,58	**12049**	**100**
	Limburg	63	21,95	224	78,05	**287**	**100**	82	0,25	33084	99,75	**33166**	**100**
	Oost-Vlaanderen	133	27,20	356	72,80	**489**	**100**	244	0,40	60179	99,60	**60423**	**100**
	Vlaams-Brabant	72	21,24	267	78,76	**339**	**100**	123	0,29	42561	99,71	**42684**	**100**
	West-Vlaanderen	80	19,85	323	80,15	**403**	**100**	123	0,28	43411	99,72	**43534**	**100**
	Henegouwen	0	0,00	1	100,00	**1**	**100**	0	0,00	44	100,00	**44**	**100**
	Missing	1	20,00	4	80,00	**5**	**100**	1	0,53	188	99,47	**189**	**100**
						2208						**267213**	
LO	Antwerpen	257	44,62	319	55,38	**576**	**100**	951	0,87	108500	99,13	**109451**	**100**
	Brussel	32	26,23	90	73,77	**122**	**100**	90	0,59	15279	99,41	**15369**	**100**
	Limburg	95	33,69	187	66,31	**282**	**100**	243	0,49	49177	99,51	**49420**	**100**
	Oost-Vlaanderen	151	31,26	332	68,74	**483**	**100**	449	0,50	89051	99,50	**89500**	**100**
	Vlaams-Brabant	107	32,33	224	67,67	**331**	**100**	246	0,38	64506	99,62	**64752**	**100**
	West-Vlaanderen	132	32,04	280	67,96	**412**	**100**	324	0,49	65178	99,51	**65502**	**100**
	Henegouwen	0	0,00	1	100,00	**1**	**100**	0	0,00	59	100,00	**59**	**100**
	Missing	1	25,00	3	75,00	**4**	**100**	1	0,47	210	99,53	**211**	**100**
						2211						**394264**	

De onderstaande tabellen (Tabel 4.22, Tabel 4.23, Tabel 4.24, Tabel 4.25 en Tabel 4.26) geven per provincie weer welke nationaliteiten er vertegenwoordigd zijn.

Tabel 4.22 Nationaliteit anderstalige nieuwkomers per provincie (schooljaar 2008-2009)

Nationaliteiten per provincie		Europese (EU)		Europese (niet-EU)		Turkse		Marokkaanse		Afrikaanse		Aziatische		Amerikaanse		Andere		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Antwerpen	89	50,00	29	16,29	0	0,00	6	3,37	12	6,74	25	14,04	7	3,93	10	5,62	**178**	**100**
	Brussel	6	42,86	0	0,00	0	0,00	2	14,29	2	14,29	4	28,57	0	0,00	0	0,00	**14**	**100**
	Limburg	28	50,00	8	14,29	0	0,00	1	1,79	8	14,29	8	14,29	3	5,36	0	0,00	**56**	**100**
	Oost-Vlaanderen	71	61,74	19	16,52	3	2,61	2	1,74	10	8,70	8	6,96	1	0,87	1	0,87	**115**	**100**
	Vlaams-Brabant	18	35,29	7	13,73	1	1,96	1	1,96	7	13,73	12	23,53	5	9,80	0	0,00	**51**	**100**
	West-Vlaanderen	16	39,02	10	24,39	0	0,00	0	0,00	5	12,20	7	17,07	0	0,00	3	7,32	**41**	**100**
	Missing	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
																		456	
LO	Antwerpen	303	42,02	108	14,98	14	1,94	37	5,13	69	9,57	125	17,34	39	5,41	26	3,61	**721**	**100**
	Brussel	15	36,59	3	7,32	2	4,88	2	4,88	8	19,51	8	19,51	1	2,44	2	4,88	**41**	**100**
	Limburg	84	43,98	40	20,94	13	6,81	4	2,09	14	7,33	24	12,57	10	5,24	2	1,05	**191**	**100**
	Oost-Vlaanderen	169	48,42	38	10,89	18	5,16	11	3,15	49	14,04	43	12,32	13	3,72	8	2,29	**349**	**100**
	Vlaams-Brabant	45	25,86	16	9,20	7	4,02	5	2,87	42	24,14	38	21,84	15	8,62	6	3,45	**174**	**100**
	West-Vlaanderen	56	38,89	26	18,06	1	0,69	2	1,39	15	10,42	23	15,97	12	8,33	9	6,25	**144**	**100**
	Henegouwen	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
	Missing	2	33,33	4	66,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**6**	**100**
																		1627	

Tabel 4.23 Nationaliteit anderstalige nieuwkomers per provincie (schooljaar 2009-2010)

Nationaliteiten per provincie		Europese (EU)		Europese (niet-EU)		Turkse		Marokkaanse		Afrikaanse		Aziatische		Amerikaanse		Andere		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Antwerpen	85	38,29	45	20,27	3	1,35	13	5,86	20	9,01	42	18,92	8	3,60	6	2,70	**222**	**100**
	Brussel	8	34,78	5	21,74	0	0,00	0	0,00	4	17,39	6	26,09	0	0,00	0	0,00	**23**	**100**
	Limburg	21	35,59	16	27,12	3	5,08	0	0,00	8	13,56	9	15,25	1	1,69	1	1,69	**59**	**100**
	Oost-Vlaanderen	65	48,51	21	15,67	5	3,73	12	8,96	5	3,73	17	12,69	5	3,73	4	2,99	**134**	**100**
	Vlaams-Brabant	27	39,71	13	19,12	1	1,47	3	4,41	6	8,82	10	14,71	6	8,82	2	2,94	**68**	**100**
	West-Vlaanderen	28	35,44	22	27,85	1	1,27	0	0,00	4	5,06	22	27,85	0	0,00	2	2,53	**79**	**100**
	Missing	2	66,67	1	33,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**3**	**100**
																		588	
LO	Antwerpen	346	41,99	126	15,29	25	3,03	68	8,25	74	8,98	134	16,26	26	3,16	25	3,03	**824**	**100**
	Brussel	19	29,69	11	17,19	4	6,25	6	9,38	13	20,31	10	15,63	1	1,56	0	0,00	**64**	**100**
	Limburg	69	38,98	59	33,33	7	3,95	2	1,13	8	4,52	28	15,82	4	2,26	0	0,00	**177**	**100**
	Oost-Vlaanderen	208	46,95	98	22,12	21	4,74	10	2,26	38	8,58	49	11,06	14	3,16	5	1,13	**443**	**100**
	Vlaams-Brabant	70	35,18	35	17,59	4	2,01	4	2,01	24	12,06	38	19,10	12	6,03	12	6,03	**199**	**100**
	West-Vlaanderen	66	31,28	50	23,70	0	0,00	5	2,37	21	9,95	42	19,91	8	3,79	19	9,00	**211**	**100**
	Henegouwen	3	75,00	1	25,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**4**	**100**
	Missing	3	50,00	2	33,33	0	0,00	0	0,00	1	16,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**6**	**100**
																		1928	

Tabel 4.24 Nationaliteit anderstalige nieuwkomers per provincie (schooljaar 2010-2011)

Nationaliteiten per provincie		Europese (EU)		Europese (niet-EU)		Turkse		Marokkaanse		Afrikaanse		Aziatische		Amerikaanse		Andere		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Antwerpen	101	38,85	55	21,15	3	1,15	8	3,08	27	10,38	44	16,92	11	4,23	11	4,23	**260**	**100**
	Brussel	8	40,00	3	15,00	1	5,00	5	25,00	1	5,00	2	10,00	0	0,00	0	0,00	**20**	**100**
	Limburg	39	39,00	36	36,00	2	2,00	0	0,00	8	8,00	14	14,00	0	0,00	1	1,00	**100**	**100**
	Oost-Vlaanderen	87	53,70	27	16,67	3	1,85	7	4,32	21	12,96	14	8,64	1	0,62	2	1,23	**162**	**100**
	Vlaams-Brabant	39	35,45	26	23,64	0	0,00	3	2,73	15	13,64	21	19,09	5	4,55	1	0,91	**110**	**100**
	West-Vlaanderen	35	36,84	32	33,68	0	0,00	1	1,05	4	4,21	17	17,89	3	3,16	3	3,16	**95**	**100**
	Missing	3	50,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	16,67	1	16,67	0	0,00	1	16,67	**6**	**100**
																		753	
LO	Antwerpen	324	36,40	167	18,76	13	1,46	34	3,82	108	12,13	168	18,88	39	4,38	37	4,16	**890**	**100**
	Brussel	20	35,09	7	12,28	2	3,51	10	17,54	6	10,53	10	17,54	2	3,51	0	0,00	**57**	**100**
	Limburg	81	31,27	78	30,12	15	5,79	5	1,93	16	6,18	60	23,17	4	1,54	0	0,00	**259**	**100**
	Oost-Vlaanderen	254	51,94	78	15,95	16	3,27	10	2,04	52	10,63	50	10,22	19	3,89	10	2,04	**489**	**100**
	Vlaams-Brabant	72	33,33	42	19,44	3	1,39	1	0,46	24	11,11	60	27,78	14	6,48	0	0,00	**216**	**100**
	West-Vlaanderen	55	24,44	73	32,44	0	0,00	4	1,78	14	6,22	68	30,22	7	3,11	4	1,78	**225**	**100**
	Missing	0	0,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	**2**	**100**
																		2138	

Tabel 4.25 Nationaliteit anderstalige nieuwkomers per provincie (schooljaar 2011-2012)

Nationaliteiten per provincie		Europese (EU)		Europese (niet-EU)		Turkse		Marokkaanse		Afrikaanse		Aziatische		Amerikaanse		Andere		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Antwerpen	169	39,49	80	18,69	7	1,64	17	3,97	43	10,05	98	22,90	5	1,17	9	2,10	**428**	**100**
	Brussel	11	28,95	4	10,53	0	0,00	2	5,26	5	13,16	9	23,68	2	5,26	5	13,16	**38**	**100**
	Limburg	46	39,32	37	31,62	1	0,85	1	0,85	6	5,13	18	15,38	2	1,71	6	5,13	**117**	**100**
	Oost-Vlaanderen	115	47,92	46	19,17	7	2,92	2	0,83	22	9,17	33	13,75	5	2,08	10	4,17	**240**	**100**
	Vlaams-Brabant	63	47,73	17	12,88	1	0,76	3	2,27	17	12,88	24	18,18	3	2,27	4	3,03	**132**	**100**
	West-Vlaanderen	47	36,72	31	24,22	1	0,78	3	2,34	12	9,38	30	23,44	0	0,00	4	3,13	**128**	**100**
																		1083	
LO	Antwerpen	380	35,12	213	19,69	20	1,85	47	4,34	130	12,01	239	22,09	23	2,13	30	2,77	**1082**	**100**
	Brussel	31	34,44	22	24,44	2	2,22	5	5,56	8	8,89	14	15,56	6	6,67	2	2,22	**90**	**100**
	Limburg	133	41,96	78	24,61	11	3,47	2	0,63	10	3,15	66	20,82	10	3,15	7	2,21	**317**	**100**
	Oost-Vlaanderen	270	47,79	116	20,53	20	3,54	10	1,77	50	8,85	73	12,92	13	2,30	13	2,30	**565**	**100**
	Vlaams-Brabant	124	40,00	61	19,68	6	1,94	4	1,29	42	13,55	55	17,74	11	3,55	7	2,26	**310**	**100**
	West-Vlaanderen	110	29,89	100	27,17	1	0,27	6	1,63	33	8,97	94	25,54	11	2,99	13	3,53	**368**	**100**
	Missing	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
																		2733	

Tabel 4.26 Nationaliteit anderstalige nieuwkomers per provincie (schooljaar 2012-2013)

Nationaliteiten per provincie		Europese (EU)		Europese (niet-EU)		Turkse		Marokkaanse		Afrikaanse		Aziatische		Amerikaanse		Andere		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Antwerpen	190	49,48	34	8,85	5	1,30	17	4,43	38	9,90	76	19,79	7	1,82	17	4,43	**384**	**100**
	Brussel	26	50,98	6	11,76	1	1,96	4	7,84	4	7,84	8	15,69	1	1,96	1	1,96	**51**	**100**
	Limburg	41	50,00	9	10,98	2	2,44	0	0,00	5	6,10	19	23,17	4	4,88	2	2,44	**82**	**100**
	Oost-Vlaanderen	147	60,25	33	13,52	8	3,28	2	0,82	23	9,43	26	10,66	2	0,82	3	1,23	**244**	**100**
	Vlaams-Brabant	60	48,78	12	9,76	2	1,63	5	4,07	18	14,63	18	14,63	5	4,07	3	2,44	**123**	**100**
	West-Vlaanderen	66	53,66	17	13,82	0	0,00	1	0,81	13	10,57	23	18,70	2	1,63	1	0,81	**123**	**100**
	Missing	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
																		1008	
LO	Antwerpen	452	47,53	101	10,62	19	2,00	30	3,15	119	12,51	178	18,72	30	3,15	22	2,31	**951**	**100**
	Brussel	43	47,78	10	11,11	5	5,56	8	8,89	7	7,78	16	17,78	0	0,00	1	1,11	**90**	**100**
	Limburg	125	51,44	39	16,05	11	4,53	5	2,06	10	4,12	41	16,87	4	1,65	8	3,29	**243**	**100**
	Oost-Vlaanderen	261	58,13	51	11,36	23	5,12	8	1,78	49	10,91	44	9,80	5	1,11	8	1,78	**449**	**100**
	Vlaams-Brabant	125	50,81	24	9,76	1	0,41	4	1,63	37	15,04	39	15,85	11	4,47	5	2,03	**246**	**100**
	West-Vlaanderen	134	41,36	45	13,89	0	0,00	6	1,85	26	8,02	83	25,62	8	2,47	22	6,79	**324**	**100**
	Missing	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
																		2304	

4.2.2.3 Soort gemeente

Uit Tabel 4.27 blijkt dat iets meer dan de helft van de scholen met AN-onderwijs zich niet in een centrumstad, een rand- en taalgemeente of Brussel bevindt. Over de schooljaren heen gaat het om 49 tot 56% van de scholen met AN-onderwijs in het kleuteronderwijs en om 52 tot 57% van de scholen met AN-onderwijs in het lager onderwijs. Ook bij de scholen zonder AN-onderwijs doet deze trend zich voor. Het gaat om 66% van de scholen zonder AN-onderwijs in zowel het kleuteronderwijs als in het lager onderwijs.

Verder bevindt een aanzienlijk deel van de scholen met AN-onderwijs zich in centrumsteden. Over de schooljaren heen gaat het om 35 tot 39% van de scholen in het kleuteronderwijs en om 33 tot 37% van de scholen in het lager onderwijs. In Brussel en de rand- en taalgemeenten bevinden zich de minste scholen. Ook bij de scholen zonder AN-onderwijs zijn Brussel en de rand- en taalgemeenten het minst vertegenwoordigd.

Uit Tabel 4.28 blijkt dat ongeveer de helft van de anderstalige nieuwkomers schoollopen in centrumsteden. Het gaat om 45 tot 48% van de anderstalige nieuwkomers uit het kleuteronderwijs en om 49 tot 55% van de anderstalige nieuwkomers uit het lager onderwijs. De niet-anderstalige nieuwkomers volgen voornamelijk les in steden en gemeenten die niet behoren tot Brussel, centrumsteden en rand- en taalgemeenten.

Tabel 4.27 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen met AN-onderwijs per soort gemeente

Soort gemeente		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-AN 2012-2013	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Brussel	13	4,71	14	3,79	17	3,93	20	3,64	27	4,85	122	5,53
	Centrumstad	108	39,13	145	39,30	165	38,11	193	35,15	201	36,09	493	22,33
	Rand & Taal	18	6,52	21	5,69	32	7,39	28	5,10	44	7,90	128	5,80
	Andere	136	49,28	186	50,41	215	49,65	308	56,10	284	50,99	1460	66,12
	Missing	1	0,36	3	0,81	4	0,92	0	0,00	1	0,18	5	0,23
	Totaal	**276**	**100**	**369**	**100**	**433**	**100**	**549**	**100**	**557**	**100**	**2208**	**100**
LO	Brussel	25	4,55	18	3,08	27	4,13	37	4,56	32	4,13	122	5,52
	Centrumstad	198	36,07	215	36,75	231	35,32	264	32,51	261	33,68	506	22,89
	Rand & Taal	37	6,74	39	6,67	38	5,81	45	5,54	50	6,45	127	5,74
	Andere	285	51,91	309	52,82	356	54,43	465	57,27	431	55,61	1452	65,67
	Missing	4	0,73	4	0,68	2	0,31	1	0,12	1	0,13	4	0,18
	Totaal	**549**	**100**	**585**	**100**	**654**	**100**	**812**	**100**	**775**	**100**	**2211**	**100**

Tabel 4.28 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers per soort gemeente

Soort gemeente		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-AN 2012-2013	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Brussel	14	3,07	23	3,91	20	2,66	38	3,51	51	5,06	11998	4,51
	Centrumstad	217	47,59	280	47,62	340	45,15	484	44,69	488	48,41	68616	25,78
	Rand & Taal	26	5,70	28	4,76	55	7,30	57	5,26	76	7,54	16922	6,36
	Andere	198	43,42	254	43,20	332	44,09	504	46,54	392	38,89	168481	63,29
	Missing	1	0,22	3	0,51	6	0,80	0	0,00	1	0,10	188	0,07
	Totaal	**456**	**100**	**588**	**100**	**753**	**100**	**1083**	**100**	**1008**	**100**	**266205**	**100**
LO	Brussel	41	2,52	64	3,32	57	2,67	90	3,29	90	3,91	15279	3,90
	Centrumstad	882	54,21	1054	54,67	1128	52,76	1338	48,96	1171	50,82	96661	24,66
	Rand & Taal	91	5,59	82	4,25	93	4,35	141	5,16	124	5,38	25294	6,45
	Andere	607	37,31	722	37,45	858	40,13	1163	42,55	918	39,84	254516	64,93
	Missing	6	0,37	6	0,31	2	0,09	1	0,04	1	0,04	210	0,05
	Totaal	**1627**	**100**	**1928**	**100**	**2138**	**100**	**2733**	**100**	**2304**	**100**	**391960**	**100**

Tabel 4.29 geeft voor het meest recente schooljaar weer hoeveel procent van het totale aantal scholen binnen elke soort gemeente AN-onderwijs aanbiedt en hoeveel procent van het totale aantal leerlingen per soort gemeente een anderstalige nieuwkomer is. Uit de tabel blijkt dat scholen behorend tot centrumsteden het sterkst vertegenwoordigd zijn. In de centrumsteden biedt 41% van de scholen AN-onderwijs aan in het kleuteronderwijs en 52in het lager onderwijs. Eveneens blijkt dat anderstalige nieuwkomers verhoudingsgewijs het sterkst vertegenwoordigd zijn in centrumsteden.

Tabel 4.29 Aandeel scholen met AN-onderwijs en aandeel anderstalige nieuwkomers binnen elke soort gemeente (schooljaar 2012-2013)

Soort gemeente		Scholen						Leerlingen					
		Met AN-onderwijs		Zonder AN-onderwijs		Totaal		AN		Reguliere leerlingen		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Brussel	27	22,13	95	77,87	**122**	**100**	51	0,42	11998	99,58	**12049**	**100**
	Centrumstad	201	40,77	292	59,23	**493**	**100**	488	0,71	68616	99,29	**69104**	**100**
	Rand & Taal	44	34,38	84	65,62	**128**	**100**	76	0,45	16922	99,55	**16998**	**100**
	Andere	284	19,45	1176	80,55	**1460**	**100**	392	0,23	168481	99,77	**168873**	**100**
	Missing	1	20,00	4	80,00	**5**	**100**	1	0,53	188	99,47	**189**	**100**
						2208						**267213**	

LO	Brussel	32	26,23	90	73,77	**122**	**100**	90	0,59	15279	99,41	**15369**	**100**
	Centrumstad	261	51,58	245	48,42	**506**	**100**	1171	1,20	96661	98,80	**97832**	**100**
	Rand & Taal	50	39,37	77	60,63	**127**	**100**	124	0,49	25294	99,51	**25418**	**100**
	Andere	431	29,68	1021	70,32	**1452**	**100**	918	0,36	254516	99,64	**255434**	**100**
	Missing	1	25,00	3	75,00	**4**	**100**	1	0,47	210	99,53	**211**	**100**
						2211						**394264**	

We bekijken de gemiddelde leeftijd van de anderstalige nieuwkomers binnen de gemeenten. Tabel 4.30 vat deze gegevens samen voor alle schooljaren. Hieruit blijkt dat de gemiddelde leeftijd van de anderstalige nieuwkomers die AN-onderwijs volgen in het kleuteronderwijs gelijkaardig is voor alle gemeenten. Ook is er weinig evolutie merkbaar over de schooljaren heen.

De gemiddelde leeftijd van de anderstalige nieuwkomers die AN-onderwijs volgen in het lager onderwijs is eveneens gelijkaardig voor alle gemeenten. Wel zien we dat de gemiddelde leeftijd lichtjes stijgt.

Tabel 4.30 Gemiddelde leeftijd van de anderstalige nieuwkomers per soort gemeente

Gemiddelde leeftijd per soort gemeente		**2008-2009**		**2009-2010**		**2010-2011**		**2011-2012**		**2012-2013**		**Niet-AN 2012-2013**	
		Gem.	**SD**	**Gem.**	**SD**	**Gem.**	**SD**	**Gem.**	**SD**	**Gem.**	**SD**	**Gem.**	**SD**
KO	Brussel	6,14	0,36	6,26	0,45	6,25	0,44	6,34	0,48	6,31	0,51	/	/
	Centrumstad	6,27	0,46	6,24	0,43	6,35	0,48	6,38	0,49	6,39	0,49	/	/
	Rand & Taal	6,42	0,50	6,32	0,55	6,38	0,49	6,39	0,49	6,33	0,47	/	/
	Andere	6,38	0,56	6,37	0,53	6,42	0,49	6,45	0,50	6,41	0,49	/	/
LO	Brussel	9,29	1,65	9,39	1,82	9,75	1,60	10,19	1,73	9,63	1,66	9,46	1,81
	Centrumstad	9,66	1,82	9,66	1,76	9,84	1,70	9,96	1,61	9,81	1,61	9,56	1,82
	Rand & Taal	9,67	1,88	9,34	1,77	9,92	1,66	9,68	1,77	9,56	1,63	9,52	1,78
	Andere	9,85	1,87	9,85	1,79	9,88	1,72	10,02	1,71	9,94	1,71	9,52	1,78

4.2.2.4 Aantal anderstalige nieuwkomers

Tot slot is het interessant om als kenmerk mee te nemen hoeveel anderstalige nieuwkomers er schoollopen in de afzonderlijke scholen. In Tabel 4.31 wordt er een opsplitsing gemaakt tussen het kleuteronderwijs en het lager onderwijs. Hieruit blijkt dat de meeste scholen met AN-onderwijs 1 tot en met 5 anderstalige nieuwkomers in hun school hebben. In het kleuteronderwijs gaat het om 94 tot 97% en bij de lagere scholen om 83 tot 88%.

Tabel 4.32 geeft het totale aantal anderstalige nieuwkomers weer per school *(per instellingsnummer).* Hieruit blijkt eveneens dat het merendeel van de scholen AN-onderwijs aanbiedt aan 1 tot en met 5 anderstalige nieuwkomers (tussen 81 en 86% over de schooljaren heen).

Tabel 4.31 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers in de scholen (kleuteronderwijs en lager onderwijs afzonderlijk)

Aantal anderstalige nieuwkomers		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	1-5 AN	269	97,46	359	97,29	418	96,54	516	93,99	536	96,23
	6-10 AN	6	2,17	6	1,63	11	2,54	30	5,46	17	3,05
	11-15 AN	0	0,00	1	0,27	0	0,00	3	0,55	3	0,54
	16-20 AN	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	21-30 AN	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	31-50 AN	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	50+ AN	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	Missing	1	0,36	3	0,81	4	0,92	0	0,00	1	0,18
	Totaal	**276**	**100**	**369**	**100**	**433**	**100**	**549**	**100**	**557**	**100**
LO	1-5 AN	478	87,07	498	85,13	552	84,40	677	83,37	680	87,74
	6-10 AN	44	8,01	54	9,23	63	9,63	95	11,70	64	8,26
	11-15 AN	11	2,00	14	2,39	20	3,06	22	2,71	17	2,19
	16-20 AN	5	0,91	5	0,85	6	0,92	8	0,99	6	0,77
	21-30 AN	4	0,73	7	1,20	7	1,07	4	0,49	5	0,65
	31-50 AN	3	0,55	3	0,51	4	0,61	5	0,62	2	0,26
	50+ AN	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	Missing	4	0,73	4	0,68	2	0,31	1	0,12	1	0,13
	Totaal	**549**	**100**	**585**	**100**	**654**	**100**	**812**	**100**	**775**	**100**

Tabel 4.32 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers in de scholen

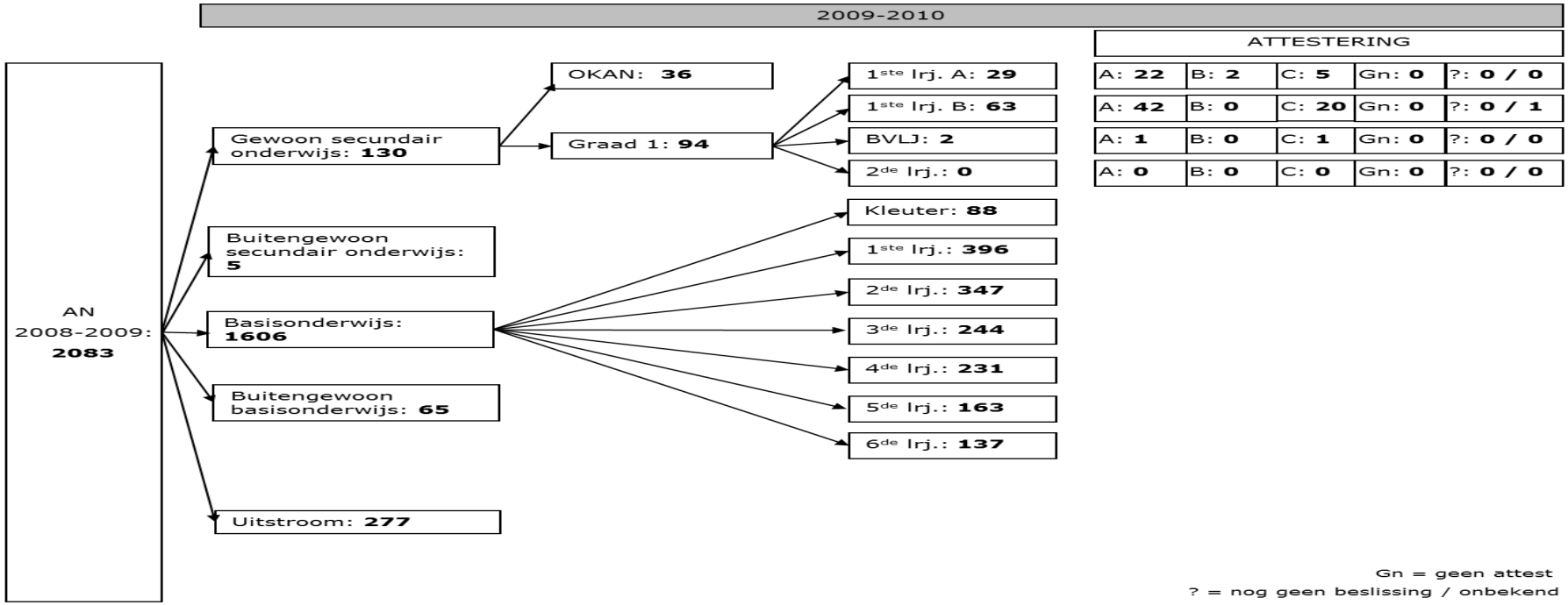
Aantal anderstalige nieuwkomers	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-5 AN	562	86,46	613	84,79	681	82,95	816	81,19	825	84,18
6-10 AN	47	7,23	65	8,99	83	10,11	110	10,95	98	10,00
11-15 AN	20	3,08	18	2,49	28	3,41	48	4,78	35	3,57
16-20 AN	7	1,08	9	1,24	9	1,10	12	1,19	8	0,82
21-30 AN	7	1,08	8	1,11	8	0,97	12	1,19	8	0,82
31-50 AN	2	0,31	5	0,69	6	0,73	6	0,60	5	0,51
50+ AN	1	0,15	1	0,14	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Missing	4	0,62	4	0,55	6	0,73	1	0,10	1	0,10
Totaal	**650**	**100**	**723**	**100**	**821**	**100**	**1005**	**100**	**980**	**100**

4.2.3 Leerlingenniveau

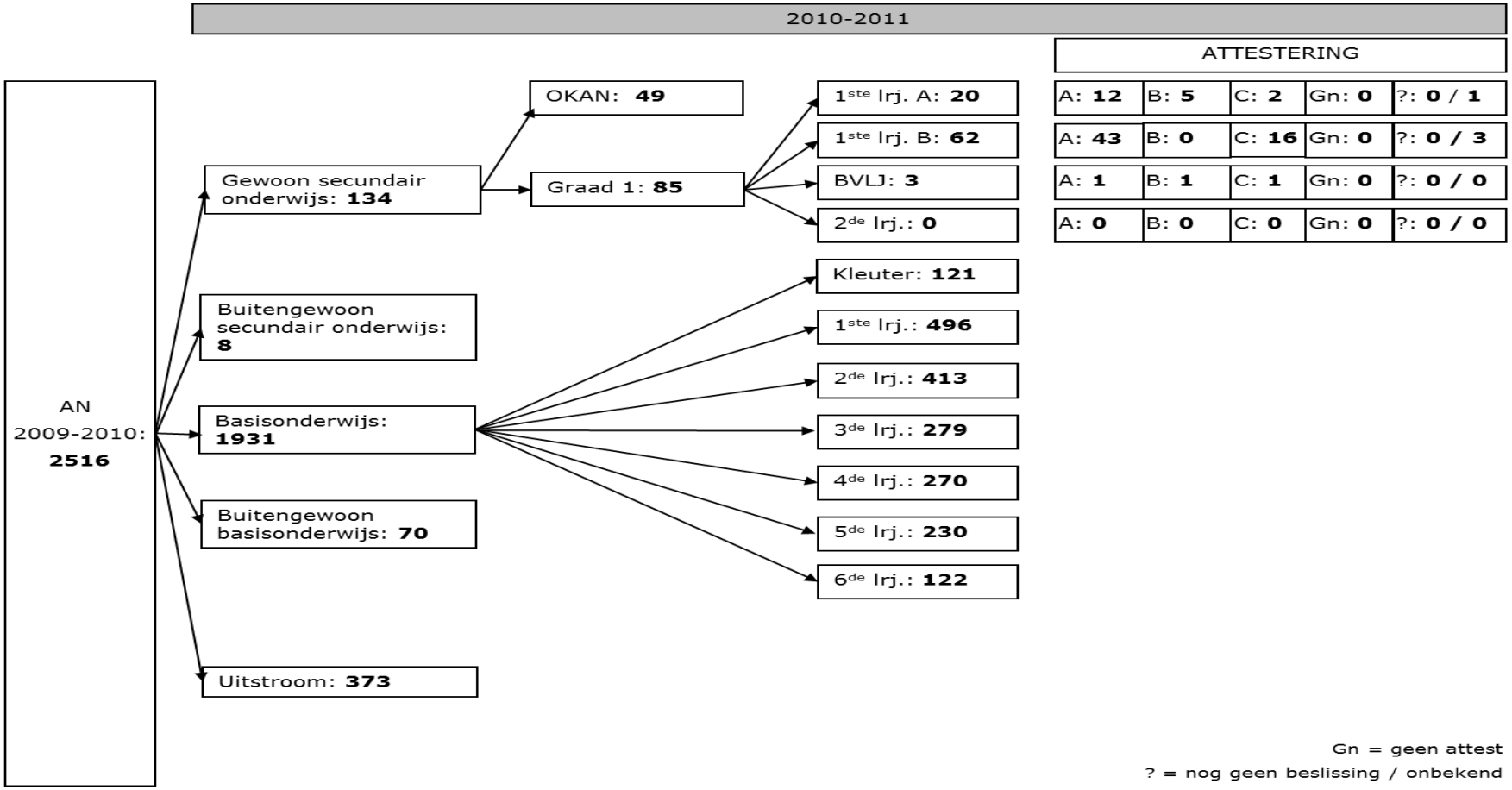
In wat volgt geven we meer inzicht in de schoolloopbaangegevens van de anderstalige nieuwkomers. We presenteren daarbij vooreerst doorstroomgrafieken en bespreken vervolgens meer samenvattende tabellen voor verschillende doorstroomkenmerken.

4.2.3.1 Doorstroomgrafieken basisonderwijs

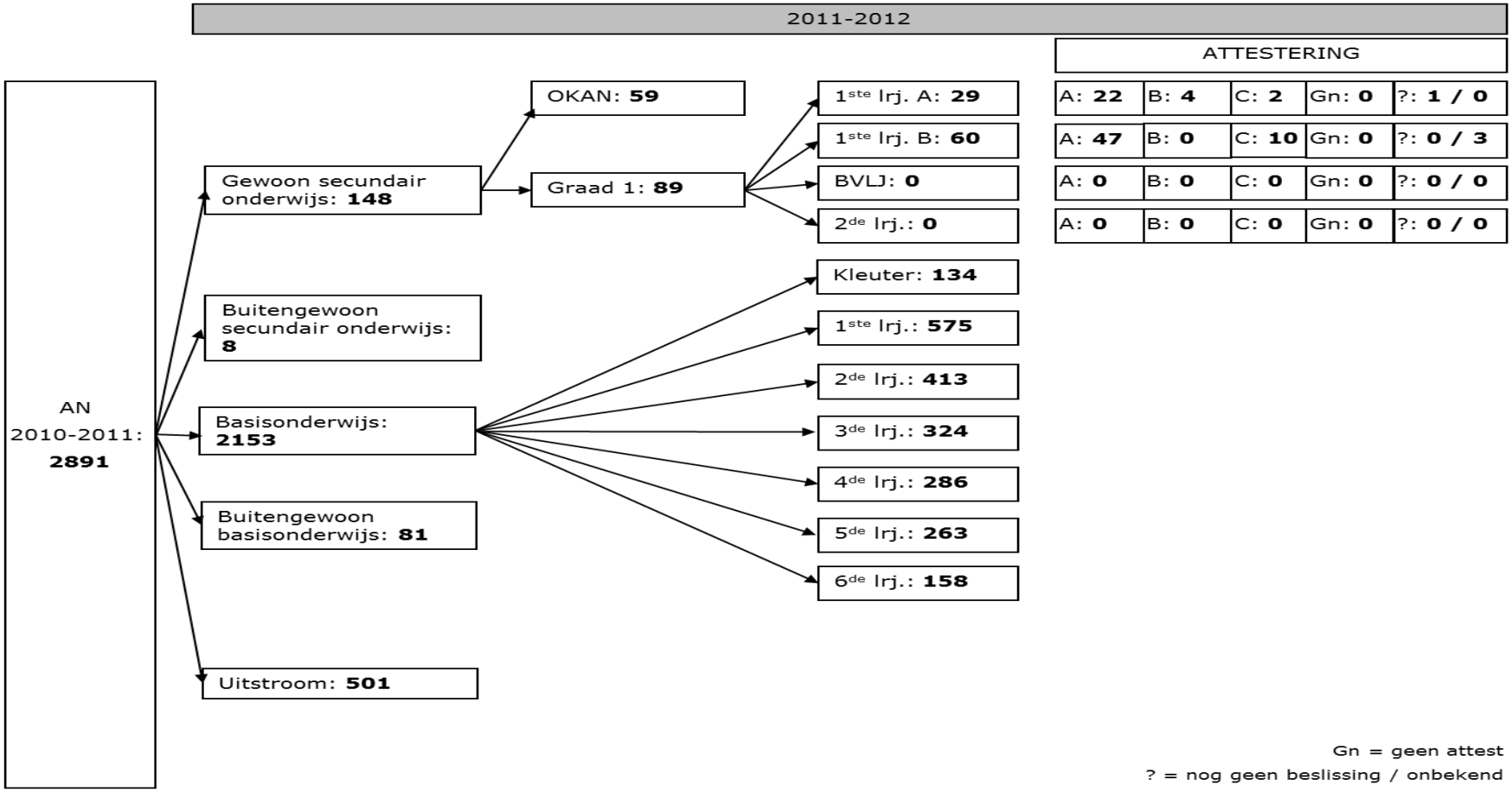
De onderstaande figuren (Figuur 4.1, Figuur 4.2, Figuur 4.3, Figuur 4.4 en Figuur 4.5) geven de doorstroomgegevens van anderstalige nieuwkomers uit het basisonderwijs visueel weer per schooljaar. Bij de uitstroom wordt weergegeven hoeveel anderstalige nieuwkomers we niet meer kunnen traceren in de administratieve data. In de volgende delen worden de doorstroomgegevens diepgaander besproken. In deze delen zal het aantal anderstalige nieuwkomers per schooljaar iets lager liggen aangezien we de gegevens telkens koppelen aan de daaropvolgende jaren. Van sommige anderstalige nieuwkomers ontbreken er bijgevolg data. Ook wordt er in de volgende delen ter informatie gekeken naar de doorstroomgegevens van niet-anderstalige nieuwkomers uit het schooljaar 2012-2013.



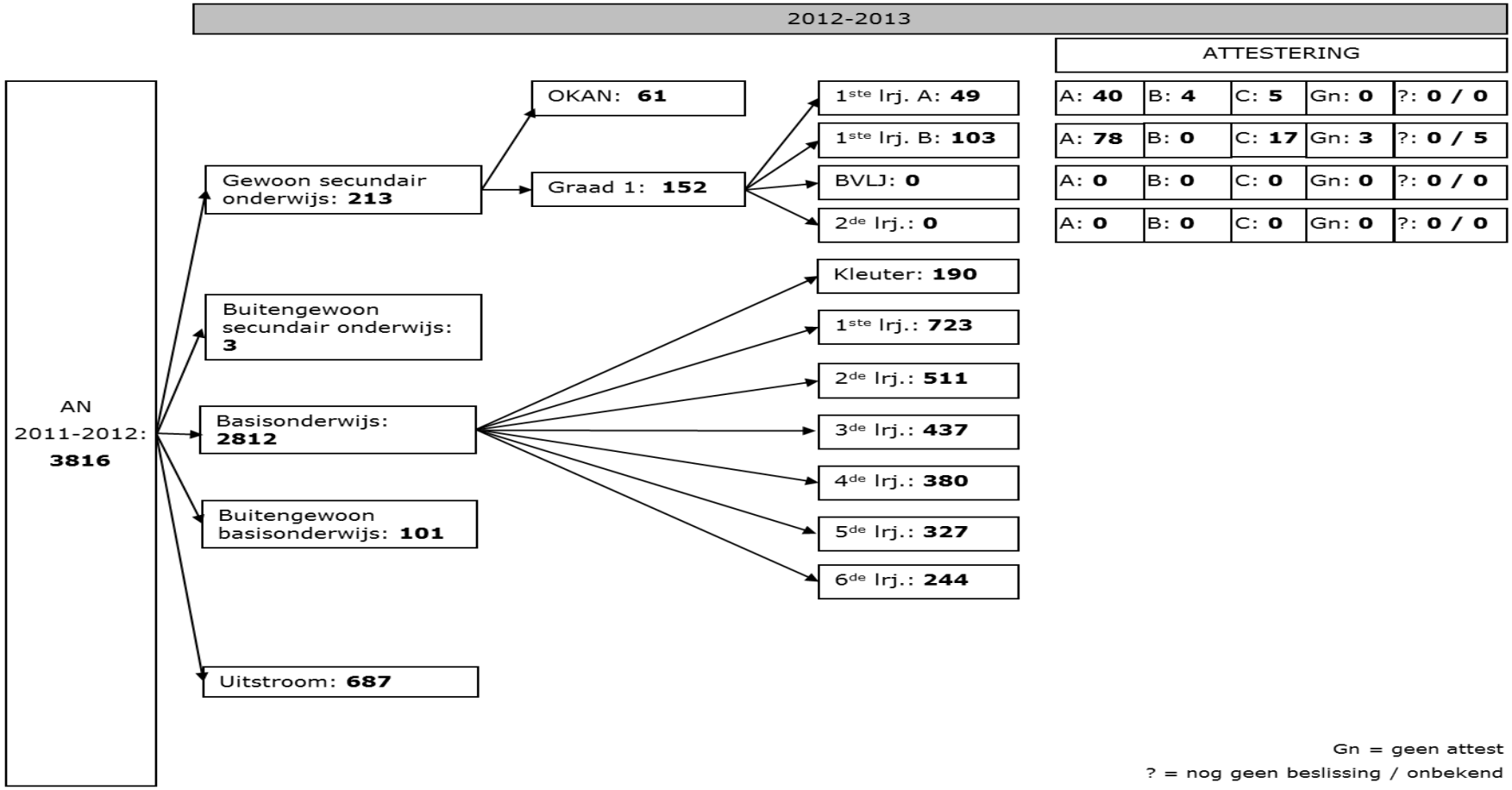
Figuur 4.1 Doorstroomgrafiek anderstalige nieuwkomers uit het schooljaar 2008-2009



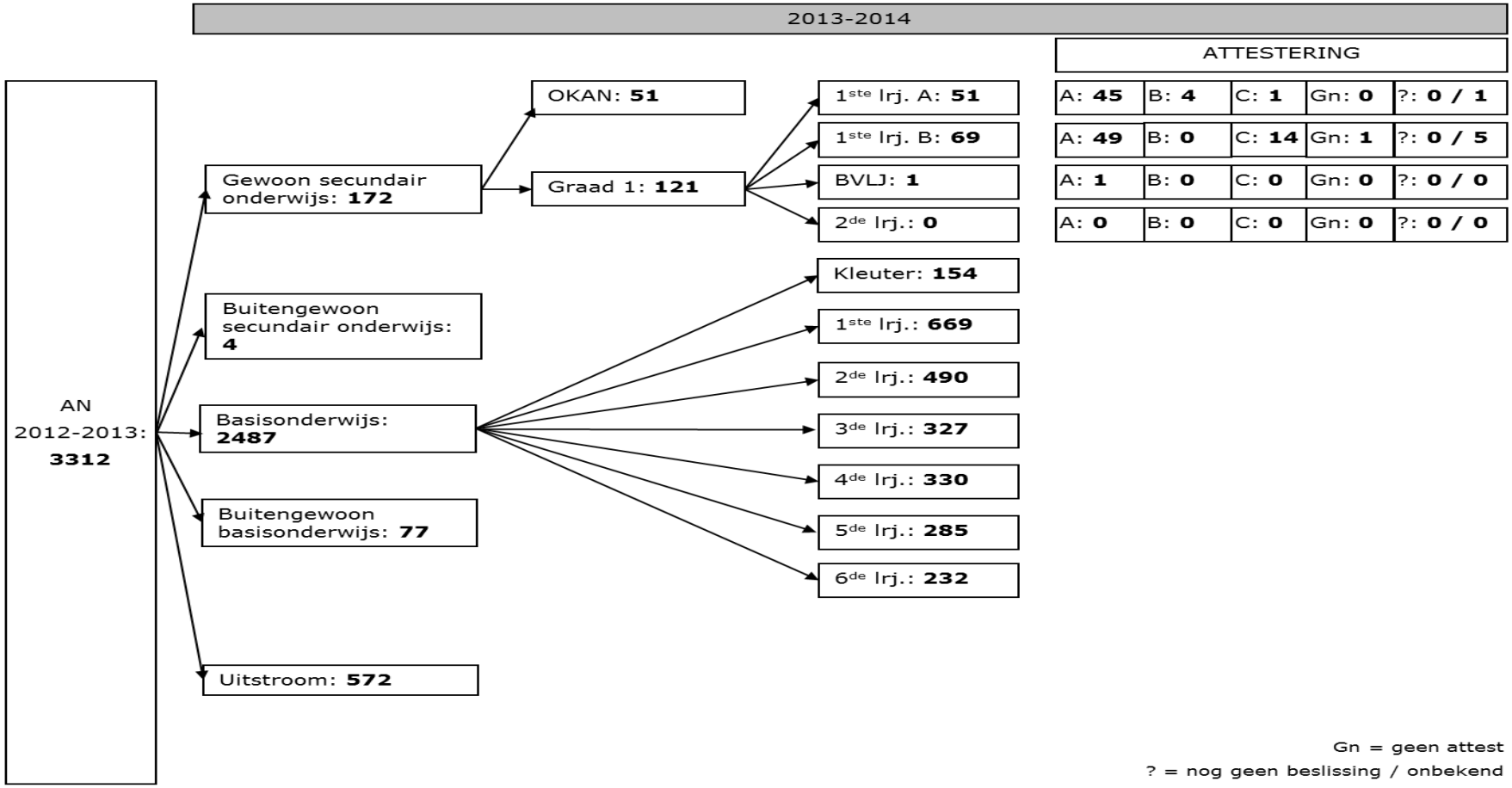
Figuur 4.2 Doorstroomgrafiek anderstalige nieuwkomers uit het schooljaar 2009-2010



Figuur 4.3 Doorstroomgrafiek anderstalige nieuwkomers uit het schooljaar 2010-2011



Figuur 4.4 Doorstroomgrafiek anderstalige nieuwkomers uit het schooljaar 2011-2012



Figuur 4.5 Doorstroomgrafiek anderstalige nieuwkomers uit het schooljaar 2012-2013

4.2.3.2 Schoolse achterstand tijdens het AN-onderwijs in het basisonderwijs

Een eerste kenmerk is de mate waarin anderstalige nieuwkomers op leeftijd instromen in het basisonderwijs. Dit leiden we af uit de combinatie van de informatie over de leeftijd en het leerjaar waarin ze AN-onderwijs volgen. Tabel 4.33 geeft deze gegevens weer voor de anderstalige nieuwkomers die AN-onderwijs volgen in het lager onderwijs. In paragraaf 4.2.1.2 staat beschreven in welke mate anderstalige nieuwkomers met een achterstand instromen in het kleuteronderwijs.

Uit de tabel blijkt dat meer dan de helft van de anderstalige nieuwkomers met één jaar achterstand instroomt in het lager onderwijs (tussen 46 tot 51% over de schooljaren heen). Het aantal dat op leeftijd instroomt, kent wel een stijgende trend tot 38% in het schooljaar 2012-2013. Het aantal anderstalige nieuwkomers dat instroomt met twee jaar achterstand kent dan weer een daling tot 12% in het laatste schooljaar. Een klein aantal stroomt in met drie of meer jaren achterstand (tussen 2 en 4% over de schooljaren heen). Slechts enkele anderstalige nieuwkomers stromen in met een voorsprong (minder dan 1% over de schooljaren heen).

Bij de gegevens voor niet-anderstalige nieuwkomers zien we dat de meerderheid ervan op leeftijd zit (84%). 14% heeft een achterstand van één jaar. Het oplopen van twee of meer jaren achterstand is eerder een uitzondering.

Tabel 4.33 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers met een schoolse achterstand tijdens het AN-onderwijs

Schoolse achterstand		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-AN 2012-2013	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
LO	Voorsprong	15	0,92	14	0,73	19	0,89	10	0,37	13	0,56	4865	1,24
	Op leeftijd	528	32,45	647	33,56	625	29,23	815	29,82	866	37,59	328503	83,81
	Eén jaar ouder	746	45,85	888	46,06	1038	48,55	1385	50,68	1103	47,87	52782	13,47
	Twee jaar ouder	265	16,29	301	15,61	363	16,98	417	15,26	274	11,89	5466	1,39
	Drie of meer jaren ouder	73	4,49	78	4,05	93	4,35	106	3,88	48	2,08	344	0,09
	Totaal	**1627**	**100**	**1928**	**100**	**2138**	**100**	**2733**	**100**	**2304**	**100**	**391960**	**100**

De schoolse achterstand kunnen we ook gedetailleerder bekijken, namelijk naargelang de leerjaren. In de onderstaande mozaïekgrafieken (Figuur 4.6, Figuur 4.7, Figuur 4.8, Figuur 4.9 en Figuur 4.10) zetten we, voor ieder schooljaar afzonderlijk, de schoolse achterstand af ten opzichte van het leerjaar van de leerlingen. De bijhorende tabellen (

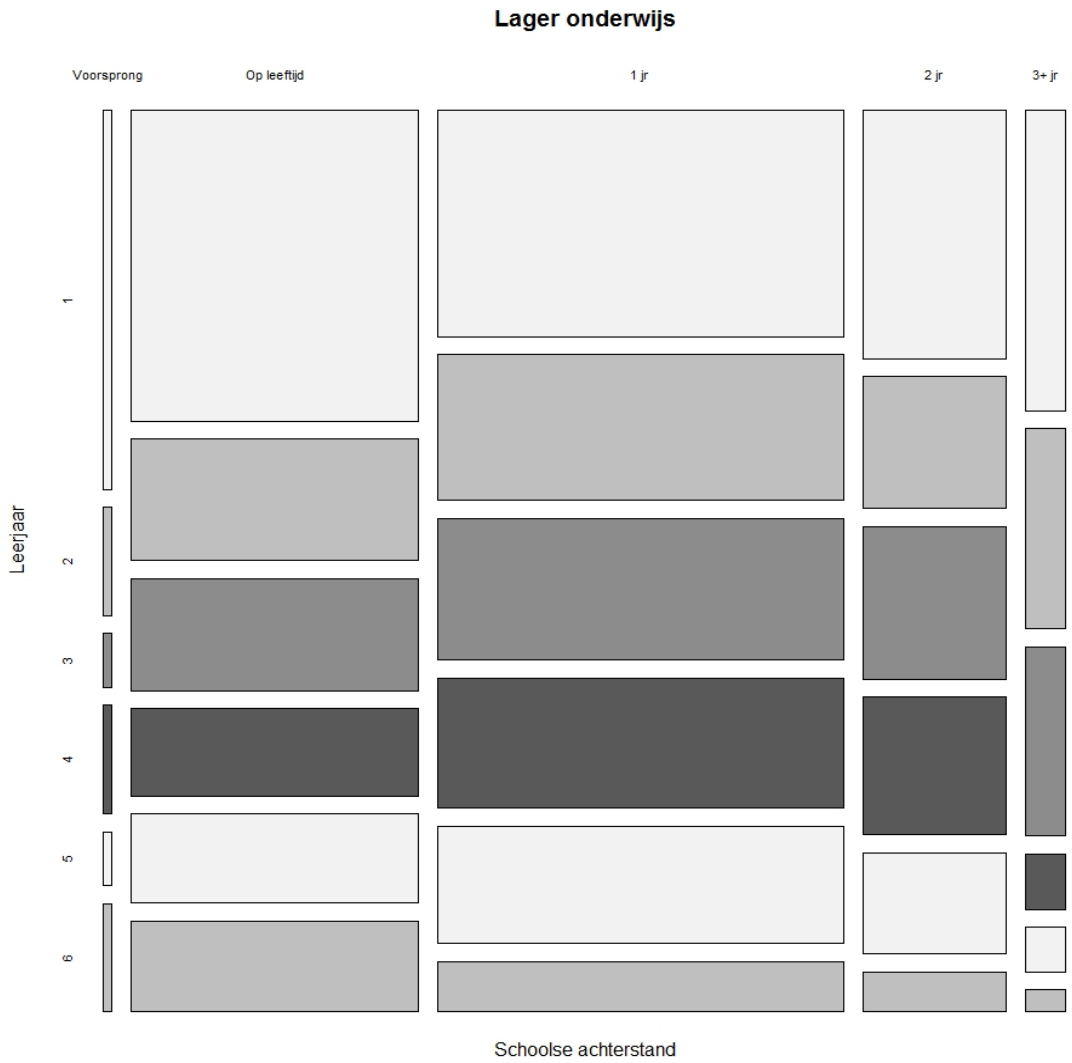
Tabel 4.34, Tabel 4.35, Tabel 4.36, Tabel 4.37 en Tabel 4.38) geven de precieze cijfers weer.

Wat opvalt is dat het aantal anderstalige nieuwkomers dat instroomt in het eerste leerjaar met één jaar achterstand sterk stijgt over de schooljaren heen, van 40 naar 61%. Het aantal dat instroomt op leeftijd in het eerste leerjaar daalt dan weer van 38 naar 23%. Daarnaast stijgt het aantal anderstalige nieuwkomers dat op leeftijd instroomt in het zesde leerjaar sterk van 48 naar 62% in het schooljaar 2011-2012. In het schooljaar 2012-2013 zit 60% in het zesde leerjaar op leeftijd.

Wanneer we de gegevens van niet-anderstalige nieuwkomers bekijken, zien we dat ongeacht het leerjaar, het merendeel op leeftijd zit (zie Tabel 4.39 en Figuur 4.11).

Tabel 4.34 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers per leerjaar met een schoolse achterstand op het moment van instroom (het schooljaar 2008-2009)

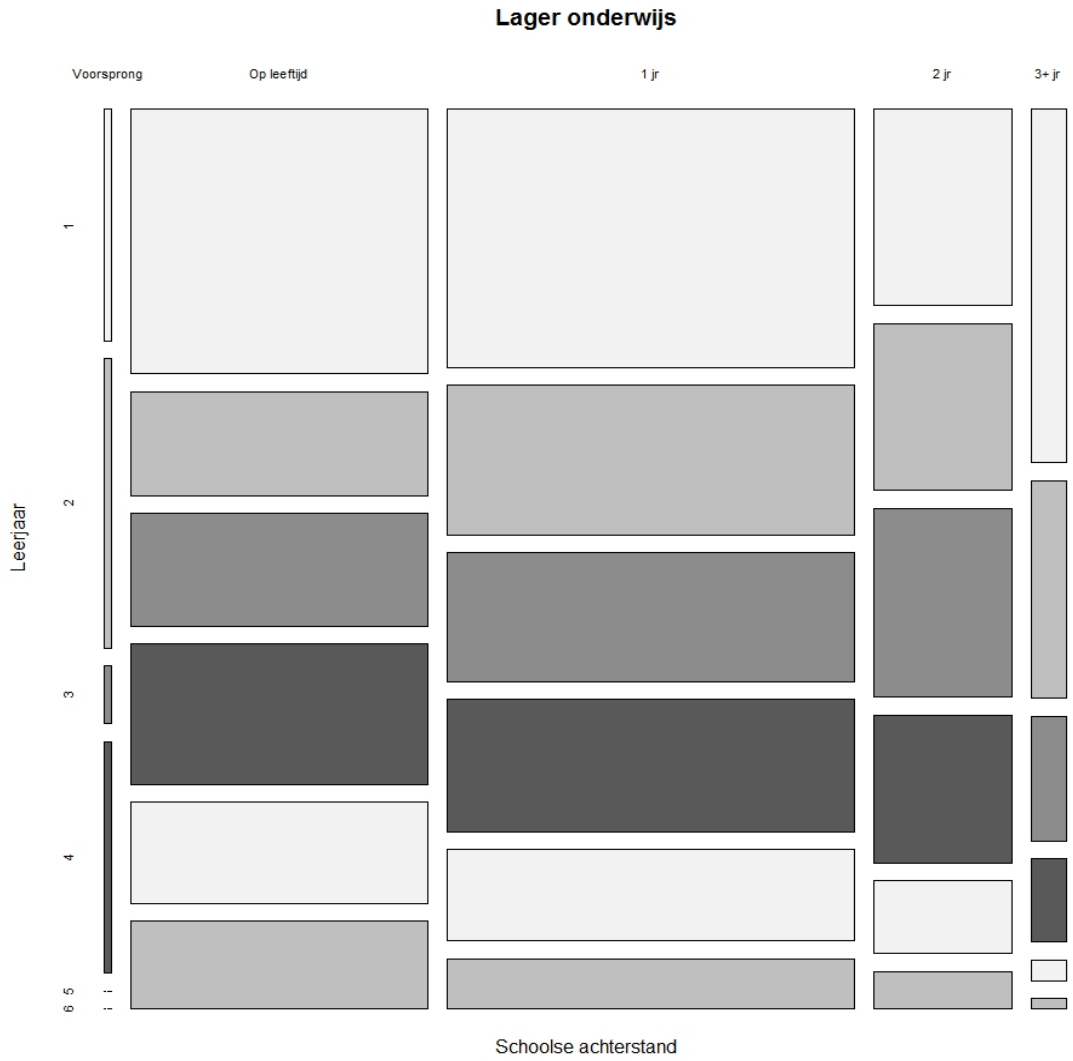
Schoolse achterstand naargelang het leerjaar		Voorsprong		Op leeftijd		Eén jaar ouder		Twee jaar ouder		Drie of meer jaren ouder		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
LO	1	7	1,33	202	38,48	208	39,62	81	15,43	27	5,14	**525**	**100**
	2	2	0,72	79	28,62	134	48,55	43	15,58	18	6,52	**276**	**100**
	3	1	0,37	73	26,94	130	47,97	50	18,45	17	6,27	**271**	**100**
	4	2	0,87	57	24,89	120	52,40	45	19,65	5	2,18	**229**	**100**
	5	1	0,49	58	28,43	108	52,94	33	16,18	4	1,96	**204**	**100**
	6	2	1,64	59	48,36	46	37,70	13	10,66	2	1,64	**122**	**100**
												1627	



Figuur 4.6 Schoolse achterstand bij instroom naargelang het leerjaar (het schooljaar 2008-2009)

Tabel 4.35 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers per leerjaar met een schoolse achterstand op het moment van instroom (het schooljaar 2009-2010)

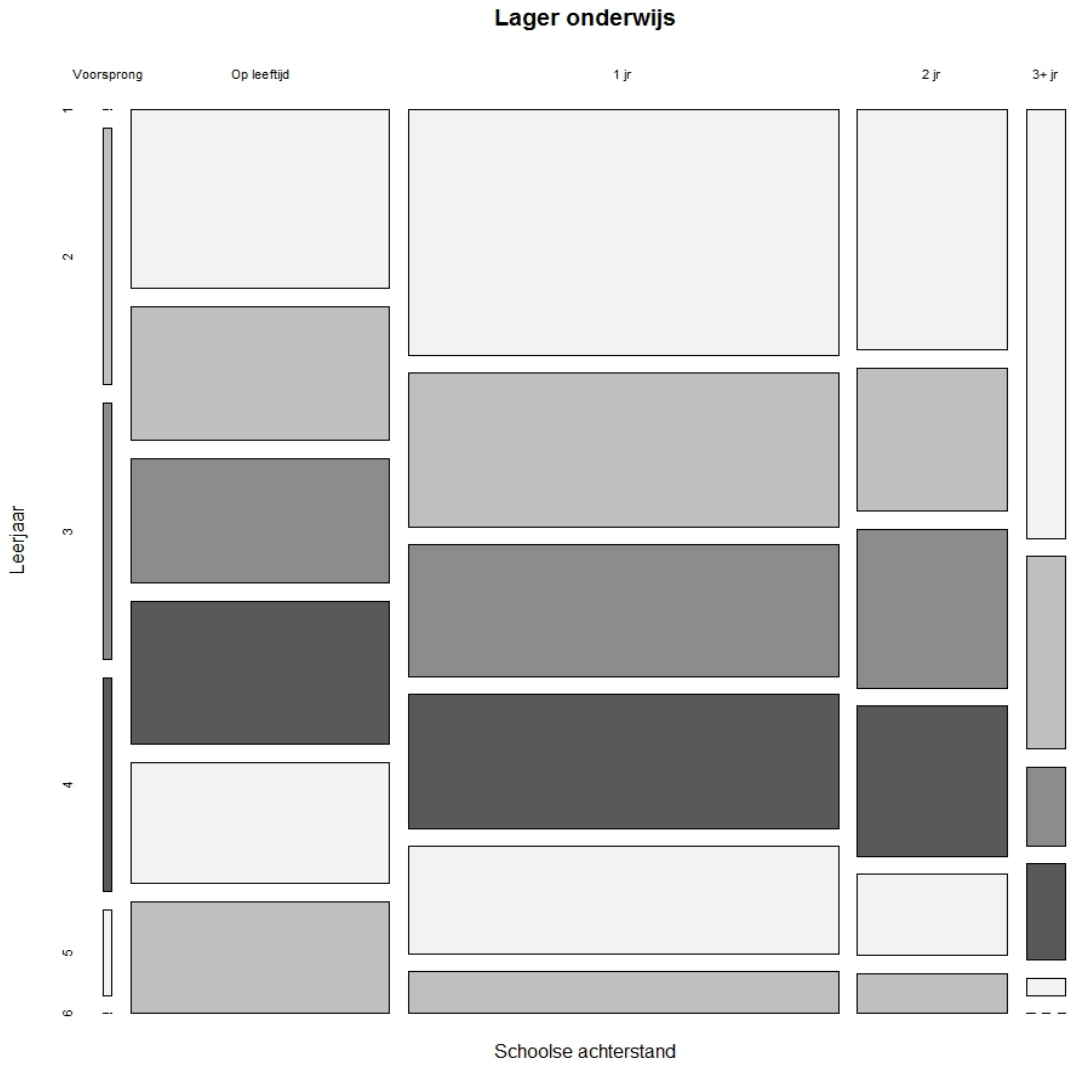
Schoolse achterstand naargelang het leerjaar		Voorsprong		Op leeftijd		Eén jaar ouder		Twee jaar ouder		Drie of meer jaren ouder		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
LO	1	4	0,66	211	34,88	283	46,78	73	12,07	34	5,62	**605**	**100**
	2	5	1,49	83	24,78	164	48,96	62	18,51	21	6,27	**335**	**100**
	3	1	0,32	90	28,66	141	44,90	70	22,29	12	3,82	**314**	**100**
	4	4	1,23	112	34,57	145	44,75	55	16,98	8	2,47	**324**	**100**
	5	0	0,00	81	38,57	100	47,62	27	12,86	2	0,95	**210**	**100**
	6	0	0,00	70	50,00	55	39,29	14	10,00	1	0,71	**140**	**100**
												1928	



Figuur 4.7 Schoolse achterstand bij instroom naargelang het leerjaar (het schooljaar 2009-2010)

Tabel 4.36 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers per leerjaar met een schoolse achterstand op het moment van instroom (het schooljaar 2010-2011)

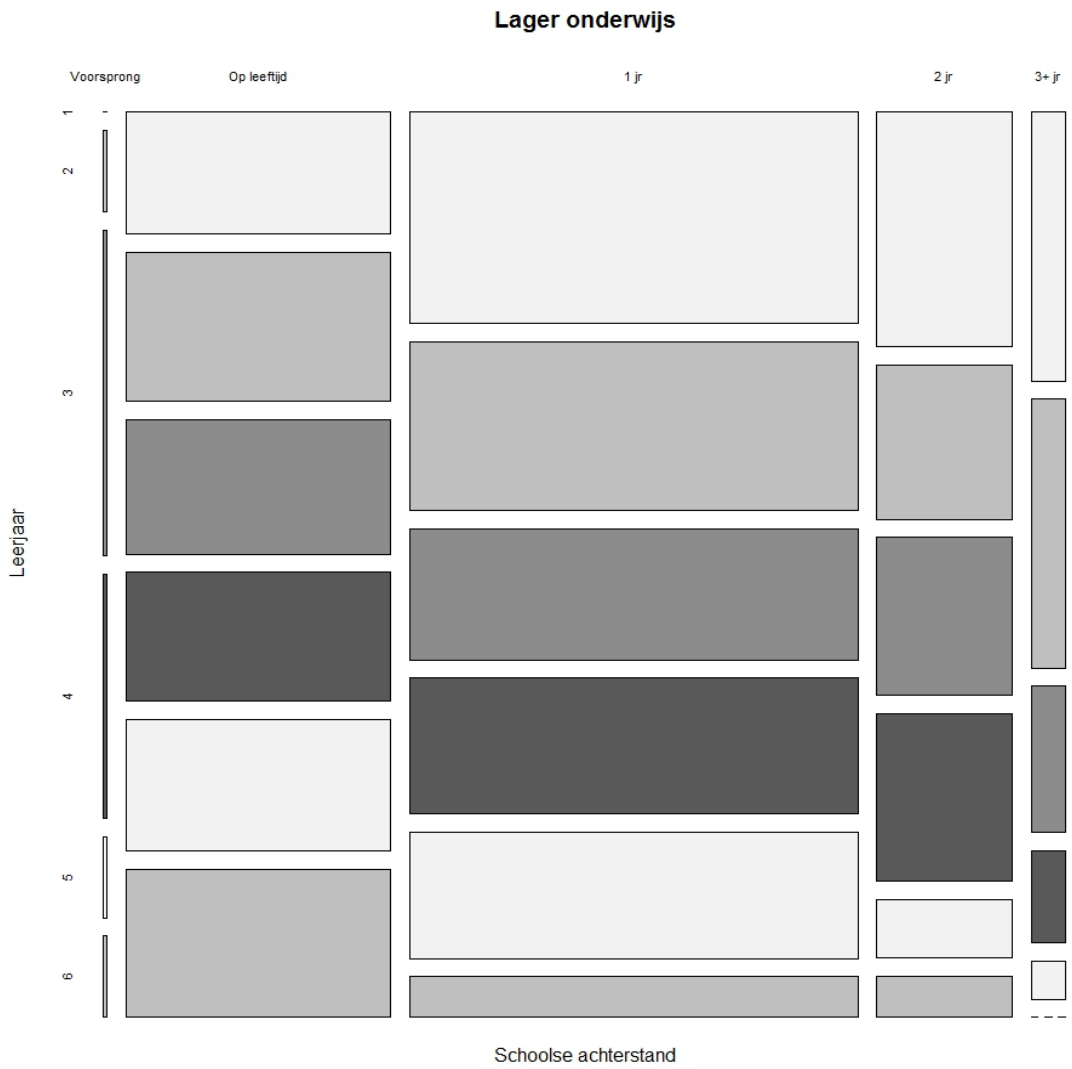
Schoolse achterstand naargelang het leerjaar		Voorsprong		Op leeftijd		Eén jaar ouder		Twee jaar ouder		Drie of meer jaren ouder		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
LO	1	0	0,00	137	22,61	313	51,65	107	17,66	49	8,09	**606**	**100**
	2	6	1,53	103	26,34	196	50,13	64	16,37	22	5,63	**391**	**100**
	3	6	1,71	96	27,43	168	48,00	71	20,29	9	2,57	**350**	**100**
	4	5	1,37	110	30,22	171	46,98	67	18,41	11	3,02	**364**	**100**
	5	2	0,74	93	34,44	137	50,74	36	13,33	2	0,74	**270**	**100**
	6	0	0,00	86	54,78	53	33,76	18	11,46	0	0,00	**157**	**100**
												2138	



Figuur 4.8 Schoolse achterstand bij instroom naargelang het leerjaar (het schooljaar 2010-2011)

Tabel 4.37 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers per leerjaar met een schoolse achterstand op het moment van instroom (het schooljaar 2011-2012)

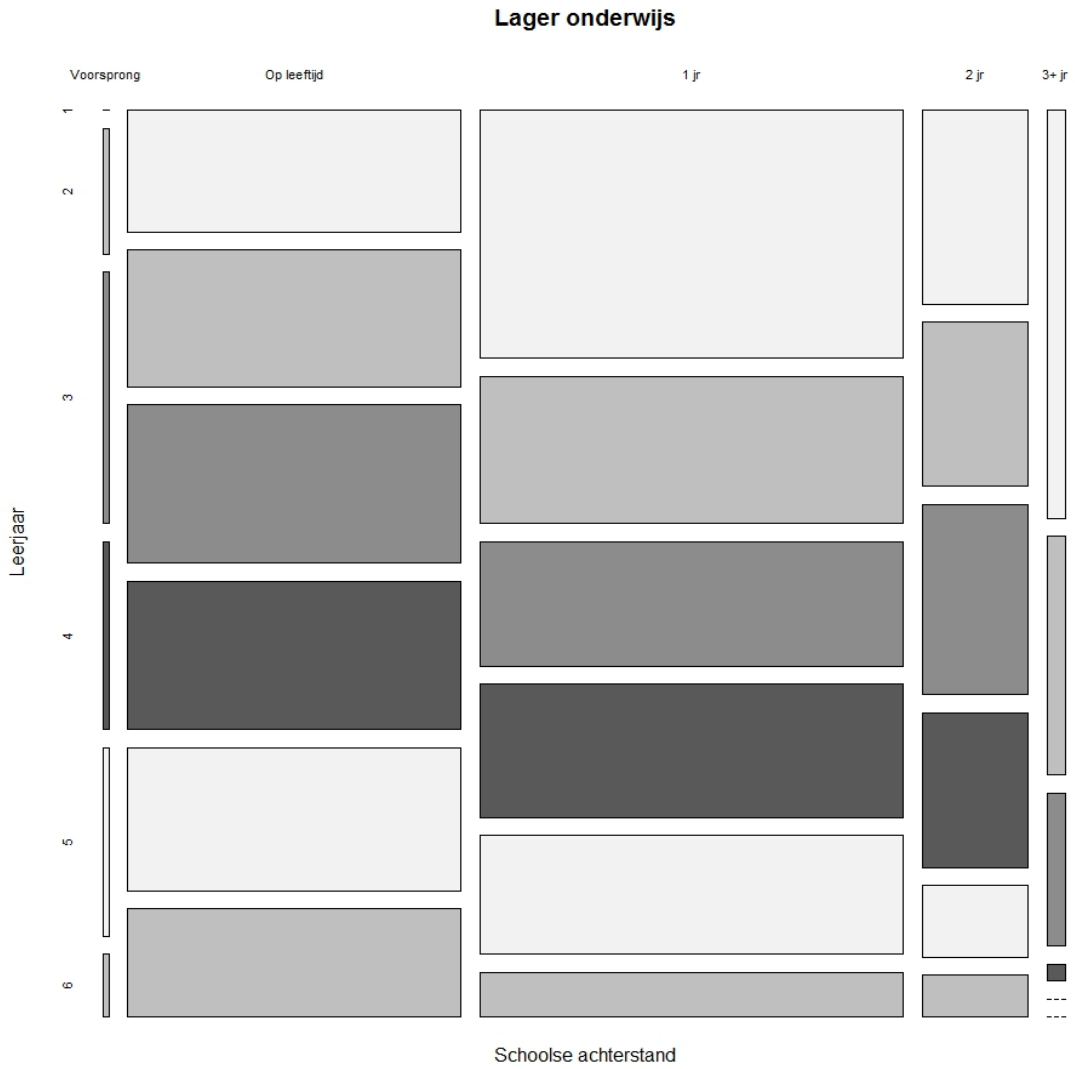
Schoolse achterstand naargelang het leerjaar		Voorsprong		Op leeftijd		Eén jaar ouder		Twee jaar ouder		Drie of meer jaren ouder		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
LO	1	0	0,00	122	19,18	359	56,45	120	18,87	35	5,50	**636**	**100**
	2	1	0,18	149	27,04	287	52,09	79	14,34	35	6,35	**551**	**100**
	3	4	0,86	135	29,16	224	48,38	81	17,49	19	4,10	**463**	**100**
	4	3	0,65	129	27,98	231	50,11	86	18,66	12	2,60	**461**	**100**
	5	1	0,26	132	34,46	215	56,14	30	7,83	5	1,31	**383**	**100**
	6	1	0,42	148	61,92	69	28,87	21	8,79	0	0,00	**239**	**100**
												2733	



Figuur 4.9 Schoolse achterstand bij instroom naargelang het leerjaar (het schooljaar 2011-2012)

Tabel 4.38 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers per leerjaar met een schoolse achterstand op het moment van instroom (het schooljaar 2012-2013)

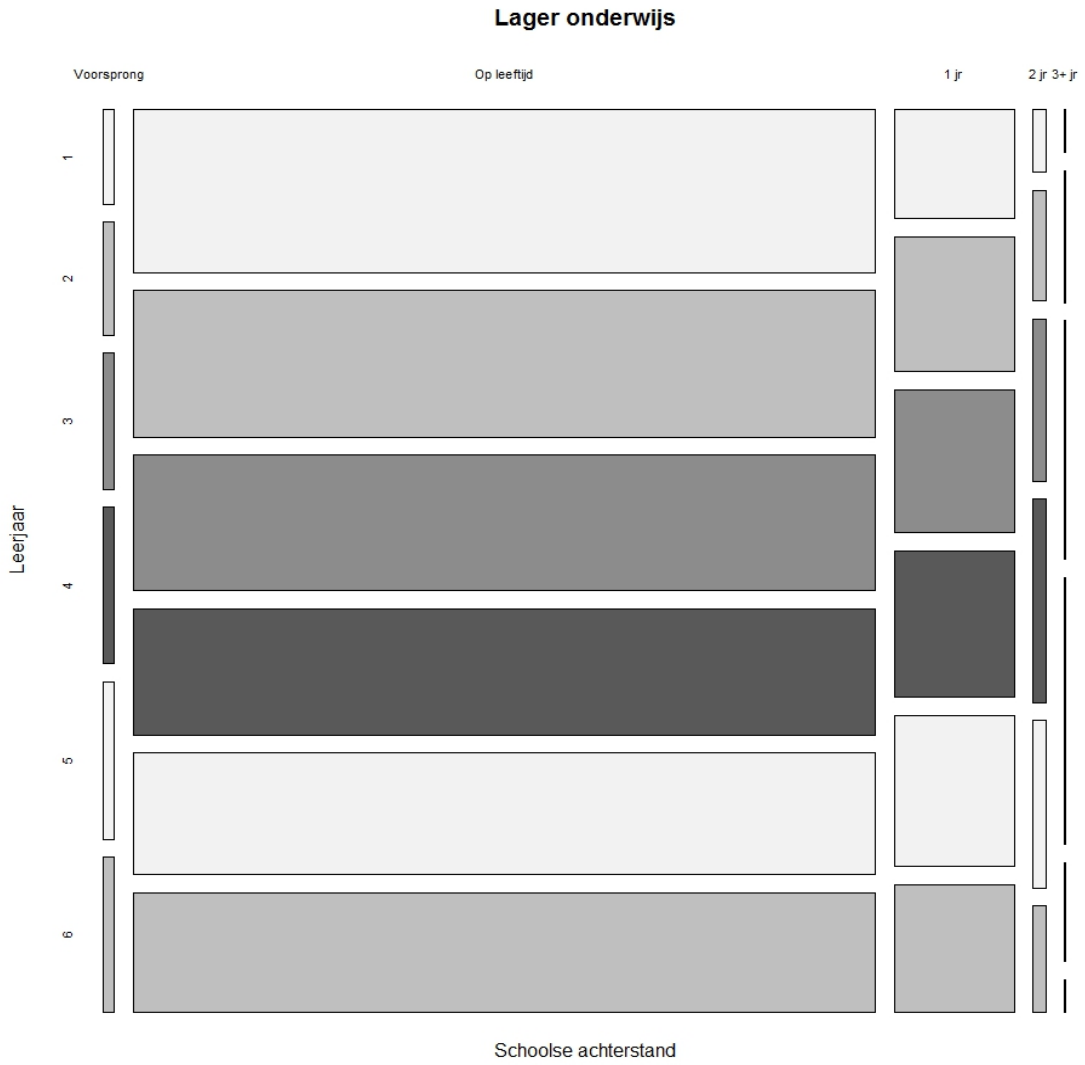
Schoolse achterstand naargelang het leerjaar		Voorsprong		Op leeftijd		Eén jaar ouder		Twee jaar ouder		Drie of meer jaren ouder		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
LO	1	0	0,00	129	23,33	335	60,58	65	11,75	24	4,34	**553**	**100**
	2	2	0,48	145	34,94	199	47,95	55	13,25	14	3,37	**415**	**100**
	3	4	0,97	168	40,68	168	40,68	64	15,50	9	2,18	**413**	**100**
	4	3	0,76	157	39,95	180	45,80	52	13,23	1	0,25	**393**	**100**
	5	3	0,88	152	44,84	160	47,20	24	7,08	0	0,00	**339**	**100**
	6	1	0,52	115	60,21	61	31,94	14	7,33	0	0,00	**191**	**100**
												2304	



Figuur 4.10 Schoolse achterstand bij instroom naargelang het leerjaar (het schooljaar 2012-2013)

Tabel 4.39 Absoluut (N) en relatief aantal (%) niet-anderstalige nieuwkomers per leerjaar met een schoolse achterstand (het schooljaar 2012-2013)

Schoolse achterstand naargelang het leerjaar		Voorsprong		Op leeftijd		Eén jaar ouder		Twee jaar ouder		Drie of meer jaren ouder		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
LO	1	564	0,76	65719	89,06	7073	9,58	420	0,57	18	0,02	**73794**	**100**
	2	675	0,97	59273	85,27	8765	12,61	744	1,07	56	0,08	**69513**	**100**
	3	817	1,24	54815	82,90	9294	14,06	1091	1,65	101	0,15	**66118**	**100**
	4	937	1,49	50962	81,03	9515	15,13	1369	2,18	113	0,18	**62896**	**100**
	5	941	1,54	49162	80,47	9825	16,08	1125	1,84	42	0,07	**61095**	**100**
	6	931	1,59	48572	82,97	8310	14,19	717	1,22	14	0,02	**58544**	**100**
												391960	



Figuur 4.11 Schoolse achterstand van niet-anderstalige nieuwkomers naargelang het leerjaar (het schooljaar 2012-2013)

4.2.3.3 Interne en externe doorstroom in het basisonderwijs

Vervolgens geven we weer in welke mate de anderstalige nieuwkomers het jaar na het AN-onderwijs doorstromen binnen dezelfde school in het basisonderwijs. Daartoe werd per schooljaar gekeken of ze het schooljaar nadien in dezelfde basisschool waren ingeschreven. Zoals aangehaald in paragraaf 4.2.3.1 zijn de totale aantallen anderstalige nieuwkomers iets lager dan bij de tabellen waarin we de achtergrondkenmerken beschreven, aangezien we de gegevens telkens koppelen aan de gegevens van de daaropvolgende jaren. Van sommige anderstalige nieuwkomers ontbreken er daardoor data.

Tabel 4.40 vat de gegevens betreffende de interne en externe doorstroom samen. Voor het laatste schooljaar merken we op dat zowel voor het kleuter- als het lager onderwijs meer dan de helft intern doorstroomt. Over de schooljaren heen stroomt 64 tot 71% van de anderstalige nieuwkomers die AN-onderwijs volgde in het kleuteronderwijs door naar dezelfde school. Het aantal anderstalige nieuwkomers uit het kleuteronderwijs dat extern doorstroomt, kan voor een deel verklaard worden door de doorstroom naar het lager onderwijs (scholen met een verschillend instellingsnummer). Van de anderstalige nieuwkomers die AN-onderwijs volgden in het lager onderwijs, stroomt over de schooljaren heen 75 tot 82% door naar dezelfde school. De externe doorstroom van anderstalige nieuwkomers in het lager onderwijs is exclusief de doorstroom naar het secundair onderwijs. Dit wordt namelijk weergegeven in paragraaf 4.2.3.8.

Bij de niet-anderstalige nieuwkomers uit het lager onderwijs zijn de cijfers lichtjes anders. De interne doorstroom is hier hoger en de externe lager. Een 93% van de niet-anderstalige nieuwkomers stroomt het schooljaar nadien door naar dezelfde school.

Tabel 4.40 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers dat het jaar na het AN-onderwijs doorstroomt naar dezelfde school

Doorstroom zelfde school		2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013+2014)		Niet-AN 2012-2013 (voor 2013-2014)	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Interne doorstroom	250	68,49	328	68,91	383	64,26	592	69,40	536	70,82	/	/
	Externe doorstroom	115	31,51	148	31,09	213	35,74	261	30,60	232	29,18	/	/
	Totaal	**365**	**100**	**476**	**100**	**596**	**100**	**853**	**100**	**795**	**100**	**/**	**/**
LO	Interne doorstroom	1004	80,90	1128	77,53	1175	75,47	1558	79,53	1382	81,68	303448	93,32
	Externe doorstroom	237	19,10	327	22,47	382	24,53	401	20,47	310	18,32	21731	6,68
	Totaal	**1241**	**100**	**1455**	**100**	**1557**	**100**	**1959**	**100**	**1692**	**100**	**325189**	**100**

4.2.3.4 Doorstroom na het AN-onderwijs in het basisonderwijs

Vervolgens kunnen we bekijken naar welke leerjaren de anderstalige nieuwkomers doorstromen nadat ze in het basisonderwijs AN-onderwijs gevolgd hebben. Deze doorstroomgegevens zijn samengevat in Tabel 4.41. Een aanzienlijk deel van de anderstalige nieuwkomers dat in het kleuteronderwijs AN-onderwijs volgde, komt wederom in het kleuteronderwijs terecht (tussen 19 tot 25% over de schooljaren heen). Dit zijn met andere woorden zittenblijvers. De anderen stromen voornamelijk door naar het eerste leerjaar. Enkele komen in de hogere leerjaren terecht.

Van de anderstalige nieuwkomers die AN-onderwijs in het lager onderwijs volgden, komt een aanzienlijk deel in het tweede leerjaar terecht (tussen 25 tot 28% over de schooljaren heen). Enkele komen in het eerste leerjaar te zitten.

In vergelijking met de niet-anderstalige nieuwkomers, stroomt er een groter aantal anderstalige nieuwkomers in het eerste leerjaar in na het eerste jaar dat men schoolliep in het lager onderwijs: 3.66% van de anderstalige nieuwkomers in het schooljaar 2012-2013 (= 11,21% van de anderstalige nieuwkomers die instroomden in het eerste leerjaar) in vergelijking met 1,20% van de niet-anderstalige nieuwkomers. Dit aandeel is over de schooljaren heen wel afgenomen.

Tabel 4.41 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers dat het jaar na het AN-onderwijs doorstroomt naar de verschillende leerjaren in het basisonderwijs

Doorstroom na het AN-onderwijs		2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013+2014)		Niet-AN 2012-2013 (voor 2013-2014)	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Kleuter	88	24,11	121	25,42	134	22,48	190	22,27	154	19,37	/	/
	1ste lrj.	274	75,06	350	73,53	450	75,50	631	73,97	607	76,35	/	/
	2de lrj.	2	0,55	4	0,84	12	2,01	31	3,63	34	4,28	/	/
	3de lrj.	0	0,00	1	0,21	0	0,00	0	0,00	0	0,00	/	/
	4de lrj.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,12	0	0,00	/	/
	5de lrj.	1	0,27	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	/	/
	Totaal	**365**	**100**	**476**	**100**	**596**	**100**	**853**	**100**	**795**	**100**	**/**	**/**
LO	1ste lrj.	122	9,83	146	10,03	125	8,03	92	4,70	62	3,66	3898	1,20
	2de lrj.	345	27,80	409	28,11	401	25,75	480	24,50	456	26,95	70256	21,60
	3de lrj.	244	19,66	278	19,11	324	20,81	437	22,31	327	19,33	67191	20,66
	4de lrj.	231	18,61	270	18,56	286	18,37	379	19,35	330	19,50	64483	19,83
	5de lrj.	162	13,05	230	15,81	263	16,89	327	16,69	285	16,84	61368	18,87
	6de lrj.	137	11,04	122	8,38	158	10,15	244	12,46	232	13,71	57993	17,83
	Totaal	**1241**	**100**	**1455**	**100**	**1557**	**100**	**1959**	**100**	**1692**	**100**	**325189**	**100**

4.2.3.5 Doorstroom naar de leerjaren naargelang interne of externe doorstroom

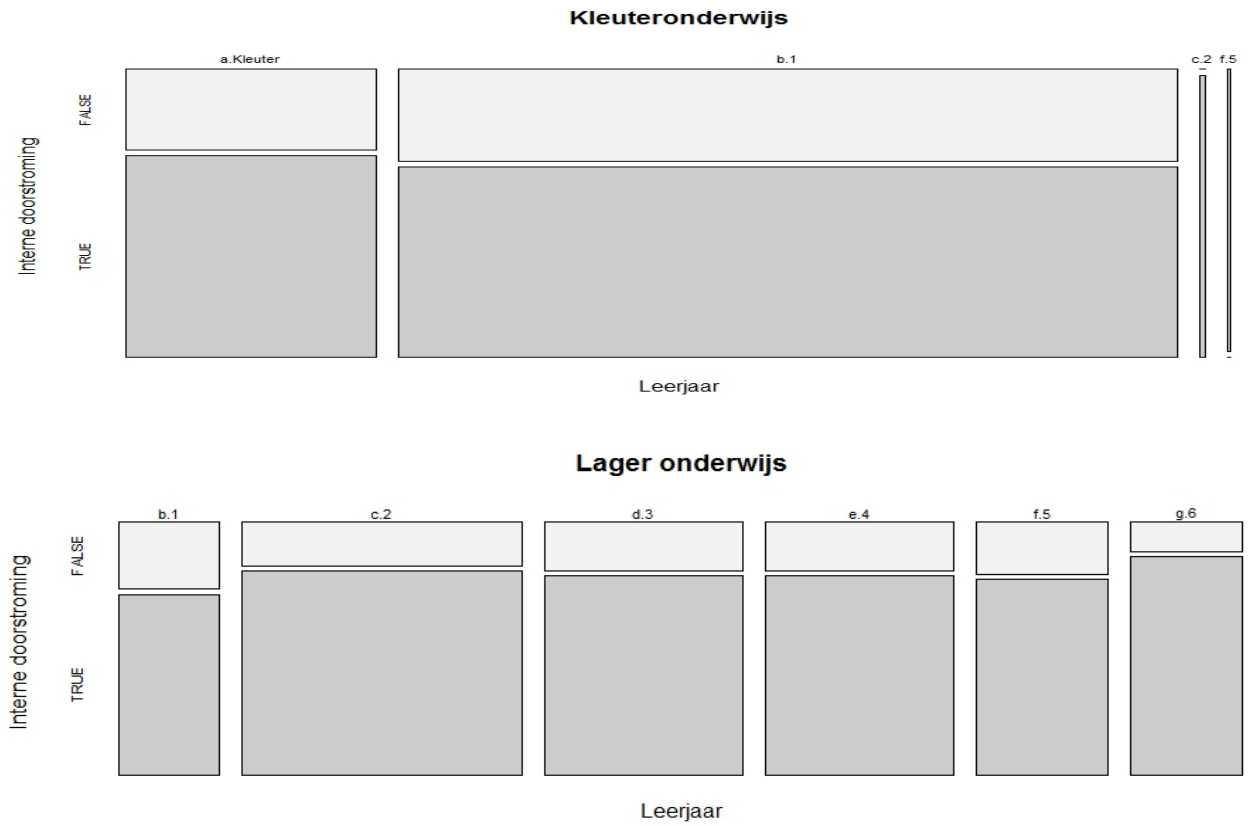
In de onderstaande tabellen (Tabel 4.42, Tabel 4.43, Tabel 4.44, Tabel 4.45 en Tabel 4.46) zetten we, voor ieder schooljaar afzonderlijk, de interne en externe doorstroom af ten opzichte van de doorstroom naar de verschillende leerjaren. De bijhorende mozaïekgrafieken (Figuur 4.12, Figuur 4.13, Figuur 4.14, Figuur 4.15 en Figuur 4.16) geven de cijfers visueel weer. Figuur 4.18 en Figuur 4.19 geven de evolutie van de externe doorstroom per leerjaar weer.

Uit de gegevens kunnen we afleiden dat de externe doorstroom van anderstalige nieuwkomers die AN-onderwijs volgden in het kleuteronderwijs, voornamelijk bestaat uit de doorstroom naar het eerste leerjaar. De evolutie van deze externe doorstroom naar het eerste leerjaar vanuit het kleuteronderwijs blijft redelijk constant over de schooljaren heen.

In het lager onderwijs is de externe doorstroom redelijk gespreid over de verschillende leerjaren en redelijk constant over de schooljaren heen. Wel kende de externe doorstroom naar het eerste leerjaar een piek voor de anderstalige nieuwkomers die AN-onderwijs volgde in het schooljaar 2010-2011 en het schooljaar 2011-2012. Wanneer we de gegevens bekijken voor niet-anderstalige nieuwkomers uit het lager onderwijs, merken eveneens op dat de externe doorstroom redelijk gespreid is over de verschillende leerjaren (per uitzondering van het eerste leerjaar) (Tabel 4.47 en Figuur 4.17).

Tabel 4.42 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers dat intern of extern doorstroomt naar de verschillende leerjaren (schooljaar 2008-2009 voor schooljaar 2009-2010)

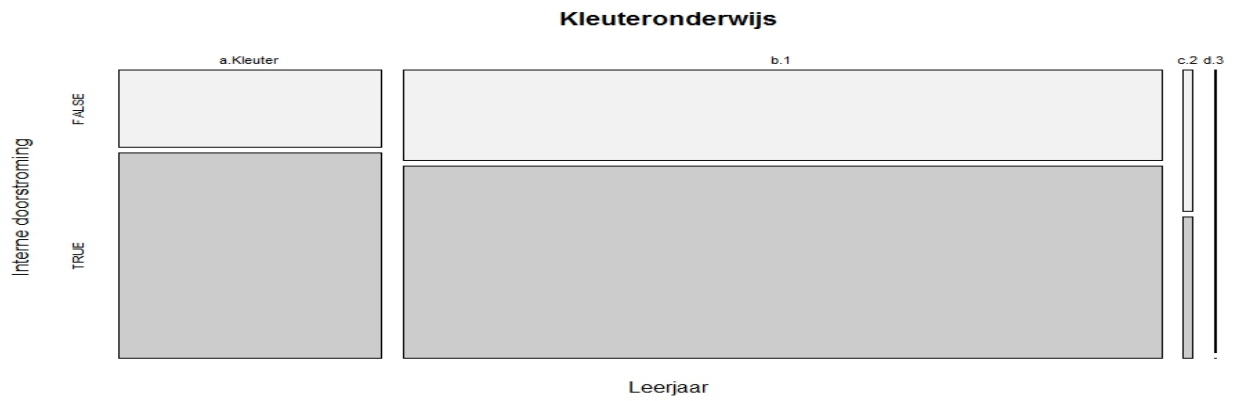
Doorstroom		Intern		Extern		
		N	%	N	%	
KO	Kleuter	63	25,20	25	21,74	
	1ste lrj.	185	74,00	89	77,39	
	2de lrj.	2	0,80	0	0,00	
	5de lrj.	0	0,00	1	0,87	
	Totaal	**250**	**100**	**115**	**100**	**365**
LO	1ste lrj.	89	8,86	33	13,92	
	2de lrj.	284	28,29	61	25,74	
	3de lrj.	196	19,52	48	20,25	
	4de lrj.	186	18,53	45	18,99	
	5de lrj.	128	12,75	34	14,35	
	6de lrj.	121	12,05	16	6,75	
	Totaal	**1004**	**100**	**237**	**100**	**1241**

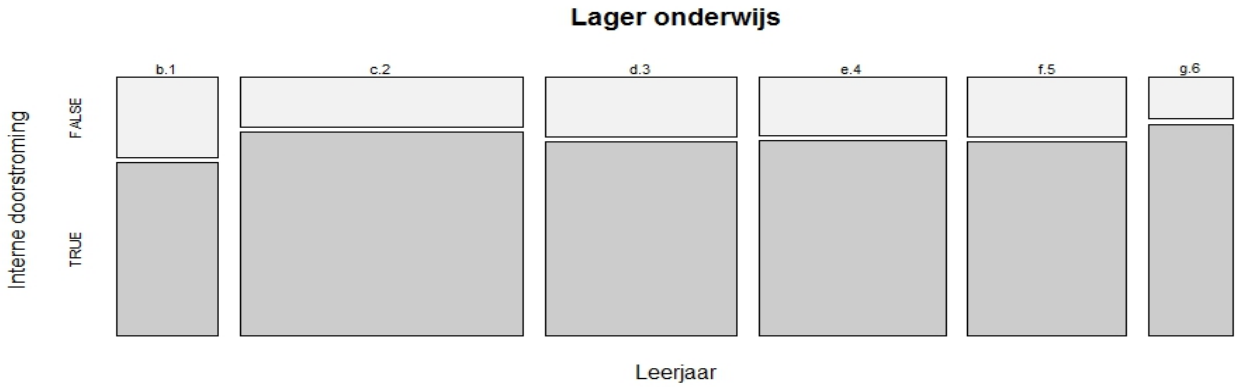


Figuur 4.12 Doorstroom anderstalige nieuwkomers naar de verschillende leerjaren, naargelang doorstroom naar dezelfde school (schooljaar 2008-2009 voor schooljaar 2009-2010)

Tabel 4.43 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers dat intern of extern doorstroomt naar de verschillende leerjaren (schooljaar 2009-2010 voor schooljaar 2010-2011)

Doorstroom		Intern		Extern		
		N	%	N	%	
KO	Kleuter	88	26,83	33	22,30	
	1ste lrj.	238	72,56	112	75,68	
	2de lrj.	2	0,61	2	1,35	
	3de lrj.	0	0,00	1	0,68	
	Totaal	**328**	**100**	**148**	**100**	**476**
LO	1ste lrj.	100	8,87	46	14,07	
	2de lrj.	329	29,17	80	24,46	
	3de lrj.	213	18,88	65	19,88	
	4de lrj.	208	18,44	62	18,96	
	5de lrj.	176	15,60	54	16,51	
	6de lrj.	102	9,04	20	6,12	
	Totaal	**1128**	**100**	**327**	**100**	**1455**

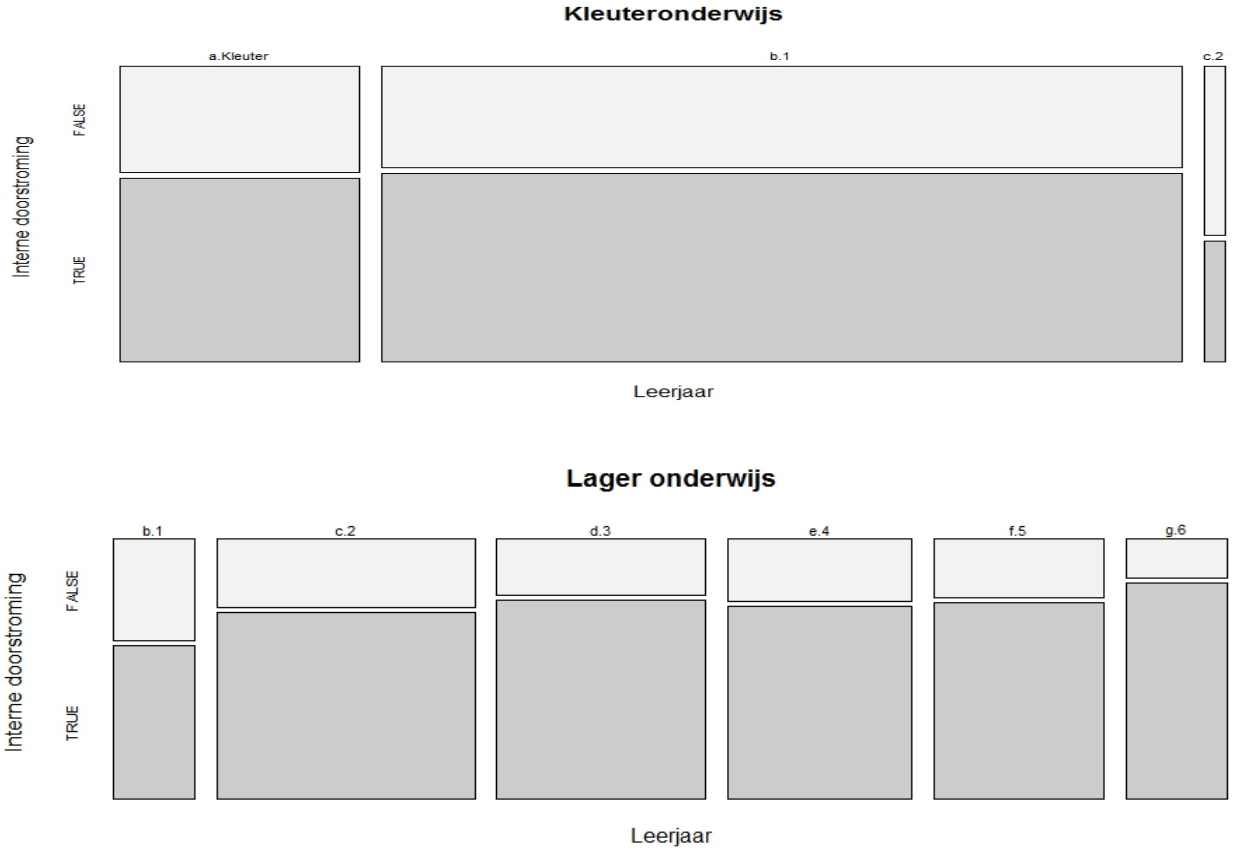




Figuur 4.13 Doorstroom anderstalige nieuwkomers naar de verschillende leerjaren, naargelang doorstroom naar dezelfde school (schooljaar 2009-2010 voor schooljaar 2010-2011)

Tabel 4.44 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers dat intern of extern doorstroomt naar de verschillende leerjaren (schooljaar 2010-2011 voor schooljaar 2011-2012)

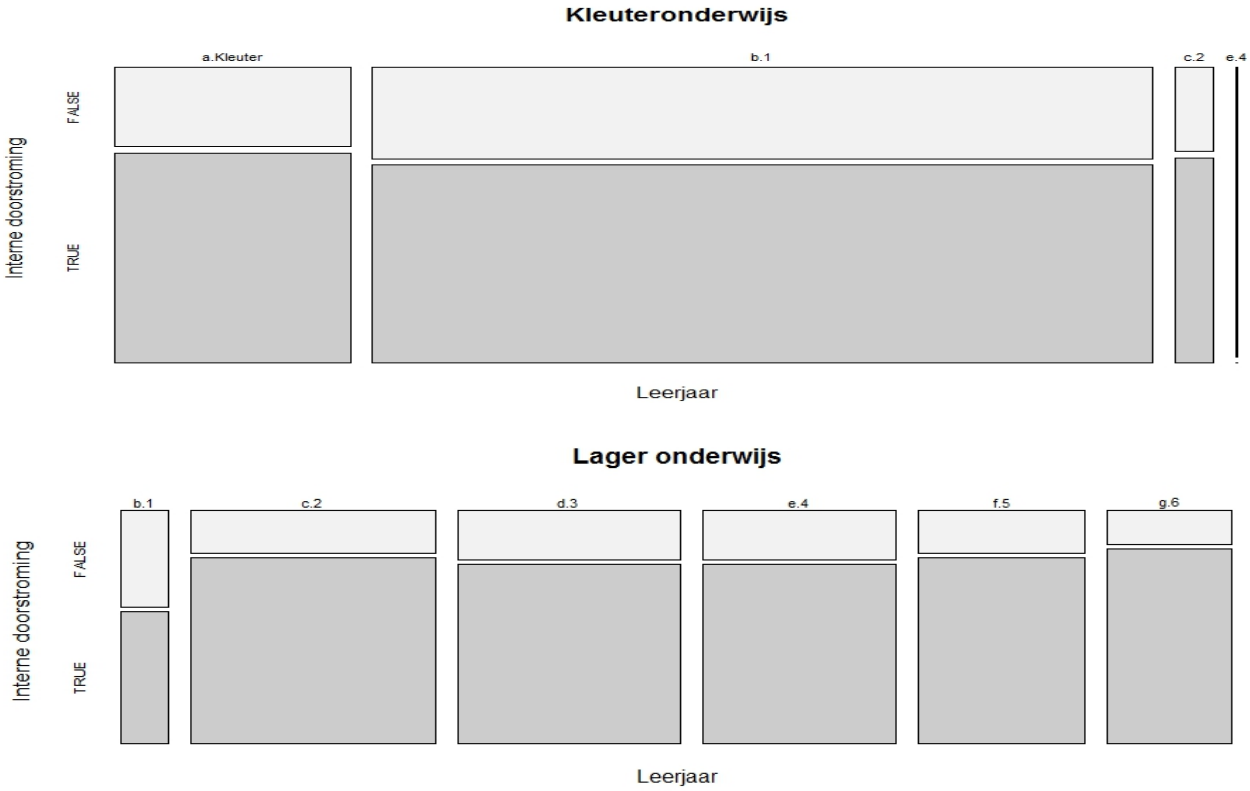
Doorstroom		Intern		Extern		
		N	%	N	%	
KO	Kleuter	85	22,19	49	23,00	
	1ste lrj.	293	76,50	157	73,71	
	2de lrj.	5	1,31	7	3,29	
	Totaal	**383**	**100**	**213**	**100**	**596**
LO	1ste lrj.	75	6,38	50	13,09	
	2de lrj.	294	25,02	107	28,01	
	3de lrj.	253	21,53	71	18,59	
	4de lrj.	216	18,38	70	18,32	
	5de lrj.	203	17,28	60	15,71	
	6de lrj.	134	11,40	24	6,28	
	Totaal	**1175**	**100**	**382**	**100**	**1557**



Figuur 4.14 Doorstroom anderstalige nieuwkomers naar de verschillende leerjaren, naargelang doorstroom naar dezelfde school (schooljaar 2010-2011 voor schooljaar 2011-2012)

Tabel 4.45 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers dat intern of extern doorstroomt naar de verschillende leerjaren (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2012-2013)

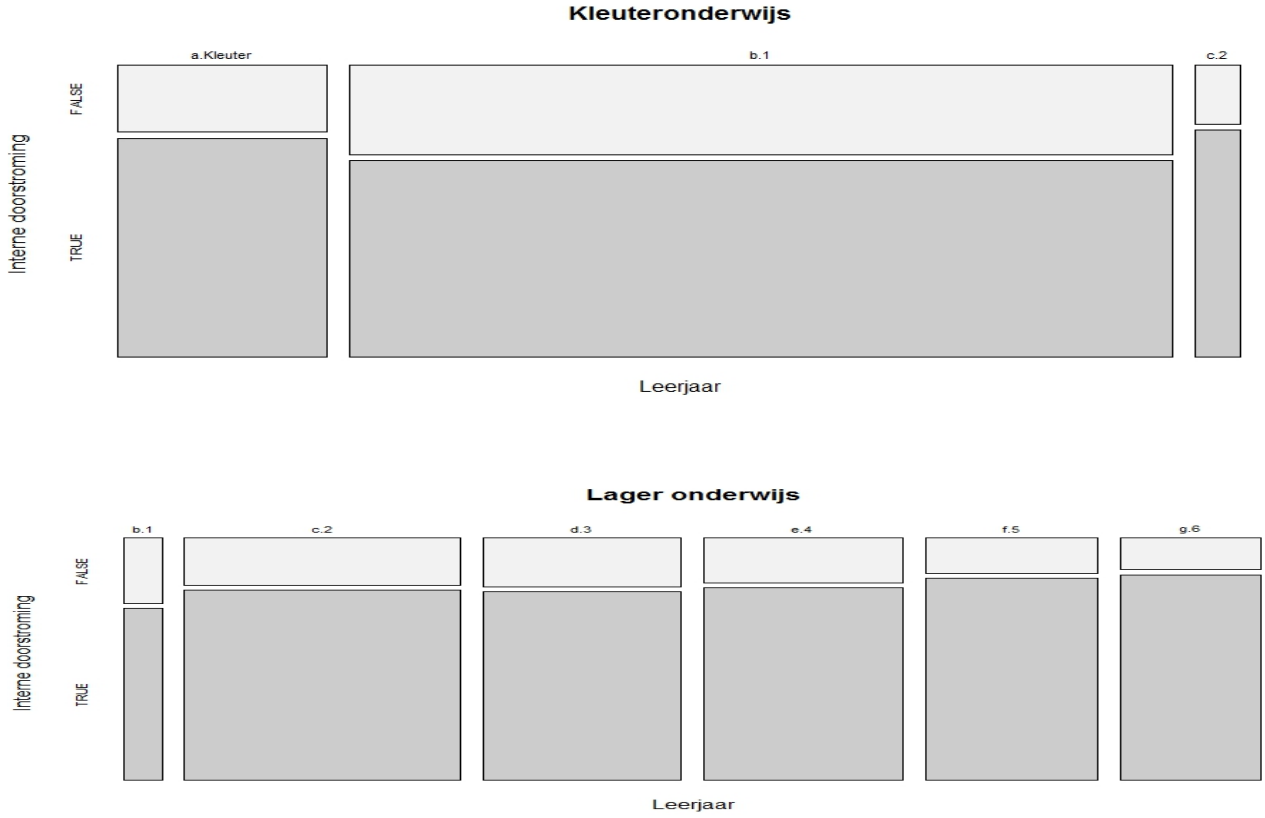
Doorstroom		Intern		Extern		
		N	%	N	%	
KO	Kleuter	138	23,31	52	19,92	
	1ste lrj.	432	72,97	199	76,25	
	2de lrj.	22	3,72	9	3,45	
	4de lrj.	0	0,00	1	0,38	
	Totaal	**592**	**100**	**261**	**100**	**853**
LO	1ste lrj.	53	3,40	39	9,73	
	2de lrj.	391	25,10	89	22,19	
	3de lrj.	343	22,02	94	23,44	
	4de lrj.	297	19,06	82	20,45	
	5de lrj.	266	17,07	61	15,21	
	6de lrj.	208	13,35	36	8,98	
	Totaal	**1558**	**100**	**401**	**100**	**1959**



Figuur 4.15 Doorstroom anderstalige nieuwkomers naar de verschillende leerjaren, naargelang doorstroom naar dezelfde school (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2012-2013)

Tabel 4.46 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers dat intern of extern doorstroomt naar de verschillende leerjaren (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

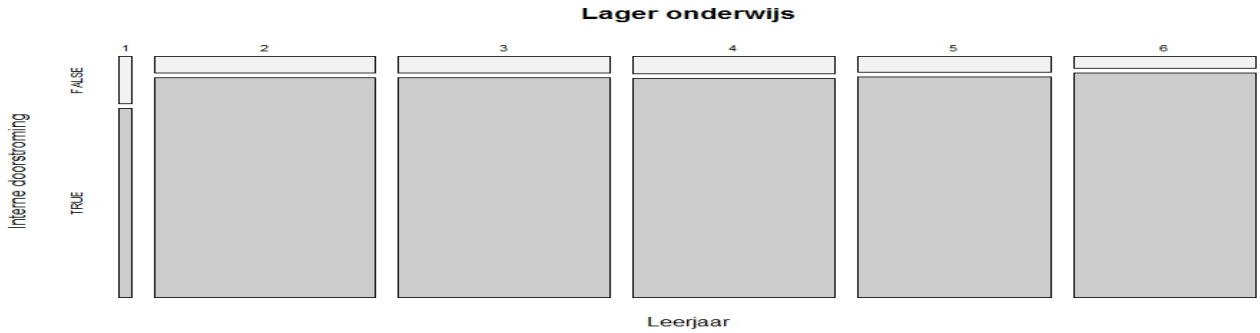
Doorstroom		Intern		Extern		
		N	%	N	%	
KO	Kleuter	118	20,96	36	15,52	
	1ste lrj.	418	74,25	189	81,47	
	2de lrj.	27	4,80	7	3,02	
	Totaal	**563**	**100**	**232**	**100**	**795**
LO	1ste lrj.	45	3,26	17	5,48	
	2de lrj.	365	26,41	91	29,35	
	3de lrj.	260	18,81	67	21,61	
	4de lrj.	268	19,39	62	20,00	
	5de lrj.	243	17,58	42	13,55	
	6de lrj.	201	14,54	31	10,00	
	Totaal	**1382**	**100**	**310**	**100**	**1692**



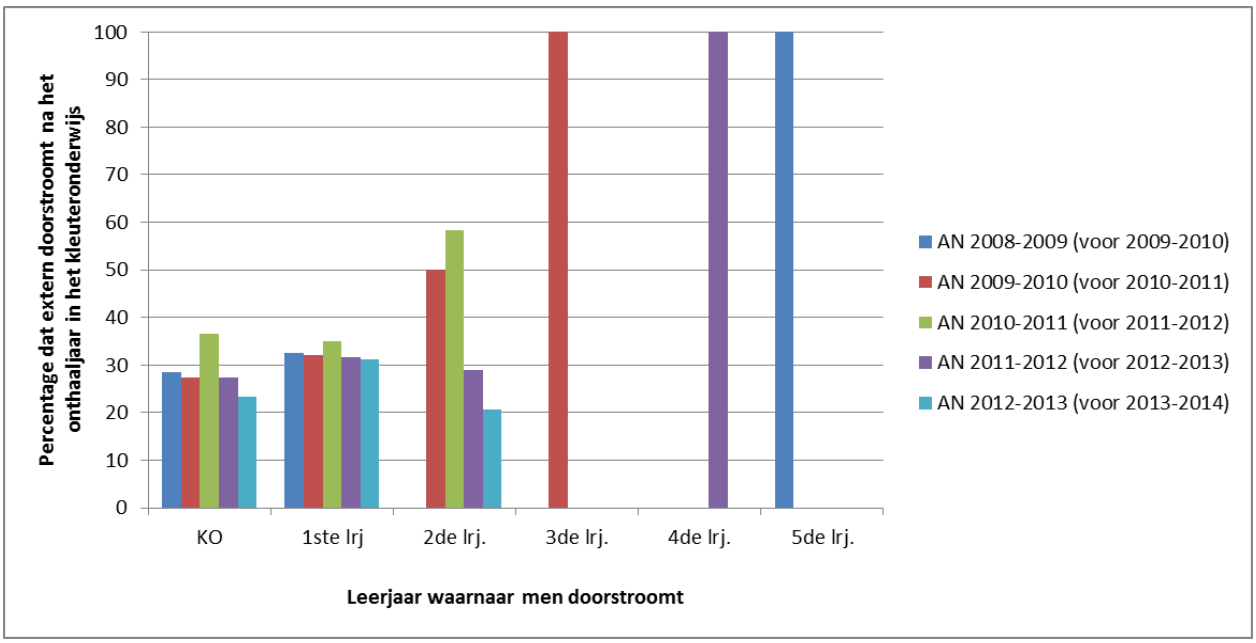
Figuur 4.16 Doorstroom anderstalige nieuwkomers naar de verschillende leerjaren, naargelang doorstroom naar dezelfde school (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

Tabel 4.47 Absoluut (N) en relatief aantal (%) niet-anderstalige nieuwkomers dat intern of extern doorstroomt naar de verschillende leerjaren (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

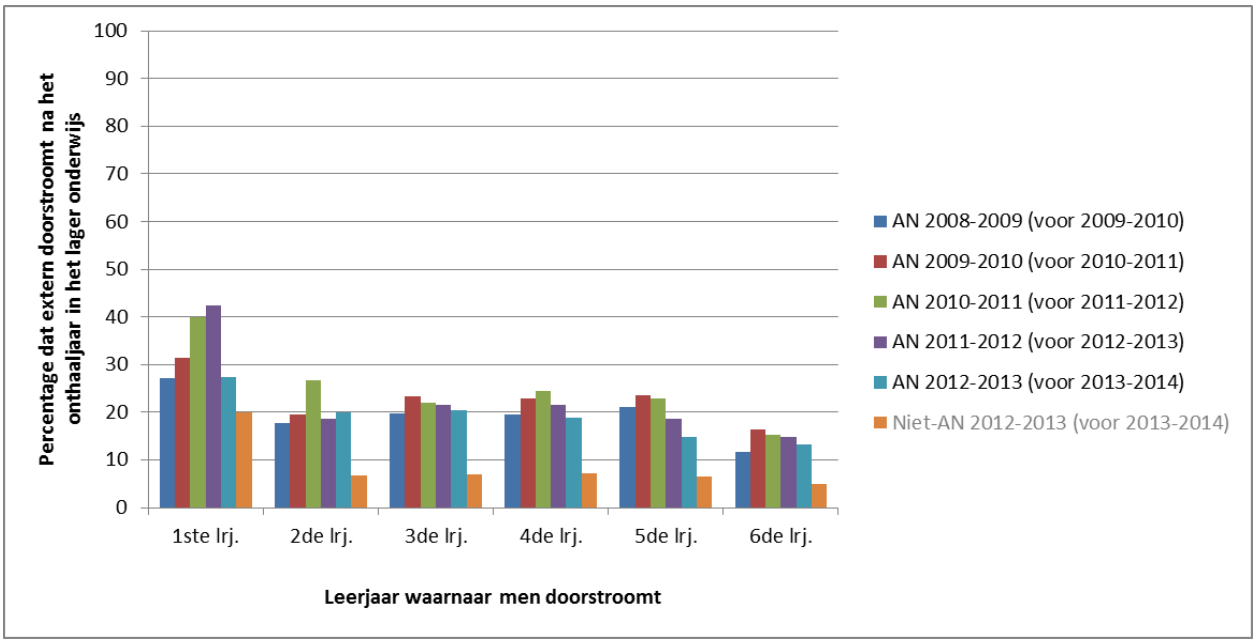
Doorstroom		Intern		Extern		
		N	%	N	%	
LO	1ste lrj.	3123	1,03	775	3,57	
	2de lrj.	65528	21,59	4728	21,76	
	3de lrj.	62498	20,60	4693	21,60	
	4de lrj.	59884	19,73	4599	21,16	
	5de lrj.	57309	18,89	4059	18,68	
	6de lrj.	55116	18,16	2877	13,24	
	Totaal	**303458**	**100**	**21731**	**100**	**325189**



Figuur 4.17 Doorstroom niet-anderstalige nieuwkomers naar de verschillende leerjaren, naargelang doorstroom naar dezelfde school (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)



Figuur 4.18 Evolutie van de externe doorstroom per leerjaar (AN-onderwijs gevolgd in het kleuteronderwijs)



Figuur 4.19 Evolutie van de externe doorstroom per leerjaar (AN-onderwijs gevolgd in het lager onderwijs)

4.2.3.6 Schoolse achterstand na het AN-onderwijs in het basisonderwijs

In deze paragraaf geven we de schoolse achterstand weer bij de doorstroom.

AN-onderwijs gevolgd in het kleuteronderwijs

In Tabel 4.48 wordt een algemeen beeld geschetst over de achterstand van anderstalige nieuwkomers nadat ze in het kleuteronderwijs AN-onderwijs volgden. Uit de gegevens blijkt dat bijna de helft op leeftijd zit (tussen 41 en 47% over de schooljaren heen). Iets meer dan de helft van de voormalige anderstalige nieuwkomers loopt één jaar achterstand op (tussen 52 en 59% over de schooljaren heen). Enkele hebben een voorsprong opgebouwd, of lopen twee, drie of meer jaren achterstand op.

Tabel 4.48 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers met een schoolse achterstand het jaar na het AN-onderwijs

Schoolse achterstand na het AN-onderwijs		2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013-2014)	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Voorsprong	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,23	1	0,13
	Op leeftijd	167	45,75	224	47,06	245	41,11	349	40,91	368	46,29
	Eén jaar ouder	197	53,97	245	51,47	351	58,89	501	58,73	424	53,33
	Twee jaar ouder	1	0,27	6	1,26	0	0,00	1	0,12	2	0,25
	Drie of meer jaren ouder	0	0,00	1	0,21	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	Totaal	**365**	**100**	**476**	**100**	**596**	**100**	**853**	**100**	**795**	**100**

In de onderstaande tabellen (Tabel 4.49,

Tabel 4.50, Tabel 4.51, Tabel 4.52 en

Tabel 4.53) wordt er voor ieder schooljaar afzonderlijk een opsplitsing gemaakt naar het leerjaar waarin anderstalige nieuwkomers terechtkomen. De rijen geven de achterstand weer tijdens het AN-onderwijs.

Tabel 4.49 Schoolse achterstand en leerjaar waarnaar men doorstroomt (schooljaar 2008-2009 voor schooljaar 2009-2010)

Schoolse achterstand tijdens het AN-onderwijs		KO		1ste lrj.		2de lrj.		5de lrj.		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Op leeftijd	88	34,92	164	65,08	0	0,00	0	0,00	**252**	**100**
	Eén jaar ouder	0	0,00	109	98,20	2	1,80	0	0,00	**111**	**100**
	Twee jaar ouder	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
	Drie of meer jaren ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	**1**	**100**
										365	

Tabel 4.50 Schoolse achterstand en leerjaar waarnaar men doorstroomt (schooljaar 2009-2010 voor schooljaar 2010-2011)

Schoolse achterstand tijdens het AN-onderwijs		KO		1ste lrj.		2de lrj.		3de lrj.		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Op leeftijd	121	35,38	220	64,33	1	0,29	0	0,00	**342**	**100**
	Eén jaar ouder	0	0,00	124	97,64	3	2,36	0	0,00	**127**	**100**
	Twee jaar ouder	0	0,00	6	85,71	0	0,00	1	14,29	**7**	**100**
										476	

Tabel 4.51 Schoolse achterstand en leerjaar waarnaar men doorstroomt (schooljaar 2010-2011 voor schooljaar 2011-2012)

Schoolse achterstand tijdens het AN-onderwijs		KO		1ste lrj.		2de lrj.		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%
KO	Op leeftijd	134	36,51	233	63,49	0	0,00	**367**	**100**
	Eén jaar ouder	0	0,00	217	94,76	12	5,24	**229**	**100**
								596	

Tabel 4.52 Schoolse achterstand en leerjaar waarnaar men doorstroomt (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2012-2013)

	KO	1ste lrj.	2de lrj.	4de lrj.	Totaal

Schoolse achterstand tijdens het AN-onderwijs		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
KO	**Op leeftijd**	189	36,91	320	62,50	2	0,39	1[8]	0,20	**512**	**100**
	Eén jaar ouder	1	0,29	311	91,20	29	8,50	0	0,00	**341**	**100**
										853	

[8] Deze voormalige anderstalige nieuwkomer heeft in het schooljaar 2011-2012 als geboortejaar het jaar 2006, en heeft in het schooljaar 2012-2013 als geboortejaar het jaar 2002.

Tabel 4.53 Schoolse achterstand en leerjaar waarnaar men doorstroomt (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

Schoolse achterstand tijdens het AN-onderwijs		KO		1ste lrj.		2de lrj.		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%
KO	**Op leeftijd**	153	31,16	337[9]	68,64	1	0,20	**491**	**100**
	Eén jaar ouder	1	0,33	269	89,07	32	10,60	**302**	**100**
	Twee jaar ouder	0	0,00	1	50,00	1	50,00	**2**	
								795	

AN-onderwijs gevolgd in het lager onderwijs

Tabel 4.54 schetst een algemeen beeld over de achterstand van anderstalige nieuwkomers nadat ze AN-onderwijs volgden in het lager onderwijs. Uit de gegevens blijkt dat een minderheid op leeftijd zit. Bij de eerste vier schooljaren gaat het om 19 tot 21%, terwijl het wel stijgt naar 26% in het schooljaar 2012-2013. Ongeveer de helft van de voormalige anderstalige nieuwkomers is één jaar ouder. Het gaat hier zelfs om een lichte stijging over de schooljaren heen van 48 tot 54%.

Daarnaast heeft een aanzienlijk deel van de anderstalige nieuwkomers het jaar nadien twee jaar achterstand opgelopen. Bij de vier eerste schooljaren gaat het om 24 tot 27%. Het aantal daalt echter naar 18% in het schooljaar 2012-2013. Een klein aantal heeft drie of meer jaren achterstand opgelopen (tussen 2 en 5% over de schooljaren heen). Slechts een enkele anderstalige nieuwkomer heeft een jaar na het AN-onderwijs een voorsprong opgebouwd.

Tabel 4.54 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers met een schoolse achterstand het jaar na het AN-onderwijs

Schoolse achterstand na het AN-onderwijs		2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013-2014)	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
LO	Voorsprong	6	0,48	4	0,27	8	0,51	2	0,10	4	0,24
	Op leeftijd	262	21,11	295	20,27	296	19,01	363	18,53	446	26,36
	Eén jaar ouder	602	48,51	703	48,32	779	50,03	1051	53,65	906	53,55
	Twee jaar ouder	322	25,95	399	27,42	403	25,88	471	24,04	305	18,03
	Drie of meer jaren ouder	49	3,95	54	3,71	71	4,56	72	3,68	31	1,83
	Totaal	**1241**	**100**	**1455**	**100**	**1557**	**100**	**1959**	**100**	**1692**	**100**

In de onderstaande tabellen(Tabel 4.55, Tabel 4.56, Tabel 4.57,

[9] Hiervan heeft één voormalige anderstalige nieuwkomer in het schooljaar 2012-2013 als geboortejaar het jaar 2007, en in het schooljaar 2013-2014 als geboortejaar het jaar 2006.

Tabel 4.58 en Tabel 4.59) wordt er voor ieder schooljaar afzonderlijk een opsplitsing gemaakt naar het leerjaar waarin anderstalige nieuwkomers terechtkomen. De rijen geven de achterstand weer tijdens het AN-onderwijs.

Tabel 4.55 Schoolse achterstand en leerjaar waarnaar men doorstroomt (schooljaar 2008-2009 voor schooljaar 2009-2010)

Schoolse achterstand tijdens het AN-onderwijs			1ste lrj.		2de lrj.		3de lrj.		4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.		Totaal	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
LO	1ste lrj.	Voorsprong	1	33,33	2	66,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**3**	**100**
		Op leeftijd	65	38,24	105	61,76	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**170**	**100**
		Eén jaar ouder	50	28,90	121	69,94	2	1,16	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**173**	**100**
		Twee jaar ouder	2	3,23	55	88,71	4	6,45	1	1,61	0	0,00	0	0,00	**62**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	0	0,00	10	52,63	3	15,79	5	26,32	1	5,26	0	0,00	**19**	**100**
	2de lrj.	Voorsprong	0	0,00	1	50,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**2**	**100**
		Op leeftijd	3	4,29	24	34,29	43	61,43	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**70**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	18	15,38	95	81,20	4	3,42	0	0,00	0	0,00	**117**	**100**
		Twee jaar ouder	0	0,00	5	12,50	30	75,00	2	5,00	3	7,50	0	0,00	**40**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	0	0,00	0	0,00	9	64,29	2	14,29	3	21,43	0	0,00	**14**	**100**
	3de lrj.	Voorsprong	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
		Op leeftijd	1	1,54	2	3,08	24	36,92	38	58,46	0	0,00	0	0,00	**65**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	1	0,91	23	20,91	83	75,45	3	2,73	0	0,00	**110**	**100**
		Twee jaar ouder	0	0,00	0	0,00	5	11,63	33	76,74	3	6,98	2	4,65	**43**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	0	0,00	0	0,00	1	11,11	8	88,89	0	0,00	0	0,00	**9**	**100**
	4de lrj.	Voorsprong	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	**1**	**100**
		Op leeftijd	0	0,00	0	0,00	2	4,17	20	41,67	26	54,17	0	0,00	**48**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	1	1,02	2	2,04	30	30,61	63	64,29	2	2,04	**98**	**100**
		Twee jaar ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	7,41	25	92,59	0	0,00	**27**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	**2**	**100**
	5de lrj.	Voorsprong	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	**1**	**100**
		Op leeftijd	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	4,44	14	31,11	29	64,44	**45**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	18	24,00	57	76,00	**75**	**100**
		Twee jaar ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	15	100,00	**15**	**100**
	6de lrj.	Voorsprong	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	**1**	**100**
		Op leeftijd	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	22	100,00	**22**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	100,00	**8**	**100**

Tabel 4.56 Schoolse achterstand en leerjaar waarnaar men doorstroomt (schooljaar 2009-2010 voor schooljaar 2010-2011)

Schoolse achterstand tijdens het AN-onderwijs			1ste lrj.		2de lrj.		3de lrj.		4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.		Totaal	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
LO	1ste lrj.	Voorsprong	1	33,33	2	66,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**3**	**100**
		Op leeftijd	70	38,89	110	61,11	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**180**	**100**
		Eén jaar ouder	59	25,65	166	72,17	5	2,17	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**230**	**100**
		Twee jaar ouder	2	3,28	52	85,25	6	9,84	1	1,64	0	0,00	0	0,00	**61**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	0	0,00	6	25,00	3	12,50	8	33,33	5	20,83	2	8,33	**24**	**100**
	2de lrj.	Voorsprong	3	75,00	0	0,00	1	25,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**4**	**100**
		Op leeftijd	7	10,00	27	38,57	36	51,43	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**70**	**100**
		Eén jaar ouder	3	2,14	37	26,43	97	69,29	3	2,14	0	0,00	0	0,00	**140**	**100**
		Twee jaar ouder	1	1,85	2	3,70	41	75,93	9	16,67	1	1,85	0	0,00	**54**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	0	0,00	0	0,00	6	46,15	4	30,77	2	15,38	1	7,69	**13**	**100**
	3de lrj.	Voorsprong	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
		Op leeftijd	0	0,00	0	0,00	24	33,80	47	66,20	0	0,00	0	0,00	**71**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	3	2,38	39	30,95	83	65,87	1	0,79	0	0,00	**126**	**100**
		Twee jaar ouder	0	0,00	0	0,00	12	23,53	33	64,71	5	9,80	1	1,96	**51**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00	0	0,00	0	0,00	**3**	**100**
	4de lrj.	Voorsprong	0	0,00	0	0,00	1	25,00	2	50,00	1	25,00	0	0,00	**4**	**100**
		Op leeftijd	0	0,00	2	2,25	5	5,62	31	34,83	51	57,30	0	0,00	**89**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	34	27,87	86	70,49	2	1,64	**122**	**100**
		Twee jaar ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	8,33	33	91,67	0	0,00	**36**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	50,00	1	50,00	0	0,00	**2**	**100**
	5de lrj.	Op leeftijd	0	0,00	1	1,54	2	3,08	5	7,69	25	38,46	32	49,23	**65**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	3,23	14	22,58	46	74,19	**62**	**100**
		Twee jaar ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	12,50	14	87,50	**16**	**100**
	6de lrj.	Op leeftijd	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5,26	3	15,79	15	78,95	**19**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	9	100,00	**9**	**100**

Tabel 4.57 Schoolse achterstand en leerjaar waarnaar men doorstroomt (schooljaar 2010-2011 voor schooljaar 2011-2012)

Schoolse achterstand tijdens het AN-onderwijs			1ste lrj.		2de lrj.		3de lrj.		4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.		Totaal	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
LO	1ste lrj.	Op leeftijd	44	37,29	74	62,71	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**118**	**100**
		Eén jaar ouder	55	22,45	183	74,69	7	2,86	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**245**	**100**
		Twee jaar ouder	4	5,00	63	78,75	10	12,50	3	3,75	0	0,00	0	0,00	**80**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	7	23,33	7	23,33	10	33,33	2	6,67	3	10,00	1	3,33	**30**	**100**
	2de lrj.	Voorsprong	5	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**5**	**100**
		Op leeftijd	5	6,10	26	31,71	50	60,98	1	1,22	0	0,00	0	0,00	**82**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	27	16,56	131	80,37	4	2,45	1	0,61	0	0,00	**163**	**100**
		Twee jaar ouder	0	0,00	7	12,07	44	75,86	6	10,34	1	1,72	0	0,00	**58**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	0	0,00	2	13,33	4	26,67	3	20,00	4	26,67	2	13,33	**15**	**100**
	3de lrj.	Voorsprong	2	50,00	0	0,00	0	0,00	2	50,00	0	0,00	0	0,00	**4**	**100**
		Op leeftijd	1	1,39	6	8,33	28	38,89	37	51,39	0	0,00	0	0,00	**72**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	4	2,99	26	19,40	99	73,88	5	3,73	0	0,00	**134**	**100**
		Twee jaar ouder	0	0,00	1	1,82	3	5,45	42	76,36	6	10,91	3	5,45	**55**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	0	0,00	0	0,00	2	28,57	4	57,14	1	14,29	0	0,00	**7**	**100**
	4de lrj.	Voorsprong	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	40,00	3	60,00	0	0,00	**5**	**100**
		Op leeftijd	1	1,06	0	0,00	6	6,38	34	36,17	53	56,38	0	0,00	**94**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	1	0,74	2	1,48	36	26,67	95	70,37	1	0,74	**135**	**100**
		Twee jaar ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	9	19,15	37	78,72	1	2,13	**47**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00	0	0,00	**3**	**100**
	5de lrj.	Voorsprong	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	**2**	**100**
		Op leeftijd	1	1,25	0	0,00	0	0,00	1	1,25	27	33,75	51	63,75	**80**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	0	0,00	1	1,18	0	0,00	21	24,71	63	74,12	**85**	**100**
		Twee jaar ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5,88	16	94,12	**17**	**100**
	6de lrj.	Op leeftijd	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	7,14	0	0,00	13	92,86	**14**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	100,00	**7**	**100**

Tabel 4.58 Schoolse achterstand en leerjaar waarnaar men doorstroomt (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2012-2013)

Schoolse achterstand tijdens het AN-onderwijs			1ste lrj.		2de lrj.		3de lrj.		4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.		Totaal	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
LO	1ste lrj.	Op leeftijd	29	27,36	77	72,64	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**106**	**100**
		Eén jaar ouder	50	17,42	227	79,09	10	3,48	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**287**	**100**
		Twee jaar ouder	2	2,15	83	89,25	8	8,60	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**93**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	1	4,55	4	18,18	8	36,36	7	31,82	2	9,09	0	0,00	**22**	**100**
	2de lrj.	Voorsprong	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
		Op leeftijd	8	7,02	35	30,70	71	62,28	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**114**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	38	16,17	191	81,28	6	2,55	0	0,00	0	0,00	**235**	**100**
		Twee jaar ouder	0	0,00	1	1,59	54	85,71	7	11,11	1	1,59	0	0,00	**63**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	0	0,00	1	5,56	10	55,56	4	22,22	3	16,67	0	0,00	**18**	**100**
	3de lrj.	Voorsprong	1	50,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**2**	**100**
		Op leeftijd	0	0,00	4	3,88	32	31,07	67	65,05	0	0,00	0	0,00	**103**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	5	2,75	38	20,88	138	75,82	1	0,55	0	0,00	**182**	**100**
		Twee jaar ouder	1	1,52	0	0,00	5	7,58	55	83,33	5	7,58	0	0,00	**66**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	0	0,00	0	0,00	2	18,18	7	63,64	1	9,09	1	9,09	**11**	**100**
	4de lrj.	Voorsprong	0	0,00	0	0,00	1	33,33	0	0,00	2	66,67	0	0,00	**3**	**100**
		Op leeftijd	0	0,00	1	0,97	2	1,94	39	37,86	61	59,22	0	0,00	**103**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	0	0,00	2	1,08	34	18,28	148	79,57	2	1,08	**186**	**100**
		Twee jaar ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	10	18,52	42	77,78	2	3,70	**54**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	0	0,00	1	33,33	0	0,00	0	0,00	2	66,67	0	0,00	**3**	**100**
	5de lrj.	Op leeftijd	0	0,00	2	1,98	1	0,99	1	0,99	31	30,69	66	65,35	**101**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	1	0,69	0	0,00	2	1,38	24	16,55	118	81,38	**145**	**100**
		Twee jaar ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	15,79	16	84,21	**19**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	**1**	**100**
	6de lrj.	Op leeftijd	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	6,25	1	3,13	29	90,63	**32**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	100,00	**8**	**100**
		Twee jaar ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	**1**	**100**

Tabel 4.59 Schoolse achterstand en leerjaar waarnaar men doorstroomt (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

Schoolse achterstand tijdens het AN-onderwijs			1ste lrj.		2de lrj.		3de lrj.		4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.		Totaal	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
LO	1ste lrj.	Op leeftijd	18	15,65	97	84,35	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**115**	**100**
		Eén jaar ouder	35	12,46	243	86,48	3	1,07	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**281**	**100**
		Twee jaar ouder	1	1,89	44	83,02	8	15,09	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**53**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	0	0,00	7	38,89	4	22,22	3	16,67	4	22,22	0	0,00	**18**	**100**
	2de lrj.	Voorsprong	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
		Op leeftijd	6	5,26	31	27,19	76	66,67	0	0,00	0	0,00	1	0,88	**114**	**100**
		Eén jaar ouder	1	0,62	19	11,80	138	85,71	3	1,86	0	0,00	0	0,00	**161**	**100**
		Twee jaar ouder	0	0,00	3	7,89	31	81,58	3	7,89	1	2,63	0	0,00	**38**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	0	0,00	0	0,00	3	50,00	3	50,00	0	0,00	0	0,00	**6**	**100**
	3de lrj.	Voorsprong	0	0,00	1	50,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	**2**	**100**
		Op leeftijd	0	0,00	7	5,38	34	26,15	89	68,46	0	0,00	0	0,00	**130**	**100**
		Eén jaar ouder	1	0,75	2	1,50	15	11,28	113	84,96	2	1,50	0	0,00	**133**	**100**
		Twee jaar ouder	0	0,00	0	0,00	4	8,33	36	75,00	7	14,58	1	2,08	**48**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
	4de lrj.	Voorsprong	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
		Op leeftijd	0	0,00	1	0,77	10	7,69	41	31,54	77	59,23	1	0,77	**130**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	0	0,00	1	0,70	24	16,90	113	79,58	4	2,82	**142**	**100**
		Twee jaar ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,86	34	97,14	0	0,00	**35**	**100**
		Drie of meer jaren ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
	5de lrj.	Voorsprong	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	66,67	0	0,00	1	33,33	**3**	**100**
		Op leeftijd	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	3,91	35	27,34	88	68,75	**128**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	12	11,54	92	88,46	**104**	**100**
		Twee jaar ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	10	100,00	**10**	**100**
	6de lrj.	Voorsprong	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	100,00	**1**	**100**
	.	Op leeftijd	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	9,68	0	0,00	28	90,32	**31**	**100**
		Eén jaar ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	**5**	**100**

4.2.3.7 Zittenblijven in het basisonderwijs

Om na te gaan in welke mate voormalige anderstalige nieuwkomers blijven zitten in het basisonderwijs, vergelijken we het leerjaar waarin de anderstalige nieuwkomer instroomt en het leerjaar waarnaar deze doorstroomt. Zittenblijven wordt hier dan ook gedefinieerd als 'het leerjaar waarin men instroomt opnieuw doorlopen'. Tabel 4.60 geeft het zittenblijven weer voor de anderstalige nieuwkomers die AN-onderwijs volgden in het lager onderwijs. Het zittenblijven van anderstalige nieuwkomers die AN-onderwijs volgden in het kleuteronderwijs, wordt weergegeven in paragraaf 4.2.3.4.

Uit de tabel blijkt dat het aantal zittenblijvers verhoudingsgewijs het grootst is in het vierde leerjaar. Over de schooljaren heen blijft 22 tot 30% van de anderstalige nieuwkomers in dit leerjaar zitten. Verder blijkt dat het aantal zittenblijvers in het eerste leerjaar sterk daalt naar 12% in het laatste schooljaar.

Wanneer we de gegevens van niet-anderstalige nieuwkomers bekijken, zien we dat het aantal zittenblijvers in alle leerjaren veel lager ligt dan bij de voormalige anderstalige nieuwkomers. De 'meeste' zittenblijvers zijn terug te vinden in het eerste leerjaar.

Tabel 4.60 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers dat doorstroomt na het AN-onderwijs

Zittenblijven			2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013-2014)		Niet-AN 2012-2013 (voor 2013-2014	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
LO	1ste lrj.	Stroomt door	309	72,37	366	73,49	363	76,74	426	83,86	413	88,44	68229	94,61
		Stroomt niet door	118	27,63	132	26,51	110	23,26	82	16,14	54	11,56	3886	5,39
		Totaal	**427**	**100**	**498**	**100**	**473**	**100**	**508**	**100**	**467**	**100**	**72115**	**100**
	2de lrj.	Stroomt door	195	80,25	215	76,51	261	80,80	356	82,60	266	83,13	65753	96,69
		Stroomt niet door	48	19,75	66	23,49	62	19,20	75	17,40	54	16,88	2254	3,31
		Totaal	**243**	**100**	**281**	**100**	**323**	**100**	**431**	**100**	**320**	**100**	**68007**	**100**
	3de lrj.	Stroomt door	175	76,75	177	70,24	213	78,31	286	78,57	261	83,12	63614	97,96
		Stroomt niet door	53	23,25	75	29,76	59	21,69	78	21,43	53	16,88	1326	2,04
		Totaal	**228**	**100**	**252**	**100**	**272**	**100**	**364**	**100**	**314**	**100**	**64940**	**100**
	4de lrj.	Stroomt door	124	70,45	182	71,94	203	71,48	266	76,22	241	77,99	60727	98,54
		Stroomt niet door	52	29,55	71	28,06	81	28,52	83	23,78	68	22,01	898	1,46
		Totaal	**176**	**100**	**253**	**100**	**284**	**100**	**349**	**100**	**309**	**100**	**61625**	**100**
	5de lrj.	Stroomt door	104	76,47	102	71,33	133	72,28	208	78,20	198	80,82	57816	99,01
		Stroomt niet door	32	23,53	41	28,67	51	27,72	58	21,80	47	19,18	579	0,99
		Totaal	**136**	**100**	**143**	**100**	**184**	**100**	**266**	**100**	**245**	**100**	**58395**	**100**

6de lrj.	Stroomt door naar andere leerjaren (zie voetnoten)	0	0,00	4[10]	14,29	1[11]	4,76	3[12]	7,32	3[13]	8,11	4[14]	3,74
.	Stroomt niet door (blijft zitten in het 6de leerjaar)	31	100,00	24	85,71	20	95,24	38	92,68	34	91,89	103	96,26
	Totaal	**31**	**100**	**28**	**100**	**21**	**100**	**41**	**100**	**37**	**100**	**107**	**100**
		1241		**1455**		**1557**		**1959**		**1692**		**325189**	

4.2.3.8 Overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs

Naast de anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs school blijven lopen in het basisonderwijs, is er een groep anderstalige nieuwkomers die meteen doorstroomt naar het secundair onderwijs.Tabel 4.61 geeft weer dat het hier voornamelijk om anderstalige nieuwkomers gaat die AN-onderwijs volgden in het zesde leerjaar (tussen 53 en 66% over de schooljaren heen). Ook zien we dat een groot deel na het AN-onderwijs in het vijfde leerjaar doorstroomt (tussen 22 en 29% over de schooljaren heen). Enkele anderstalige nieuwkomers die de overgang maken, zijn zelfs afkomstig uit de lagere leerjaren.

Tabel 4.61 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers per leerjaar dat na het AN-onderwijs in het basisonderwijs doorstroomt naar het secundair onderwijs

Leerjaar	2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013+2014)		Niet-AN 2012-2013 (voor 2013-2014)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1ste lrj.	0	0,00	1	0,75	1	0,68	5	2,35	2	1,16	0	0,00
2de lrj.	3	2,31	2	1,49	1	0,68	4	1,88	3	1,74	2	0,00
3de lrj.	5	3,85	7	5,22	2	1,35	3	1,41	4	2,33	18	0,03
4de lrj.	15	11,54	18	13,43	18	12,16	22	10,33	9	5,23	521	0,87
5de lrj.	38	29,23	29	21,64	39	26,35	50	23,47	40	23,26	2222	3,70
6de lrj.	69	53,08	77	57,46	87	58,78	129	60,56	114	66,28	57318	95,40
Totaal	**130**	**100**	**134**	**100**	**148**	**100**	**213**	**100**	**172**	**100**	**60081**	**100**

Tabel 4.62 geeft weer naar welk leerjaar de voormalige anderstalige nieuwkomers doorstromen in het secundair onderwijs. Hieruit blijkt dat tussen de 28 en 30% van de anderstalige nieuwkomers in het OKAN-onderwijs van het secundair terechtkomt. Bij de schooljaren 2009-2010 en 2010-2011 kende dit aantal zelfs een piek (36 tot 40%).

[10] Eén voormalige anderstalige nieuwkomer naar het vierde leerjaar en drie voormalige anderstalige nieuwkomers naar het vijfde leerjaar.
[11] Eén voormalige anderstalige nieuwkomer naar het vierde leerjaar.
[12] Twee voormalige anderstalige nieuwkomers naar het vierde leerjaar en één voormalige anderstalige nieuwkomer naar het vijfde leerjaar.
[13] Drie voormalige anderstalige nieuwkomers naar het vierde leerjaar.
[14] Drie niet-anderstalige nieuwkomers naar het vierde leerjaar en één niet-anderstalige nieuwkomer naar het vijfde leerjaar.

Met andere woorden, een aanzienlijk aandeel van de anderstalige nieuwkomers komt na het AN-onderwijs in het basisonderwijs in het OKAN-onderwijs van het secundair terecht.

De anderen stromen door naar de eerste graad van het secundair onderwijs. Hiervan komt de meerderheid terecht in het eerste leerjaar B (tussen 40 en 48% over de schooljaren heen). Over de schooljaren heen komt slechts een 15 tot 30% terecht in het eerste leerjaar A. Een enkele anderstalige nieuwkomer stroomt door naar het beroepsvoorbereidend leerjaar (BVLJ).

Wanneer we kijken naar de niet-anderstalige nieuwkomers, zien we dat wanneer zij doorstromen naar het secundair onderwijs ze verhoudingsgewijs veel minder in het eerste leerjaar B terechtkomen. Het gaat hier om 10% van de niet-anderstalige nieuwkomers. Een 90% komt terecht in het eerste leerjaar A.

Tabel 4.62 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers dat het jaar na het AN-onderwijs in het basisonderwijs doorstroomt naar het secundair onderwijs

Doorstroom secundair onderwijs		2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013+2014)		Niet-AN 2012-2013 (voor 2013-2014)	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1ste	1ste Irj. A	29	22,31	20	14,92	29	19,60	49	23,00	51	29,65	54195	90,20
	1ste Irj .B	63	48,46	62	46,27	60	40,54	103	48,36	69	40,12	5838	9,72
	BVLJ	2	1,54	3	2,24	0	0,00	0	0,00	1	0,58	41	0,07
	2deIrj.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,00
	Totaal	**94**	**72,31**	**85**	**63,43**	**89**	**60,14**	**152**	**71,36**	**121**	**70,35**	**60076**	**99,99**
OKAN	Klas	36	27,69	49	36,57	59	39,86	61	28,64	51	29,65	**5**	**0,01**
Totaal		**130**	**100**	**134**	**100**	**148**	**100**	**213**	**100**	**172**	**100**	**60081**	**100**

4.2.3.9 Schoolse achterstand bij overgang basisonderwijs naar secundair onderwijs

Eveneens kunnen we nagaan of anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het basisonderwijs meteen overgaan naar het secundair onderwijs, doorstromen volgens de verwachting op basis van leeftijd. In Tabel 4.63 vatten we deze informatie voor de schooljaren samen. Een aanzienlijk deel zit op leeftijd. Het gaat hier om een stijgende trend tot 59% in het laatste schooljaar. Dit is aannemelijk aangezien in paragraaf 4.2.3.2 beschreven staat dat het aantal anderstalige nieuwkomers dat op leeftijd instroomt, stijgt over de schooljaren heen. Bij niet-anderstalige nieuwkomers ligt het percentage dat op leeftijd zit hoger, namelijk 83%.

Er zijn ook redelijk wat anderstalige nieuwkomers die een achterstand van één jaar oplopen in het secundair onderwijs. Het gaat hier wel om een schommelende, maar over het algemeen dalende trend tot 36% in het laatste schooljaar. Daarentegen zien we dat slechts 14% van de niet-anderstalige nieuwkomers een achterstand van één jaar oploopt.

Enkele anderstalige nieuwkomers hebben een achterstand van twee jaar opgelopen. Het gaat hier wederom om een schommelende, maar over het algemeen dalende trend tot 6% in het laatste schooljaar. Het aantal niet-anderstalige nieuwkomers met twee jaar achterstand of meer is dan weer zeer klein, namelijk 1%.

Tabel 4.63 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers met een schoolse achterstand in het secundair onderwijs, het jaar na het AN-onderwijs in het basisonderwijs

Schoolse achterstand	2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013+2014)		Niet-AN 2012-2013 (voor 2013-2014)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Voorsprong	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,66	0	0,00	935	1,56
Op leeftijd	45	47,87	40	47,06	50	56,18	87	57,24	71	58,68	49791	82,88
Eén jaar ouder	37	39,36	41	48,24	32	35,96	50	32,89	43	35,54	8659	14,41
Twee jaar ouder	12	12,77	4	4,71	7	7,87	14	9,21	7	5,79	680	1,13
Drie of meer jaren ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	11	0,02
Totaal	**94**	**100**	**85**	**100**	**89**	**100**	**152**	**100**	**121**	**100**	**60076**	**100**
OKAN	**36**		**49**		**59**		**61**		**51**		**5**	

De schoolse achterstand kunnen we ook gedetailleerder bekijken naargelang het leerjaar waarin de voormalige anderstalige nieuwkomers terechtkomen, in het bijzonder het eerste leerjaar A, het eerste leerjaar B of het beroepsvoorbereidend leerjaar. In de onderstaande mozaïekgrafieken (Figuur 4.20, Figuur 4.21, Figuur 4.22, Figuur 4.23en Figuur 4.24) zetten we, voor ieder schooljaar afzonderlijk, de schoolse achterstand af ten opzichte van het leerjaar. De bijhorende tabellen (Tabel 4.64, Tabel 4.65, Tabel 4.66, Tabel 4.67 en Tabel 4.68) geven de precieze cijfers weer.

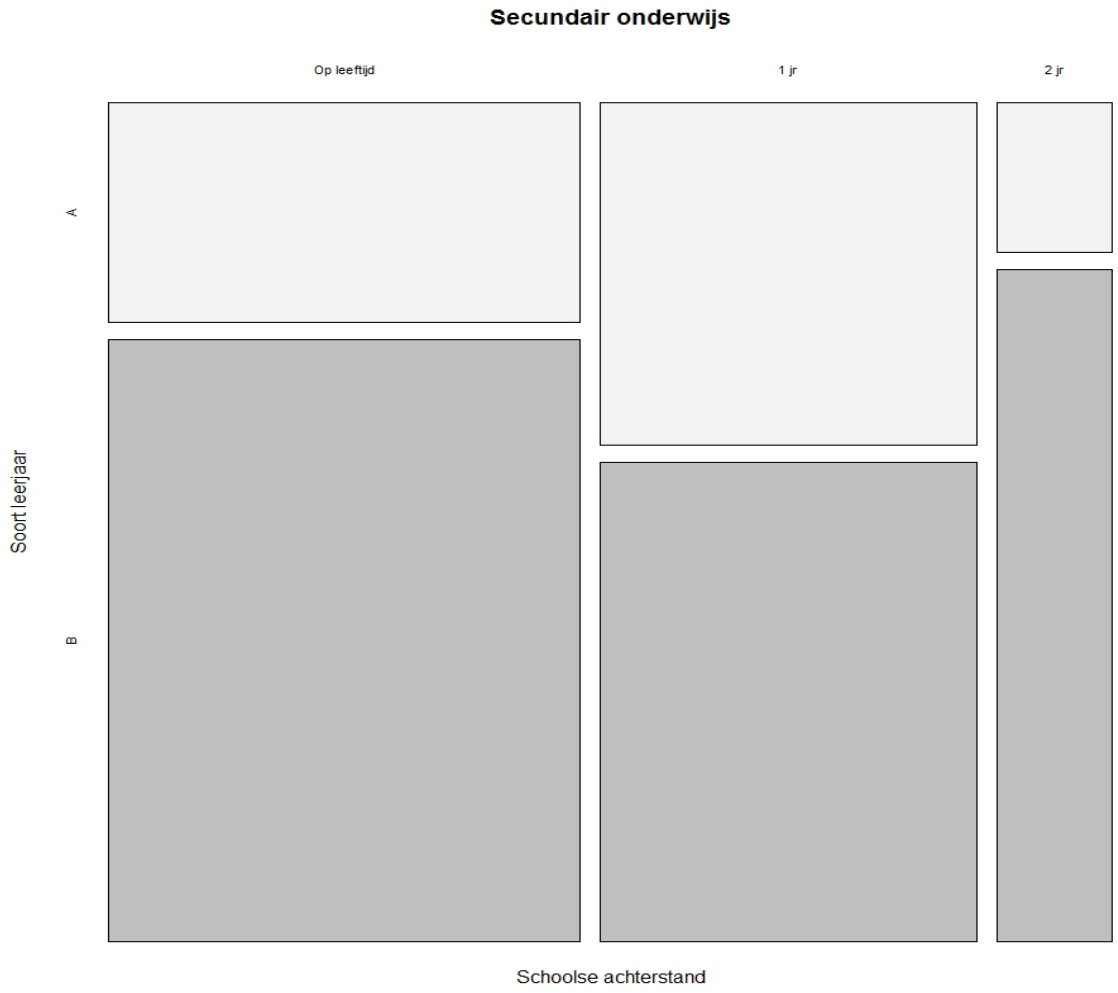
Uit de gegevens leiden we af dat voormalige anderstalige nieuwkomers in het eerste leerjaar A voornamelijk op leeftijd zitten, ofwel één jaar ouder zijn. Deze gegevens zijn echter schommelend over de schooljaren heen. Tussen de 40 en 52% van de voormalige anderstalige nieuwkomers zit op leeftijd en tussen de 37 tot 52% procent heeft een achterstand van één jaar. De rest loopt een achterstand op van twee jaar (tussen 6 en 16% over de schooljaren heen). Wanneer we de gegevens van niet-anderstalige nieuwkomers bekijken, dan zit het merendeel van de leerlingen in het eerste leerjaar A op leeftijd, namelijk 85% (zie Tabel 4.69 en Figuur 4.25).

Verder zien we dat meer dan de helft van de voormalige anderstalige nieuwkomers die terechtkomen in het eerste leerjaar B op leeftijd zit. Het gaat zelfs om een stijgende trend tot 65% in het laatste schooljaar. De andere voormalige anderstalige nieuwkomers in het eerste leerjaar B hebben één tot twee jaar achterstand opgelopen. Dit aandeel daalt echter wel over de schooljaren heen. Bij de niet-anderstalige nieuwkomers zijn de cijfers gelijkaardig. Een 66% van de leerlingen in het eerste leerjaar B zit op leeftijd. De overige hebben één tot twee jaar achterstand opgelopen.

De enkele voormalige anderstalige nieuwkomers die naar het beroepsvoorbereidend leerjaar doorstromen, lopen voornamelijk een achterstand van één jaar op. Niet-anderstalige nieuwkomers in het beroepsvoorbereidend leerjaar lopen ook hoofdzakelijk een achterstand van één jaar op.

Tabel 4.64 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers per leerjaar met een schoolse achterstand, het jaar na het AN-onderwijs in het basisonderwijs (schooljaar 2008-2009 voor schooljaar 2009-2010)

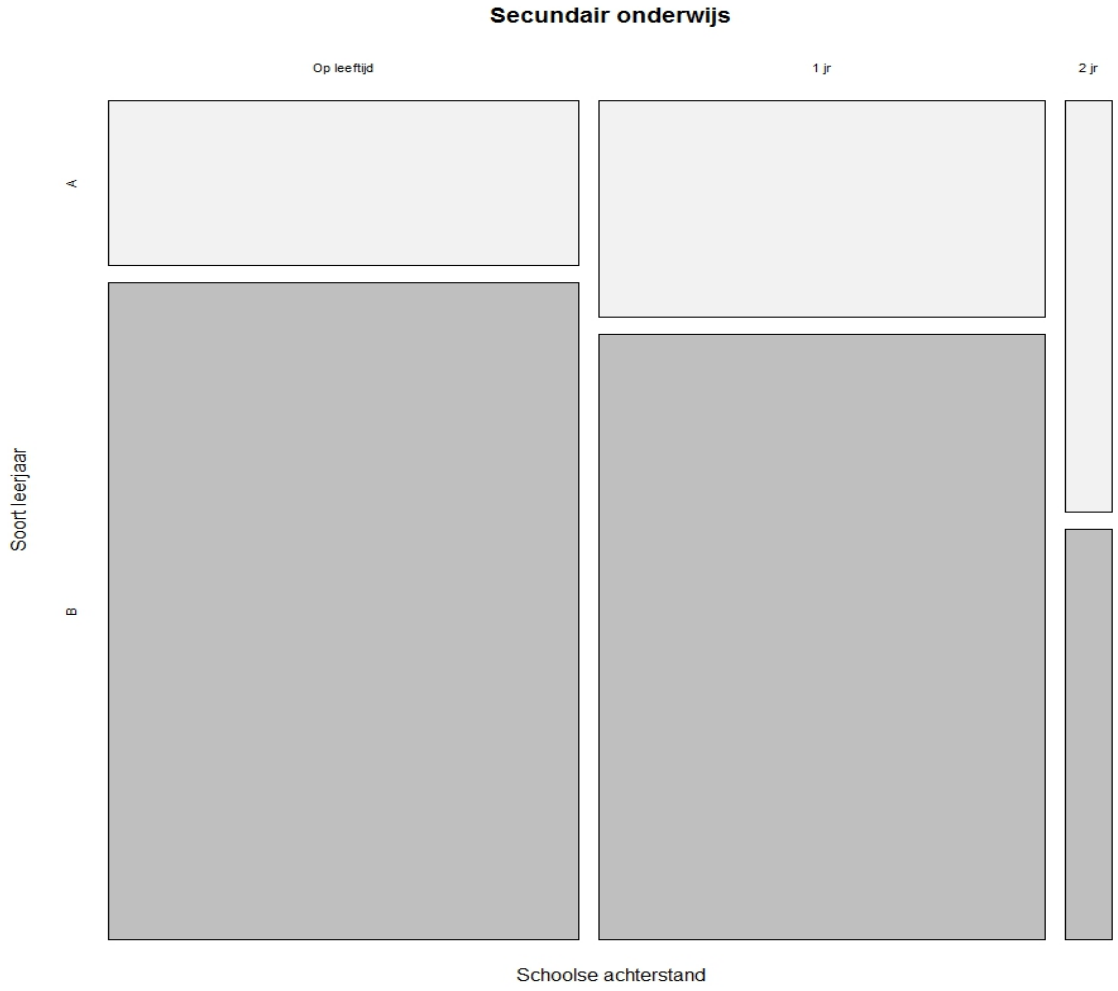
Schoolse achterstand naargelang leeftijd	Voorsprong		Op leeftijd		Eén jaar ouder		Twee jaar ouder		Drie of meer jaren ouder		OKAN		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1ste lrj. A	0	0,00	12	41,38	15	51,72	2	6,90	0	0,00	0	0,00	**29**	**100**
1ste lrj. B	0	0,00	33	52,38	21	33,33	9	14,29	0	0,00	0	0,00	**63**	**100**
BVLJ	0	0,00	0	0,00	1	50,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	**2**	**100**
OKAN	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	36	100,00	**36**	**100**
													130	



Figuur 4.20 Doorstroom anderstalige nieuwkomers naar de leerjaren, naargelang schoolse achterstand (schooljaar 2008-2009 voor schooljaar 2009-2010)

Tabel 4.65 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers per leerjaar met een schoolse achterstand, het jaar na het AN-onderwijs in het basisonderwijs (schooljaar 2009-2010 voor schooljaar 2010-2011)

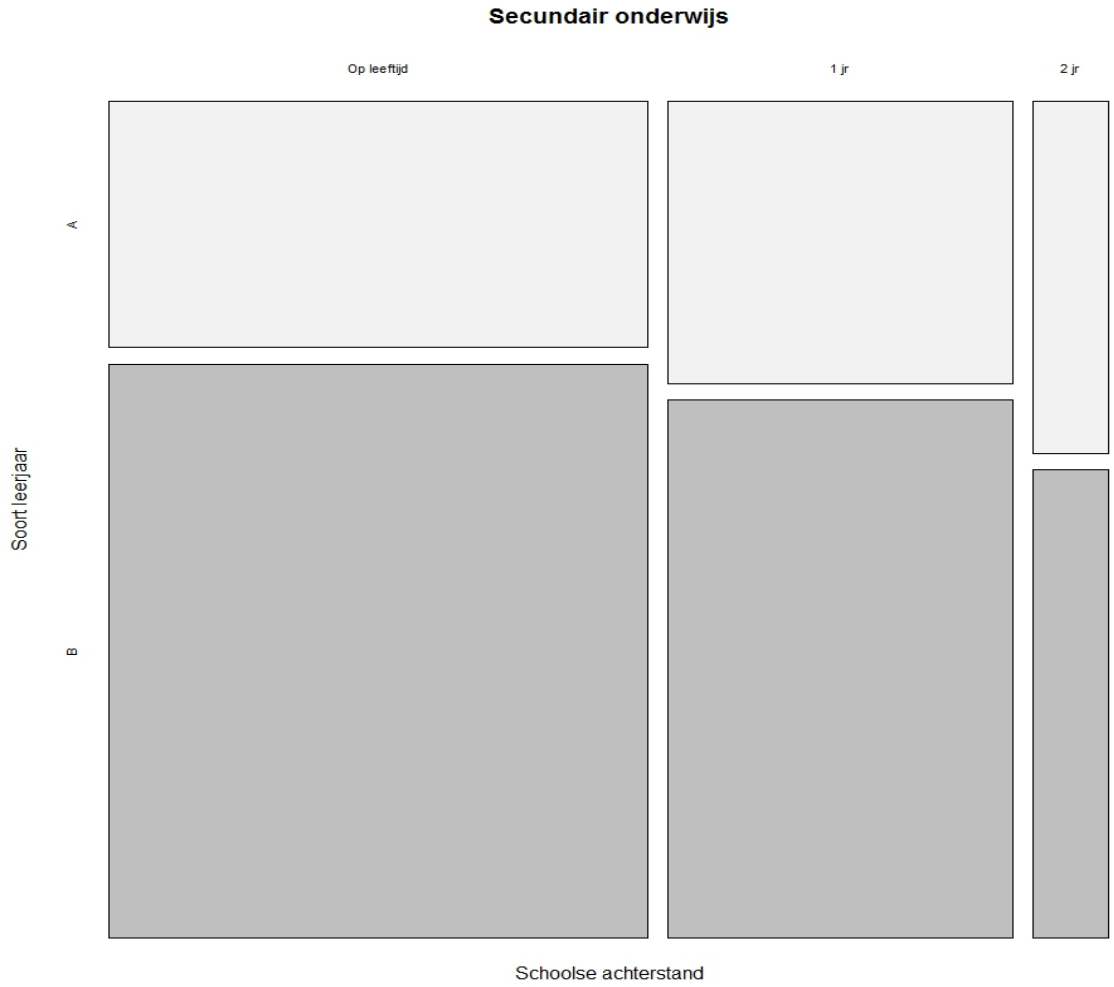
Schoolse achterstand naargelang leeftijd	Voorsprong		Op leeftijd		Eén jaar ouder		Twee jaar ouder		Drie of meer jaren ouder		OKAN		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1ste lrj. A	0	0,00	8	40,00	10	50,00	2	10,00	0	0,00	0	0,00	**20**	**100**
1ste lrj. B	0	0,00	32	51,61	28	45,16	2	3,23	0	0,00	0	0,00	**62**	**100**
BVLJ	0	0,00	0	0,00	3	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**3**	**100**
OKAN	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	49	100,00	**49**	**100**
													134	



Figuur 4.21 Doorstroom anderstalige nieuwkomers naar de leerjaren, naargelang schoolse achterstand (schooljaar 2009-2010 voor schooljaar 2010-2011)

Tabel 4.66 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers per leerjaar met een schoolse achterstand, het jaar na het AN-onderwijs in het basisonderwijs (schooljaar 2010-2011 voor schooljaar 2011-2012)

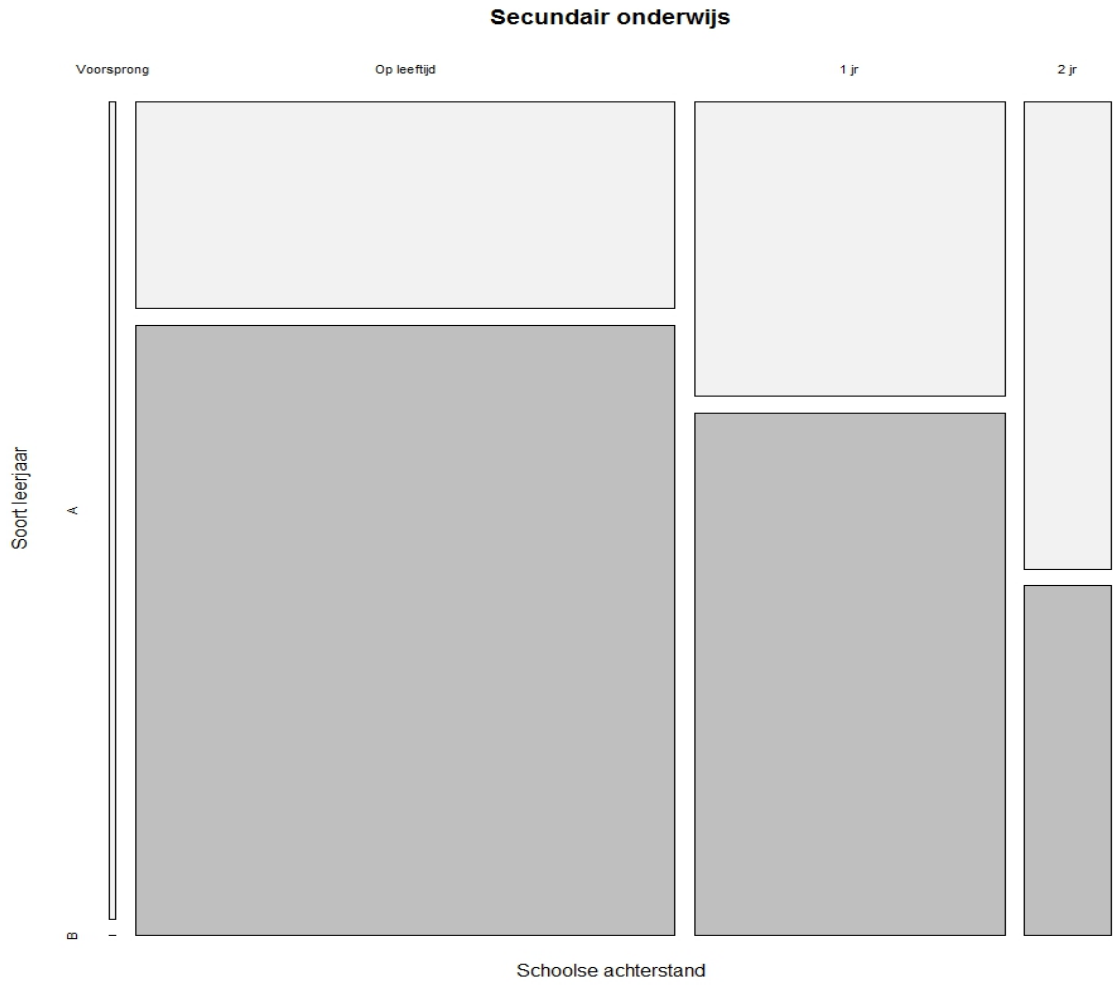
Schoolse achterstand naargelang leeftijd	Voorsprong		Op leeftijd		Eén jaar ouder		Twee jaar ouder		Drie of meer jaren ouder		OKAN		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1ste lrj. A	0	0,00	15	51,72	11	37,93	3	10,34	0	0,00	0	0,00	**29**	**100**
1ste lrj. B	0	0,00	35	58,33	21	35,00	4	6,67	0	0,00	0	0,00	**60**	**100**
OKAN	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	59	100,00	**59**	**100**
													148	



Figuur 4.22 Doorstroom anderstalige nieuwkomers naar de leerjaren, naargelang schoolse achterstand (schooljaar 2010-2011 voor schooljaar 2011-2012)

Tabel 4.67 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers per leerjaar met een schoolse achterstand, het jaar na het AN-onderwijs in het basisonderwijs (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2012-2013)

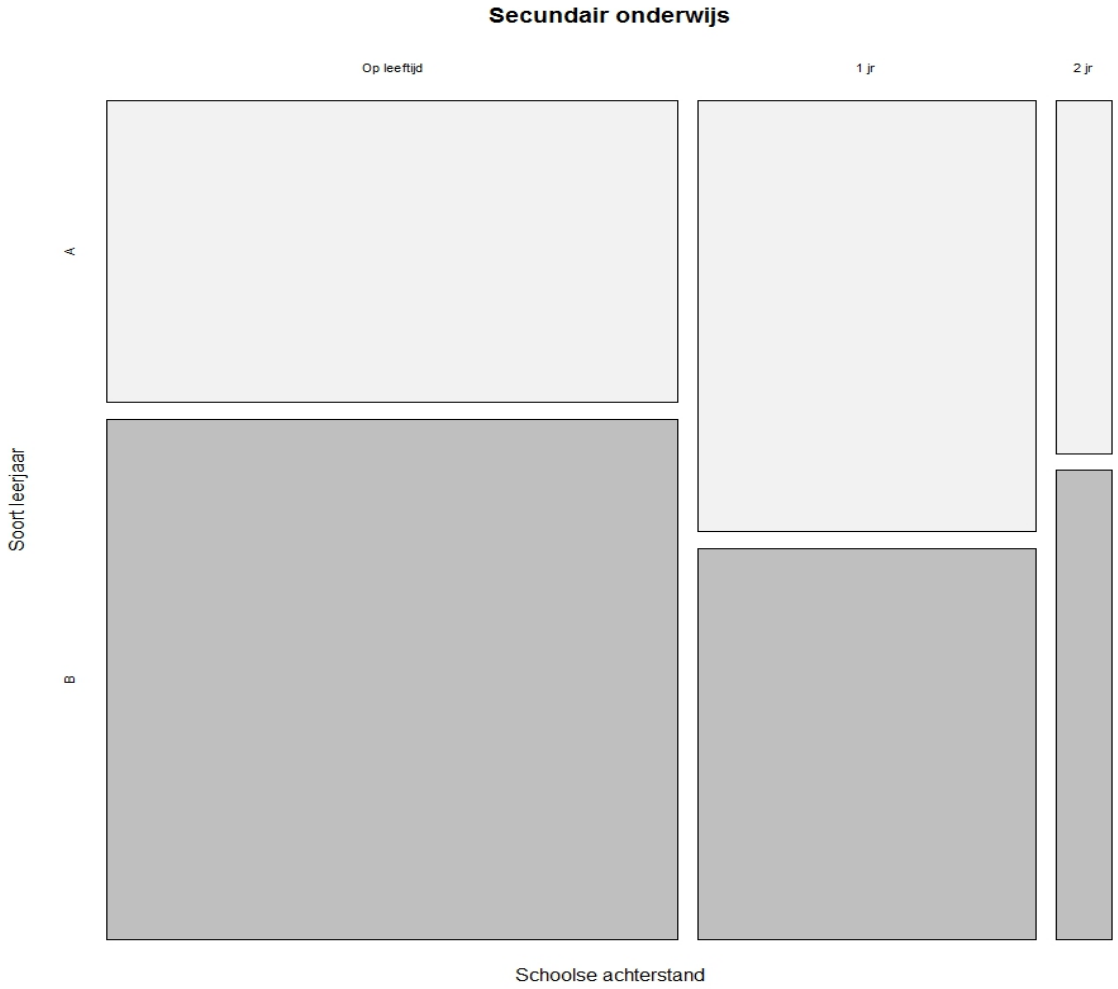
Schoolse achterstand naargelang leeftijd	Voorsprong		Op leeftijd		Eén jaar ouder		Twee jaar ouder		Drie of meer jaren ouder		OKAN		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1ste lrj. A	1	2,04	22	44,90	18	36,73	8	16,33	0	0,00	0	0,00	**49**	**100**
1ste lrj. B	0	0,00	65	63,11	32	31,07	6	5,83	0	0,00	0	0,00	**103**	**100**
OKAN	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	61	100,00	**61**	**100**
													213	



Figuur 4.23 Doorstroom anderstalige nieuwkomers naar de leerjaren, naargelang schoolse achterstand (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2012-2013)

Tabel 4.68 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers per leerjaar met een schoolse achterstand, het jaar na het AN-onderwijs in het basisonderwijs (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

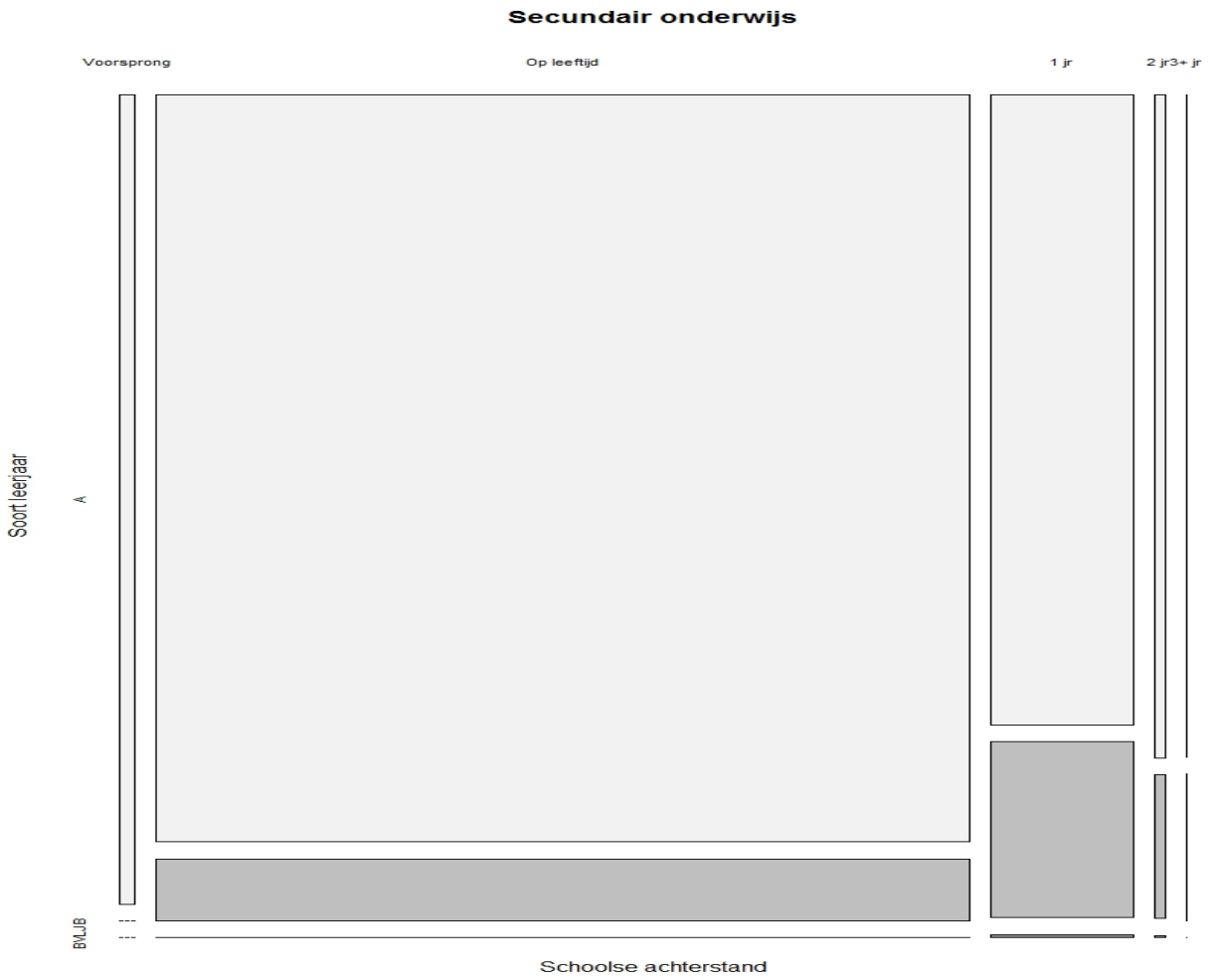
Schoolse achterstand naargelang leeftijd	Voorsprong		Op leeftijd		Eén jaar ouder		Twee jaar ouder		Drie of meer jaren ouder		OKAN		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1ste lrj. A	0	0,00	26	50,98	22	43,14	3	5,88	0	0,00	0	0,00	**51**	**100**
1ste lrj. B	0	0,00	45	65,22	20	28,99	4	5,80	0	0,00	0	0,00	**69**	**100**
BVLJ	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
OKAN	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	51	100,00	**51**	**100**
													172	



Figuur 4.24 Doorstroom anderstalige nieuwkomers naar de leerjaren, naargelang schoolse achterstand (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

Tabel 4.69 Absoluut (N) en relatief aantal (%) niet-anderstalige nieuwkomers per leerjaar met een schoolse achterstand (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

Schoolse achterstand naargelang leeftijd	Voorsprong		Op leeftijd		Eén jaar ouder		Twee jaar ouder		Drie of meer jaren ouder		OKAN		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1ste lrj. A	935	1,73	45953	84,79	6741	12,44	557	1,03	9	0,02	0	0,00	**54195**	**100**
1ste lrj. B	0	0,00	3834	65,67	1881	32,22	121	2,07	2	0,03	0	0,00	**5838**	**100**
BVLJ	0	0,00	2	4,88	37	90,24	2	4,88	0	0,00	0	0,00	**41**	**100**
2de lrj.	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**2**	**100**
OKAN	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	100,00	**5**	**100**
													60081	



Figuur 4.25 Doorstroom niet-anderstalige nieuwkomers naar de leerjaren, naargelang schoolse achterstand (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

4.2.3.10 Zittenblijven in het secundair onderwijs

Om na te gaan in welke mate voormalige anderstalige nieuwkomers blijven zitten in het secundair onderwijs nadat ze in het basisonderwijs AN-onderwijs gevolgd hebben, kijken we twee schooljaren verder. Voor de anderstalige nieuwkomers uit het schooljaar 2008-2009 kijken we bijvoorbeeld naar het schooljaar 2010-2011. Dit heeft als implicatie dat we voor de anderstalige nieuwkomers uit het schooljaar 2012-2013 geen cijfers kunnen weergeven aangezien we niet beschikken over data uit 2014-2015. De onderstaande tabellen(Tabel 4.70, Tabel 4.71, Tabel 4.72 en Tabel 4.73) geven weer hoeveel voormalige anderstalige nieuwkomers blijven zitten. De rijen geven het leerjaar weer één schooljaar na het AN-onderwijs. De kolommen geven het leerjaar weer twee schooljaren na het AN-onderwijs. In de noten onderaan de tabellen wordt weergegeven hoeveel anderstalige nieuwkomers we in het secundair onderwijs twee schooljaren verder verliezen.

Uit de tabellen blijkt dat de meerderheid van de voormalige anderstalige nieuwkomers niet blijft zitten in het eerste leerjaar van de eerste graad (tussen 71 en 88% over de schooljaren heen). Zij maken met andere woorden de overgang naar het tweede leerjaar van de eerste graad. Een aanzienlijk deel blijft echter wel zitten (tussen 12 en 29% over de schooljaren heen). Zij zitten twee schooljaren na het AN-onderwijs in het basisonderwijs nog steeds in het eerste leerjaar van de eerste graad. Wanneer men OKAN-onderwijs gevolgd heeft in het secundair, zoals weergegeven in paragraaf 1.2.3.9, ligt het aantal zittenblijvers in het eerste leerjaar van de eerste graad lager (tussen 12 en 13% over de schooljaren heen). Bij de niet-anderstalige nieuwkomers maken bijna alle leerlingen de overgang naar het tweede leerjaar van de eerste graad (zie Tabel 4.74).

Tabel 4.70 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers dat doorstroomt, twee jaar na het AN-onderwijs in het basisonderwijs (schooljaar 2008-2009 voor schooljaar 2010-2011)

			2010-2011							
			Graad 1				Graad 2		Totaal	
			1		2		1			
			N	%	N	%	N	%	N	%
2009 -2010	Gr. 1	1	13	15,12	73	84,88	0	0,00	**86**	**100**
		2	0	0,00	0	0,00	1	100,00	**1**	**100**
									87	

Noot: niet meegenomen OKAN = 36; uitstroom graad 1 leerjaar 1 = 6; uitstroom graad 1 leerjaar 2 = 1

Tabel 4.71 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers dat doorstroomt, twee jaar na het AN-onderwijs in het basisonderwijs (schooljaar 2009-2010 voor schooljaar 2010-2011)

			2011-2012							
			Graad 1				Graad 2		Totaal	
			1		2		1			
			N	%	N	%	N	%	N	%
2010 -2011	Gr. 1	1	21	29,17	51	70,83	0	0,00	**72**	**100**
		2	0	0,00	1	50,00	1	50,00	**2**	**100**
									74	

Noot: niet meegenomen OKAN = 49; uitstroom graad 1 leerjaar 1 = 10; uitstroom graad 1 leerjaar 2 = 1

Tabel 4.72 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers dat doorstroomt, twee jaar na het AN-onderwijs in het basisonderwijs (schooljaar 2010-2011 voor schooljaar 2012-2013)

		2012-2013							
		Graad 1				Graad 2		Totaal	
		1		2		1			
		N	%	N	%	N	%	N	%
2011 -2012	Gr. 1 1	10	12,35	71	87,65	0	0,00	**81**	**100**
								81	

Noot: niet meegenomen OKAN = 59; uitstroom graad 1 leerjaar 1 = 8; uitstroom graad 1 leerjaar 2 = 0

Tabel 4.73 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers dat doorstroomt, twee jaar na het AN-onderwijs in het basisonderwijs (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2012-2013)

		2013-2014							
		Graad 1				Graad 2		Totaal	
		1		2		1			
		N	%	N	%	N	%	N	%
2012 – 2013	Gr. 1 1	28	20,74	107	79,26	0	0,00	**135**	**100**
								135	

Noot: niet meegenomen OKAN = 61; uitstroom graad 1 leerjaar 1 = 17; uitstroom graad 1 leerjaar 2 = 0

Tabel 4.74 Absoluut (N) en relatief aantal (%) niet-anderstalige nieuwkomers dat doorstroomt, twee jaar na het basisonderwijs (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2012-2013)

		2013-2014									
		Graad 1				Graad 2				Totaal	
		1		2		1		2			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2012 – 2013	Gr. 1 1	1480	0,45	58966	97,45	64	0,11	0	0,00	**60510**	**100**
	2	0	0,00	1	3,03	32	96,97	0	0,00	**33**	**100**
	Gr. 2 1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	100,00	**4**	**100**
										60547	

Noot: niet meegenomen OKAN = 14; uitstroom graad 1 leerjaar 1 = 339; uitstroom graad 1 leerjaar 2 = 2; uitstroom graad 2 leerjaar 1 = 0

Vervolgens kunnen we bekijken welke voormalige anderstalige nieuwkomers blijven zitten in het eerste leerjaar van de eerste graad. Uit de onderstaande tabellen (Tabel 4.75, Tabel 4.76, Tabel 4.77 en Tabel 4.78) blijkt dat over de schooljaren heen tussen de 77 en 95% van de zittenblijvers afkomstig is uit het eerste leerjaar B. De meerderheid hiervan blijft zitten omdat ze overgaan naar het eerste leerjaar A. Voor deze voormalige anderstalige nieuwkomers is het dan ook beter om te spreken over opstromen in plaats van zittenblijven. Tussen de 5 en 23% van de zittenblijvers is afkomstig uit het eerste leerjaar A.

Verder geven de tabellen ook weer dat over de schooljaren heen tussen 89 en 97% van de voormalige anderstalige nieuwkomers in het eerste leerjaar A overgaat naar het volgende jaar. Tussen 3 tot 11% blijft zitten. Over de schooljaren heen gaat tussen de 62 en 83% van de voormalige anderstalige nieuwkomers in het eerste leerjaar B over, 17 à 28% blijft zitten. Hieruit kunnen we concluderen dat de meeste zittenblijvers afkomstig zijn uit het eerste leerjaar B, alsook dat dit een aanzienlijk deel is van het totale aantal voormalige anderstalige nieuwkomers uit het eerste leerjaar B. Met andere woorden, voormalige anderstalige nieuwkomers stromen relatief vaak op van het eerste leerjaar B naar het eerste leerjaar A.

Wanneer we de gegevens voor niet-anderstalige nieuwkomers bekijken, zien we dat de meeste zittenblijvers afkomstig zijn uit het eerste leerjaar A. Maar het aantal zittenblijvers is slechts een klein deel van het totale aantal niet-anderstalige nieuwkomers uit zowel het eerste leerjaar A als het eerste leerjaar B (zie Tabel 4.79).

Tabel 4.75 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers dat doorstroomt naar het tweede leerjaar van de eerste graad of dat blijft zitten (schooljaar 2008-2009 voor schooljaar 2010-2011)

			2010-2011								
			1ste lrj. A		1ste lrj. B		BVLJ		2de lrj.		
			N	%	N	%	N	%	N	%	
2009-2010	1ste lrj. A	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	3	10,71	22	78,57	Totaal
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**3**	**4,11**	**22**	**30,14**	
		Stroomt niet door	3	10,71	0	0,00	0	0,00	0	0,00	28
			3	**23,08**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	
	1ste lrj. B	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	48	82,76	0	0,00	Totaal
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**48**	**65,75**	**0**	**0,00**	
		Stroomt niet door	4	6,90	6	10,34	0	0,00	0	0,00	58
			4	**30,77**	**6**	**46,15**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	
			Totaal		**13**	**100**	**Totaal**		**37**	**100**	

Tabel 4.76 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers dat doorstroomt naar het tweede leerjaar van de eerste graad of dat blijft zitten (schooljaar 2009-2010 voor schooljaar 2011-2012)

			2011-2012									
			1ste lrj. A		1ste lrj. B		BVLJ		2de lrj.			
			N	%	N	%	N	%	N	%		
2010-2011	1ste lrj. A	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	18	94,74	Totaal	
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**18**	**35,29**		
		Stroomt niet door	1	5,26	0	0,00	0	0,00	0	0,00	19	100
			1	**4,76**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**		
	1ste lrj. B	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	33	62,26	0	0,00	Totaal	
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**33**	**64,71**	**0**	**0,00**		
		Stroomt niet door	15	28,30	5	9,43	0	0,00	0	0,00	53	100
			15	**71,43**	**5**	**23,81**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**		
			Totaal		**21**	**100**	**Totaal**		**51**	**100**		

Tabel 4.77 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers dat doorstroomt naar het tweede leerjaar van de eerste graad of dat blijft zitten (schooljaar 2010-2011 voor schooljaar 2012-2013)

			2012-2013									
			1ste lrj. A		1ste lrj. B		BVLJ		2de lrj.			
			N	%	N	%	N	%	N	%		
2011-2012	1ste lrj. A	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	2	6,90	26	89,66	Totaal	
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**2**	**2,82**	**26**	**36,62**		
		Stroomt niet door	1	3,45	0	0,00	0	0,00	0	0,00	29	100
			1	**10,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**		
	1ste lrj. B	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	43	82,69	0	0,00	Totaal	
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**43**	**60,56**	**0**	**0,00**		
		Stroomt niet door	7	13,46	2	3,85	0	0,00	0	0,00	52	100
			7	**70,00**	**2**	**20,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**		
			Totaal		**10**	**100**	**Totaal**		**71**	**100**		

Tabel 4.78 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers dat doorstroomt naar het tweede leerjaar van de eerste graad of dat blijft zitten (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2013-2014)

			2013-2014									
			1ste lrj. A		1ste lrj. B		BVLJ		2de lrj.			
			N	%	N	%	N	%	N	%		
2012-2013	1ste lrj. A	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	3	6,25	41	85,42	Totaal	
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**3**	**2,80**	**41**	**38,32**		
		Stroomt niet door	4	8,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	48	100
			4	**14,29**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**		
	1ste lrj. B	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	63	72,41	0	0,00	Totaal	
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**63**	**58,88**	**0**	**0,00**		
		Stroomt niet door	15	17,24	9	10,34	0	0,00	0	0,00	87	100
			15	**53,57**	**9**	**32,14**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**		
			Totaal		**28**	**100**	**Totaal**		**107**	**100**		

Tabel 4.79 Absoluut (N) en relatief aantal (%) niet-anderstalige nieuwkomers dat doorstroomt naar het tweede leerjaar van de eerste graad of dat blijft zitten (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2013-2014)

			2013-2014									
			1ste lrj. A		1ste lrj. B		BVLJ		2de lrj.			
			N	%	N	%	N	%	N	%		
2012-2013	1ste lrj. A	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	2331	4,26	51284	93,71	Totaal	
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**2331**	**3,95**	**51284**	**86,97**		
		Stroomt niet door	1103	2,02	6	0,01	0	0,00	0	0,00	54724	100
			1103	**74,53**	**6**	**0,41**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**		
	1ste lrj. B	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	5350	93,51	1	0,02	Totaal	
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**5350**	**9,07**	**1**	**0,00**		
		Stroomt niet door	285	4,98	86	1,50	0	0,00	0	0,00	5721	100
			285	**19,26**	**86**	**5,81**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**		
			Totaal		**1480**	**100**	**Totaal**		**58966**	**100**		

4.2.3.11 Attestering in het secundair onderwijs

Ten slotte bekijken we de attestering van voormalige anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het basisonderwijs doorstromen naar het secundair onderwijs. Tabel 4.80 vat deze gegevens samen. Hieruit blijkt dat het aantal voormalige anderstalige nieuwkomers dat een A-attest behaalt, stijgt over de schooljaren heen. In de laatste drie schooljaren behaalt 78 tot 79% van de voormalige anderstalige nieuwkomers een A-attest. Het aantal met een C-attest daalt dan weer over de schooljaren heen. In de laatste drie schooljaren gaat het om 12 tot 14%. Het aantal voormalige anderstalige nieuwkomers met een B-attest is het kleinst en blijft over de schooljaren heen redelijk constant, met uitzondering van het schooljaar 2009-2010.

Bij de niet-anderstalige nieuwkomers ligt het aantal leerlingen met een A-attest hoger, namelijk 91%. Slechts 2% van de leerlingen behaalt een C-attest. De overige 7% van de leerlingen krijgt een B-attest op het einde van het schooljaar.

Tabel 4.80 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers per attestering, het jaar na het AN-onderwijs in het basisonderwijs

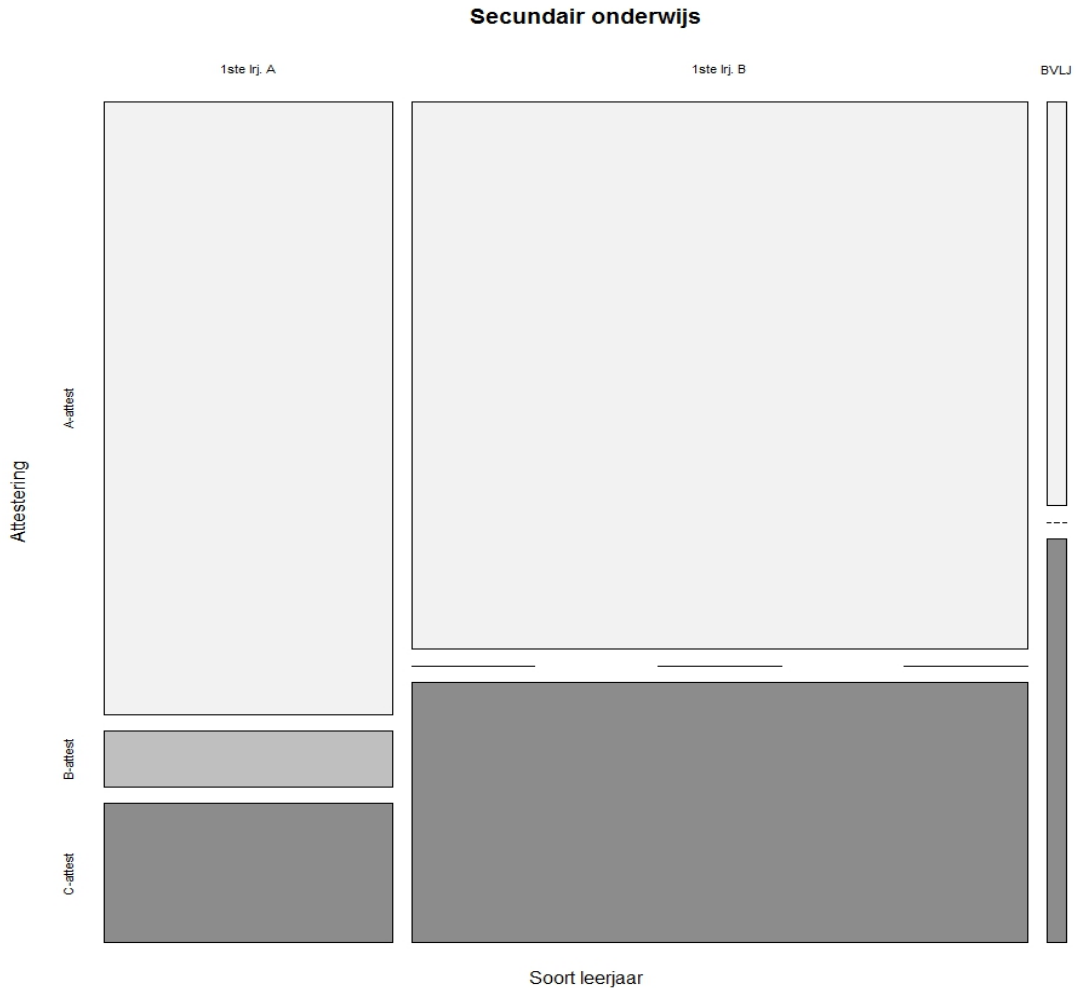
Attestering	2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013+2014)		Niet-AN 2012-2013 (voor 2013-2014)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A-attest	65	69,15	56	65,88	69	77,53	118	77,63	95	78,51	54769	91,17
B-attest	2	2,13	6	7,06	4	4,49	4	2,63	4	3,31	4098	6,82
C-attest	26	27,66	19	22,35	12	13,48	22	14,47	15	12,40	1101	1,83
Geen attest	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	1,97	1	0,83	6	0,01
Nog geen beslissing	0	0,00	0	0,00	1	1,12	0	0,00	0	0,00	54	0,09
Attest van verworven bekwaamheden	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	0,01
Missing	1	1,06	4	4,71	3	3,37	5	3,29	6	4,96	41	0,07
Totaal	**94**	**100**	**85**	**100**	**89**	**100**	**152**	**100**	**121**	**100**	**60076**	**100**
OKAN	**36**		**49**		**59**		**61**		**51**		**5**	

De onderstaande tabellen (Tabel 4.81, Tabel 4.82, Tabel 4.83, Tabel 4.84 en Tabel 4.85) geven de attestering weer naargelang het leerjaar waarin de voormalige anderstalige nieuwkomer terechtkomt. De bijhorende mozaïekgrafieken (Figuur 4.26, Figuur 4.27, Figuur 4.28, Figuur 4.29 en Figuur 4.30) geven de cijfers visueel weer. Over het algemeen kunnen we uit de gegevens afleiden dat voormalige anderstalige nieuwkomers met een A-attest verhoudingsgewijs meer voorkomen in het eerste leerjaar A en degenen met een C-attest meer in het eerste leerjaar B. Wanneer we de gegevens bekijken van niet-anderstalige nieuwkomers (Tabel 4.86 en

Figuur 4.31), zien we eveneens dat het aantal leerlingen met een C-attest in het eerste leerjaar B iets hoger ligt.

Tabel 4.81 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers per attestering naargelang het leerjaar, het jaar na het AN-onderwijs in het basisonderwijs (schooljaar 2008-2009 voor schooljaar 2009-2010)

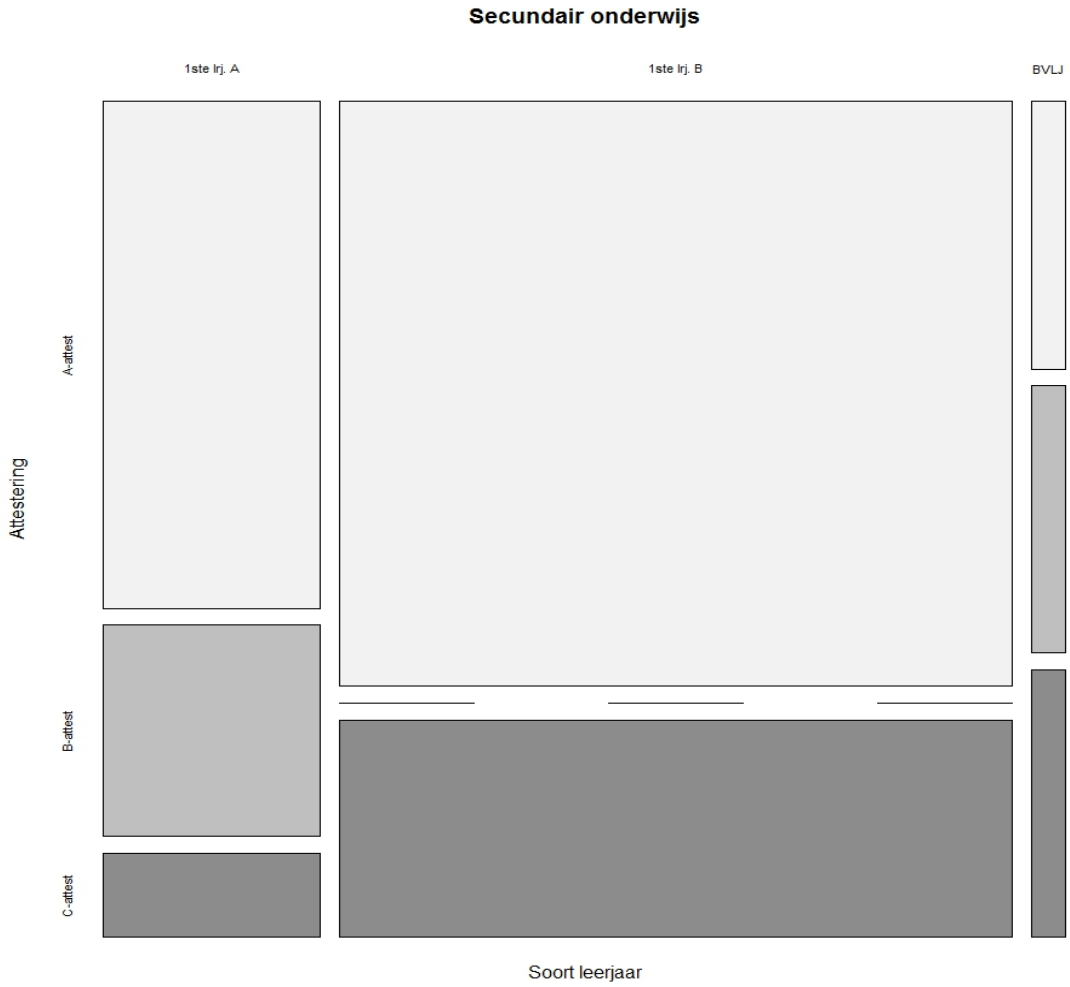
Attestering	A-attest		B-attest		C-attest		Geen attest		Nog geen beslissing		Missing		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1ste lrj. A	22	75,86	2	6,90	5	17,24	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**29**	**100**
1ste lrj. B	42	66,67	0	0,00	20	31,75	0	0,00	0	0,00	1	1,59	**63**	**100**
BVLJ	1	50,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**2**	**100**
													94	



Figuur 4.26 Attestering van anderstalige nieuwkomers naargelang het leerjaar (schooljaar 2008-2009 voor schooljaar 2009-2010)

Tabel 4.82 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers per attestering naargelang het leerjaar, het jaar na het AN-onderwijs in het basisonderwijs (schooljaar 2009-2010 voor schooljaar 2010-2011)

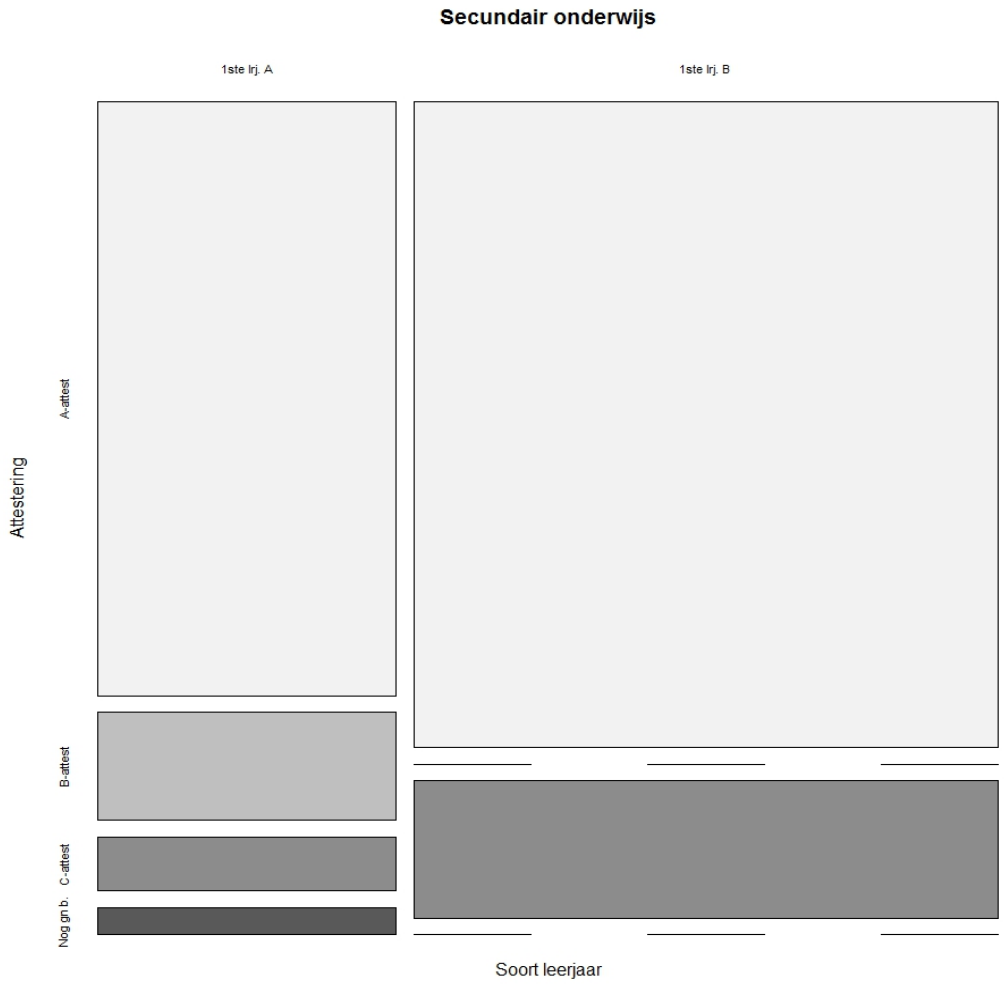
Attestering	A-attest		B-attest		C-attest		Geen attest		Nog geen beslissing		Missing		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1ste lrj. A	12	60,00	5	25,00	2	10,00	0	0,00	0	0,00	1	5,00	**20**	**100**
1ste lrj. B	43	69,35	0	0,00	16	25,81	0	0,00	0	0,00	3	4,84	**62**	**100**
BVLJ	1	33,33	1	33,33	1	33,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**3**	**100**
													85	



Figuur 4.27 Attestering van anderstalige nieuwkomers naargelang het leerjaar (schooljaar 2009-2010 voor schooljaar 2010-2011)

Tabel 4.83 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers per attestering naargelang het leerjaar, het jaar na het AN-onderwijs in het basisonderwijs (schooljaar 2010-2011 voor schooljaar 2011-2012)

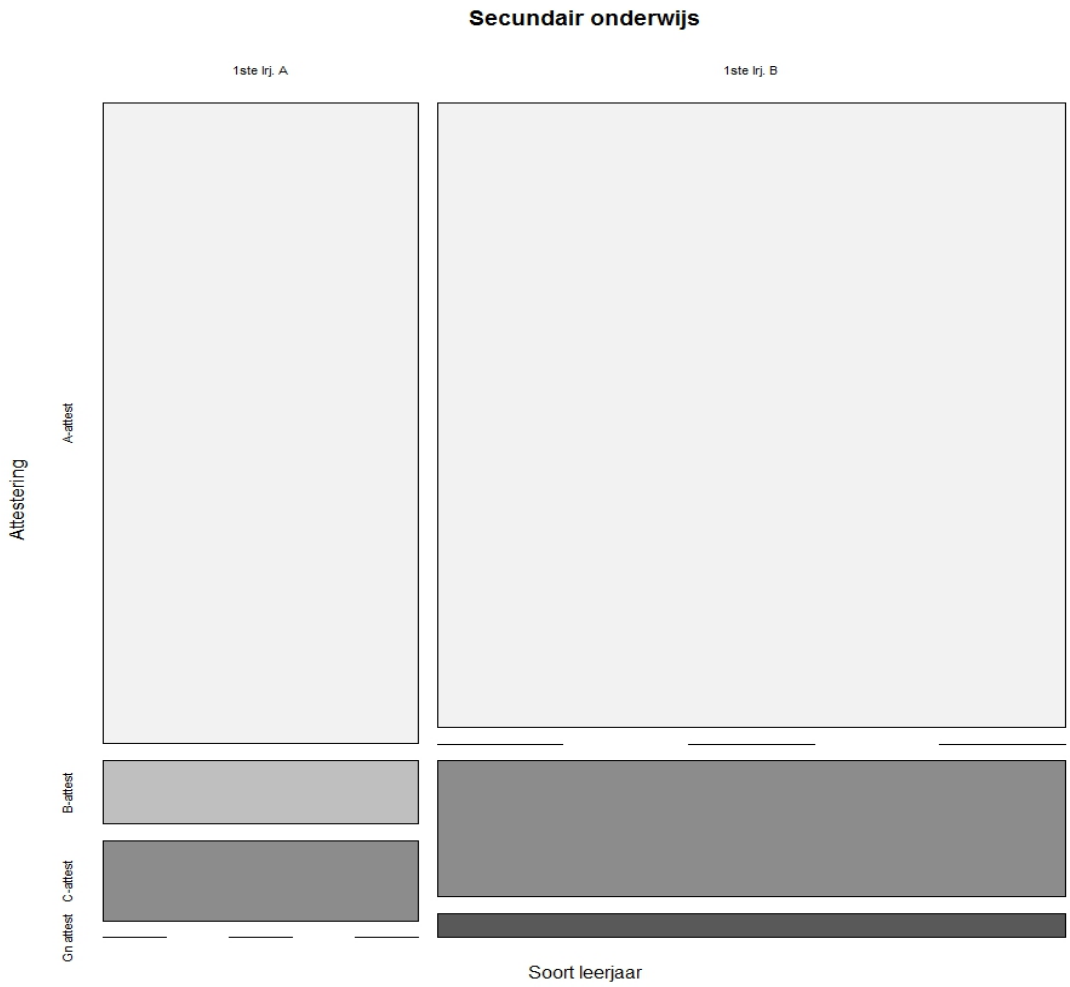
Attestering	A-attest		B-attest		C-attest		Geen attest		Nog geen beslissing		Missing		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1ste lrj. A	22	75,86	4	13,79	2	6,90	0	0,00	1	3,45	0	0,00	**29**	**100**
1ste lrj. B	47	78,33	0	0,00	10	16,67	0	0,00	0	0,00	3	5,00	**60**	**100**
													89	



Figuur 4.28 Attestering van anderstalige nieuwkomers naargelang het leerjaar (schooljaar 2010-2011 voor schooljaar 2011-2012)

Tabel 4.84 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers per attestering naargelang het leerjaar, het jaar na het AN-onderwijs in het basisonderwijs (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2012-2013)

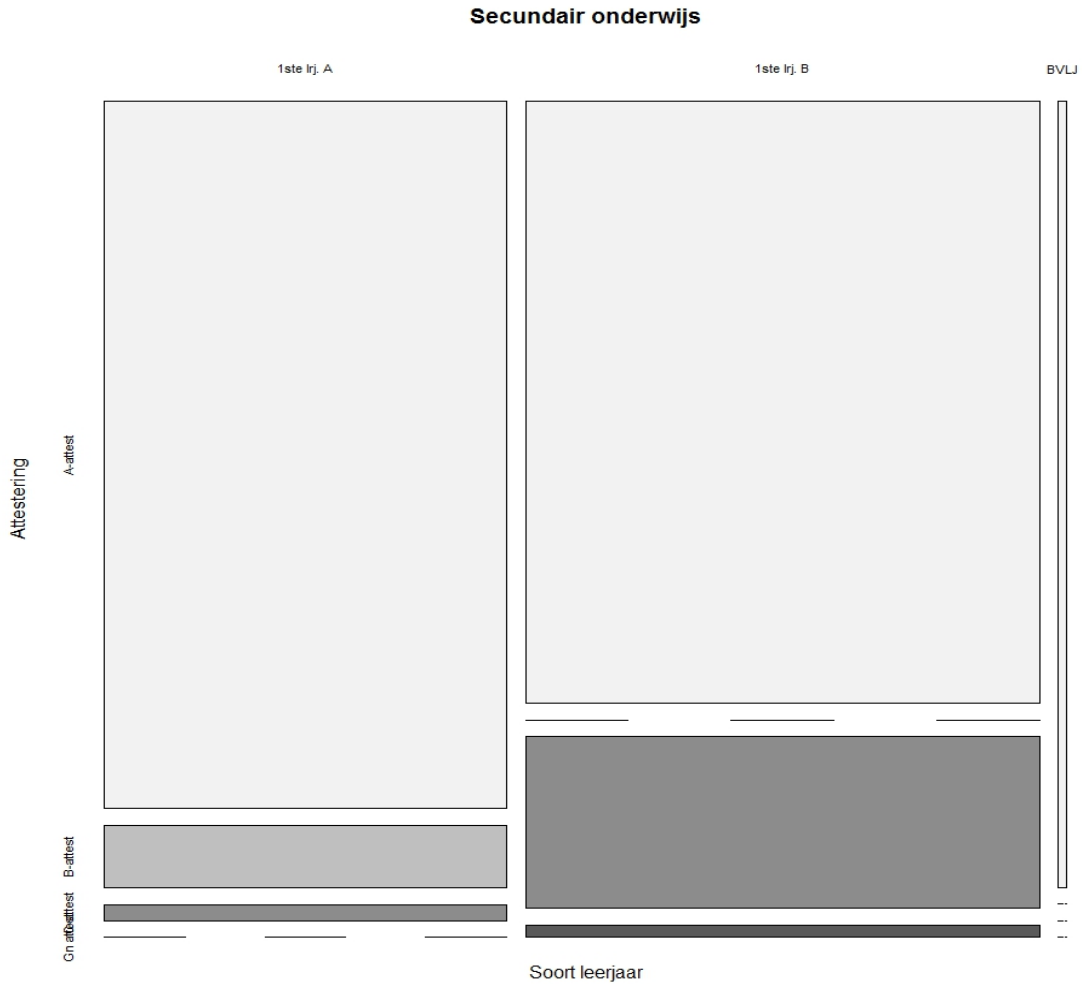
Attestering	A-attest		B-attest		C-attest		Geen attest		Nog geen beslissing		Missing		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1ste lrj. A	40	81,63	4	8,16	5	10,20	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**49**	**100**
1ste lrj. B	78	75,73	0	0,00	17	16,50	3	2,91	0	0,00	5	4,85	**103**	**100**
													152	



Figuur 4.29 Attestering van anderstalige nieuwkomers naargelang het leerjaar (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2012-2013)

Tabel 4.85 Absoluut (N) en relatief aantal (%) anderstalige nieuwkomers per attestering naargelang het leerjaar, het jaar na het AN-onderwijs in het basisonderwijs (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

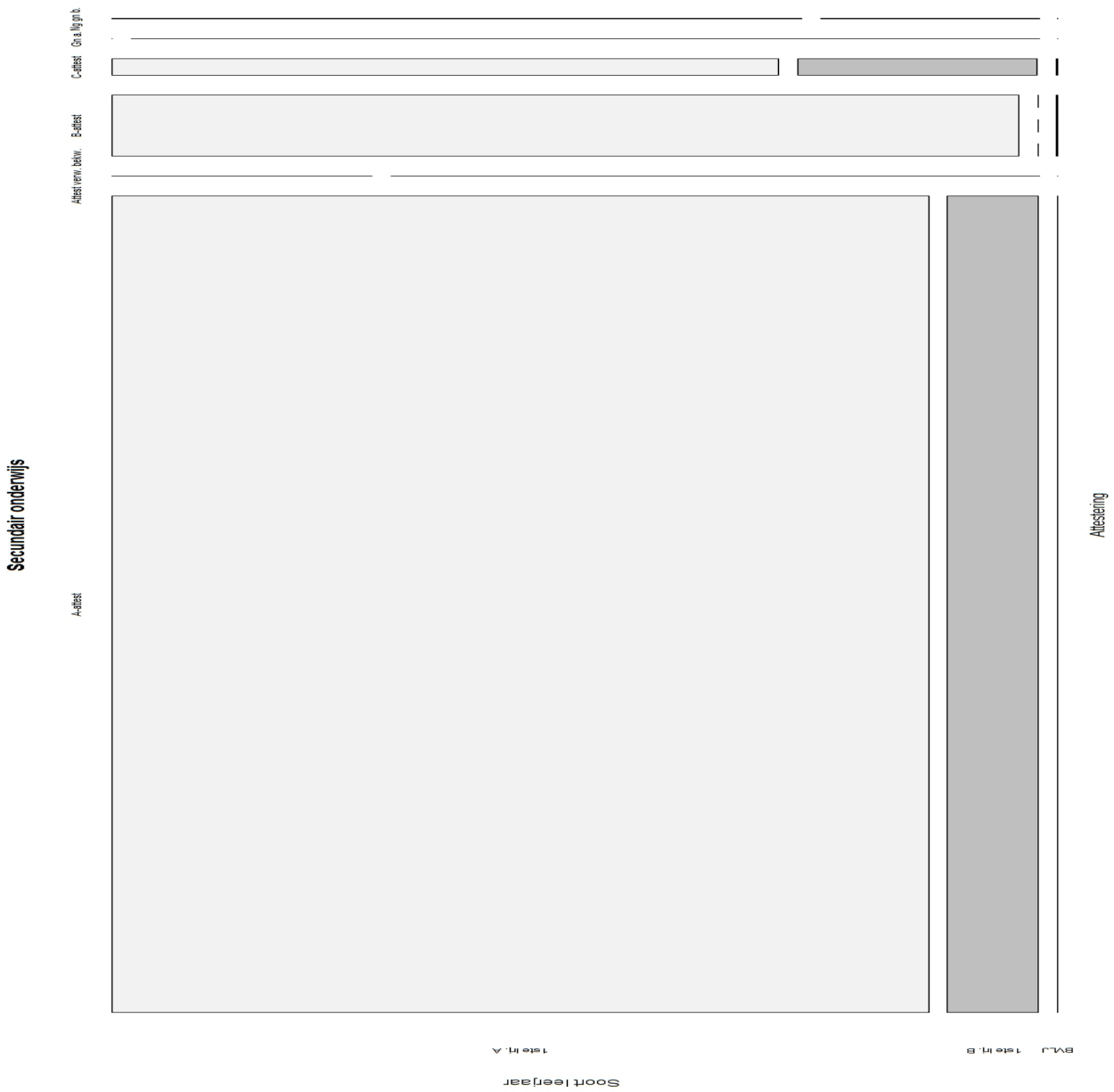
Attestering	A-attest		B-attest		C-attest		Geen attest		Nog geen beslissing		Missing		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1ste lrj. A	45	88,24	4	7,84	1	1,96	0	0,00	0	0,00	1	1,96	**51**	**100**
1ste lrj. B	49	71,01	0	0,00	14	20,29	1	1,45	0	0,00	5	7,25	**69**	**100**
BVLJ	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
													121	



Figuur 4.30 Attestering van anderstalige nieuwkomers naargelang het leerjaar (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

Tabel 4.86 Absoluut (N) en relatief aantal (%) niet-anderstalige nieuwkomers per attestering naargelang het leerjaar (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

Attestering	A-attest		B-attest		C-attest		Geen attest		Nog geen beslissing		Attest van verworven bekwaamheden		Missing		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			N	%
1ste lrj. A	49232	90,84	4092	7,55	808	1,49	0	0,00	41	0,08	2	0,00	20	0,04	**54195**	**100**
1ste lrj. B	5505	94,30	0	0,00	291	4,98	6	0,10	13	0,22	5	0,09	18	0,31	**5838**	**100**
BVLJ	30	73,17	6	14,63	2	4,87	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	7,32	**41**	**100**
2de lrj.	2	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**2**	**100**
															60076	



Figuur 4.31 Attestering van niet-anderstalige nieuwkomers naargelang het leerjaar (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

4.2.4 Reconstructie schoolloopbanen

In dit deel bekijken we de schoolloopbanen van voormalige anderstalige nieuwkomers op langere termijn. Hiervoor starten we bij het schooljaar 2008-2009 aangezien er pas vanaf dan gegevens over de thuistaal beschikbaar zijn. Deze gegevens zijn nodig om de anderstalige nieuwkomers te identificeren (zie 4.2.1). De schoolloopbanen kunnen we bekijken tot en met het schooljaar 2013-2014.

Bij de schoolloopbanen maken we een onderscheid tussen:

- Anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het kleuteronderwijs nog schoollopen in het kleuteronderwijs;
- Anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het kleuteronderwijs schoollopen in het lager onderwijs;
- Anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het lager onderwijs schoollopen in het lager onderwijs;
- Anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het lager onderwijs schoollopen in het secundair onderwijs.

4.2.4.1 Anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het kleuteronderwijs nog schoollopen in het kleuteronderwijs

In het schooljaar 2008-2009 volgen er 456 anderstalige nieuwkomers AN-onderwijs in het kleuteronderwijs. In het daaropvolgende schooljaar 2009-2010 lopen er hiervan:

- 88 school in het kleuteronderwijs;
- 277 school in het lager onderwijs (zie paragraaf 4.2.4.2);
- 8 school in het buitengewoon basisonderwijs;
- (83 anderstalige nieuwkomers vallen uit).

De 88 anderstalige nieuwkomers die het schooljaar na het AN-onderwijs opnieuw schoollopen in het kleuteronderwijs, bouwen bij de doorstroom naar het lager onderwijs een **achterstand van één jaar** op. Tabel 4.87 geeft weer waarnaar de 88 anderstalige nieuwkomers doorstromen in het lager onderwijs. De aantallen geven weer hoeveel anderstalige nieuwkomers het desbetreffende traject afleggen.

Tabel 4.87 Schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers die met één jaar achterstand doorstromen in het kleuteronderwijs

Aantal	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
17	Kleuter	Kleuter	/	/	/	/
1	Kleuter	Kleuter	/	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.
5	Kleuter	Kleuter	1ste lrj.	/	/	/
1	Kleuter	Kleuter	1ste lrj.	1ste lrj.	/	/
1	Kleuter	Kleuter	1ste lrj.	1ste lrj.	1ste lrj.	/
1	Kleuter	Kleuter	1ste lrj.	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.
1	Kleuter	Kleuter	1ste lrj.	1ste lrj.	4de lrj.	5de lrj.
3	Kleuter	Kleuter	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	/
7	Kleuter	Kleuter	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.
1	Kleuter	Kleuter	1ste lrj.	2de lrj.	4de lrj.	/
2	Kleuter	Kleuter	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	/
4	Kleuter	Kleuter	1ste lrj.	2de lrj.	/	/
4	Kleuter	Kleuter	1ste lrj.	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.
5	Kleuter	Kleuter	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	3de lrj.
35	**Kleuter**	**Kleuter**	**1ste lrj.**	**2de lrj.**	**3de lrj.**	**4de lrj.**

4.2.4.2 Anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het kleuteronderwijs schoollopen in het lager onderwijs

Zoals aangehaald in de vorige paragraaf volgen 456 anderstalige nieuwkomers AN-onderwijs voor kleuters in het schooljaar 2008-2009. In het schooljaar 2009-2010 lopen er hiervan 277 school in het lager onderwijs. De onderstaande tabellen (Tabel 4.88, Tabel 4.89 en Tabel 4.90) geven weer waarnaar deze 277 anderstalige nieuwkomers doorstromen in het lager onderwijs.

167 anderstalige nieuwkomers stromen het jaar na het AN-onderwijs in het kleuteronderwijs **op leeftijd** door naar het lager onderwijs. Tabel 4.88 geeft de schoolloopbanen van deze leerlingen weer. De aantallen geven weer hoeveel anderstalige nieuwkomers het desbetreffende traject afleggen.

Tabel 4.88 Schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers die op leeftijd doorstromen in het lager onderwijs

Aantal	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
2	Kleuter	1ste lrj.	/	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.
11	Kleuter	1ste lrj.	/	/	/	/
1	Kleuter	1ste lrj.	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.
1	Kleuter	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	4de lrj.	4de lrj.
3	Kleuter	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	/	/
3	Kleuter	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	/
5	Kleuter	1ste lrj.	1ste lrj.	/	/	/
25	Kleuter	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.
1	Kleuter	1ste lrj.	2de lrj.	/	/	4de lrj.
2	Kleuter	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	/	/
2	Kleuter	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	4de lrj.
4	Kleuter	1ste lrj.	2de lrj.	/	/	/
5	Kleuter	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	/
6	Kleuter	1ste lrj.	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.
6	Kleuter	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.
87	**Kleuter**	**1ste lrj.**	**2de lrj.**	**3de lrj.**	**4de lrj.**	**5de lrj.**
1	Kleuter	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	/	/
1	Kleuter	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.
1	Kleuter	5de lrj.	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.

109 anderstalige nieuwkomers stromen het jaar na het AN-onderwijs in het kleuteronderwijs **met één jaar achterstand** door naar het lager onderwijs. Tabel 4.89 geeft de schoolloopbanen van deze leerlingen weer. De aantallen geven weer hoeveel anderstalige nieuwkomers het desbetreffende traject afleggen.

Tabel 4.89 Schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers die met één jaar achterstand doorstromen in het lager onderwijs

Aantal	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
1	Kleuter	1ste lrj.	/	/	2de lrj.	3de lrj.
1	Kleuter	1ste lrj.	/	/	4de lrj.	5de lrj.
8	Kleuter	1ste lrj.	/	/	/	/
1	Kleuter	1ste lrj.	1ste lrj.	/	/	/
1	Kleuter	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	/	/
1	Kleuter	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	3de lrj.
1	Kleuter	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	5de lrj.
3	Kleuter	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	/
12	Kleuter	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.
1	Kleuter	1ste lrj.	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.
1	Kleuter	1ste lrj.	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.	5de lrj.
1	Kleuter	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	3de lrj.	/
1	Kleuter	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	/
1	Kleuter	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	4de lrj.
3	Kleuter	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.
5	Kleuter	1ste lrj.	2de lrj.	/	/	/
5	Kleuter	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	/	/
61	**Kleuter**	**1ste lrj.**	**2de lrj.**	**3de lrj.**	**4de lrj.**	**5de lrj.**
1	Kleuter	1ste lrj.	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.

1 anderstalige nieuwkomer stroomt het jaar na het AN-onderwijs in het kleuteronderwijs **met twee jaar achterstand** door naar het lager onderwijs. Tabel 4.90 geeft de schoolloopbaan van deze leerling weer.

Tabel 4.90 Schoolloopbaan van de anderstalige nieuwkomer die met twee jaar achterstand doorstroomt in het lager onderwijs

Aantal	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
1	Kleuter	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	/	/

4.2.4.3 Anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het lager onderwijs schoollopen in het lager onderwijs

In het schooljaar 2008-2009 volgen er 1627 anderstalige nieuwkomers AN-onderwijs in het lager onderwijs. In het daaropvolgende schooljaar 2009-2010 lopen er hiervan:

- 1241 school in het lager onderwijs;
- 130 school in het secundair onderwijs (zie paragraaf 4.2.4.4);
- 57 school in het buitengewoon basisonderwijs;
- 5 school in het buitengewoon secundair onderwijs;
- (194 anderstalige nieuwkomers vallen uit).

Tabel 4.91 geeft de achterstand weer tijdens het AN-onderwijs in het lager onderwijs, en dit voor de 1241 anderstalige nieuwkomers die in het lager onderwijs school blijven lopen. Zo zien we dat redelijk wat anderstalige nieuwkomers op leeftijd zitten of één jaar achterstand hebben opgelopen.

Tabel 4.91 Achterstand in het schooljaar 2008-2009

	2008-2009						
Achterstand	**1ste lrj.**	**2de lrj.**	**3de lrj.**	**4de lrj.**	**5de lrj.**	**6de lrj.**	**Totaal**
Voorsprong	3	2	1	1	1	1	**9**
Op leeftijd	170	70	65	48	45	22	**420**
Eén jaar ouder	173	117	110	98	75	8	**581**
Twee jaar ouder	62	40	43	27	15	0	**187**
Drie jaar of meer ouder	19	14	9	2	0	0	**44**
Totaal							**1241**

De onderstaande tabellen (Tabel 4.92, Tabel 4.93, Tabel 4.94, Tabel 4.95 en Tabel 4.96) geven de schoolloopbanen van de 1241 anderstalige nieuwkomers weer.

9 anderstalige nieuwkomersstromen **met een voorsprong** in het lager onderwijs in en volgen er AN-onderwijs. Tabel 4.92 geeft de schoolloopbaan van deze anderstalige nieuwkomers weer. De aantallen geven weer hoeveel anderstalige nieuwkomers het desbetreffende traject afleggen.

Tabel 4.92 Schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers die met een voorsprong instromen

Aantal	2008-2009	2009-2010	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
1	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.		3de lrj.		4de lrj.		5de lrj.	
1	1ste lrj.	2de lrj.	2de lrj.		3de lrj.		4de lrj.		5de lrj.	
1	**1ste lrj.**	**2de lrj.**	**3de lrj.**		**4de lrj.**		**5de lrj.**		**6de lrj.**	
1	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.		4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.	
1	2de lrj.	3de lrj.	/		/		/		/	
1	**3de lrj.**	**4de lrj.**	**5de lrj.**		**6de lrj.**		**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**
1	**4de lrj.**	**5de lrj.**	**6de lrj.**		**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**
1	**5de lrj.**	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**
1	6de lrj.	6de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/	

420 anderstalige nieuwkomersstromen **op leeftijd** in het lager onderwijs in en volgen er AN-onderwijs. Tabel 4.93 geeft de schoolloopbaan van deze anderstalige nieuwkomers weer. De aantallen geven weer hoeveel anderstalige nieuwkomers het desbetreffende traject afleggen.

Tabel 4.93 Schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers die op leeftijd instromen

Aantal	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
1	1ste lrj.	1ste lrj.	/	/	3de lrj.	4de lrj.
1	1ste lrj.	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	/
1	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	2de lrj.	/	/
1	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	/	5de lrj.
1	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	3de lrj.	5de lrj.
1	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	/
1	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	4de lrj.
1	1ste lrj.	1ste lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.
1	1ste lrj.	2de lrj.	/	/	5de lrj.	6de lrj.
1	1ste lrj.	2de lrj.	2de lrj.	/	/	/
1	1ste lrj.	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	6de lrj.
1	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	/	/	4de lrj.
1	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	3de lrj.	/	6de lrj.
1	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	/
1	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	4de lrj.
1	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj. GSO
2	1ste lrj.	1ste lrj.	1ste lrj.	/	/	/
2	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.
2	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.	/
3	1ste lrj.	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.
3	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	/	/
3	1ste lrj.	2de lrj.	/	/	/	/
3	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	/	/
4	1ste lrj.	1ste lrj.	/	/	/	/
4	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.

Aantal	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013		2013-2014	
5	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	4de lrj.		5de lrj.	
6	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	/	/		/	
8	1ste lrj.	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.	
9	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	/	/		/	
32	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.	
68	**1ste lrj.**	**2de lrj.**	**3de lrj.**	**4de lrj.**	**5de lrj.**		**6de lrj.**	
1	2de lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.	
1	2de lrj.	2de lrj.	/	/	/		/	
1	2de lrj.	2de lrj.	2de lrj.	/	/		/	
1	2de lrj.	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.	
1	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.	/	/		/	
1	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.	
1	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.	3de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		/	
1	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	2de lrj.	3de lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.		/	
1	2de lrj.	3de lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.	
1	2de lrj.	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	4de lrj.		5de lrj.	
1	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	2de lrj.	3de lrj.		5de lrj.	
1	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.	
1	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.	/		/	
1	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.	5de lrj.		6de lrj.	
1	2de lrj.	3de lrj.	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
2	2de lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	/		/	
2	2de lrj.	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.	
2	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		/	
4	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO

Aantal	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013		2013-2014	
4	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	/	/		/	
6	2de lrj.	3de lrj.	/	/	/		/	
11	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.	
20	**2de lrj.**	**3de lrj.**	**4de lrj.**	**5de lrj.**	**6de lrj.**		**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**
1	3de lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	/		/	
1	3de lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	3de lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.	
1	3de lrj.	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	3de lrj.	3de lrj.	3de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/	
1	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.	
1	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		/	
1	3de lrj.	3de lrj.	6de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	3de lrj.	4de lrj.	3de lrj.	/	/		/	
1	3de lrj.	4de lrj.	3de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.	/	/		/	
1	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/	
1	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.	6de lrj.		/	
2	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
2	3de lrj.	4de lrj.	/	/	/		/	
2	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
3	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
4	3de lrj.	4de lrj.	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
13	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
23	**3de lrj.**	**4de lrj.**	**5de lrj.**	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**
1	4de lrj.	4de lrj.	/	/	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	4de lrj.	4de lrj.	/	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO

Aantal	2008-2009	2009-2010	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
1	4de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	4de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	4de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/	
1	4de lrj.	5de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	4de lrj.	5de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		/		/	
1	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		/		/		/	
1	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/	
1	**4de lrj.**	**5de lrj.**	**6de lrj.**		**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**KSO**
1	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/	
2	4de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
2	4de lrj.	4de lrj.	/		/		/		/	
2	4de lrj.	4de lrj.	4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/	
2	4de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
2	4de lrj.	5de lrj.	/				/		/	
2	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/	
2	**4de lrj.**	**5de lrj.**	**6de lrj.**		**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**
3	**4de lrj.**	**5de lrj.**	**6de lrj.**		**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**
9	4de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
11	**4de lrj.**	**5de lrj.**	**6de lrj.**		**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**
1	5de lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/		/	
1	5de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	5de lrj.	5de lrj.	/		/		/		/	
1	5de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/		/	
1	5de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	5de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO
1	5de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	5de lrj.	5de lrj.	4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	5de lrj.	5de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	5de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO

Aantal	2008-2009	2009-2010	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
1	5de lrj.	6de lrj.	/		/		/		/	
1	5de lrj.	6de lrj.	/		/		Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO
1	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/	
1	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	/	
1	**5de lrj.**	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**
1	**5de lrj.**	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**KSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**KSO**
1	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO
1	**5de lrj.**	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**
1	5de lrj.	6de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	5de lrj.	6de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
2	5de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
2	5de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
2	5de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO
2	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO
2	**5de lrj.**	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**
3	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
10	**5de lrj.**	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**
1	6de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/	
1	6de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO
1	6de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO
1	6de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO
1	6de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/	
1	6de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	6de lrj.	6de lrj.	Gr. 1:1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Modulair	BSO	/	
2	6de lrj.	6de lrj.	/		/		/		/	
2	6de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO
4	6de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO

7	6de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO

581 anderstalige nieuwkomersstromen **met één jaar achterstand** in het lager onderwijs in en volgen er AN-onderwijs. Tabel 4.94 geeft de schoolloopbaan van deze anderstalige nieuwkomers weer. De aantallen geven weer hoeveel anderstalige nieuwkomers het desbetreffende traject afleggen.

Tabel 4.94 Schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers die met één jaar achterstand instromen

Aantal	2008-2009	2009-2010	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
1	1ste lrj.	1ste lrj.	/		3de lrj.		4de lrj.		5de lrj.	
1	1ste lrj.	1ste lrj.	/		6de lrj.		3de lrj.		/	
1	1ste lrj.	1ste lrj.	1ste lrj.		/		/		/	
1	1ste lrj.	1ste lrj.	1ste lrj.		4de lrj.		5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.		/		5de lrj.		5de lrj.	
1	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.		2de lrj.		3de lrj.		4de lrj.	
1	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.		3de lrj.		5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.		4de lrj.		/		/	
1	1ste lrj.	2de lrj.	/		3de lrj.		4de lrj.		5de lrj.	
1	1ste lrj.	2de lrj.	2de lrj.		/		/		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	1ste lrj.	2de lrj.	2de lrj.		3de lrj.		/		/	
1	1ste lrj.	2de lrj.	2de lrj.		3de lrj.		4de lrj.		/	
1	1ste lrj.	2de lrj.	2de lrj.		3de lrj.		4de lrj.		4de lrj.	
1	1ste lrj.	2de lrj.	2de lrj.		3de lrj.		5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.		/		/		5de lrj.	
1	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.		3de lrj.		4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.		4de lrj.		/		5de lrj.	
1	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.		5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	1ste lrj.	3de lrj.	3de lrj.		2de lrj.		4de lrj.		/	
1	1ste lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	2de lrj.	2de lrj.	2de lrj.		3de lrj.		4de lrj.		/	
1	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.		4de lrj.		5de lrj.		/	
1	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.		4de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	2de lrj.	3de lrj.	/		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO

1	2de lrj.	3de lrj.	3de lrj.		5de lrj.		/		/	
Aantal	**2008-2009**	**2009-2010**	**2010-2011**		**2011-2012**		**2012-2013**		**2013-2014**	
1	2de lrj.	3de lrj.	3de lrj.		5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		/		/		/	
1	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		4de lrj.		5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/	
1	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	2de lrj.	3de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	2de lrj.	4de lrj.	/		/		/		/	
1	3de lrj.	2de lrj.	3de lrj.		4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/	
1	3de lrj.	3de lrj.	3de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	3de lrj.	3de lrj.	3de lrj.		4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/	
1	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		5de lrj.		Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	3de lrj.	4de lrj.	/		/		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	3de lrj.	4de lrj.	/		/		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	3de lrj.	4de lrj.	4de lrj.		/		/		/	
1	3de lrj.	4de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.		/	
1	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		/		/	
1	3de lrj.	5de lrj.	/		/		/		/	
1	3de lrj.	5de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		/		/	
1	3de lrj.	5de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	4de lrj.	2de lrj.	/		/		/		/	
1	4de lrj.	3de lrj.	/		/		/		/	
1	4de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	4de lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/	
1	4de lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO

1	4de lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/	
Aantal	**2008-2009**	**2009-2010**	**2010-2011**		**2011-2012**		**2012-2013**		**2013-2014**	
1	4de lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	4de lrj.	4de lrj.	4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	4de lrj.	4de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	4de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	4de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	4de lrj.	5de lrj.	/		/		/		/	
1	4de lrj.	5de lrj.	/		/		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	4de lrj.	5de lrj.	/		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	4de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/		/	
1	4de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	4de lrj.	5de lrj.	4de lrj.		/		/		/	
1	4de lrj.	5de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/	
1	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	4de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO
1	4de lrj.	6de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/	
1	5de lrj.	5de lrj.	/		/		/		/	
1	5de lrj.	5de lrj.	/		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO
1	5de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		/		/		/	
1	5de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	5de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/		Gr. 2: 2de lrj.	TSO
1	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO
1	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/	
1	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO
1	**5de lrj.**	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**
1	**5de lrj.**	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**KSO**
1	5de lrj.	6de lrj.	6de lrj.		/		/		Gr. 2: 2de lrj.	BSO

1	5de lrj.	6de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO
Aantal	**2008-2009**	**2009-2010**	**2010-2011**		**2011-2012**		**2012-2013**		**2013-2014**	
1	5de lrj.	6de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	5de lrj.	6de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO
1	6de lrj.	6de lrj.	/		/		/		/	
1	6de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/	
1	6de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO
1	6de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO
1	6de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	KSO	Gr. 2: 2de lrj.	KSO
1	6de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
2	1ste lrj.	2de lrj.	2de lrj.		3de lrj.		4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
2	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.		3de lrj.		4de lrj.		5de lrj.	
2	2de lrj.	2de lrj.	/		/		/		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
2	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.		/		/		/	
2	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.		4de lrj.		5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
2	2de lrj.	3de lrj.	3de lrj.		4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.	
2	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
2	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.	
2	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		/		/	
2	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.		/	
2	3de lrj.	3de lrj.	/		/		/		/	
2	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 2de lrj.	GSO
2	3de lrj.	4de lrj.	4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
2	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		/		/		/	
2	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
2	4de lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
2	4de lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
2	4de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/	
2	4de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
2	4de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/	

2	4de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
Aantal	**2008-2009**	**2009-2010**	**2010-2011**		**2011-2012**		**2012-2013**		**2013-2014**	
2	4de lrj.	5de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
2	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		/		/		/	
2	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
2	5de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
2	5de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
2	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO
2	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
2	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
2	**5de lrj.**	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**KSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**KSO**
2	6de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
3	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.		3de lrj.		/		/	
3	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.		/		/		/	
3	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.		4de lrj.		/		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
3	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.		4de lrj.		5de lrj.		/	
3	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
3	2de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
3	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		/		/		/	
3	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
3	4de lrj.	4de lrj.	/		/		/		/	
3	4de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		/		/		/	
3	4de lrj.	5de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
3	5de lrj.	6de lrj.	/		/		/		/	
3	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/		/	
4	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.		4de lrj.		5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
4	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.		4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.	
4	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
4	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
4	5de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO

4	**5de lrj.**	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**
Aantal	**2008-2009**	**2009-2010**	**2010-2011**		**2011-2012**		**2012-2013**		**2013-2014**	
5	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.		4de lrj.		/		/	
5	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.		4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
5	2de lrj.	3de lrj.	/		/		/		/	
5	5de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO
5	**5de lrj.**	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**
6	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.		/		/		/	
6	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.		3de lrj.		4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
6	1ste lrj.	2de lrj.	2de lrj.		3de lrj.		4de lrj.		5de lrj.	
6	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
6	3de lrj.	4de lrj.	/		/		/		/	
6	3de lrj.	4de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
6	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
7	1ste lrj.	1ste lrj.	/		/		/		/	
7	1ste lrj.	2de lrj.	/		/		/		/	
7	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
8	4de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
10	**4de lrj.**	**5de lrj.**	**6de lrj.**		**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**
10	**4de lrj.**	**5de lrj.**	**6de lrj.**		**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**
10	**5de lrj.**	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**
14	**5de lrj.**	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**
17	**4de lrj.**	**5de lrj.**	**6de lrj.**		**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**
20	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.		3de lrj.		4de lrj.		5de lrj.	
43	**3de lrj.**	**4de lrj.**	**5de lrj.**		**6de lrj.**		**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**
69	**2de lrj.**	**3de lrj.**	**4de lrj.**		**5de lrj.**		**6de lrj.**		**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**
76	**1ste lrj.**	**2de lrj.**	**3de lrj.**		**4de lrj.**		**5de lrj.**		**6de lrj.**	

187 anderstalige nieuwkomersstromen **met twee jaar achterstand** in het lager onderwijs in en volgen er AN-onderwijs. Tabel 4.95 geeft de schoolloopbaan van deze anderstalige nieuwkomers weer. De aantallen geven weer hoeveel anderstalige nieuwkomers het desbetreffende traject afleggen.

Tabel 4.95 Schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers die met twee jaar achterstand instromen

Aantal	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012		2012-2013		2013-2014	
1	1ste lrj.	1ste lrj.	/	/		/		/	
1	1ste lrj.	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.		/		/	
1	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	3de lrj.		3de lrj.		/	
1	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/	
1	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	1ste lrj.	3de lrj.	/	/		/		/	
1	1ste lrj.	3de lrj.	4de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.	
1	1ste lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		/		/	
1	1ste lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	1ste lrj.	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
2	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	/		/		/	
2	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
3	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	/		/		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
4	1ste lrj.	2de lrj.	/	/		/		/	
4	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		/		/	
4	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
7	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
25	**1ste lrj.**	**2de lrj.**	**3de lrj.**	**4de lrj.**		**5de lrj.**		**6de lrj.**	
1	2de lrj.	2de lrj.	/	/		/		/	
1	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.	
1	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		/	
1	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO

Aantal	2008-2009	2009-2010	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
1	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.		/	
1	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/	
1	2de lrj.	3de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	2de lrj.	4de lrj.	4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	2de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	2de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/	
2	2de lrj.	2de lrj.	3de lrj.		4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
2	2de lrj.	3de lrj.	/		/		/		/	
2	2de lrj.	3de lrj.	/		/		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
2	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		/		/			
2	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
2	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
2	2de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
13	**2de lrj.**	**3de lrj.**	**4de lrj.**		**5de lrj.**		**6de lrj.**		**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**
1	3de lrj.	3de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	3de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		/		/		/	
1	3de lrj.	3de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	3de lrj.	4de lrj.	/		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	3de lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	3de lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO
1	3de lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	3de lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	3de lrj.	4de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO
1	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/	
1	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	3de lrj.	5de lrj.	/		/		/		/	

Aantal	2008-2009	2009-2010	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
1	3de lrj.	6de lrj.	/		/		/		/	
1	3de lrj.	6de lrj.	OKAN		/		/		/	
2	3de lrj.	3de lrj.	/		/		/		/	
2	3de lrj.	4de lrj.	/		/		/		/	
2	3de lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
2	3de lrj.	4de lrj.	4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
2	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		/		/		/	
2	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
2	3de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO
13	**3de lrj.**	**4de lrj.**	**5de lrj.**		**6de lrj.**		**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**
1	4de lrj.	4de lrj.	/		/		/		/	
1	4de lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	4de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	KSO
1	4de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/	
1	4de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO
1	4de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		/		/		/	
1	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Modulair	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
2	4de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/		/	
2	4de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
2	**4de lrj.**	**5de lrj.**	**6de lrj.**		**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**
3	4de lrj.	5de lrj.	/		/		/		/	
3	4de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
3	**4de lrj.**	**5de lrj.**	**6de lrj.**		**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**
3	**4de lrj.**	**5de lrj.**	**6de lrj.**		**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**
1	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/		/	
1	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/	

Aantal	2008-2009	2009-2010	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
1	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	**5de lrj.**	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**
1	**5de lrj.**	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**KSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**KSO**
1	5de lrj.	6de lrj.	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. : 1ste lrj.	BSO
3	**5de lrj.**	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**
5	**5de lrj.**	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**

44 anderstalige nieuwkomersstromen **met drie of meer jaren achterstand** in het lager onderwijs in en volgen er AN-onderwijs.Tabel 4.96 geeft de schoolloopbaan van deze anderstalige nieuwkomers weer. De aantallen geven weer hoeveel anderstalige nieuwkomers het desbetreffende traject afleggen.

Tabel 4.96 Schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers die met drie of meer jaren achterstand instromen

Aantal	2008-2009	2009-2010	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
1	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.		4de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.		5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	1ste lrj.	2de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/	
1	1ste lrj.	3de lrj.	/		/		/		/	
1	1ste lrj.	3de lrj.	4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	1ste lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	1ste lrj.	4de lrj.	/		/		/		Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	1ste lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	1ste lrj.	4de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/	
1	1ste lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO
1	1ste lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	1ste lrj.	5de lrj.	6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO
1	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO			/	
1	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/	
1	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
1	2de lrj.	3de lrj.	4de lrj.		5de lrj.		6de lrj.		/	
1	2de lrj.	5de lrj.	/		/		/		/	
1	2de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/	
1	2de lrj.	5de lrj.	6de lrj.		/		/		/	
1	3de lrj.	3de lrj.	/		/		/		/	
1	3de lrj.	4de lrj.	/		Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	3de lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO
1	3de lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/	
1	3de lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/	

Aantal	2008-2009	2009-2010	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
1	3de lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	3de lrj.	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	3de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	**3de lrj.**	**4de lrj.**	**5de lrj.**		**6de lrj.**		**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**
1	4de lrj.	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	**4de lrj.**	**5de lrj.**	**6de lrj.**		**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**
2	1ste lrj.	2de lrj.	3de lrj.		4de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
2	**1ste lrj.**	**2de lrj.**	**3de lrj.**		**4de lrj.**		**5de lrj.**		**6de lrj.**	
2	2de lrj.	3de lrj.	/		/		/		/	
2	2de lrj.	3de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
2	2de lrj.	4de lrj.	5de lrj.		6de lrj.		Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO
3	1ste lrj.	2de lrj.	/		/		/		/	

4.2.4.4 Anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het lager onderwijs schoollopen in het secundair onderwijs

In het schooljaar2009-2010 maken 130 anderstalige nieuwkomers, die in het schooljaar 2008-2009 in het lager onderwijs AN-onderwijs volgden, de overgang naar het secundair onderwijs. Tabel 4.97 geeft de achterstand weer tijdens het AN-onderwijs in het lager onderwijs. Zo zien we dat 26 anderstalige nieuwkomers op leeftijd zitten in het zesde leerjaar. 53 anderstalige nieuwkomers hebben een achterstand van één jaar opgebouwd in het vijfde of zesde leerjaar. Verder zien we dat 39 anderstalige nieuwkomers een achterstand van twee jaar hebben opgelopen in het vierde, vijfde of zesde leerjaar. 12 anderstalige nieuwkomers hebben een achterstand van drie jaar of meer opgebouwd en vinden we terug in het tweede, derde, vijfde of zesde leerjaar.

Tabel 4.97 Achterstand in het schooljaar 2008-2009

	2008-2009					
Achterstand	**2de lrj.**	**3de lrj.**	**4de lrj.**	**5de lrj.**	**6de lrj.**	**Totaal**
Op leeftijd	0	0	0	0	26	**26**
Eén jaar ouder	0	0	0	22	31	**53**
Twee jaar ouder	0	0	15	13	11	**39**
Drie jaar of meer ouder	3	5	0	3	1	**12**
Totaal						**130**

De onderstaande tabellen (Tabel 4.98, Tabel 4.99, Tabel 4.100 en Tabel 4.101) geven de schoolloopbanen van de 130 anderstalige nieuwkomers weer.

26 anderstalige nieuwkomersstromen **op leeftijd** in het lager onderwijs in en volgen er AN-onderwijs. Het jaar na het AN-onderwijs maken ze de overgang naar het secundair onderwijs. Tabel 4.98 geeft de schoolloopbaan van deze anderstalige nieuwkomers weer. De aantallen geven weer hoeveel anderstalige nieuwkomers het desbetreffende traject afleggen.

Tabel 4.98 Schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers die op leeftijd instromen

Aantal	2008-2009	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/		/		/	
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	/	
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/	
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/				/	
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/	
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/	
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO
1	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**
2	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO
3	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
3	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**ASO**
3	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**
1	6de lrj.	OKAN	OKAN	/		/		/		/	
1	6de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO
2	6de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO

53 anderstalige nieuwkomersstromen **met één jaar achterstand** in het lager onderwijs in en volgen er AN-onderwijs. Het jaar na het AN-onderwijs maken ze de overgang naar het secundair onderwijs. Tabel 4.99 geeft de schoolloopbaan van deze anderstalige nieuwkomers weer. De aantallen geven weer hoeveel anderstalige nieuwkomers het desbetreffende traject afleggen.

Tabel 4.99 Schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers die met één jaar achterstand instromen

Aantal	2008-2009	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
1	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/	
1	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/	
1	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/	
1	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	5de lrj.	OKAN	OKAN	/		/		/		/	
1	5de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/		/	
1	5de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/	
1	5de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO
1	5de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	5de lrj.	OKAN	OKAN	OKAN	OKAN	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	KSO	/	
1	5de lrj.	OKAN	OKAN	OKAN	OKAN	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO
2	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
4	5de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
5	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/	
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/	
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/	
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	/	

Aantal	2008-2009	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO
1	6de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	6de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		/	
1	6de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	6de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	6de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Modulair	BSO	Modulair	BSO	Modulair	BSO
2	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**
2	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**
3	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/	
3	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**
5	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**ASO**

39 anderstalige nieuwkomersstromen **met twee jaar achterstand** in het lager onderwijs in en volgen er AN-onderwijs. Het jaar na het AN-onderwijs maken ze de overgang naar het secundair onderwijs. Tabel 4.100 geeft de schoolloopbaan van deze anderstalige nieuwkomers weer. De aantallen geven weer hoeveel anderstalige nieuwkomers het desbetreffende traject afleggen.

Tabel 4.100 Schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers die met twee jaar achterstand instromen

Aantal	2008-2009	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
1	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/	
1	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	4de lrj.	OKAN	OKAN	/		/		/		/	
1	4de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO
1	4de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	4de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/	
2	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/		/		/	
2	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
2	4de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
3	4de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	5de lrj.	OKAN	OKAN	/		/		/		/	
1	5de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	5de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
2	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		/	
2	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/	
5	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/		/		/	
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/	
1	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	/	
1	6de lrj.	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		/		/	
1	6de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/	

Aantal	2008-2009	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
2	6de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		/	
2	**6de lrj.**	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**

12 anderstalige nieuwkomersstromen **met drie jaar of meer achterstand** in het lager onderwijs in en volgen er AN-onderwijs. Het jaar na het AN-onderwijs maken ze de overgang naar het secundair onderwijs. Tabel 4.101 geeft de schoolloopbaan van deze anderstalige nieuwkomers weer. De aantallen geven weer hoeveel anderstalige nieuwkomers het desbetreffende traject afleggen.

Tabel 4.101 Schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers die met drie jaar of meer achterstand instromen

Aantal	2008-2009	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
1	2de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/	
1	2de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO
1	2de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	3de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/		/		/	
1	3de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	3de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO
1	3de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO
1	3de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	5de lrj.	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	5de lrj.	OKAN	OKAN	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	6de lrj.	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO

4.2.5 Belangrijkste bevindingen

Kenmerken anderstalige nieuwkomers uit het basisonderwijs

- Het **aantal** anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs **neemt toe** van het schooljaar 2008-2009 tot en met het schooljaar 2011-2012 (3816 anderstalige nieuwkomers), **daarna** is er een **daling** merkbaar (3312 anderstalige nieuwkomers). Intussen wordt er opnieuw een stijging vastgesteld.

- De **helft** van de anderstalige nieuwkomers zijn **jongens**: tussen 48 en 54% over de schooljaren heen in het kleuteronderwijs; tussen 47 en 52% over de schooljaren heen in het lager onderwijs.

  - Een **aanzienlijk deel** van de **vrouwelijke en mannelijke** anderstalige nieuwkomers in het **kleuteronderwijs** heeft de leeftijd van **zeven jaar** bereikt: tussen 28 en 40% van de meisjes over de schooljaren heen; tussen 27 en 42% van de jongens over de schooljaren heen. Het gaat hier om een stijgende trend. Enkele van de meisjes zijn acht jaar oud en enkele van de mannelijke anderstalige nieuwkomers zijn acht of tien jaar oud.

  - In het **lager onderwijs** zijn de anderstalige nieuwkomers die AN-onderwijs volgen redelijk **gespreid over de verschillende leeftijden variërend van zeven tot twaalf jaar oud.**

- Een **groot deel** van de anderstalige nieuwkomers heeft een **Europese nationaliteit** van een land dat tot de **Europese Unie** behoort: tussen 40 en 53% over de schooljaren heen in het kleuteronderwijs; tussen 38 en 49% over de schooljaren heen in het lager onderwijs; voornamelijk uit landen als Bulgarije, Nederland, Polen, Roemenië en Spanje. Het gaat hier om een stijgend aantal.

  - De gemiddelde leeftijd van anderstalige nieuwkomers in het kleuteronderwijs is gelijkaardig voor de verschillende nationaliteiten.

  - Wel is de **gemiddelde leeftijd** van anderstalige nieuwkomers uit het lager onderwijs met een **Turkse nationaliteit iets hoger en stijgt** deze over de schooljaren heen, **net als** de gemiddelde leeftijd van anderstalige nieuwkomers met een **Europese (niet-EU-)nationaliteit.**

- Een **aanzienlijk deel** van de anderstalige nieuwkomers heeft een **moeder zonder** een **diploma lager onderwijs:** tussen 20 en 29% over de schooljaren heen in het kleuteronderwijs; tussen 22 en 32% over de schooljaren heen in het lager onderwijs. Het gaat hier wel om een dalende trend. In het kleuteronderwijs gaat het vooral om moeders van anderstalige nieuwkomers met een Marokkaanse of Europese (niet-EU-)nationaliteit. In het lager onderwijs gaat het vooral om moeders van anderstalige nieuwkomers met een Marokkaanse, Europese (niet-EU) of Turkse nationaliteit.

- Het **aantal** anderstalige nieuwkomers waarvan de moeder als hoogst behaalde diploma een **diploma lager onderwijs, lager secundair onderwijs of hoger secundair onderwijs** heeft, is **tamelijk verdeeld over de anderstalige nieuwkomers**.

- De anderstalige nieuwkomers waarvan de moeder een **diploma hoger onderwijs** heeft, zijn het **kleinst** in aantal. Toch liggen de cijfers hier relatief hoog: tussen 11 en 15% over de schooljaren heen in het kleuteronderwijs; tussen 11 en 14% over de schooljaren heen in het lager onderwijs. Het gaat hier **in zowel het kleuteronderwijs als het lager onderwijs** voornamelijk om **moeders van anderstalige nieuwkomers met een Amerikaanse nationaliteit.**

- Het **overgrote deel** van de anderstalige nieuwkomers ontvangt **geen schooltoelage**: tussen 89 en 94% over de schooljaren heen in het kleuteronderwijs; tussen 83 en 93% over de schooljaren heen in het lager onderwijs. Hoewel het hier gaat om een stijgende trend, is dit niet verwonderlijk omdat anderstalige nieuwkomers pas in aanmerking komen als zijzelf of hun ouders al een tijdje in België wonen, werken of gewerkt hebben.

- Bijna de **helft** van de anderstalige nieuwkomers komt uit een **buurt met een hoge mate aan schoolse vertraging**: tussen 41 en 47% over de schooljaren heen in het kleuteronderwijs; tussen 43 en 48% over de schooljaren heen in het lager onderwijs.

Kenmerken basisscholen

- Onderwijsnet

  - Ongeveer de **helft** van de **scholen met AN-onderwijs** behoort tot het **vrij gesubsidieerd onderwijs**: tussen 50 en 53% over de schooljaren heen in het kleuteronderwijs; tussen 53 en 55% over de schooljaren heen in het lager onderwijs. **Binnen** de **netten** zelf zijn **scholen met AN-onderwijs** het **sterkst vertegenwoordigd** in het **gemeenschapsonderwijs** (35% van de scholen in het kleuteronderwijs; 43% van de scholen in het lager onderwijs).

  - Ongeveer de **helft** van de **anderstalige nieuwkomers** volgt AN-onderwijs in het **vrij gesubsidieerd onderwijs**: tussen 46 en 53% over de schooljaren heen in het kleuteronderwijs; tussen 47 en 50% over de schooljaren heen in het lager onderwijs. **Binnen** de **netten** zelf zijn **anderstalige nieuwkomers** het **sterkst vertegenwoordigd** in het **gemeenschapsonderwijs** (0,63% van de leerlingen in het kleuteronderwijs; 0,90% van de leerlingen in het lager onderwijs).

- Provincie

  - Een **aanzienlijk deel** van de **scholen** met AN-onderwijs is gevestigd in de **provincie Antwerpen**: tussen 32 en 33% van de scholen in het kleuteronderwijs; tussen 31 en 33% van de scholen in het lager onderwijs. **Binnen** de **provincies** zelf zijn **scholen met AN-onderwijs** het **sterkst vertegenwoordigd** in de **provincie Antwerpen**: 32% van de scholen in het kleuteronderwijs; 45% van de scholen in het lager onderwijs.

- Een **aanzienlijk deel** van de **anderstalige nieuwkomers** volgt AN-onderwijs in de **provincie Antwerpen**: tussen 35 en 40% over de schooljaren heen in het kleuteronderwijs; tussen 40 en 44% over de schooljaren heen in het lager onderwijs. **Binnen** de **provincies** zelf zijn **anderstalige nieuwkomers** het **sterkst vertegenwoordigd** in de **provincie Antwerpen** (0,51% van de leerlingen in het kleuteronderwijs; 0,87% van de leerlingen in het lager onderwijs).

- Soort gemeente

  - **Iets meer** dan de **helft** van de **scholen** met AN-onderwijs behoort **niet** tot **een centrumstad, een rand- en taalgemeente of Brussel**: tussen 49 en 56% over de schooljaren heen in het kleuteronderwijs; tussen 52 en 57% over de schooljaren heen in het lager onderwijs.**Binnen** de **soorten gemeenten** zelf zijn **scholen met AN-onderwijs** het **sterkst vertegenwoordigd** in de **centrumsteden** (41% van de scholen in het kleuteronderwijs; 52% van de scholen in het lager onderwijs).

  - De **helft** van de **anderstalige nieuwkomers** volgt AN-onderwijs in **centrumsteden** (tussen 45 en 48% over de schooljaren heen in het kleuteronderwijs; tussen 49 en 55% over de schooljaren heen in het lager onderwijs). **Binnen** de **soorten gemeenten** zelf zijn **anderstalige nieuwkomers** het **sterkst vertegenwoordigd** in de **centrumsteden** (0,71% van de leerlingen in het kleuteronderwijs; 1,20% van de leerlingen in het lager onderwijs).

- Aantal anderstalige nieuwkomers

  - De **meeste scholen** met AN-onderwijs bieden dit aan voor **één tot en met vijf anderstalige nieuwkomers** (tussen 81 en 86% over de schooljaren heen).

Doorstroomkenmerken anderstalige nieuwkomers

Schoollopen in het basisonderwijs

- **Meer dan de helft** van de **anderstalige nieuwkomers** in het **kleuteronderwijs** zit **op leeftijd** wanneer ze **instromen**: tussen 60% en 72% over de schooljaren heen voor meisjes; tussen 58 en 68% over de schooljaren heen voor jongens.

  - **De overige** hebben voornamelijk **een achterstand van één jaar**: tussen 28 en 40% over de schooljaren heen voor meisjes; tussen 27 en 42% over de schooljaren heen voor jongens.

  - **Enkele anderstalige nieuwkomers** lopen een **achterstand** op **van twee jaar /drie of meer jaren** (tussen 0 en 0,34% over de schooljaren heen voor meisjes; tussen 0 en 2,03% over de schooljaren heen voor jongens)**.**

- Ongeveer **de helft** van de **anderstalige nieuwkomers** in het **lager onderwijs** heeft **één jaar achterstand** bij de **instroom** (tussen 46 en 51% over de schooljaren heen).*Bij niet-anderstalige nieuwkomers heeft 14% een achterstand van één jaar.*

- De **anderen** zitten voornamelijk **op leeftijd** bij de **instroom** (tussen 29 en 38% over de schooljaren heen). Het gaat hier om een stijgende trend. *Bij niet-anderstalige nieuwkomers zit 84% op leeftijd.*

- Het aantal met **twee jaar achterstand** bij de **instroming** kent een **dalende trend** (tussen 17 en 12% over de schooljaren heen). *Bij niet-anderstalige nieuwkomers is het oplopen van twee of meer jaren achterstand eerder een uitzondering.*

- Een **klein aantal** van de **anderstalige nieuwkomers stroomt in** met **drie of meer jaren achterstand** (tussen 2 en 4% over de schooljaren heen).

- **Enkele anderstalige nieuwkomers stromen in** met een **voorsprong** (tussen 0 en 1% over de schooljaren heen)**.**

- **Het aantal** dat **instroomt** met **één jaar achterstand** in het **eerste leerjaar** kent een **sterke stijging** (van 40 naar 61%). **Het aantal** dat **instroomt op leeftijd** in het **eerste leerjaar** kent dan weer een **daling** (van 38 naar 23%). In het **zesde leerjaar stijgt het aantal** dat **op leeftijd instroomt sterk** (van 48 naar 60 à 62%).

- **Meer dan de helft** van de anderstalige nieuwkomers stroomt **na het AN-onderwijs** in het basisonderwijs door naar **dezelfde school in het basisonderwijs**: tussen 64 en 71% over de schooljaren heen voor AN uit het kleuteronderwijs; tussen 75 en 82% over de schooljaren heen voor AN uit het lager onderwijs. *Bij niet-anderstalige nieuwkomers uit het lager onderwijs stroomt 93% door naar dezelfde school.*

  - **Een aanzienlijk deel** van de anderstalige nieuwkomers komt **na het AN-onderwijs** in het **kleuteronderwijs wederom** in het **kleuteronderwijs** terecht (tussen 19 en 25% over de schooljaren heen). De **anderen** stromen voornamelijk door naar het **eerste leerjaar** (tussen 74 en 76% over de schooljaren heen).

  - Wanneer anderstalige nieuwkomers **na het AN-onderwijs** in het **lager onderwijs** doorstromen, komt een **aanzienlijk deel** terecht in het **tweede leerjaar** (tussen 25 en 28% over de schooljaren heen). Enkele komen in het eerste leerjaar te zitten, maar dit is een dalende trend (tussen 4 en 10% over de schooljaren heen). *In vergelijking met de niet-anderstalige nieuwkomers, stroomt er een groter aantal anderstalige nieuwkomers in het eerste leerjaar in na het eerste jaar dat men schoolliep in het lager onderwijs.*

    - De **externe doorstroom** (= doorstroom naar een andere school) na het AN-onderwijs in het lager onderwijs is redelijk **gespreid over de verschillende leerjaren**.

- **Bijna de helft** van de anderstalige nieuwkomers dat **na het AN-onderwijs** voor **kleuters** terechtkomt **in** het **lager** onderwijs zit **op leeftijd** (tussen 41 en 47% over de schooljaren heen).

  - Daarnaast heeft een **iets meer dan de helft één jaar achterstand** opgelopen (tussen 52 en 59% over de schooljaren heen).

  - **Een enkele** anderstalige nieuwkomer die na het AN-onderwijs voor kleuters doorstroomt naar het lager onderwijs, bouwt een **voorsprong** op (tussen 0 en 0,23%

over de schooljaren heen) **of heeft twee / drie of meer jaren achterstand** (tussen 0 en 1,47% over de schooljaren heen)**.**

- **Een minderheid** van de anderstalige nieuwkomers die **na het AN-onderwijs voor lagere schoolkinderen** doorstroomt, zit **op leeftijd** (tussen 19 en 26% over de schooljaren heen).
  - **Ongeveer de helft** heeft een **achterstand van één jaar** (tussen 48 en 54% over de schooljaren heen). Het gaat om een stijgende trend.
  - Daarnaast heeft **een aanzienlijk deel** een **achterstand van twee jaar** (tussen 18 en 27% over de schooljaren heen). Het gaat om een dalende trend.
  - **Een klein aantal** heeft **drie of meer jaren achterstand** (tussen 2 en 5% over de schooljaren heen). **Enkele** lopen een **voorsprong** op.

- In het **lager onderwijs** is het aantal **zittenblijvers** het **grootst** in het **vierde leerjaar** (tussen 22 en 30% over de schooljaren heen). *Bij niet-anderstalige nieuwkomers ligt het aantal zittenblijvers per leerjaar veel lager. De 'meeste' zittenblijvers zijn terug te vinden in het eerste leerjaar.*

Overgang naar het secundair onderwijs

- Bijna de **helft** van de anderstalige nieuwkomers dat **na het AN-onderwijs in het basisonderwijs** doorstroomt naar het **secundair**, komt in het **eerste leerjaar B** terecht (tussen 40 en 48% over de schooljaren heen). Het **aantal** dat terechtkomt in het **eerste leerjaar A** is aanzienlijk **kleiner**(tussen 15 en 30% over de schooljaren heen). Een **behoorlijk deel** komt dan weer in de **onthaalklas van het secundair onderwijs terecht** (tussen 28 en 40% over de schooljaren heen)**.** Een **enkele** anderstalige nieuwkomer komt terecht in het **beroepsvoorbereidend leerjaar** (tussen 0 en 2% over de schooljaren heen). *Bij niet-anderstalige nieuwkomers komt 10% terecht in het eerste leerjaar B en 90% in het eerste leerjaar A.*

  - Anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het basisonderwijs doorstromen naar het secundair onderwijs, zijn **voornamelijk afkomstig uit** het **zesde leerjaar** (tussen 53 en 66% over de schooljaren heen) **of vijfde leerjaar** (tussen 22 en 29% over de schooljaren heen). Enkele die de overgang maken, zijn zelfs afkomstig uit lagere leerjaren. *Niet-anderstalige nieuwkomers die de overgang maken naar het secundair, zijn voor 95% afkomstig uit het zesde leerjaar. Een 4% komt uit het vijfde leerjaar. De overige komen uit de lagere leerjaren.*

- **Meer dan de helft** van de anderstalige nieuwkomers dat **na het AN-onderwijs in het basisonderwijs** doorstroomt naar het reguliere circuit in het **secundair** zit **op leeftijd**(tussen 47 en 59% over de schooljaren heen). Het gaat hier om een stijgende trend. *Bij niet-anderstalige nieuwkomers zit 83% op leeftijd.*

  - Daarnaast heeft een **groot deel** een **achterstand** opgelopen van **één jaar**(schommelende, maar over het algemeen dalende trend tot 36% in het laatste schooljaar). *Bij niet-anderstalige nieuwkomers loopt 14% een achterstand op van één jaar.*

- Slechts enkele hebben twee jaar achterstand (schommelende, maar over het algemeen dalende trend tot 6% in het laatste schooljaar). *Bij niet-anderstalige nieuwkomers loopt 1% een achterstand op van twee jaar of meer.*

- Een groot deel van de anderstalige nieuwkomers dat na het **AN-onderwijs in het basisonderwijs** doorstroomt naar het **eerste leerjaar** van de **eerste graad** in het **secundair,** blijft niet zitten (tussen 71 en 88% over de schooljaren heen). Een **opmerkelijk deel blijft** echter wel **zitten** (tussen 12 en 29% over de schooljaren heen). *Bij niet-anderstalige nieuwkomers blijft 0.5% zitten in het eerste leerjaar van de eerste graad.*

  - De **meeste** zittenblijvers zijn afkomstig uit het **eerste leerjaar B** (tussen 77 en 95% over de schooljaren heen), alsook gaat het om een aanzienlijk deel van het totale aantal voormalige anderstalige nieuwkomers uit het eerste leerjaar B (tussen 17 en 28% over de schooljaren heen). **De meerderheid** hiervan blijft zitten omdat ze **overgaan naar het eerste leerjaar A.** Voor deze voormalige anderstalige nieuwkomers is het dan ook beter om te spreken over **opstromen in plaats van zittenblijven.** *De meeste zittenblijvers bij niet-anderstalige nieuwkomers zijn afkomstig uit het eerste leerjaar A. Het aantal zittenblijvers is slechts een klein deel van het totale aantal niet-anderstalige nieuwkomers uit zowel het eerste leerjaar A als het eerste leerjaar B.*

- Het **merendee**l van de **anderstalige nieuwkomers** behaalt het jaar na het AN-onderwijs in het basisonderwijs een **A-attest** in het secundair onderwijs (tussen 66 en 79%). Het gaat hier om een stijgende trend. *Bij niet-anderstalige nieuwkomers behaalt 91% een A-attest.*

  - Daarnaast behaalt een **aanzienlijk deel** van de anderstalige nieuwkomers een **C-attest** (tussen 12 en 28% over de schooljaren heen). Het gaat hier wel om een dalende trend. *Bij niet-anderstalige nieuwkomers behaalt 2% een C-attest.*

  - Een **minderheid** van de anderstalige nieuwkomers behaalt een **B-attest** (tussen 2 en 7% over de schooljaren heen). *Bij niet-anderstalige nieuwkomers behaalt 7% een B-attest.*

  - Anderstalige nieuwkomers die het jaar na het AN-onderwijs in het basisonderwijs een A-attest behalen in het secundair onderwijs, komen meer voor in het eerste leerjaar A. Degenen die een **C-attest** behalen, komen **meer** voor in het **eerste leerjaar B**.

Reconstructie schoolloopbanen

- In het schooljaar 2008-2009 volgen er **456 anderstalige nieuwkomers AN-onderwijs in het kleuteronderwijs**. In het daaropvolgende schooljaar 2009-2010 lopen er hiervan 88 school in het kleuteronderwijs, 277 in het lager onderwijs, 8 in het buitengewoon basisonderwijs (83 anderstalige nieuwkomers vallen uit).

  - De 88 anderstalige nieuwkomers die het schooljaar na het AN-onderwijs opnieuw schoollopen in het kleuteronderwijs, bouwen bij de doorstroom naar het lager onderwijs een achterstand op van één jaar aangezien ze nog een schooljaar schoollopen

in het kleuteronderwijs. Nadien leggen 35 van deze voormalige 88 anderstalige nieuwkomers een 'normaal traject'[15] af.

- Van de 277 anderstalige nieuwkomers die het schooljaar na het AN-onderwijs in het kleuteronderwijs schoollopen in het lager onderwijs, stromen er 167 door op leeftijd. Van deze 167 voormalige anderstalige nieuwkomers leggen er 87 nadien een 'normaal traject' af.

  - Van 277 anderstalige nieuwkomers stromen er 109 met één jaar achterstand door naar het lager onderwijs. Van deze 109 voormalige anderstalige nieuwkomers leggen er 61 nadien een 'normaal traject' af.

  - Van de 277 anderstalige nieuwkomers stroomt er 1 met twee jaar achterstand door naar het lager onderwijs. Deze voormalige anderstalige nieuwkomer legt geen 'normaal traject' af.

- In het schooljaar 2008-2009 volgen er **1627 anderstalige nieuwkomers AN-onderwijs in het lager onderwijs**. In het daaropvolgende schooljaar 2009-2010 lopen er hiervan 1241 school in het lager onderwijs, 130 school in het secundair onderwijs, 57 school in het buitengewoon basisonderwijs, 5 school in het buitengewoon secundair onderwijs (194 anderstalige nieuwkomers vallen uit).

  - Van de 1241 anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het lager onderwijs school blijven lopen in het lager onderwijs, stromen er 9 door met een voorsprong. Nadien leggen 4 voormalige anderstalige nieuwkomers een 'normaal traject' af (1 AN-onderwijs in het eerste leerjaar, 1 AN-onderwijs in het derde leerjaar, 1 AN-onderwijs in het vierde leerjaar en 1 AN-onderwijs in het vijfde leerjaar).

  - Van de 1241 anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het lager onderwijs school blijven lopen in het lager onderwijs, stromen er 420 door op leeftijd. Nadien leggen 143 voormalige anderstalige nieuwkomers een 'normaal traject' af (68 AN-onderwijs in het eerste leerjaar, 20 AN-onderwijs in het tweede leerjaar, 23 AN-onderwijs in het derde leerjaar, 17 AN-onderwijs in het vierde leerjaar en 15 AN-onderwijs in het vijfde leerjaar).

  - Van de 1241 anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het lager onderwijs school blijven lopen in het lager onderwijs, stromen er 581 door met één jaar achterstand. Nadien leggen 262 voormalige anderstalige nieuwkomers een 'normaal traject' af (76 AN-onderwijs in het eerste leerjaar, 69 AN-onderwijs in het tweede leerjaar, 43 AN-onderwijs in het derde leerjaar, 37 AN-onderwijs in het vierde leerjaar en 37 AN-onderwijs in het vijfde leerjaar).

  - Van de 1241 anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het lager onderwijs school blijven lopen in het lager onderwijs, stromen er 187 door met twee jaar

[15] Met een 'normaal traject' wordt bedoeld het doorlopen van opeenvolgende leerjaren (ondanks de opgelopen achterstand). Voormalige anderstalige nieuwkomers die een leerjaar overdoen, afzakken of overslaan, en die we niet meer kunnen traceren in de databanken van het reguliere onderwijs, leggen geen 'normaal traject' af. Voormalige anderstalige nieuwkomers die na het basisonderwijs in het OKAN-onderwijs van het secundair terechtkomen, zijn hier ook niet bijgerekend.

achterstand. Nadien leggen 69 voormalige anderstalige nieuwkomers een 'normaal traject' af (25 AN-onderwijs in het eerste leerjaar, 13 AN-onderwijs in het tweede leerjaar, 13 AN-onderwijs in het derde leerjaar, 8 AN-onderwijs in het vierde leerjaar, 10 AN-onderwijs in het vijfde leerjaar).

- Van de 1241 anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het lager onderwijs school blijven lopen in het lager onderwijs, stromen er 44 door met drie of meer jaren achterstand. Nadien leggen 4 voormalige anderstalige nieuwkomers een 'normaal traject' af (2 AN-onderwijs in het eerste leerjaar, 1 AN-onderwijs in het derde leerjaar en 1 AN-onderwijs in het vierde leerjaar).

- Van de 130 anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het lager onderwijs schoollopen in het secundair onderwijs, stromen er 26 door op leeftijd. Nadien leggen 7 voormalige anderstalige nieuwkomers een 'normaal traject' af (7 AN-onderwijs in het zesde leerjaar).

- Van de 130 anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het lager onderwijs schoollopen in het secundair onderwijs, stromen er 53 door met één jaar achterstand. Nadien leggen 12 voormalige anderstalige nieuwkomers een 'normaal traject' af (12 AN-onderwijs in het zesde leerjaar).

- Van de 130 anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het lager onderwijs schoollopen in het secundair onderwijs, stromen er 39 door met twee jaar achterstand. Nadien leggen twee voormalige anderstalige nieuwkomers een 'normaal traject' af (2 AN-onderwijs in het zesde leerjaar).

- Van de 130 anderstalige nieuwkomers die na het AN-onderwijs in het lager onderwijs schoollopen in het secundair onderwijs, stromen er 12 door met drie of meer jaren achterstand. Nadien legt geen voormalige anderstalige nieuwkomer een 'normaal traject' af.

4.3 RESULTATEN SECUNDAIR ONDERWIJS

4.3.1 Kenmerken OKAN-leerlingen uit het secundair onderwijs

In dit deel brengen we enkele kenmerken van de OKAN-leerlingen uit het secundair onderwijs in kaart. Deze worden verderop bij het deelrapport 'multilevel logistische regressieanalyses' gebruikt om de doorstroom en de slaagkansen te voorspellen. Ter vergelijking beschrijven we ook de kenmerken van niet-OKAN-leerlingen uit het schooljaar 2012-2013.

Om te beginnen willen we nagaan wie nu precies de OKAN-leerlingen in het secundair onderwijs zijn. Op basis van de administratieve data, aangeleverd door het Departement Onderwijs, kunnen we OKAN-leerlingen in het secundair onderwijs eenvoudig identificeren, namelijk de leerlingen die het OKAN-onderwijs[16]volgen.

Uit Tabel 4.102 blijkt dat er in het schooljaar 2008-2009 1839 OKAN-leerlingen in het Vlaamse secundair onderwijs zaten, ofwel dat 0,42% van het totale aantal leerlingen OKAN-onderwijs volgde.

[16] In het schooljaar 2008-2009 en 2009-2010 worden de OKAN-leerlingen in de proeftuinen meegeteld. In het schooljaar 2010-2011 worden de OKAN-leerlingen in het tweede jaar OKAN-onderwijs meegenomen.

In 2009-2010 lag het aantal OKAN-leerlingen hoger, namelijk 2431 of 0,56%. Deze stijgende trend zette zich de volgende jaren verder naar 3154 OKAN-leerlingen in het schooljaar 2011-2012 of 74% van het totale aantal leerlingen. In 2012-2013 was er een daling merkbaar. Het aantal OKAN-leerlingen bedroeg toen 2704 ofwel 0,63%.

Tabel 4.102 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen

Aantal OKAN-leerlingen	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
OKAN-lln	1839	0,42	2431	0,56	2739	0,64	3154	0,74	2704	0,63
Niet-OKAN-lln	434470	99,58	432722	99,44	428047	99,36	424031	99,26	423187	99,37
Totaal	**436309**	**100**	**435153**	**100**	**430786**	**100**	**427185**	**100**	**425891**	**100**

4.3.1.1 Geslacht

Tabel 4.103 geeft weer dat iets meer dan de helft van de OKAN-leerlingen jongens zijn (tussen 55 en 60% over de schooljaren heen). Bij de niet-OKAN-leerlingen is de genderverdeling evenwichtiger.

Tabel 4.103 Absoluut (N) en relatief aantal (%) vrouwelijke en mannelijke OKAN-leerlingen

Geslacht	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-OKAN 2012-2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Meisje	831	45,19	1082	44,51	1161	42,39	1275	40,42	1087	40,20	211152	49,90
Jongen	1008	54,81	1349	55,49	1578	57,61	1879	59,58	1617	59,80	212035	50,10
Totaal	**1839**	**100**	**2431**	**100**	**2739**	**100**	**3154**	**100**	**2704**	**100**	**423187**	**100**

4.3.1.2 Leeftijd

Bekijken we hoeveel jongens en meisjes zich in een bepaalde leeftijdscategorie bevinden (Tabel 4.104), dan blijkt dat een groot deel van de mannelijke OKAN-leerlingen in het schooljaar 2008-2009 tussen de zestien en zeventien jaar oud is, namelijk 37% (getallen in het vet aangeduid). Bij de daaropvolgende schooljaren zien we echter dat er steeds meer oudere mannelijke OKAN-leerlingen zijn. Een groot deel van de mannelijke OKAN-leerlingen is dan tussen de zeventien en achttien jaar oud. Voor het schooljaar 2009-2010 gaat dit om 39% van de mannelijke OKAN-leerlingen, voor het schooljaar 2010-2011 om 41%, voor het schooljaar 2011-2012 om 41% en voor het schooljaar 2012-2013 om 42%. Hieruit kunnen we concluderen dat het aantal jongens tussen de zeventien en achttien jaar oud doorheen de jaren gestaag toeneemt. Bij de mannelijke niet-OKAN-leerlingen springt deze leeftijdsgroep er niet zo opvallend uit.

Bij de vrouwelijke OKAN-leerlingen ligt het aantal binnen de leeftijdscategorie zeventien tot achttienjarigen lager. Een groot deel van de vrouwelijke OKAN-leerlingen is namelijk tussen de veertien en vijftien jaar oud (getallen in het vet aangeduid). Voor het schooljaar 2008-2009 gaat dit om 36% van de vrouwelijke OKAN-leerlingen, voor het schooljaar 2010-2011 om 38%, voor het schooljaar 2011-2012 om 35% en voor het schooljaar 2012-2013 om 34%. Per uitzondering, in het schooljaar 2009-2010 was een groot aantal vrouwelijke OKAN-leerlingen tussen de zestien en zeventien jaar oud, namelijk 35%.

Tabel 4.104 Absoluut (N) en relatief aantal (%) vrouwelijke en mannelijke OKAN-leerlingen per leeftijd

Leeftijd		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-OKAN 2012-2013	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Meisjes	Ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2741	1,30
	24 j.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	289	0,14
	23 j.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	563	0,27
	22 j.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1191	0,56
	21 j.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,09	2571	1,22
	20 j.	1	0,12	2	0,18	2	0,17	0	0,00	0	0,00	5786	2,74
	19 j.	30	3,61	35	3,23	43	3,70	22	1,73	19	1,75	12135	5,75
	18 j.	129	15,52	164	15,16	178	15,33	195	15,29	161	14,81	31071	14,71
	17 j.	157	18,89	**193**	**17,84**	175	15,07	203	15,92	191	17,57	32004	15,16
	16 j.	135	16,25	**186**	**17,19**	171	14,73	219	17,18	183	16,84	32557	15,42
	15 j.	**142**	**17,09**	182	16,82	**223**	**19,21**	**226**	**17,73**	**174**	**16,01**	31948	15,13
	14 j.	**155**	**18,65**	159	14,70	**221**	**19,04**	**225**	**17,65**	**200**	**18,40**	31436	14,89
	13 j.	71	8,54	146	13,49	144	12,40	178	13,96	151	13,89	26442	12,52
	12 j.	11	1,32	15	1,39	4	0,34	6	0,47	7	0,64	415	0,20
	11 j.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,00
	10 j.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,08	0	0,00	1	0,00
	Totaal	**831**	**100**	**1082**	**100**	**1161**	**100**	**1275**	**100**	**1087**	**100**	**211152**	**100**
Jongens	Ouder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	427	0,20
	24 j.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	113	0,05
	23 j.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,06	252	0,12
	22 j.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,05	0	0,00	795	0,37
	21 j.	0	0,00	1	0,07	0	0,00	1	0,05	0	0,00	2319	1,09
	20 j.	2	0,20	1	0,07	0	0,00	2	0,11	2	0,12	6950	3,28
	19 j.	30	2,98	47	3,48	44	2,79	46	2,45	63	3,90	15216	7,18
	18 j.	165	16,37	**235**	**17,42**	**319**	**20,22**	**349**	**18,57**	**344**	**21,27**	30537	14,40
	17 j.	**192**	**19,05**	**291**	**21,57**	**326**	**20,66**	**419**	**22,30**	**332**	**20,53**	31755	14,98
	16 j.	**180**	**17,86**	231	17,12	231	14,64	323	17,19	256	15,83	32713	15,43
	15 j.	162	16,07	177	13,12	263	16,67	285	15,17	232	14,35	32595	15,37
	14 j.	154	15,28	204	15,12	212	13,43	241	12,83	191	11,81	31686	14,94
	13 j.	114	11,31	151	11,19	177	11,22	208	11,07	188	11,63	26150	12,33
	12 j.	8	0,79	11	0,82	6	0,38	4	0,21	8	0,49	520	0,25

11 j.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	0,00
10 j.	1	0,10	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Totaal	**1008**	**100**	**1349**	**100**	**1578**	**100**	**1879**	**100**	**1617**	**100**	**212035**	**100**

4.3.1.3 Nationaliteit

Wanneer we de nationaliteit van de OKAN-leerlingen bekijken in Tabel 4.105, blijkt dat de Aziatische nationaliteit vaak voorkomt (tussen 23 en 33% over de schooljaren heen). Het gaat hier om een stijgend aantal. Daarnaast heeft een aanzienlijk deel van de OKAN-leerlingen een Europese nationaliteit (EU) (tussen 20 en 24% over de schooljaren heen).

Tabel 4.105 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen per nationaliteit

Nationaliteit	**2008-2009**		**2009-2010**		**2010-2011**		**2011-2012**		**2012-2013**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Belgische	149	8,10	161	6,62	173	6,32	156	4,95	160	5,92
Europese (EU)	410	22,29	483	19,87	536	19,57	647	20,51	640	23,67
Europese (niet-EU)	223	12,13	314	12,92	537	19,61	471	14,93	221	8,17
Turkse	84	4,57	94	3,87	89	3,25	111	3,52	102	3,77
Marokkaanse	133	7,23	176	7,24	125	4,56	121	3,84	127	4,70
Afrikaanse	271	14,74	324	13,33	367	13,40	398	12,62	403	14,90
Aziatische	427	23,22	708	29,12	754	27,53	1033	32,75	805	29,77
Amerikaanse	82	4,46	89	3,66	95	3,47	78	2,47	78	2,89
Andere	60	3,26	82	3,37	63	2,30	139	4,41	168	6,21
Totaal	**1839**	**100**	**2431**	**100**	**2739**	**100**	**3154**	**100**	**2704**	**100**

Aangezien een groot deel van de OKAN-leerlingen een Aziatische nationaliteit heeft, hebben we in Tabel 4.106 een opsplitsing gemaakt naar land van afkomst. Een groot deel van de OKAN-leerlingen is afkomstig uit Afghanistan, Irak, Nepal en Pakistan. Opvallend is dat het aantal OKAN-leerlingen uit China over de schooljaren heen sterk daalt.

In bijlage 4.2 wordt een verdere opsplitsing gemaakt naar het land van herkomst van de OKAN-leerlingen met een Afrikaanse nationaliteit. Er wordt verwacht dat de instroom van OKAN-leerlingen met een Afrikaanse nationaliteit in de toekomst zal stijgen.

Tabel 4.106 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen afkomstig uit een Aziatisch land

Aziatische nationaliteit	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Afghaan	**116**	**27,17**	**220**	**31,07**	**252**	**33,47**	**477**	**46,18**	**370**	**45,96**
Armeen	25	5,85	83	11,72	103	13,68	38	3,68	23	2,86
Bengaal	0	0,00	6	0,85	9	1,20	16	1,55	14	1,74
Bhutanees	3	0,70	4	0,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Cambodjaan	0	0,00	0	0,00	1	0,13	1	0,10	2	0,25
Chinees	52	12,18	61	8,62	37	4,91	58	5,61	22	2,73
Filipijn	8	1,87	7	0,99	9	1,20	8	0,77	13	1,61
Indiër	20	4,68	23	3,25	20	2,66	40	3,87	26	3,23
Indonesiër	3	0,70	3	0,42	1	0,13	0	0,00	6	0,75
Irakees	**62**	**14,52**	**110**	**15,54**	**119**	**15,80**	**135**	**13,07**	**102**	**12,67**
Iranees	18	4,22	15	2,12	23	3,05	22	2,13	14	1,74
Israëliër	1	0,23	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Japanner	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,19	2	0,25
Jemeniet	0	0,00	0	0,00	1	0,13	2	0,19	2	0,25
Kazak	2	0,47	3	0,42	7	0,93	7	0,68	7	0,87
Kirgies	0	0,00	3	0,42	8	1,06	7	0,68	2	0,25
Laotiaan	0	0,00	0	0,00	1	0,13	0	0,00	0	0,00
Libanees	4	0,94	4	0,57	1	0,13	1	0,10	3	0,37
Maleisiër	0	0,00	0	0,00	1	0,13	0	0,00	0	0,00
Mongoliër	7	1,64	12	1,69	19	2,52	19	1,84	13	1,62
Myanmarees	2	0,47	2	0,28	0	0,00	0	0,00	1	0,12
Nepalees	**38**	**8,90**	**49**	**6,92**	**39**	**5,05**	**66**	**6,39**	**53**	**6,58**
Noord-Koreaan	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,25
Oezbeek	2	0,47	2	0,28	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Pakistaan	**23**	**5,39**	**23**	**3,25**	**34**	**4,52**	**63**	**6,10**	**50**	**6,21**
Palestijn	3	0,70	8	1,13	1	0,13	7	0,68	2	0,25
Sri Lankaan	3	0,70	15	2,12	21	2,79	13	1,26	13	1,62
Syriër	6	1,41	16	2,26	12	1,59	14	1,35	30	3,73
Tadzjiek	0	0,00	2	0,28	0	0,00	1	0,10	1	0,12
Taiwanees	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,25
Thai	26	6,09	34	4,80	32	4,25	29	2,81	26	3,23
Turkmeen	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,10	0	0,00
Vietnamees	3	0,70	3	0,42	3	0,40	5	0,48	1	0,12
Zuid-Koreaan	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,10	3	0,37
Totaal	**427**	**100**	**708**	**100**	**754**	**100**	**1033**	**100**	**805**	**100**

Tabel 4.107 geeft de gemiddelde leeftijd van de OKAN-leerlingen per nationaliteit weer. Hieruit blijkt dat er slechts lichte verschillen tussen de nationaliteiten zijn. Wel is duidelijk dat de OKAN-leerlingen met een Europese nationaliteit (EU) gemiddeld genomen het jongst zijn over de schooljaren heen. De gemiddelde leeftijd van de Aziatische OKAN-leerlingen stijgt lichtjes over de schooljaren heen.

Tabel 4.107 Gemiddelde leeftijd van de OKAN-leerlingen per nationaliteit

Nationaliteit	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
Belgische	15,52	1,84	15,88	1,82	15,64	1,81	15,31	1,73	15,56	1,79
Europese (EU)	15,50	1,65	15,19	1,66	15,36	1,63	15,33	1,64	15,31	1,66
Europese (niet-EU)	15,63	1,74	15,67	1,79	15,49	1,73	15,55	1,66	15,70	1,73
Turkse	15,87	1,65	16,02	1,82	15,76	1,69	15,68	1,71	15,64	1,73
Marokkaanse	15,77	1,79	15,97	1,78	16,07	1,83	15,88	1,68	16,06	1,78
Afrikaanse	15,93	1,73	15,84	1,84	16,04	1,84	15,86	1,81	15,84	1,86
Aziatische	15,98	1,76	16,06	1,72	16,15	1,69	16,19	1,65	16,23	1,75
Amerikaanse	15,61	1,71	15,20	1,78	15,54	1,84	15,37	1,77	15,83	1,57
Andere	16,52	1,61	16,70	1,31	16,30	1,68	15,98	1,89	16,18	1,83

4.3.1.4 Thuistaal

Tabel 4.108 geeft weer dat slechts tussen de 15 en 24% van de OKAN-leerlingen het Nederlands als thuistaal heeft. De anderen spreken met niemand of – in een gezin met drie gezinsleden[17] – met maximaal één gezinslid Nederlands. Bij de niet-OKAN-leerlingen heeft 89% het Nederlands als thuistaal.

Tabel 4.108 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat het Nederlands als thuistaal heeft

Thuistaal	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-OKAN 2012-2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Niet Nederlands	1401	76,18	2001	82,31	2325	84,88	2564	81,29	2197	81,25	46184	10,91
Nederlands	438	23,82	430	17,69	414	15,12	590	18,71	507	18,75	377002	89,09
Missing	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,00
Totaal	**1839**	**100**	**2431**	**100**	**2739**	**100**	**3154**	**100**	**2704**	**100**	**423187**	**100**

[17] Het gaat hier om de drie gezinsleden: de moeder, de vader, en de broers en zussen (broers en zussen worden als één gezinslid beschouwd).

4.3.1.5 Opleidingsniveau moeder

Tabel 4.109 geeft weer dat een groot deel van de OKAN-leerlingen een moeder heeft die niet over diploma lager onderwijs (geen LO) beschikt (tussen 32 en 36% over de schooljaren heen). Bij niet-OKAN-leerlingen ligt dit percentage veel lager. Het gaat namelijk om 3%.

Het aantal OKAN-leerlingen waarvan de moeder als hoogst behaalde diploma een diploma lager onderwijs (LO), lager secundair onderwijs (LSO) of hoger secundair onderwijs heeft (HSO), is redelijk gespreid. OKAN-leerlingen waarvan de moeder over een diploma hoger onderwijs (HO) beschikt, zijn het kleinst in aantal (tussen 6 en 9% over de schooljaren heen). Bij niet-OKAN-leerlingen heeft een groot deel een moeder met een diploma hoger secundair onderwijs (37%) of een diploma hoger onderwijs (38%).

Tabel 4.109 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen waarvan de moeder laag- of hooggeschoold is

Opleidingsniveau moeder	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-OKAN 2012-2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Onbekend	308	16,75	328	13,49	329	12,01	416	13,19	337	12,46	6761	1,60
Geen LO	622	33,82	840	34,55	913	33,33	1112	35,26	864	31,95	13545	3,20
LO	292	15,88	408	16,78	485	17,71	528	16,74	440	16,27	28987	6,85
LSO	234	12,72	338	13,90	402	14,68	438	13,89	390	14,42	55597	13,14
HSO	251	13,65	333	13,70	403	14,71	462	14,65	418	15,46	156674	37,02
HO	131	7,12	184	7,57	207	7,56	197	6,25	250	9,25	161611	38,19
Missing	1	0,05	0	0,00	0	0,00	1	0,03	5	0,19	12	0,00
Totaal	**1839**	**100**	**2431**	**100**	**2739**	**100**	**3154**	**100**	**2704**	**100**	**423187**	**100**

De onderstaande tabellen (Tabel 4.110, Tabel 4.111, Tabel 4.112, Tabel 4.113 en Tabel 4.114) geven per nationaliteit weer hoeveel moeders lager of hoger geschoold zijn. Uit de gegevens blijkt dat een groot deel van de moeders van OKAN-leerlingen met een Aziatische, Turkse, Europese (niet-EU) of Marokkaanse nationaliteit niet beschikt over een diploma lager onderwijs. Zeker bij deze laatste groep van Marokkaanse OKAN-leerlingen liggen de percentages hoog (tussen 55 en 69% over de schooljaren heen).

Tabel 4.110 Opleidingsniveau moeder per nationaliteit van de OKAN-leerling (schooljaar 2008-2009)

Opleidingsniveau moeder per nationaliteit	Onbekend		Geen LO		LO		LSO		HSO		HO		Missing		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Belgische	26	17,45	53	35,57	15	10,07	14	9,40	26	17,45	15	10,07	0	0	**149**	**100**
Europese (EU)	49	11,95	78	19,02	69	16,83	98	23,90	87	21,22	29	7,07	0	0,00	**410**	**176**
Europese (niet-EU)	34	15,25	88	39,46	27	12,11	24	10,76	24	10,76	26	11,66	0	0,00	**223**	**100**
Turkse	8	9,52	35	41,67	25	29,76	4	4,76	12	14,29	0	0,00	0	0,00	**84**	**100**
Marokkaanse	15	11,28	85	63,91	19	14,29	9	6,77	5	3,76	0	3,00	0	0,00	**133**	**103**
Afrikaanse	38	14,02	91	33,58	54	19,93	36	13,28	40	14,76	12	4,43	0	0,00	**271**	**100**
Aziatische	89	20,84	166	38,88	59	13,82	35	8,20	46	10,77	32	7,49	0	0,00	**427**	**100**
Amerikaanse	26	31,71	9	10,98	13	15,85	8	9,76	9	10,98	16	19,51	1	1,22	**82**	**99**
Andere	23	38,33	17	28,33	11	18,33	6	10,00	2	3,33	1	1,67	0	0,00	**60**	**100**

Tabel 4.111 Opleidingsniveau moeder per nationaliteit van de OKAN-leerling (schooljaar 2009-2010)

Opleidingsniveau moeder per nationaliteit	Onbekend		Geen LO		LO		LSO		HSO		HO		Missing		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Belgische	26	16,15	44	27,33	31	19,25	18	11,18	32	19,88	10	6,21	0	0	**161**	**100**
Europese (EU)	38	7,87	97	20,08	118	24,43	108	22,36	86	17,81	36	7,45	0	0,00	**483**	**176**
Europese (niet-EU)	40	12,74	119	37,90	52	16,56	42	13,38	31	9,87	30	9,55	0	0,00	**314**	**100**
Turkse	5	5,32	36	38,30	30	31,91	15	15,96	7	7,45	1	1,06	0	0,00	**94**	**100**
Marokkaanse	10	5,68	122	69,32	25	14,20	13	7,39	5	2,84	1	3,00	0	0,00	**176**	**102**
Afrikaanse	47	14,51	102	31,48	51	15,74	54	16,67	47	14,51	23	7,10	0	0,00	**324**	**100**
Aziatische	90	12,71	295	41,67	85	12,01	72	10,17	97	13,70	69	9,75	0	0,00	**708**	**100**
Amerikaanse	15	16,85	9	10,11	13	14,61	15	16,85	24	26,97	13	14,61	0	0,00	**89**	**100**
Andere	57	69,51	16	19,51	3	3,66	1	1,22	4	4,88	1	1,22	0	0,00	**82**	**100**

Tabel 4.112 Opleidingsniveau moeder per nationaliteit van de OKAN-leerling (schooljaar 2010-2011)

Opleidingsniveau moeder per nationaliteit	Onbekend		Geen LO		LO		LSO		HSO		HO		Missing		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Belgische	26	15,03	49	28,32	21	12,14	27	15,61	40	23,12	10	5,78	0	0	**173**	**100**
Europese (EU)	35	6,53	98	18,28	124	23,13	117	21,83	129	24,07	33	6,16	0	0,00	**536**	**177**
Europese (niet-EU)	44	8,19	216	40,22	99	18,44	76	14,15	61	11,36	41	7,64	0	0,00	**537**	**100**
Turkse	8	8,99	32	35,96	28	31,46	15	16,85	5	5,62	1	1,12	0	0,00	**89**	**100**
Marokkaanse	10	8,00	80	64,00	18	14,40	12	9,60	2	1,60	3	3,00	0	0,00	**125**	**101**
Afrikaanse	44	11,96	122	33,15	66	17,93	64	17,39	47	12,77	25	6,79	0	0,00	**368**	**100**
Aziatische	124	16,47	285	37,85	105	13,94	73	9,69	86	11,42	80	10,62	0	0,00	**753**	**100**
Amerikaanse	7	7,37	14	14,74	18	18,95	15	15,79	31	32,63	10	10,53	0	0,00	**95**	**100**
Andere	31	49,21	17	26,98	6	9,52	3	4,76	2	3,17	4	6,35	0	0,00	**63**	**100**

Tabel 4.113 Opleidingsniveau moeder per nationaliteit van de OKAN-leerling (schooljaar 2011-2012)

Opleidingsniveau moeder per nationaliteit	Onbekend		Geen LO		LO		LSO		HSO		HO		Missing		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Belgische	20	12,82	39	25,00	32	20,51	23	14,74	30	19,23	12	7,69	0	0	**156**	**100**
Europese (EU)	62	9,58	112	17,31	123	19,01	135	20,87	164	25,35	51	7,88	0	0,00	**647**	**175**
Europese (niet-EU)	51	10,83	164	34,82	94	19,96	72	15,29	64	13,59	26	5,52	0	0,00	**471**	**100**
Turkse	7	6,31	34	30,63	40	36,04	19	17,12	10	9,01	1	0,90	0	0,00	**111**	**100**
Marokkaanse	8	6,61	75	61,98	24	19,83	5	4,13	7	5,79	1	3,00	1	0,00	**121**	**101**
Afrikaanse	57	14,32	118	29,65	68	17,09	77	19,35	56	14,07	22	5,53	0	0,00	**398**	**100**
Aziatische	180	17,42	496	48,02	109	10,55	88	8,52	94	9,10	66	6,39	0	0,00	**1033**	**100**
Amerikaanse	5	6,41	11	14,10	16	20,51	13	16,67	23	29,49	10	12,82	0	0,00	**78**	**100**
Andere	26	18,71	63	45,32	22	15,83	6	4,32	14	10,07	8	5,76	0	0,00	**139**	**100**

Tabel 4.114 Opleidingsniveau moeder per nationaliteit van de OKAN-leerling (schooljaar 2012-2013)

Opleidingsniveau moeder per nationaliteit	Onbekend		Geen LO		LO		LSO		HSO		HO		Missing		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Belgische	24	15,00	28	17,50	28	17,50	32	20,00	23	14,38	25	15,63	0	0	**160**	**100**
Europese (EU)	55	8,59	95	14,84	132	20,63	115	17,97	159	24,84	83	12,97	1	0,16	**640**	**170**
Europese (niet-EU)	20	9,05	68	30,77	26	11,76	37	16,74	43	19,46	27	12,22	0	0,00	**221**	**100**
Turkse	10	9,80	40	39,22	26	25,49	16	15,69	6	5,88	4	3,92	0	0,00	**102**	**100**
Marokkaanse	20	15,75	70	55,12	13	10,24	17	13,39	4	3,15	3	3,00	0	0,00	**127**	**101**
Afrikaanse	57	14,14	116	28,78	79	19,60	72	17,87	54	13,40	25	6,20	0	0,00	**403**	**100**
Aziatische	122	15,16	362	44,97	100	12,42	80	9,94	82	10,19	55	6,83	4	0,50	**805**	**100**
Amerikaanse	4	5,13	11	14,10	14	17,95	9	11,54	30	38,46	10	12,82	0	0,00	**78**	**100**
Andere	25	14,88	74	44,05	22	13,10	12	7,14	17	10,12	18	10,71	0	0,00	**168**	**100**

4.3.1.6 Ontvangen van een schooltoelage

Tabel 4.115 geeft weer dat het merendeel deel van de OKAN-leerlingen uit het secundair onderwijs geen schooltoelage ontvangt (tussen 81 en 89% over de schooljaren heen). Dit is echter niet verwonderlijk omdat OKAN-leerlingen pas in aanmerking komen als zijzelf of hun ouders al een tijdje in België wonen, werken of gewerkt hebben.

Tabel 4.115 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen met een schooltoelage

Schooltoelage	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-OKAN 2012-2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ja	342	18,60	361	14,85	327	11,94	415	13,16	336	12,43	111197	26,28
Neen	1497	81,40	2070	85,15	2412	88,06	2739	86,84	2368	87,57	311989	73,72
Missing	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,00
Totaal	**1839**	**100**	**2431**	**100**	**2739**	**100**	**3154**	**100**	**2704**	**100**	**423187**	**100**

4.3.1.7 Afkomstig uit een buurt met schoolse vertraging

UitTabel 4.116 blijkt dat ongeveer de helft van de OKAN-leerlingen afkomstig is uit een buurt met een hoge mate aan schoolse vertraging (tussen 53 en 62% over de schooljaren heen). De definitie van schoolse vertraging staat vermeld bij paragraaf 1.1.1.6. Bij niet-OKAN-leerlingen is het aantal leerlingen afkomstig uit een buurt met een hoge mate aan schoolse vertraging lager, namelijk 24%.

Tabel 4.116 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat uit een buurt met een hoge mate aan schoolse vertraging komt

Achtergestelde buurt	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-OKAN 2012-2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ja	1036	56,33	1291	53,11	1477	53,92	1796	56,94	1674	61,91	103122	24,37
Neen	803	43,67	1140	46,89	1262	46,08	1358	43,06	1030	38,01	320064	75,63
Missing	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,00
Totaal	**1839**	**100**	**2431**	**100**	**2739**	**100**	**3154**	**100**	**2704**	**100**	**423187**	**100**

4.3.2 Kenmerken scholen waar OKAN-leerlingen schoollopen

In dit deel brengen we enkele kenmerken van de secundaire OKAN-scholen in kaart. Deze kenmerken worden verderop in het deelrapport 'multilevel logistische regressieanalyses' gebruikt om onder meer de doorstroom en de slaagkansen van OKAN-leerlingen te voorspellen. Belangrijk om te vermelden is dat we het instellingsnummer van de school in de datasets van de OKAN-leerlingen niet altijd feilloos kunnen koppelen aan het instellingsnummer dat vermeld staat in de dataset van de secundaire scholen, aangezien meerdere scholen hetzelfde instellingsnummer kunnen hebben. We koppelen de OKAN-leerlingen dan ook telkens aan de hoofdzetel. Ook bestaan sommige instellingsnummers vandaag de dag niet meer, waardoor deze scholen als missing worden opgegeven. Tevens wordt er ter vergelijking een beeld gegeven van de verdeling van deze kenmerken over de scholen waar geen OKAN-leerlingen schoollopen in het schooljaar 2012-2013.

4.3.2.1 Onderwijsnet

Het allereerste kenmerk dat we in kaart brengen, is het onderwijsnet waartoe de scholen behoren. Uit Tabel 4.117 blijkt dat een groot deel van de OKAN-scholen tot het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO) behoort. Het gaat hier zelfs om een stijgende trend tot 46% in het laatste schooljaar. Ook bij de scholen zonder OKAN-onderwijs is het vrij gesubsidieerd onderwijs het meest vertegenwoordigd. 68% van de niet-OKAN-scholen behoort tot dit onderwijsnet.

Tot het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO) behoren de minste OKAN-scholen. Hier gaat het om een dalende trend tot 17% in het laatste schooljaar. Alsook is het desbetreffende onderwijsnet het minst vertegenwoordigd bij de niet-OKAN-scholen. Het gaat hier om 7%. Het aantal OKAN-scholen dat behoort tot het gemeenschapsonderwijs (GO) blijft redelijk stabiel doorheen de schooljaren.

Tabel 4.118 geeft weer dat een groot deel van de OKAN-leerlingen les volgt in het vrij gesubsidieerd onderwijs, namelijk 41 tot 46% over de schooljaren heen. Ook het merendeel van de niet-OKAN-leerlingen volgt les in het vrij gesubsidieerd onderwijs, namelijk 74%.

Tabel 4.117 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen met OKAN-onderwijs per onderwijsnet

Onderwijsnet	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-OKAN 2012-2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
GO	12	32,43	13	36,11	15	37,50	16	34,78	16	34,78	207	21,61
OGO	8	21,62	8	22,22	8	20,00	8	17,39	8	17,39	67	6,99
VGO	15	40,54	15	41,67	17	42,50	21	45,65	21	45,65	656	68,48
Missing	2	5,41	0	0,00	0	0,00	1	2,17	1	2,17	28	2,92
Totaal	**37**	**100**	**36**	**100**	**40**	**100**	**46**	**100**	**46**	**100**	**958**	**100**

Tabel 4.118 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen per onderwijsnet

Onderwijsnet	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-OKAN 2012-2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
GO	472	25,67	729	29,99	903	32,97	1011	32,05	828	30,62	71890	16,99
OGO	479	26,05	658	27,07	719	26,25	753	23,88	656	24,26	31014	7,33
VGO	839	45,62	1044	42,95	1117	40,78	1345	42,64	1158	42,83	313317	74,04
Missing	49	2,66	0	0,00	0	0,00	45	1,43	62	2,29	6966	1,65
Totaal	**1839**	**100**	**2431**	**100**	**2739**	**100**	**3154**	**100**	**2704**	**100**	**423187**	**100**

Tabel 4.119 geeft voor het meest recente schooljaar weer hoeveel procent van het totale aantal scholen binnen elk onderwijsnet OKAN-onderwijs aanbiedt en hoeveel procent van het totale aantal leerlingen per net een OKAN-leerling is. Uit de tabel blijkt dat OKAN-scholen behorend tot het officieel gesubsidieerd onderwijs het sterkst vertegenwoordigd zijn. Binnen dit onderwijsnet biedt 12% van de scholen OKAN-onderwijs aan. Bij het gemeenschapsonderwijs beschikt 8% van de scholen over OKAN-onderwijs en bij het vrij gesubsidieerd onderwijs 3% van de scholen. Daarnaast blijkt uit de tabel dat OKAN-leerlingen verhoudingsgewijs het sterkst vertegenwoordigd zijn in het officieel gesubsidieerd onderwijs.

Tabel 4.119 Aandeel scholen met OKAN-onderwijs en aandeel OKAN-leerlingen binnen elk onderwijsnet (schooljaar 2012-2013)

Onderwijsnet	Scholen						Leerlingen					
	Met AN-onderwijs		Zonder AN-onderwijs		Totaal		OKAN		Reguliere leerlingen		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
GO	16	7,73	191	92,27	**207**	**100**	828	1,14	71890	98,86	**72718**	**100**
OGO	8	11,94	59	88,06	**67**	**100**	656	2,07	31014	97,83	**31670**	**100**
VGO	21	3,20	635	96,80	**656**	**100**	1158	0,37	313317	99,63	**314475**	**100**
Missing	1	3,57	27	96,43	**28**	**100**	62	0,88	6966	99,12	**7028**	**100**
					958						**425891**	

4.3.2.2 Provincie

Tabel 4.120 geeft weer dat een aanzienlijk deel van de OKAN-scholen zich in de provincie Antwerpen bevindt. Over de schooljaren heen gaat het om33 tot 39% van het totale aantal OKAN-scholen. Bovendien loopt een groot deel van de OKAN-leerlingen school in de provincie Antwerpen, namelijk 39 tot 45%.Bij de scholen zonder OKAN-onderwijs is de provincie Antwerpen minder vertegenwoordigd. Een 27% van de niet-OKAN-scholen behoort tot deze provincie en 28% van de niet-OKAN-leerlingen gaat er naar school. Verhoudingsgewijs zijn er meer scholen in de provincie Vlaams-Brabant en West-Vlaanderen en volgen er daar meer niet-OKAN-leerlingen les.

Tot de regio Brussel behoren de minste OKAN-scholen. Het gaat hier slechts om 4 tot 6% van het totale aantal OKAN-scholen. Deze trend doet zich ook voor bij de scholen zonder OKAN-onderwijs. Slechts 4% van de niet-OKAN-scholen behoort tot Brussel.

Tabel 4.120 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen met OKAN-onderwijs per provincie

Provincie	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-OKAN 2012-2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Antwerpen	14	37,84	14	38,89	15	37,50	15	32,61	15	32,61	256	26,72
Brussel	2	5,40	2	5,56	2	5,00	2	4,35	2	4,35	35	3,65
Limburg	5	13,51	5	13,89	6	15,00	6	13,04	6	13,04	141	14,72
Oost-Vlaanderen	6	16,22	7	19,44	8	20,00	11	23,91	11	23,91	194	20,25
Vlaams-Brabant	3	8,12	3	8,33	4	10,00	5	10,87	5	10,87	130	13,57
West-Vlaanderen	5	13,51	5	13,89	5	12,50	6	13,04	6	13,04	174	18,16
Missing	2	5,40	0	0,00	0	0,00	1	2,17	1	2,17	28	2,92
Totaal	**37**	**100**	**36**	**100**	**40**	**100**	**46**	**100**	**46**	**100**	**958**	**100**

Tabel 4.121 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen per provincie

Provincie	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-OKAN 2012-2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Antwerpen	829	45,08	1032	42,45	1097	40,05	1221	38,71	1081	39,98	116422	27,51
Brussel	126	6,85	183	7,53	218	7,96	197	6,25	168	6,21	13185	3,12
Limburg	227	12,34	315	12,96	361	13,18	409	12,97	294	10,87	58372	13,79
Oost-Vlaanderen	334	18,16	475	19,54	577	21,07	669	21,21	582	21,52	94440	22,32
Vlaams-Brabant	125	6,80	173	7,12	169	6,17	225	7,13	189	6,99	58948	13,93
West-Vlaanderen	149	8,10	253	10,41	317	11,57	388	12,30	328	12,13	74854	17,69
Missing	49	2,66	0	0,00	0	0,00	45	1,43	62	2,29	6966	1,65
Totaal	**1839**	**100**	**2431**	**100**	**2739**	**100**	**3154**	**100**	**2704**	**100**	**423187**	**100**

Tabel 4.122 geeft voor het meest recente schooljaar weer hoeveel procent van het totale aantal scholen binnen elke provincie OKAN-onderwijs aanbiedt en hoeveel procent van het totale aantal leerlingen per provincie een OKAN-leerling is. Uit de tabel blijkt dat OKAN-scholen behorend tot de provincie Antwerpen en de regio Brussel het sterkst vertegenwoordigd zijn. Binnen deze provincie en regio biedt 6% van de scholen OKAN-onderwijs aan. Daarnaast blijkt uit de tabel dat OKAN-leerlingen verhoudingsgewijs het sterkst vertegenwoordigd zijn in Brussel en Antwerpen.

Tabel 4.122 Aandeel scholen met OKAN-onderwijs en aandeel OKAN-leerlingen binnen elke provincie (schooljaar 2012-2013)

Provincie	Scholen						Leerlingen					
	Met AN-onderwijs		Zonder AN-onderwijs		Totaal		OKAN		Reguliere leerlingen		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Antwerpen	15	5,86	241	94,14	**256**	**100**	1081	0,92	116422	99,08	**117503**	**100**
Brussel	2	5,71	33	94,29	**35**	**100**	168	1,26	13185	98,74	**13353**	**100**
Limburg	6	4,26	135	95,74	**141**	**100**	294	0,50	58372	99,50	**58666**	**100**
Oost-Vlaanderen	11	5,67	183	94,33	**194**	**100**	582	0,61	94440	99,39	**95022**	**100**
Vlaams-Brabant	5	3,85	125	96,15	**130**	**100**	189	0,32	58948	99,68	**59137**	**100**
West-Vlaanderen	6	3,45	168	96,55	**174**	**100**	328	0,44	74854	99,56	**75182**	**100**
Missing	1	3,57	27	96,43	**28**	**100**	62	0,88	6966	99,12	**7028**	**100**
					958						**425891**	

De onderstaande tabellen (Tabel 4.123, Tabel 4.124, Tabel 4.125, Tabel 4.126 en Tabel 4.127) geven per provincie weer welke nationaliteiten er vertegenwoordigd zijn.

Tabel 4.123 Nationaliteit OKAN-leerlingen per provincie (schooljaar 2008-2009)

Nationaliteiten per provincie	Belgische		Europese (EU)		Europese (niet-EU)		Turkse		Marokkaanse		Afrikaanse		Aziatische		Amerikaanse		Andere		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Antwerpen	65	7,84	194	23,40	105	12,67	28	3,38	68	8,20	132	15,92	154	18,58	32	3,86	51	6,15	**829**	**100**
Brussel	8	6,35	9	7,14	24	19,05	6	4,76	4	3,17	18	14,29	41	32,54	14	11,11	2	1,59	**126**	**100**
Limburg	39	17,18	39	17,18	17	7,49	16	7,05	8	3,52	23	10,13	79	34,80	2	0,88	4	1,76	**227**	**100**
Oost-Vlaanderen	17	5,09	111	33,23	30	8,98	25	7,49	17	5,09	49	14,67	76	22,75	7	2,10	2	0,60	**334**	**100**
Vlaams-Brabant	6	4,80	23	18,40	17	13,60	1	0,80	6	4,80	25	20,00	36	28,80	10	8,00	1	0,80	**125**	**100**
West-Vlaanderen	9	6,04	26	17,45	27	18,12	0	0,00	18	12,08	15	10,07	39	26,17	15	10,07	0	0,00	**149**	**100**
Missing	5	10,20	8	16,33	3	6,12	8	16,33	12	24,49	9	18,37	2	4,08	2	4,08	0	0,00	**49**	**100**

Tabel 4.124 Nationaliteit OKAN-leerlingen per provincie (schooljaar 2009-2010)

Nationaliteiten per provincie	Belgische		Europese (EU)		Europese (niet-EU)		Turkse		Marokkaanse		Afrikaanse		Aziatische		Amerikaanse		Andere		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Antwerpen	64	6,20	207	20,06	103	9,98	35	3,39	102	9,88	134	12,98	275	26,65	40	3,88	72	6,98	**1032**	**100**
Brussel	9	4,92	22	12,02	36	19,67	5	2,73	3	1,64	32	17,49	67	36,61	8	4,37	1	0,55	**183**	**100**
Limburg	25	7,94	43	13,65	55	17,46	11	3,49	18	5,71	26	8,25	131	41,59	4	1,27	2	0,63	**315**	**100**
Oost-Vlaanderen	31	6,53	150	31,58	50	10,53	39	8,21	19	4,00	64	13,47	98	20,63	19	4,00	5	1,05	**475**	**100**
Vlaams-Brabant	16	9,25	23	13,29	15	8,67	4	2,31	4	2,31	43	24,86	60	34,68	8	4,62	0	0,00	**173**	**100**
West-Vlaanderen	16	6,32	38	15,02	55	21,74	0	0,00	30	11,86	25	9,88	77	30,43	10	3,95	2	0,79	**253**	**100**

Tabel 4.125 Nationaliteit OKAN-leerlingen per provincie (schooljaar 2010-2011)

Nationaliteiten per provincie	Belgische		Europese (EU)		Europese (niet-EU)		Turkse		Marokkaanse		Afrikaanse		Aziatische		Amerikaanse		Andere		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Antwerpen	67	6,11	184	16,77	187	17,05	17	1,55	69	6,29	176	16,04	304	27,71	38	3,46	55	5,01	**1097**	**100**
Brussel	19	8,72	42	19,27	29	13,30	7	3,21	5	2,29	29	13,30	72	33,03	14	6,42	1	0,46	**218**	**100**
Limburg	19	5,26	58	16,07	91	25,21	10	2,77	10	2,77	29	8,03	136	37,67	8	2,22	0	0,00	**361**	**100**
Oost-Vlaanderen	41	7,11	176	30,50	101	17,50	51	8,84	11	1,91	73	12,65	103	17,85	16	2,77	5	0,87	**577**	**100**
Vlaams-Brabant	15	8,88	34	20,12	17	10,06	4	2,37	5	2,96	24	14,20	58	34,32	12	7,10	0	0,00	**169**	**100**
West-Vlaanderen	12	3,79	42	13,25	112	35,33	0	0,00	25	7,89	36	11,36	81	25,55	7	2,21	2	0,63	**317**	**100**

Tabel 4.126 Nationaliteit OKAN-leerlingen per provincie (schooljaar 2011-2012)

Nationaliteiten per provincie	Belgische		Europese (EU)		Europese (niet-EU)		Turkse		Marokkaanse		Afrikaanse		Aziatische		Amerikaanse		Andere		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Antwerpen	55	4,50	243	19,90	160	13,10	29	2,38	63	5,16	177	14,50	412	33,74	27	2,21	55	4,50	**1221**	**100**
Brussel	11	5,58	49	24,87	29	14,72	6	3,05	7	3,55	21	10,66	62	31,47	7	3,55	5	2,54	**197**	**100**
Limburg	14	3,42	71	17,36	69	16,87	18	4,40	12	2,93	17	4,16	175	42,79	7	1,71	26	6,36	**409**	**100**
Oost-Vlaanderen	25	3,74	177	26,46	105	15,70	54	8,07	10	1,49	75	11,21	175	26,16	20	2,99	28	4,19	**669**	**100**
Vlaams-Brabant	20	8,89	36	16,00	29	12,89	3	1,33	6	2,67	39	17,33	74	32,89	11	4,89	7	3,11	**225**	**100**
West-Vlaanderen	26	6,70	67	17,27	74	19,07	0	0,00	18	4,64	55	14,18	125	32,22	6	1,55	17	4,38	**388**	**100**
Missing	5	11,11	4	8,89	5	11,11	1	2,22	5	11,11	14	31,11	10	22,22	0	0,00	1	2,22	**45**	**100**

Tabel 4.127 Nationaliteit OKAN-leerlingen per provincie (schooljaar 2012-2013)

Nationaliteiten per provincie	Belgische		Europese (EU)		Europese (niet-EU)		Turkse		Marokkaanse		Afrikaanse		Aziatische		Amerikaanse		Andere		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Antwerpen	63	5,83	236	21,83	79	7,31	20	1,85	75	6,94	198	18,32	310	28,68	36	3,33	64	5,92	**1081**	**100**
Brussel	16	9,52	33	19,64	17	10,12	4	2,38	8	4,76	23	13,69	48	28,57	7	4,17	12	7,14	**168**	**100**
Limburg	20	6,80	53	18,03	21	7,14	21	7,14	4	1,36	16	5,44	132	44,90	5	1,70	22	7,48	**294**	**100**
Oost-Vlaanderen	32	5,50	179	30,76	47	8,08	52	8,93	8	1,37	77	13,23	137	23,54	16	2,75	34	5,84	**582**	**100**
Vlaams-Brabant	10	5,29	45	23,81	13	6,88	4	2,12	5	2,65	32	16,93	57	30,16	10	5,29	13	6,88	**189**	**100**
West-Vlaanderen	15	4,57	86	26,22	38	11,59	0	0,00	16	4,88	45	13,72	104	31,71	3	0,91	21	6,40	**328**	**100**
Missing	4	6,45	8	12,90	6	9,68	1	1,61	11	17,74	12	19,35	17	27,42	1	1,61	2	3,23	**62**	**100**

4.3.2.3 Soort gemeente

Uit Tabel 4.128 blijkt dat het merendeel van de OKAN-scholen zich in centrumsteden bevinden. Over de schooljaren heen gaat het om 63 tot 72% van het totale aantal OKAN-scholen. Ook de meeste OKAN-leerlingen lopen school in centrumsteden, namelijk 69 tot 75% van het totale aantal OKAN-leerlingen. Bij de scholen zonder OKAN-onderwijs zijn de centrumsteden minder vertegenwoordigd. Iets meer dan de helft (55%) van de scholen zonder OKAN-onderwijs behoort namelijk niet tot centrumsteden, rand- en taalgemeenten of Brussel.

Tot de rand- en taalgemeenten en Brussel behoren de minste OKAN-scholen, namelijk slechts 2 tot 3% van de OKAN-scholen. In Brussel gaat het om 4 tot 6% van de OKAN-scholen. Deze trend doet zich ook voor bij de scholen zonder OKAN-onderwijs. Slechts 4% van de scholen zonder OKAN-onderwijs behoort tot de rand- en taalgemeenten en slechts 3% behoort tot Brussel.

Tabel 4.128 Absoluut (N) en relatief aantal (%)scholen met OKAN-onderwijs per soort gemeente

Soort gemeente	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-OKAN 2012-2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Brussel	2	5,41	2	5,56	2	5,00	2	4,35	2	4,35	35	3,65
Centrumstad	25	67,57	26	72,22	26	65,00	29	63,04	29	63,04	326	34,03
Rand & Taal	1	2,70	1	2,78	1	2,50	1	2,17	1	2,17	40	4,18
Andere	7	18,92	7	19,44	11	27,50	13	28,26	13	28,26	529	55,22
Missing	2	5,41	0	0,00	0	0,00	1	2,17	1	2,17	28	2,92
Totaal	**37**	**100**	**36**	**100**	**40**	**100**	**46**	**100**	**46**	**100**	**958**	**100**

Tabel 4.129 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen per soort gemeente

Soort gemeente	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-OKAN 2012-2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Brussel	126	6,85	183	7,53	218	7,96	197	6,25	168	6,21	13185	3,12
Centrumstad	1380	75,04	1793	73,76	1950	71,19	2192	69,50	1877	69,42	159634	37,72
Rand & Taal	22	1,20	43	1,77	40	1,46	40	1,27	39	1,44	17741	4,19
Andere	262	14,25	412	16,95	531	19,39	680	21,56	558	20,64	225661	53,32
Missing	49	2,66	0	0,00	0	0,00	45	1,43	62	2,29	6966	1,65
Totaal	**1839**	**100**	**2431**	**100**	**2739**	**100**	**3154**	**100**	**2704**	**100**	**423187**	**100**

Tabel 4.130 geeft voor het meest recente schooljaar weer hoeveel procent van het totale aantal scholen binnen elke soort gemeente OKAN-onderwijs aanbiedt en hoeveel procent van het totale aantal leerlingen per soort gemeente een OKAN-leerling is. Uit de tabel blijkt dat OKAN-scholen behorend tot centrumsteden en Brussel het sterkst vertegenwoordigd zijn. In de centrumsteden biedt 9% van de scholen OKAN-onderwijs aan en in Brussel 6%. Eveneens blijkt dat OKAN-leerlingen verhoudingsgewijs het sterkst vertegenwoordigd zijn in centrumsteden en Brussel.

Tabel 4.130 Aandeel scholen met OKAN-onderwijs en aandeel OKAN-leerlingen binnen elke soort gemeente (schooljaar 2012-2013)

Soort gemeente	Scholen						Leerlingen					
	Met AN-onderwijs		Zonder AN-onderwijs		Totaal		OKAN		Reguliere leerlingen		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Brussel	2	5,71	33	94,29	**35**	**100**	168	1,26	13185	98,74	**13353**	**100**
Centrumstad	29	8,90	297	91,10	**326**	**100**	1877	1,16	159634	98,84	**161511**	**100**
Rand & Taal	1	2,50	39	97,50	**40**	**100**	39	0,22	17741	99,78	**17780**	**100**
Andere	13	2,46	516	97,54	**529**	**100**	558	0,25	225661	99,75	**226219**	**100**
Missing	1	3,57	27	96,43	**28**	**100**	62	0,88	6966	99,12	**7028**	**100**
					958						**425891**	

Bijkomend bekijken we de gemiddelde leeftijd van de OKAN-leerlingen die schoollopen binnen elke soort van gemeente. Uit Tabel 4.131 blijkt dat de gemiddelde leeftijd iets hoger ligt in de steden en gemeenten die niet tot Brussel, centrumsteden of rand- en taalgemeenten behoren. Ook blijkt dat de gemiddelde leeftijd van OKAN-leerlingen die schoollopen in de rand- en taalgemeenten schommelend is, maar over het algemeen lichtjes daalt doorheen de schooljaren.

Tabel 4.131 Gemiddelde leeftijd van de OKAN-leerlingen per soort gemeente

Soort gemeente	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Niet-OKAN 2012-2013	
	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
Brussel	15,62	1,61	15,75	1,74	16,06	1,74	15,70	1,73	15,65	1,72	16,06	2,51
Centrumstad	15,71	1,77	15,72	1,79	15,72	1,76	15,72	1,74	15,74	1,78	16,64	3,29
Rand & Taal	16,00	1,69	14,81	1,82	15,55	2,05	15,93	1,79	15,46	1,77	15,88	2,00
Andere	16,21	1,60	16,17	1,67	15,92	1,72	15,95	1,63	16,23	1,73	15,88	2,12

4.3.2.4 Aantal OKAN-leerlingen

Tot slot is het interessant om als kenmerk mee te nemen hoeveel OKAN-leerlingen er schoollopen in de afzonderlijke scholen met OKAN-onderwijs. Uit Tabel 4.132 blijkt dat het merendeel van de scholen tot de hogere categorieën behoren, namelijk '31-50 OKAN-leerlingen' of '50 en meer OKAN-leerlingen'. In het schooljaar 2009-2010, het schooljaar 2010-2011 en het schooljaar 2011-2012 is er zelfs een stijging van het aantal scholen met meer dan 50 OKAN-leerlingen. Dit is mogelijks een weerspiegeling van het stijgende aantal OKAN-leerlingen in deze schooljaren, zoals beschreven in paragraaf 4.3.1. In het laatste schooljaar daalde het aantal scholen met '50 en meer OKAN-leerlingen'.

Tabel 4.132 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen in de scholen

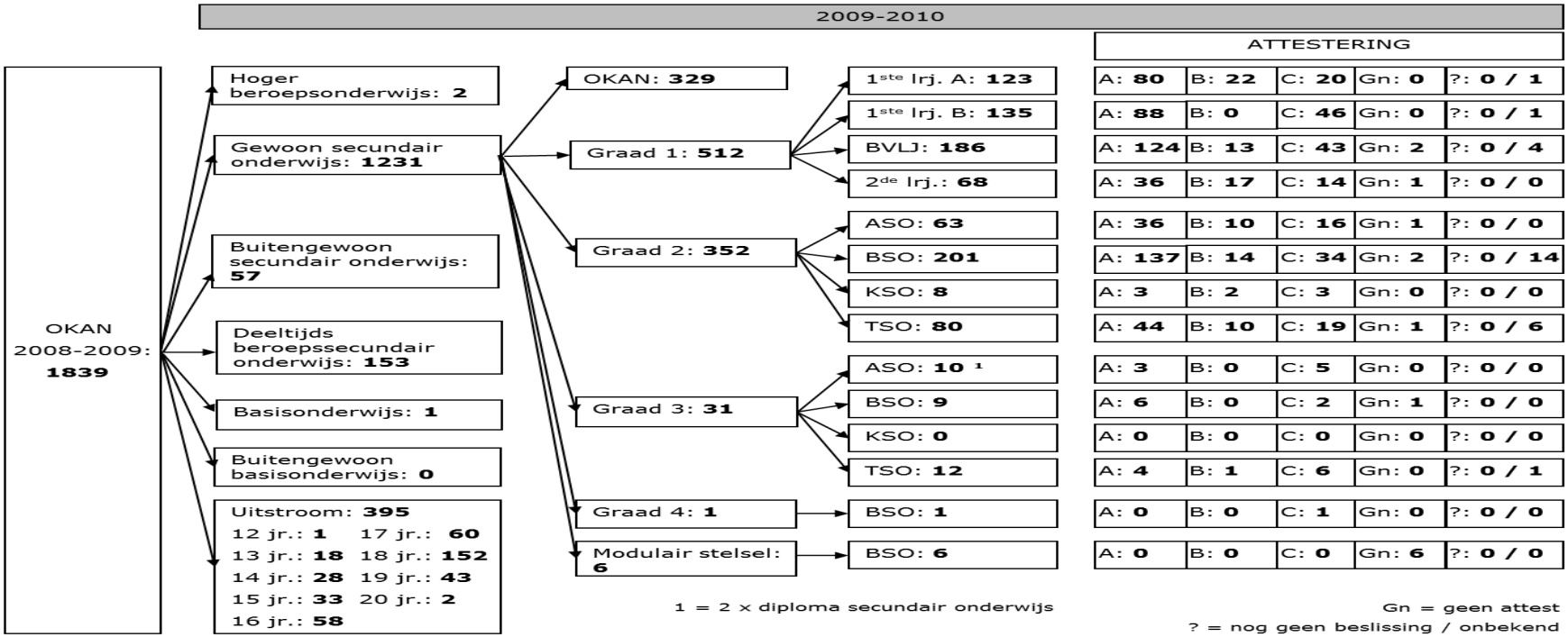
Aantal OKAN-leerlingen	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-5 OKAN-lln	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
6-10 OKAN-lln	1	2,70	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
11-15 OKAN-lln	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
16-20 OKAN-lln	1	2,70	0	0,00	1	2,50	0	0,00	1	2,17
21-30 OKAN-lln	4	10,81	1	2,78	2	5,00	3	6,52	6	13,04
31-50 OKAN-lln	15	40,54	9	25,00	6	15,00	11	23,91	14	30,44
50+ OKAN-lln	14	37,84	26	72,22	31	77,50	31	67,39	24	52,17
Missing	2	5,41	0	0,00	0	0,00	1	2,17	1	2,17
Totaal	**37**	**100**	**36**	**100**	**40**	**100**	**46**	**100**	**46**	**100**

4.3.3 Leerlingenniveau

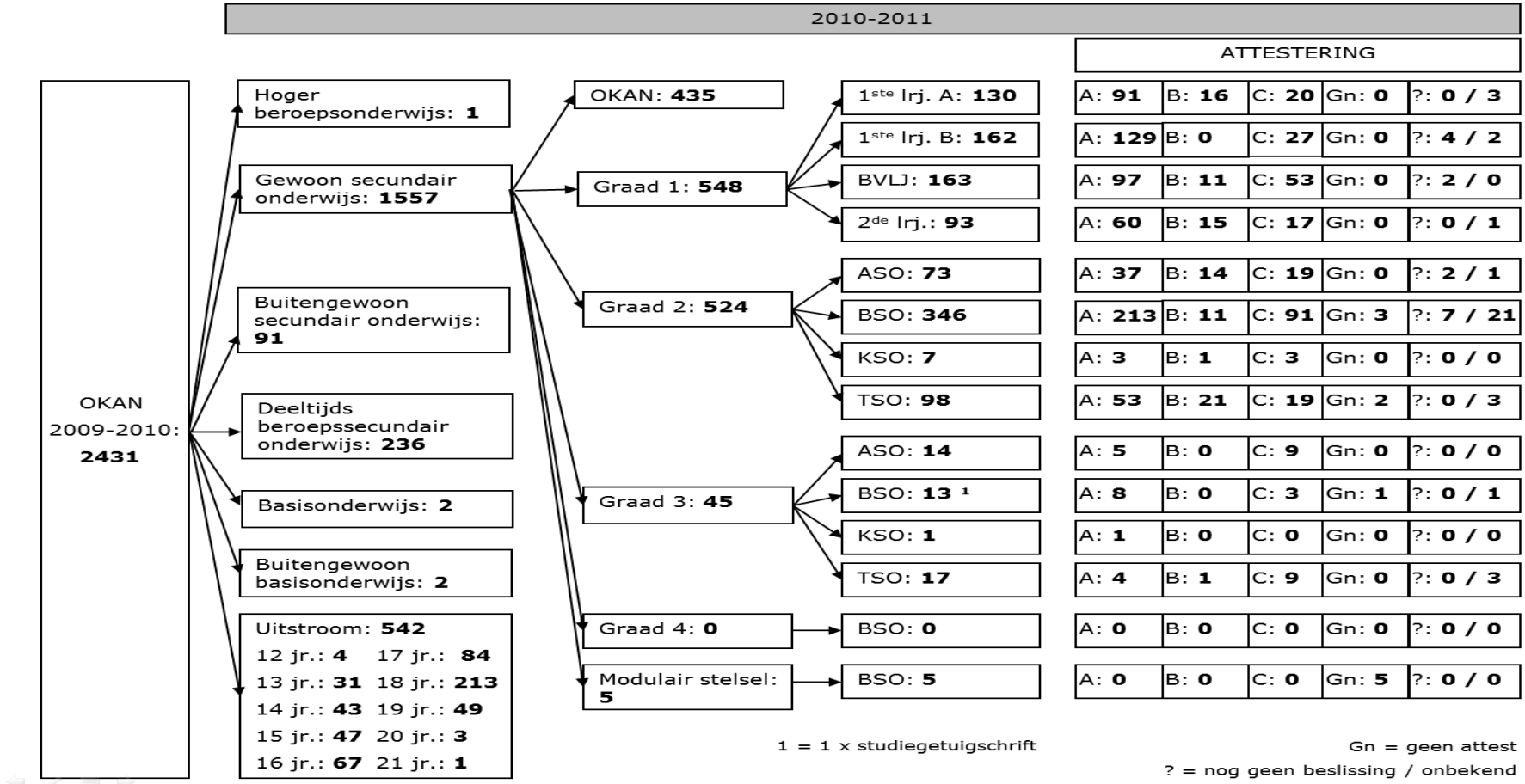
In wat volgt geven we meer inzicht in de schoolloopbaangegevens van de OKAN-leerlingen. We presenteren daarbij vooreerst doorstroomgrafieken om vervolgens meer samenvattende tabellen voor verschillende doorstroomkenmerken te bespreken.

4.3.3.1 Doorstroomgrafieken secundair onderwijs

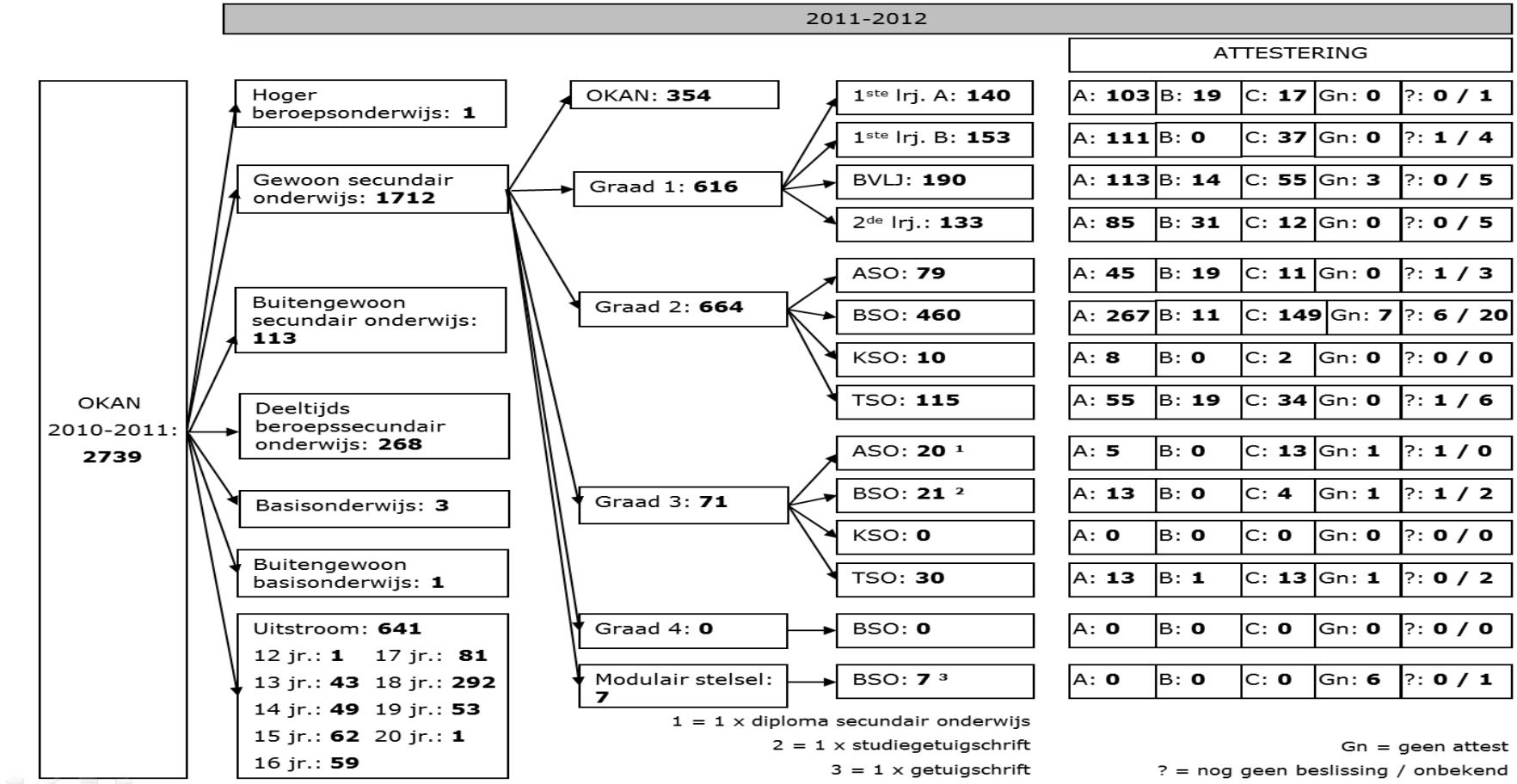
De onderstaande figuren (Figuur 4.32, Figuur 4.33, Figuur 4.34, Figuur 4.35 en Figuur 4.36) geven per schooljaar de doorstroomgegevens van de OKAN-leerlingen visueel weer. Bij de uitstroom wordt weergegeven hoeveel OKAN-leerlingen we niet meer kunnen traceren in de administratieve data. In de volgende delen worden doorstroomgegevens diepgaander besproken. In deze delen zal het aantal OKAN-leerlingen per schooljaar iets lager liggen aangezien we de gegevens telkens koppelen aan de daaropvolgende jaren. Van sommige OKAN-leerlingen ontbreken er data. Ook wordt er in de volgende delen ter informatie gekeken naar de doorstroomgegevens van niet-OKAN-leerlingen uit het schooljaar 2012-2013.



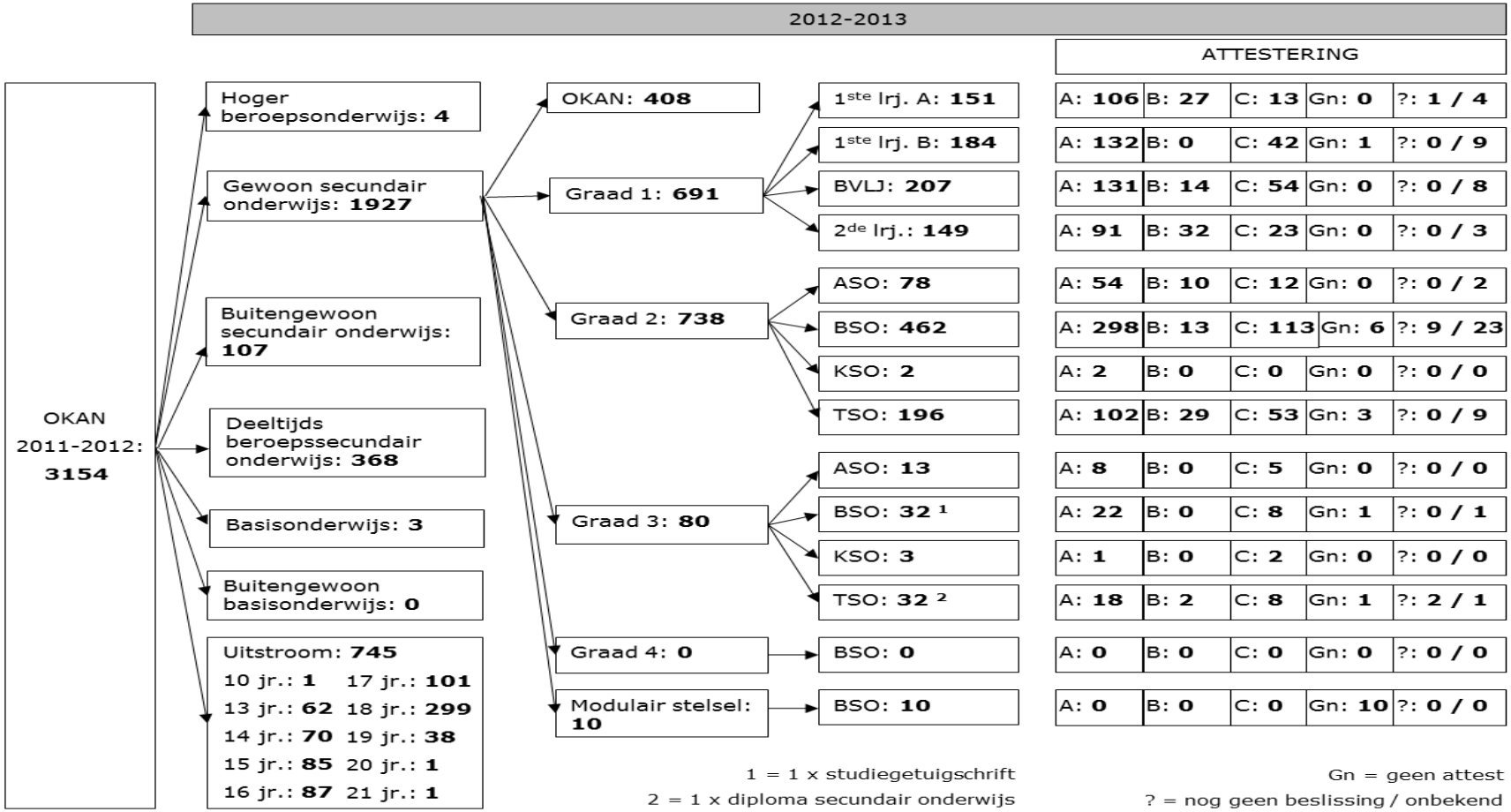
Figuur 4.32 Doorstroomgrafiek OKAN-leerlingen uit het schooljaar 2008-2009



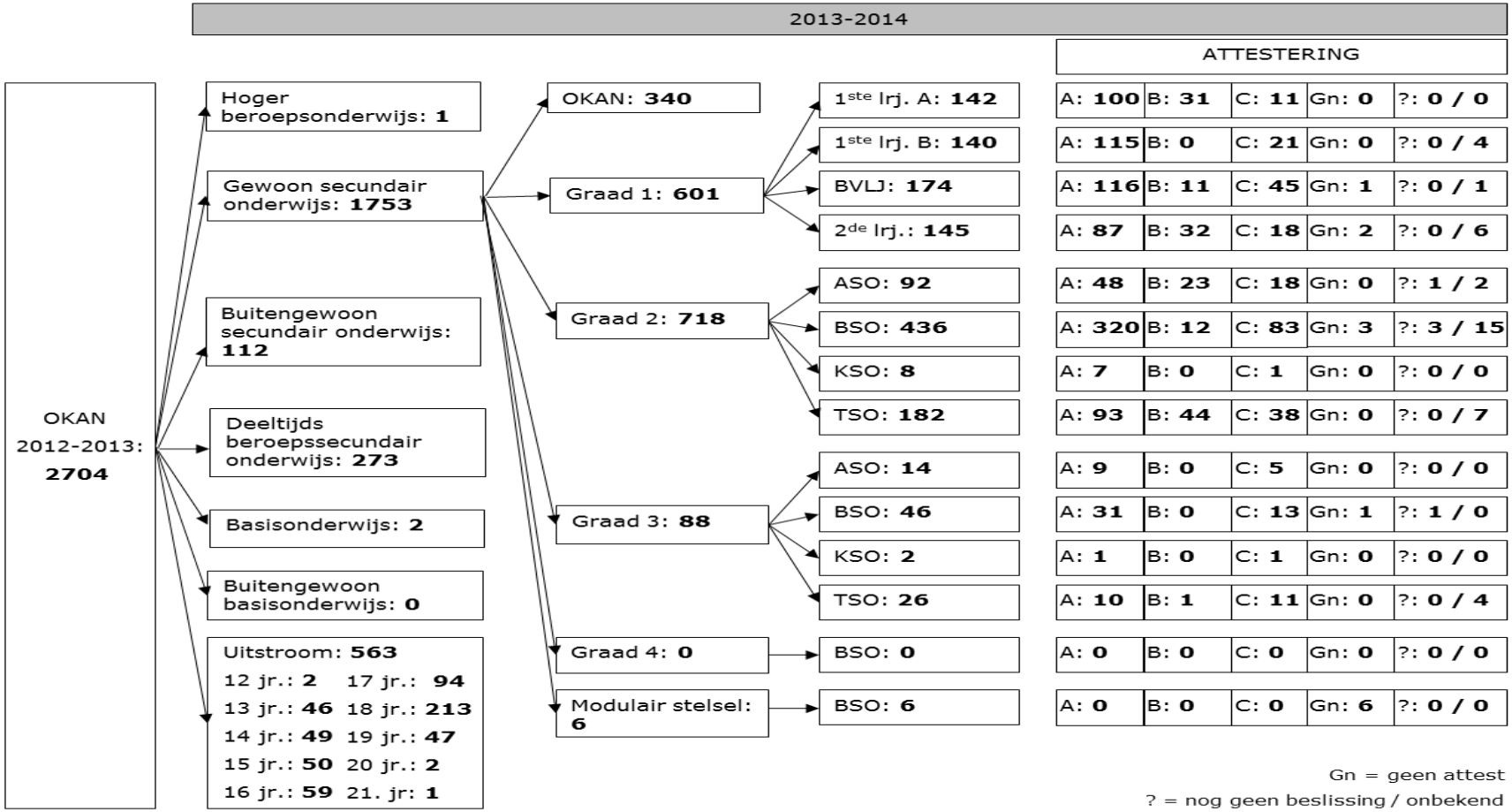
Figuur 4.33 Doorstroomgrafiek OKAN-leerlingen uit het schooljaar 2009-2010



Figuur 4.34 Doorstroomgrafiek OKAN-leerlingen uit het schooljaar 2010-2011



Figuur 4.35 Doorstroomgrafiek OKAN-leerlingen uit het schooljaar 2011-2012



Figuur 4.36 Doorstroomgrafiek OKAN-leerlingen uit het schooljaar 2012-2013

4.3.3.2 Interne en externe doorstroom in het secundair onderwijs

Een eerste doorstroomkenmerk is de mate waarin OKAN-leerlingen doorstromen binnen dezelfde school nadat ze OKAN-onderwijs volgden. Daartoe wordt per cohorte OKAN-leerlingen gekeken of ze het schooljaar nadien in dezelfde school waren ingeschreven. Zoals aangehaald in paragraaf 4.3.3.1 zijn de totale aantallen OKAN-leerlingen iets lager dan bij de tabellen waarin we de achtergrondkenmerken beschreven aangezien we de gegevens telkens koppelen aan de gegevens van de daaropvolgende jaren. Van sommige OKAN-leerlingen ontbreken er daardoor data.

Tabel 4.133 vat de gegevens betreffende de interne en externe doorstroom samen. We kunnen aflezen dat minder dan de helft van de OKAN-leerlingen doorstroomt naar dezelfde school. Om en bij de 38% van de OKAN-leerlingen uit de laatste drie schooljaren stroomt het jaar nadien door naar dezelfde school. De schooljaren daarvoor lag het aantal dat intern doorstroomt iets hoger. Het grote aantal dat extern doorstroomt, is aannemelijk omdat OKAN-leerlingen enerzijds een vervolgschool kiezen op basis van studiekeuze en onderwijsaanbod die niet noodzakelijk in de OKAN-school aanwezig zijn. Anderzijds kiezen OKAN-leerlingen eventueel een vervolgschool die, in tegenstelling tot de OKAN-school, dichter bij hun woonplaats gelegen is.

Wanneer we de gegevens voor niet-OKAN-leerlingen bekijken, merken we het omgekeerde verhaal op. We zien dat ongeveer 78% van de niet-OKAN-leerlingen het jaar erop doorstroomt naar dezelfde school. De meeste leerlingen blijven dus schoollopen binnen dezelfde school.

Tabel 4.133 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat het jaar na het OKAN-onderwijs doorstroomt naar dezelfde school

Doorstoom zelfde school	2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013-2014)		Niet-OKAN 2012-2013 (voor 2013-2014)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Interne doorstroom	532	43,15	722	46,34	655	38,24	709	36,72	665	37,91	272470	77,56
Externe doorstroom	701	56,85	836	53,66	1058	61,76	1222	63,28	1089	62,09	78849	22,44
Totaal	**1233**	**100**	**1558**	**100**	**1713**	**100**	**1931**	**100**	**1754**	**100**	**351319**	**100**

Aangezien minder dan de helft van de OKAN-leerlingen doorstroomt naar dezelfde school het jaar na het OKAN-onderwijs, is het interessant om de externe doorstroom af te zetten tegen de soort gemeente waarin de scholen gevestigd zijn. De onderstaande tabellen (Tabel 4.134, Tabel 4.135, Tabel 4.136, Tabel 4.137 en Tabel 4.138) vatten deze gegevens samen. De rijen geven de soort gemeente weer tijdens het OKAN-onderwijs en de kolommen geven de soort gemeente weer voor het schooljaar nadien.

Uit de gegevens blijkt dat over de schooljaren heen het verloop vanuit Brussel lichtjes daalt. Een 63 tot 66% van de voormalige OKAN-leerlingen dat OKAN-onderwijs volgde in Brussel, blijft er het jaar nadien schoollopen. De overige stromen door naar centrumsteden (tussen 12 en 22% overheen de laatste drie schooljaren), naar rand- en taalgemeenten (tussen 6 en 9% overheen de laatste drie schooljaren) of naar andere steden en gemeenten (tussen 6 en 18% overheen de laatste drie schooljaren).

Ook daalt het verloop uit steden en gemeenten die niet tot de centrumsteden, rand- en taalgemeenten of Brussel behoren over de schooljaren heen. Een 58 tot 61% van de voormalige OKAN-leerlingen die OKAN-onderwijs volgden in deze steden en gemeenten blijft er schoollopen het jaar nadien. De overige stromen voornamelijk door naar centrumsteden (tussen 34 en 37% overheen de laatste drie schooljaren).

Verder zien we dat over de schooljaren heen een 76 tot 81% van de voormalige OKAN-leerlingen die OKAN-onderwijs volgden in centrumsteden, het jaar nadien school blijft lopen in centrumsteden. De overige stromen voornamelijk door naar steden en gemeenten die niet tot de centrumsteden, rand- en taalgemeenten of Brussel behoren (tussen 16 en 19% over de schooljaren heen). Het verloop vanuit de rand- en taalgemeenten is schommelend overheen schooljaren.

Tabel 4.134 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat extern doorstroomt per soort gemeente (schooljaar 2008-2009 voor schooljaar 2009-2010)

Soort gemeente	Brussel		Centrumstad		Rand & Taal		Andere		Missing		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Brussel	24	51,06	11	23,40	7	14,89	4	8,51	1	2,13	**47**	**100**
Centrumstad	5	0,93	409	76,31	7	1,31	103	19,22	12	2,24	**536**	**100**
Rand & Taal	3	30,00	2	20,00	4	40,00	1	10,00	0	0,00	**10**	**100**
Andere	2	2,70	39	52,70	0	0,00	32	43,24	1	1,35	**74**	**100**
Missing	0	0,00	34	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**34**	**100**

Tabel 4.135 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat extern doorstroomt per soort gemeente (schooljaar 2009-2010 voor schooljaar 2010-2011)

Soort gemeente	Brussel		Centrumstad		Rand & Taal		Andere		Missing		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Brussel	27	37,50	23	31,94	5	6,94	17	23,61	0	0,00	**72**	**100**
Centrumstad	11	1,78	491	79,58	3	0,49	102	16,53	10	1,62	**617**	**100**
Rand & Taal	2	9,09	1	4,55	17	77,27	2	9,09	0	0,00	**22**	**100**
Andere	5	4,00	59	47,20	1	0,80	58	46,40	2	1,60	**125**	**100**

Tabel 4.136 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat extern doorstroomt per soort gemeente (schooljaar 2010-2011 voor schooljaar 2011-2012)

Soort gemeente	Brussel		Centrumstad		Rand & Taal		Andere		Missing		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Brussel	42	62,69	8	11,94	5	7,46	12	17,91	0	0,00	**67**	**100**
Centrumstad	5	0,64	615	78,24	1	0,13	152	19,34	13	1,65	**786**	**100**
Rand & Taal	1	7,14	1	7,14	12	85,71	0	0,00	0	0,00	**14**	**100**
Andere	3	1,57	71	37,17	5	2,62	111	58,12	1	0,52	**191**	**100**

Tabel 4.137 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat extern doorstroomt per soort gemeente (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2012-2013)

Soort gemeente	Brussel		Centrumstad		Rand & Taal		Andere		Missing		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Brussel	44	65,67	12	17,91	6	8,96	5	7,46	0	0,00	**67**	**100**
Centrumstad	7	0,79	712	80,45	4	0,45	154	17,40	8	0,90	**885**	**100**
Rand & Taal	6	25,00	4	16,67	12	50,00	2	8,33	0	0,00	**24**	**100**
Andere	9	3,88	78	33,62	3	1,29	139	59,91	3	1,29	**232**	**100**
Missing	0	0,00	13	92,86	0	0,00	1	7,14	0	0,00	**14**	**100**

Tabel 4.138 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat extern doorstroomt per soort gemeente (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

Soort gemeente	Brussel		Centrumstad		Rand & Taal		Andere		Missing		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Brussel	33	64,71	11	21,57	3	5,88	3	5,88	1	1,96	**51**	**100**
Centrumstad	9	1,11	655	80,76	4	0,49	129	15,91	14	1,73	**811**	**100**
Rand & Taal	1	4,55	4	18,18	17	77,27	0	0,00	0	0,00	**22**	**100**
Andere	5	2,78	63	35,00	2	1,11	110	61,11	0	0,00	**180**	**100**
Missing	0	0,00	2	8,00	0	0,00	23	92,00	0	0,00	**25**	**100**

4.3.3.3 Graad, onderwijsvorm en studiekeuze in het secundair onderwijs

Op basis van de gegevens kunnen we traceren in welke graden en onderwijsvormen OKAN-leerlingen het schooljaar nadien zitten. Deze doorstroomgegevens zijn samengevat in Tabel 4.139. We zien dat het aantal OKAN-leerlingen dat het jaar nadien opnieuw geregistreerd is als OKAN-leerling de laatste drie schooljaren lichtjes is gedaald naar 19%. Aangezien de data voor elk schooljaar gebaseerd zijn op één telmoment, namelijk 1 februari, kunnen we niet met zekerheid weergeven hoelang de OKAN-leerlingen in totaliteit OKAN-onderwijs volgden.

Daarnaast zien we dat de meeste OKAN-leerlingen het jaar na het OKAN-onderwijs doorstromen naar de eerste of tweede graad in het secundair onderwijs. De laatste jaren gaat dit om ongeveer 75% van de OKAN-leerlingen, waarvan ongeveer de helft doorstroomt naar de eerste graad van het secundair onderwijs. Binnen deze eerste graad zit een groot deel in het eerste leerjaar B of in het beroepsvoorbereidend leerjaar (BVLJ). Binnen de tweede graad volgen de meesten de onderwijsvorm BSO. De laatste jaren zien we een lichte stijging van het aantal OKAN-leerlingen dat het jaar na het OKAN-onderwijs in de tweede graad TSO volgt, maar in verhouding tot de onderwijsvorm BSO is dit aantal eerder klein.

De tabel geeft tevens weer in welke onderwijsvormen niet-OKAN-leerlingen zitten. Hieruit blijkt dat er binnen de eerste graad verhoudingsgewijs veel minder leerlingen terechtkomen in het beroepsvoorbereidend leerjaar. Paragraaf 4.2.3.8 geeft weer in welke mate niet-OKAN-leerlingen terechtkomen in het eerste leerjaar A of B. Uitspraken kunnen hierover niet gegenereerd worden op basis van Tabel 4.139 aangezien de reguliere leerlingen in 2012-2013 reeds een jaar in het secundair schoolliepen.

Binnen de tweede graad zien we dat niet-OKAN-leerlingen vooral de onderwijsvorm ASO volgen. Dit staat in contrast met OKAN-leerlingen die na het OKAN-onderwijs voornamelijk naar de onderwijsvorm BSO doorstromen.

Tabel 4.139 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat doorstroomt naar de verschillende graden en onderwijsvormen het jaar na het OKAN-onderwijs

Graad en onderwijsvorm		2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013-2014)		Niet-OKAN 2012-2013 (voor 2013-2014)	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	1st lrj. A	123	9,98	130	8,34	140	8,17	151	7,82	142	8,10	1545	0.44
	1st lrj. B	135	10,95	162	10,40	153	8,93	184	9,53	140	7,98	130	0.04
	BVLJ	186	15,09	163	10,46	190	11,09	207	10,72	174	9,92	11251	3.20
	2deIrj.	68	5,51	93	5,97	133	7,76	149	7,72	145	8,27	54575	15.53
	Totaal	**512**	**41,53**	**548**	**35,17**	**616**	**35,96**	**691**	**35,79**	**601**	**34,27**	**67501**	**19.21**
2	ASO	63	5,11	73	4,69	79	4,61	78	4,04	92	5,25	61764	17.58
	BSO	201	16,30	346	22,21	460	26,85	462	23,93	436	24,86	28932	8.24
	KSO	8	0,65	7	0,45	10	0,58	2	0,10	8	0,46	2830	0.81
	TSO	80	6,49	98	6,29	115	6,71	196	10,15	182	10,38	41229	11.74
	Totaal	**352**	**28,55**	**524**	**33,64**	**664**	**38,75**	**738**	**38,22**	**718**	**40,95**	**134755**	**38.37**
3	ASO	10	0,81	14	0,90	20	1,17	13	0,67	14	0,80	51560	14.68
	BSO	9	0,73	13	0,83	21	1,23	32	1,66	46	2,62	41505	11.81
	KSO	0	0,00	1	0,06	0	0,00	3	0,15	2	0,11	3241	0.92
	TSO	12	0,97	17	1,09	30	1,75	32	1,66	26	1,48	46304	13.18
	Totaal	**31**	**2,51**	**45**	**2,88**	**71**	**4,15**	**80**	**4,14**	**88**	**5,01**	**142610**	**40.59**
4	BSO	1	0,08	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	124	0.04
OKAN	Klas	329	26,68	435	27,92	354	20,67	408	21,13	340	19,38	2	0,00
Modulair BSO		6	0,49	5	0,32	7	0,41	10	0,52	6	0,34	1276	0,36
HBO		2	0,16	1	0,06	1	0,06	4	0,21	1	0,06	5051	1,44
Totaal		**1233**	**100**	**1558**	**100**	**1713**	**100**	**1931**	**100**	**1754**	**100**	**351319**	**100**

De onderstaande tabellen (Tabel 4.140, Tabel 4.141, Tabel 4.142, en Tabel 4.143) geven per schooljaar weer welke studierichtingen voornamelijk gevolgd worden. Uit Tabel 4.140blijkt dat OKAN-leerlingen na het OKAN-onderwijs binnen de onderwijsvorm ASO (zowel tweede als derde graad) vooral de richtingen 'wetenschappen' (tussen 41 en 54% over de schooljaren heen), 'economie' (tussen 19 en 27% over de schooljaren heen) en 'humane wetenschappen' (tussen 14 en 22% over de schooljaren heen) volgen. Een groot deel van de niet-OKAN-leerlingen volgt gelijkaardige richtingen. Zo volgt 17% de richting 'wetenschappen', 16% de richting 'humane

wetenschappen' en 14% de richting 'economie'. Een 12% volgt ook Latijn en 11% volgt de richting 'wetenschappen-wiskunde'.

Tabel 4.140 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen binnen studierichtingen uit de onderwijsvorm ASO, het jaar na het OKAN-onderwijs

ASO studierichtingen	2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013-2014)		Niet-OKAI 2012-201 (voor 2013-201	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bijzondere wetenschappelijke vorming	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	50	0,0
Economie	18	24,66	21	24,14	27	27,27	18	19,78	22	20,76	16103	14,2
Economie-moderne talen	1	1,37	4	4,60	1	1,01	1	1,10	1	0,94	9855	8,7
Economie-wetenschappen	0	0,00	0	0,00	1	1,01	0	0,00	0	0,00	950	0,8
Economie-wiskunde	1	1,37	0	0,00	3	3,03	5	5,49	1	0,94	2451	2,1
Grieks	0	0,00	1	1,15	0	0,00	0	0,00	0	0,00	291	0,2
Grieks-Latijn	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2289	2,0
Grieks-moderne talen	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	28	0,0
Grieks-wetenschappen	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	81	0,0
Grieks-wiskunde	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	494	0,4
Humane wetenschappen	13	17,81	19	21,84	14	14,14	15	16,48	16	15,09	18152	16,0
Latijn	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,94	13876	12,2
Latijn-moderne talen	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3018	2,6
Latijn-wetenschappen	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2282	2,0
Latijn-wiskunde	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3861	3,4
Moderne talen-topsport	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	31	0,0
Moderne talen-wetenschappen	0	0,00	2	2,30	3	3,03	0	0,00	0	0,00	3742	3,3
Moderne talen-wiskunde	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	485	0,4
Rudolf Steinerpedagogie	1	1,37	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	672	0,5
Sport	1	1,37	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,0
Sportwetenschappen	1	1,37	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2511	2,2
Wetenschappen	33	45,21	36	41,38	41	41,41	49	53,85	53	50,00	18836	16,6
Wetenschappen-topsport	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	222	0,2
Wetenschappen-wiskunde	4	5,48	4	4,60	9	9,09	3	3,30	12	11,32	12828	11,3
Wiskunde-topsport	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	22	0,0
Yeshiva	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	194	0,1
Totaal	**73**	**100**	**87**	**100**	**99**	**100**	**91**	**100**	**106**	**100**	**113324**	**10**

Tabel 4.141 geeft weer dat OKAN-leerlingen na het OKAN-onderwijs binnen de onderwijsvorm BSO en het modulaire BSO (zowel tweede, derde graad als vierde graad) voornamelijk de studierichtingen 'verzorging-voeding' (tussen 22 en 28% over de schooljaren heen) en 'basismechanica' (tussen 14 en 23% over de schooljaren heen) aanvatten. Niet-OKAN-leerlingen volgen naast deze studierichtingen, ook andere opleidingen. Zo volgt 12% de richting 'kantoor', 10% de richting 'verzorging-voeding' en 10% de richting 'verzorging'.

Tabel 4.141 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen binnen studierichtingen uit de onderwijsvorm BSO, het jaar na het OKAN-onderwijs

BSO studierichtingen	2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013-2014)		Niet-OKAN 2012-2013 (voor 2013-2014)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Animatie in de ouderenzorg	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	0,01
Auto	1	0,46	0	0,00	4	0,82	5	0,99	5	1,02	1160	1,61
Auto-elektriciteit	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	161	0,22
Banketaannemer-traiteur	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	107	0,15
Banketbakkerij-chocoladebewerking	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	191	0,27
Basismechanica	41	18,89	54	14,83	111	22,75	98	19,44	83	17,01	4377	6,09
Bedrijfsgrafiek	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	10	0,01
Bedrijfsvoertuigen	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	19	0,03
Begeleider in de kinderopvang	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	61	0,08
Beperkte kustvaart	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	11	0,02
Bijzonder transport	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	34	0,05
Bijzondere schrijnwerkconstructies	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	175	0,24
Binnenschrijnwerker	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	47	0,07
Bio-ecologische bouwafwerking	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	11	0,01
Bloemsierkunst	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	33	0,05
BMBE-lasser	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	0,01
Bosbouw en bosbeheer	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	17	0,02
Bouw	2	0,92	9	2,47	10	2,05	11	2,18	11	2,25	811	1,13
Bouw historische muziekinstrumenten	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	0,01
Bouwplaatsmachinist	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	88	0,12
Brood- en banketbakkerij	3	1,38	2	0,55	5	1,02	2	0,40	2	0,41	497	0,69
Brood- en banketbakkerij en confiserie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,21	456	0,63
Buisfitter	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	0,01
Buitenschrijnwerker	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	0,01
Carrosserie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,60	1	0,21	395	0,55
Carrosserie en spuitwerk	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	142	0,20
Centrale verwarming en sanitaire installaties	1	0,46	1	0,28	0	0,00	1	0,20	2	0,41	680	0,95
Composietverwerking	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,00
Computergestuurde werktuigmachines	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	202	0,28
Dakwerken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	60	0,08
Decor- en standenbouw	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	40	0,06
Decoratie en restauratie schilderwerk	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	134	0,19
Diamantbewerking	1	0,46	1	0,28	1	0,21	2	0,40	0	0,00	17	0,02
Dieetbakkerij	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	29	0,04
BSO studierichtingen	2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013-2014)		Niet-OKAN 2012-2013 (voor 2013-2014)	

	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dierenzorg	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	448	0,62
Diesel- en LPG-motoren	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	106	0,15
Drukken en afwerken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	128	0,18
Drukken en voorbereiden	2	0,92	1	0,28	0	0,00	0	0,00	3	0,61	145	0,20
Drukvoorbereiding	0	0,00	0	0,00	1	0,21	0	0,00	1	0,21	85	0,12
Duurzaam wonen	0	0,00	0	0,00	1	0,21	0	0,00	0	0,00	118	0,16
Elektrische installaties	12	5,53	30	8,24	29	5,94	57	11,31	59	12,09	3532	4,92
Etalage en standendecoratie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,21	133	0,19
Fotolassen	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	300	0,42
Geautomatiseerde diamantbewerking en kwaliteitsanalyse	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,00
Gemeenschapsrestauratie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	88	0,12
Gespecialiseerde dierenverzorging	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	184	0,26
Gezinsmanagement	0	0,00	1	0,28	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Goud en juwelen	1	0,46	1	0,28	5	1,02	2	0,40	2	0,41	69	0,10
Grafische opmaaksystemen	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	12	0,02
Groendecoratie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	24	0,03
Grootkeuken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	206	0,29
Haarstilist	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	661	0,92
Haarzorg	16	7,37	39	10,71	51	10,45	57	11,31	53	10,86	3834	5,34
Hotelonthaal	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	51	0,07
Hout	2	0,92	7	1,92	15	3,07	16	3,17	17	3,48	2506	3,49
Houtbewerking	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,21	2265	3,15
Houtbewerking-snijwerk	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	21	0,03
Hulpmecanicien personenwagen en lichte bedrijfswagens	1	0,46	0	0,00	0	0,00	1	0,20	0	0,00	44	0,06
Industrieel elektrotechnisch installateur	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	27	0,04
Industrieel onderhoud	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	174	0,24
Industriële elektriciteit	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	535	0,74
Industriële houtbewerking	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	318	0,44
Installateur domotica	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	10	0,01
Instellen van textielmachines	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,00
Interieurinrichting	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	243	0,34
Juwelencreatie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	0,01
Kantoor	40	18,43	56	15,38	54	11,07	67	13,29	47	9,63	8553	11,91
Kantooradministratie en gegevensbeheer	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1467	2,04
Kappersmedewerker	1	0,46	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Kinderzorg	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1013	1,41

BSO studierichtingen	2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013-2014)		Niet-OKAN 2012-2013 (voor 2013-2014)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Koelinstallaties	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	83	0,12
Koelmonteur	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	11	0,01
Koeltechnieker	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	18	0,03
Koeltechnische installaties	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	34	0,05
Koetswerkhersteller spuiter cartuning-lettering	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	12	0,02
Koetswerkhersteller	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	0,01
Kunststofverwerking	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	13	0,02
Land- en tuinbouwmechanisatie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	82	0,11
Landbouw	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	211	0,29
Lassen-constructie	2	0,92	0	0,00	0	0,00	1	0,20	2	0,41	1250	1,74
Lasser monteerder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,00
Lasser monteerder BMBE	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	19	0,03
Lasser monteerder MIG/MAG	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,00
Logistiek assistent in ziekenhuizen en zorginstellingen	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	10	0,01
Logistiek	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	115	0,16
Loodgieter	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	26	0,04
Machinaal houtbewerker	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	17	0,02
Manegehouder-rijmeester	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	16	0,02
Maritieme vorming	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,21	33	0,05
Matrijzenbouw	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,00
Mecanicien onderhoud en herstel motorfiets	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	0,01
Mecanicien personen- en lichte bedrijfswagens	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	51	0,07
Mechanisch onderhoud	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	51	0,07
Mechanische en hydraulische kranen	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	12	0,02
Meerkleurendruk-drukwerkveredeling	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	45	0,06
Metselaar	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	13	0,02
Metselaar siermetselwerk	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	24	0,03
Meubelgarneren	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	18	0,03
MIG/MAG-lasser	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	24	0,03
Mode-verkoop	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	96	0,13
Moderealisatie en –presentatie	6	2,77	12	3,30	4	0,82	9	1,79	8	1,64	502	0,70
Moderealisatie en –verkoop	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	487	0,68
Modespecialisatie en trendstudie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	53	0,07
Monteur centrale verwarming	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	15	0,02
Muziekinstrumentenbouw	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	16	0,02

BSO studierichtingen	2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013-2014)		Niet-OKAN 2012-2013 (voor 2013-2014)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Onthaal en recreatie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,41	116	0,16
Organisatie-assistentie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	284	0,40
Organisatiehulp	0	0,00	3	0,82	3	0,61	2	0,40	2	0,41	722	1,01
Paardrijden en-verzorgen	0	0,00	0	0,00	1	0,21	0	0,00	0	0,00	86	0,12
Pijpfitten-lassen-monteren	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	124	0,17
Plaatwerker	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	17	0,02
Plant, dier en milieu	1	0,46	1	0,28	1	0,21	1	0,20	0	0,00	1149	1,60
Plastische kunsten	1	0,46	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Publiciteit en etalage	7	3,23	8	2,20	20	4,10	8	1,59	13	2,66	730	1,02
Publiciteit en illustratie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	217	0,30
Publiciteitsgrafiek	0	0,00	0	0,00	1	0,21	26	0,40	1	0,21	788	1,10
Renovatie bouw	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	221	0,31
Residentieel elektrotechnisch installateur	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	32	0,05
Restaurant en keuken	6	2,77	14	3,85	14	2,87	14	2,78	19	3,89	2196	3,06
Restaurantbedrijf en drankenkennis	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	80	0,11
Restauratie bouw	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	13	0,02
Restauratie muziekinstrumenten	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	0,01
Restauratie van meubelen	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	16	0,02
Rijn- en binnenvaart	1	0,46	0	0,00	2	0,41	0	0,00	0	0,00	54	0,08
Ruwbouw	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,41	671	0,93
Ruwbouwafwerking	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	54	0,08
Scheeps- en havenwerk	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	9	0,01
Schilderwerk en decoratie	2	0,92	4	1,10	7	1,43	4	0,79	5	1,02	790	1,10
Schipper-motorist	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	0,01
Slagerij-fijnkosttraiteur	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	43	0,06
Slagerij en verkoopsklare gerechten	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	131	0,18
Slagerij en vleeswarenbereiding	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	130	0,18
Specialiteitenrestaurant	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	174	0,24
Spuiter	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	22	0,03
Steen- en marmerbewerking	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	0,01
Stijl- en designmeubelen	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	49	0,07
Technicus personen en lichte bedrijfswagens LPG	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,00
Technicus personen- en lichte bedrijfswagens	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	28	0,04
Technieker centrale verwarming	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	0,01
Technieker klimatisatie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	12	0,02
Textiel	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	12	0,02

BSO studierichtingen	2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013-2014)		Niet-OKAN 2012-2013 (voor 2013-2014)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Thuis- en bejaardenzorg/zorgkundige	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1586	2,21
TIG-lasser	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	11	0,02
Topsportbegeleider	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	0,01
Topsport-sportinitiatie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	15	0,02
Tuinaanleg en –onderhoud	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	160	0,22
Tuinbouw en groenvoorziening	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	573	0,80
Tuinbouwproductie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	9	0,01
Tweewielers en lichte verbrandingsmotoren	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	41	0,06
Uurwerkherstelling	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,00
Uurwerk maken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	12	0,02
Veehouderij en landbouwteelten	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	50	0,07
Veiligheidsberoepen	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,21	230	0,32
Verkoop	9	4,15	10	2,75	14	2,87	10	1,98	9	1,84	2426	3,38
Verkoop en vertegenwoordiging	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	123	0,17
Verpleegkunde	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	124	0,17
Verwarmingsinstallaties	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	205	0,29
Verzorgende	4	1,84	5	1,37	7	1,43	9	1,79	6	1,23	531	0,74
Verzorging	3	1,38	3	0,82	6	1,23	9	1,79	11	2,25	6942	9,66
Verzorging-voeding	51	23,50	101	27,75	120	24,59	113	22,42	116	23,77	7163	9,97
Vloerder-tegelzetter	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	0,01
Vrachtwagenchauffeur	0	0,00	1	0,28	0	0,00	0	0,00	0	0,00	164	0,23
Wegenbouwmachines	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	24	0,03
Wereldgastronomie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	44	0,06
Werfbediener ruwbouw	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	29	0,04
Werkplaatsschrijnwerker	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	55	0,08
Werktuigmachines	0	0,00	0	0,00	1	0,21	0	0,00	1	0,21	699	0,97
Winkelbeheer en etalage	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	359	0,50
Zeefdruk	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	0,01
Naamloos leerjaar	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	539	0,75
Totaal	**217**	**100**	**364**	**100**	**488**	**100**	**504**	**100**	**488**	**100**	**71837**	**100**

Uit Tabel 4.142 blijkt dat OKAN-leerlingen het jaar na het OKAN-onderwijs binnen de onderwijsvorm KSO (zowel tweede als derde graad) vooral de richting 'beeldende en architecturale kunsten' (tussen 50 en 70% over de schooljaren heen) volgen. Van de OKAN-leerlingen die na het AN-onderwijs in 2011-2012 doorstromen naar het reguliere circuit volgt niemand deze richting na het OKAN-onderwijs, maar is de richting 'vrije beeldende kunst' populair. Belangrijk om te vermelden is wel dat het aantal OKAN-leerlingen die na het OKAN-onderwijs doorstromen naar KSO hier tamelijk lager ligt dan bij de andere schooljaren.

Wanneer we de gegevens voor niet-OKAN-leerlingen bekijken, zien we dat 19% van de leerlingen de richting 'beeldende en architecturale kunsten' volgt. Deze richting is dan ook bij niet-OKAN-leerlingen populair. Daarnaast volgt 14% de richting 'woordkunst-drama' en 9% de richting 'toegepaste beeldende kunst'.

Tabel 4.142 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen binnen studierichtingen uit de onderwijsvorm KSO, het jaar na het OKAN-onderwijs

KSO studierichtingen	2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013-2014)		Niet-OKAN 2012-2013 (voor 2013-2014)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Architecturale en binnenhuiskunst	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	10,00	439	7,23
Architecturale vorming	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	204	3,36
Artistieke opleiding	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	10,00	451	7,43
Audiovisuele vorming	0	0,00	1	12,50	0	0,00	1	20,00	1	10,00	595	9,80
Ballet	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	48	0,79
Beeldende en architecturale kunsten	6	75,00	6	75,00	7	70,00	0	0,00	5	50,00	1182	19,47
Beeldende en architecturale vorming	1	12,50	0	0,00	1	10,00	1	20,00	0	0,00	434	7,15
Beeldende vorming	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	209	3,44
Bijzondere beeldende vorming	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	39	0,64
Bijzondere muzikale vorming	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	39	0,64
Dans	1	12,50	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	121	1,99
Industriële kunst	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	36	0,59
Industriële vormgeving	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	0,13
Kunst-media-woord	0	0,00	0	0,00	1	10,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Muziek	0	0,00	1	12,50	0	0,00	0	0,00	1	10,00	438	7,22
Ruimtelijke vormgeving	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	0,08
Toegepaste beeldende kunst	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	559	9,21
Vrije beeldende kunst	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	40,00	1	10,00	437	7,20
Woordkunst-drama	0	0,00	0	0,00	1	10,00	1	20,00	0	0,00	827	13,62
Totaal	**8**	**100**	**8**	**100**	**10**	**100**	**5**	**100**	**10**	**100**	**6071**	**100**

Tabel 4.143 geeft weer dat OKAN-leerlingen na het OKAN-onderwijs binnen de onderwijsvorm TSO (zowel tweede als derde graad) voornamelijk de studierichtingen 'sociale technische wetenschappen" (tussen 26 en 30% over de schooljaren heen) en 'handel' (tussen 20 en 28% over de schooljaren heen) aanvatten. Bij niet-OKAN-leerlingen zien we een gelijkaardige trend. Een 24% volgt namelijk de richting 'sociale en technische wetenschappen' en een 14% volgt de richting 'handel'.

Tabel 4.143 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen binnen studierichtingen uit TSO, het jaar na het OKAN-onderwijs

TSO studierichtingen	2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013-2014)		Niet-OKAN 2012-2013 (voor 2013-2014)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Administratie vrije beroepen	0	0,00	0	0,00	1	0,69	0	0,00	0	0,00	28	0,03
Agro- en groenbeheer	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	0,01
Agro- en groenmechanisatie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	30	0,03
Animatie in de ouderenzorg	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	11	0,01
Apotheekassistent	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	31	0,04
Assistent voedingsindustrie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	0,01
Automotive	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,00
Autotechnieken	0	0,00	1	0,87	0	0,00	0	0,00	0	0,00	565	0,65
Bakkerijtechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	0,01
Bio-esthetiek	2	2,17	2	1,74	3	2,07	6	2,63	1	0,48	1027	1,17
Biotechnische wetenschappen	0	0,00	0	0,00	1	0,69	0	0,00	1	0,48	1067	1,22
Boekhouden-informatica	0	0,00	2	1,74	1	0,69	2	0,88	1	0,48	1917	2,19
Bouw- en houtkunde	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,44	3	1,44	511	0,58
Bouw constructie- en planningstechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	18	0,02
Bouwtechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,48	604	0,69
Brood en banket	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	332	0,38
Butler-Intendant	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	0,00
Chemie	0	0,00	1	0,87	0	0,00	0	0,00	1	0,48	554	0,63
Chemische procestechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	70	0,08
Commercieel webverkeer	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	0,01
Computergestuurde mechanische productietechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	49	0,06
Contactologie- optometrie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	0,01
Creatie en mode	0	0,00	2	1,74	3	2,07	1	0,44	0	0,00	593	0,68
Creatie en patroonontwerpen	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	30	0,03
Dentaaltechnieken en supra-structuren	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	23	0,03
Dier- en landbouwtechnische wetenschappen	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	528	0,60
Elektriciteit-elektronica	1	1,09	0	0,00	0	0,00	6	2,63	3	1,44	1283	1,47
Elektrische installatietechnieken	1	1,09	0	0,00	0	0,00	1	0,44	0	0,00	1664	1,90
Elektromechanica	1	1,09	4	3,48	7	4,83	2	0,88	7	3,37	3878	4,43
Elektronische installatietechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	53	0,06
Elektrotechnieken	7	7,61	1	0,87	6	4,14	7	3,07	4	1,92	2076	2,37
Esthetische lichaamsverzorging	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	147	0,17
Farmaceutisch-technisch assistent	2	2,17	3	2,61	1	0,69	1	0,44	2	0,96	348	0,40
Fotografie	0	0,00	0	0,00	1	0,69	0	0,00	2	0,96	330	0,38

TSO studierichtingen	2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013-2014)		Niet-OKAN 2012-2013 (voor 2013-2014)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gestandaardiseerde en geprogrammeerde druktechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	14	0,02
Gezondheids-en welzijnswetenschappen	0	0,00	0	0,00	7	4,83	4	1,75	3	1,44	2439	2,79
Grafische communicatie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	149	0,17
Grafische media	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	1,32	4	1,92	682	0,78
Grime	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	25	0,03
Handel	25	27,17	26	22,61	30	20,69	51	22,37	52	25,00	12143	13,87
Handel-talen	5	5,43	7	6,09	11	7,59	12	5,26	5	2,40	2018	2,31
Haventechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	12	0,01
Hospitality	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	53	0,06
Hotel	1	1,09	1	0,87	4	2,76	1	0,44	0	0,00	1290	1,47
Hotelbeheer	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	15	0,02
Hout constructie- en planningstechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	63	0,07
Houttechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,44	0	0,00	2050	2,34
Immobiliënbeheer	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	11	0,01
Industriële computertechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	18	0,02
Industriële ICT	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,96	285	0,33
Industriële koeltechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	34	0,04
Industriële onderhoudstechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	147	0,17
Industriële warmtetechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	0,01
Industriële wetenschappen	2	2,17	2	1,74	2	1,38	7	3,07	1	0,49	3335	3,81
Informaticabeheer	2	2,17	4	3,48	6	4,14	6	2,63	2	0,96	1489	1,70
Integrale veiligheid	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	477	0,54
Interactieve multimediatechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	19	0,02
Internaatswerking	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	14	0,02
Internationaal transport en goederenverzending	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	26	0,03
Jeugd- en gehandicaptenzorg	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,44	0	0,00	1343	1,53
KMO-administratie	0	0,00	1	0,87	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	0,01
Koel- en warmtetechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	91	0,10
Kunststofvormgevingstechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	0,01
Leefgroepenwerking	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	172	0,20
Lichamelijke opvoeding en sport	3	3,26	1	0,87	3	2,07	6	2,63	8	3,85	5196	5,94
Maritieme technieken: dek	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,48	103	0,12
Maritieme technieken Motoren	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	37	0,04
Mechanica constructie- en planningstechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	29	0,03
Mechanische technieken	3	3,26	3	2,61	5	3,45	12	5,26	4	1,92	1709	1,95

Mechanische vormgevingstechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1084	1,24

TSO studierichtingen	2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013-2014)		Niet-OKAN 2012-2013 (voor 2013-2014)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Medico-sociale administratie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	47	0,05
Multimediale technieken	1	1,09	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Natuur– en groentechnische wetenschappen	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	98	0,11
Onthaal en public relations	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	1,44	744	0,85
Optiektechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	20	0,02
Orthopedietechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	20	0,02
Orthopedische instrumenten	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	0,00
Plant-, dier- en milieutechnieken	0	0,00	1	0,87	0	0,00	2	0,88	1	0,48	934	1,07
Planttechnische wetenschappen	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	301	0,34
Podiumtechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	78	0,09
Printmedia	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	241	0,28
Productie- en procestechnologie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	20	0,02
Public relations	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,00
Regeltechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	45	0,05
Rotatiedruktechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	0,01
Schoonheidsverzorging	0	0,00	0	0,00	1	0,69	0	0,00	0	0,00	1210	1,38
Secretariaat-talen	1	1,09	0	0,00	1	0,69	2	0,88	2	0,96	1799	2,06
Slagerij en vleeswaren	0	0,00	0	0,00	1	0,69	0	0,00	0	0,00	87	0,10
Sociale en technische wetenschappen	24	26,09	33	28,70	40	27,59	66	28,95	61	29,33	20926	23,91
Sportclub- en fitnessbegeleider	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	33	0,04
Stuur- en beveiligingstechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	198	0,23
Tandartsassistentie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,44	0	0,00	18	0,02
Tandtechnieken	0	0,00	0	0,00	1	0,69	0	0,00	0	0,00	43	0,05
Techniek-wetenschappen	3	3,26	9	7,83	4	2,76	12	5,26	9	4,33	3584	4,09
Tekst- en beeldintegratietechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	24	0,03
Textiel- en chemische technieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,00
Textiel- en designtechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	18	0,02
Textielproductietechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	0,01
Textieltechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	0,01
Toegepaste autotechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	72	0,08
Toerisme	8	8,70	11	9,57	5	3,45	14	6,14	23	11,06	1566	1,79
Toerisme en organisatie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	12	0,01
Toerisme en recreatie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	27	0,03
Topsport	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	176	0,20
Verkoop en distributie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	12	0,01

Vliegtuigtechnicus	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	18	0,02
Vliegtuigtechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	52	0,06
Voedingstechnieken	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	46	0,05
Totaal	**92**	**100**	**115**	**100**	**145**	**100**	**228**	**100**	**208**	**100**	**87533**	**100**

4.3.3.4 Doorstroom onderwijsvormen naargelang intern of externe doorstroom

In de onderstaande tabellen (

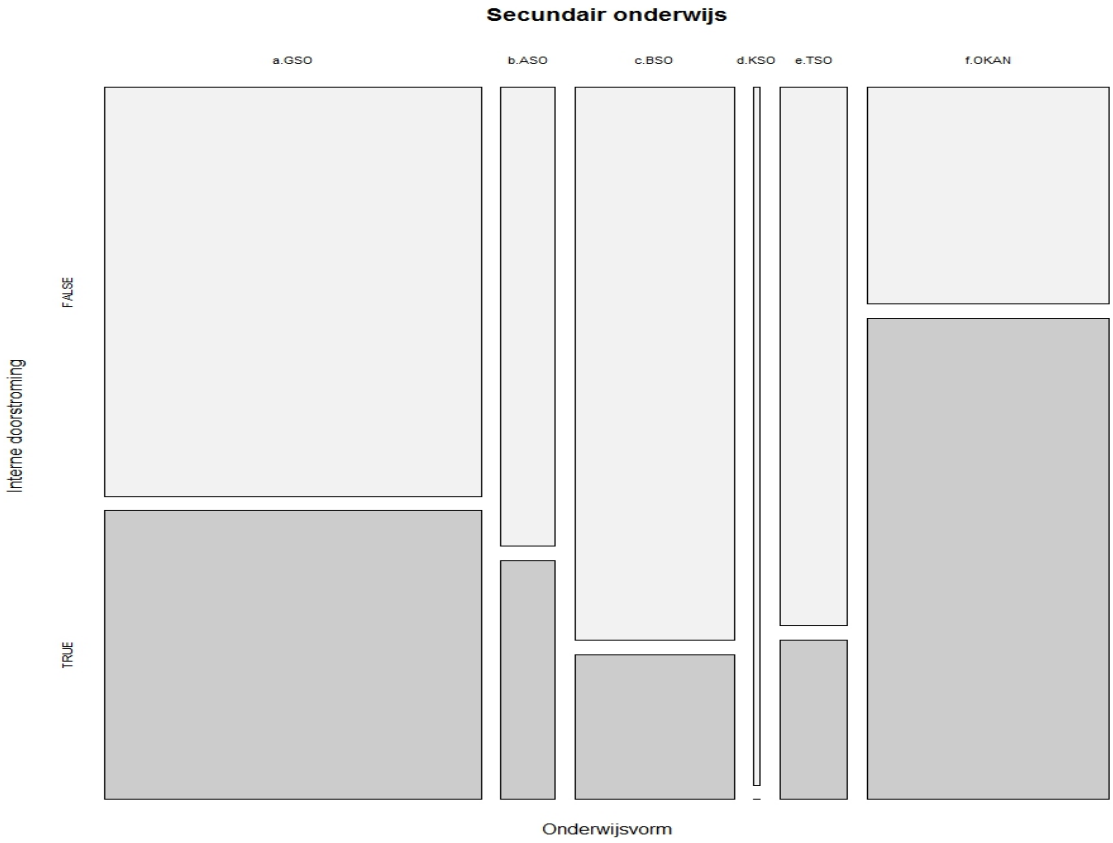
Tabel 4.144, Tabel 4.145, Tabel 4.146, Tabel 4.147 en Tabel 4.148) zetten we, voor ieder schooljaar afzonderlijk, de interne en externe doorstroom af ten opzichte van de doorstroom naar de verschillende onderwijsvormen. De bijhorende mozaïekgrafieken (Figuur 4.37, Figuur 4.38, Figuur 4.39, Figuur 4.40 en Figuur 4.41) geven de cijfers visueel weer.Figuur 4.43 geeft de evolutie van de externe doorstroom per onderwijsvorm weer.

Uit de gegevens kunnen we afleiden dat, indien OKAN-leerlingen doorstromen binnen dezelfde school, ze verhoudingsgewijs meer in het OKAN-onderwijs of de eerste graad van het secundair onderwijs terechtkomen. Stromen OKAN-leerlingen door naar een andere school, dan komen ze verhoudingsgewijs meer in onderwijsvormen BSO of TSO terecht. De externe doorstroom in de eerste graad van het secundair blijft redelijk constant. Alsook bij de onderwijsvorm TSO. Wel kende de externe doorstroom een daling wanneer OKAN-leerlingen na het OKAN-onderwijs in het schooljaar 2009-2010 doorstromen naar de onderwijsvorm BSO.

Wanneer we de gegevens voor niet-OKAN-leerlingen bekijken, dan zijn er minder opmerkelijke verschillen qua interne en externe doorstroom naar de onderwijsvormen (zie Tabel 4.149 en Figuur 4.42).

Tabel 4.144 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat intern of extern doorstroomt naar de verschillende onderwijsvormen (schooljaar 2008-2009 voor schooljaar 2009-2010)

Doorstroom	Intern		Extern		
	N	%	N	%	
GSO[18]	212	39,85	300	42,80	
ASO	25	4,70	48	6,85	
BSO	45	8,46	172	24,54	
KSO	0	0,00	8	1,14	
TSO	21	3,95	71	10,13	
OKAN	227	42,67	102	14,55	
Andere (HBO)	2	0,38	0	0,00	
Totaal	**532**	**100**	**701**	**100**	**1233**

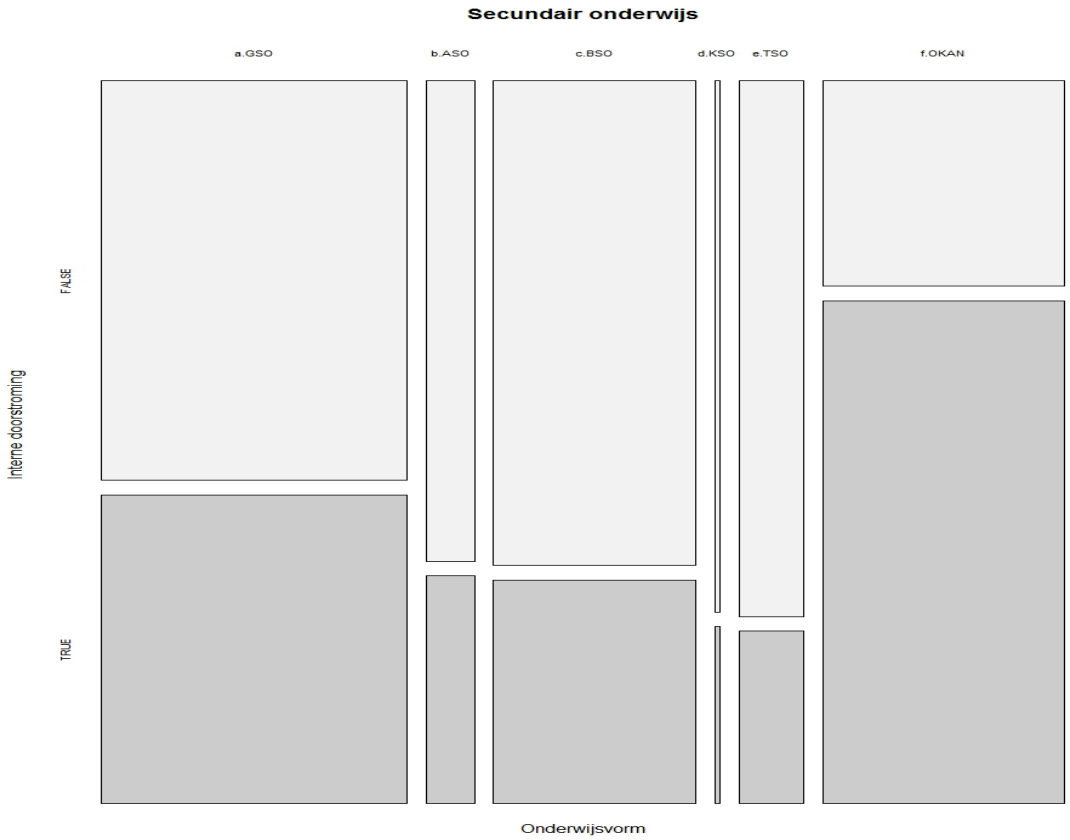


Figuur 4.37 Doorstroom OKAN-leerlingen naar de verschillende onderwijsvormen, naargelang doorstroom naar dezelfde school (schooljaar 2008-2009 voor schooljaar 2009-2010)

[18] GSO duidt op de eerste graad van het secundair onderwijs. We nemen de gehanteerde termen zo consistent mogelijk over uit de administratieve data.

Tabel 4.145 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat intern of extern doorstroomt naar de verschillende onderwijsvormen (schooljaar 2009-2010 voor schooljaar 2010-2011)

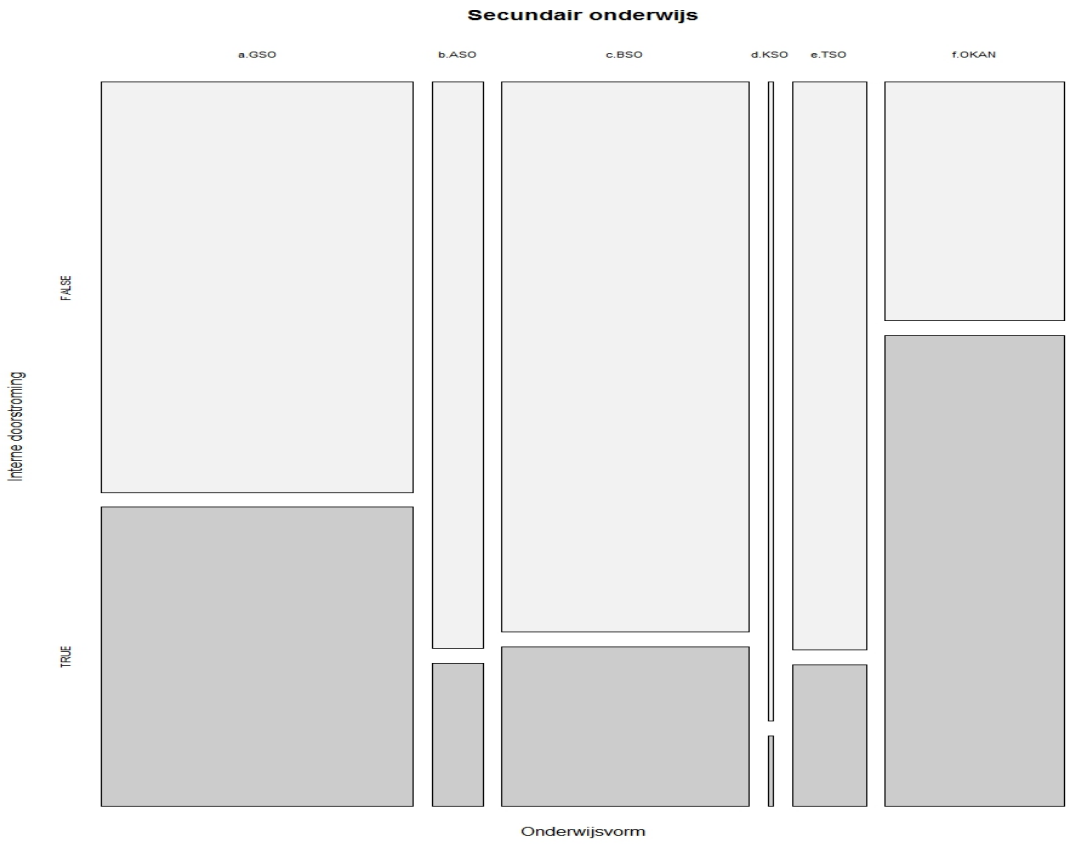
Doorstroom	Intern		Extern		
	N	%	N	%	
GSO	239	33,10	309	36,96	
ASO	28	3,88	59	7,06	
BSO	115	15,93	249	29,78	
KSO	2	0,28	6	0,72	
TSO	28	3,88	87	10,41	
OKAN	309	42,80	126	15,07	
Andere (HBO)	1	0,14	0	0,00	
Totaal	**722**	**100**	**836**	**100**	**1558**



Figuur 4.38 Doorstroom OKAN-leerlingen naar de verschillende onderwijsvormen, naargelang doorstroom naar dezelfde school (schooljaar 2009-2010 voor schooljaar 2010-2011)

Tabel 4.146 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat intern of extern doorstroomt naar de verschillende onderwijsvormen (schooljaar 2010-2011 voor schooljaar 2011-2012)

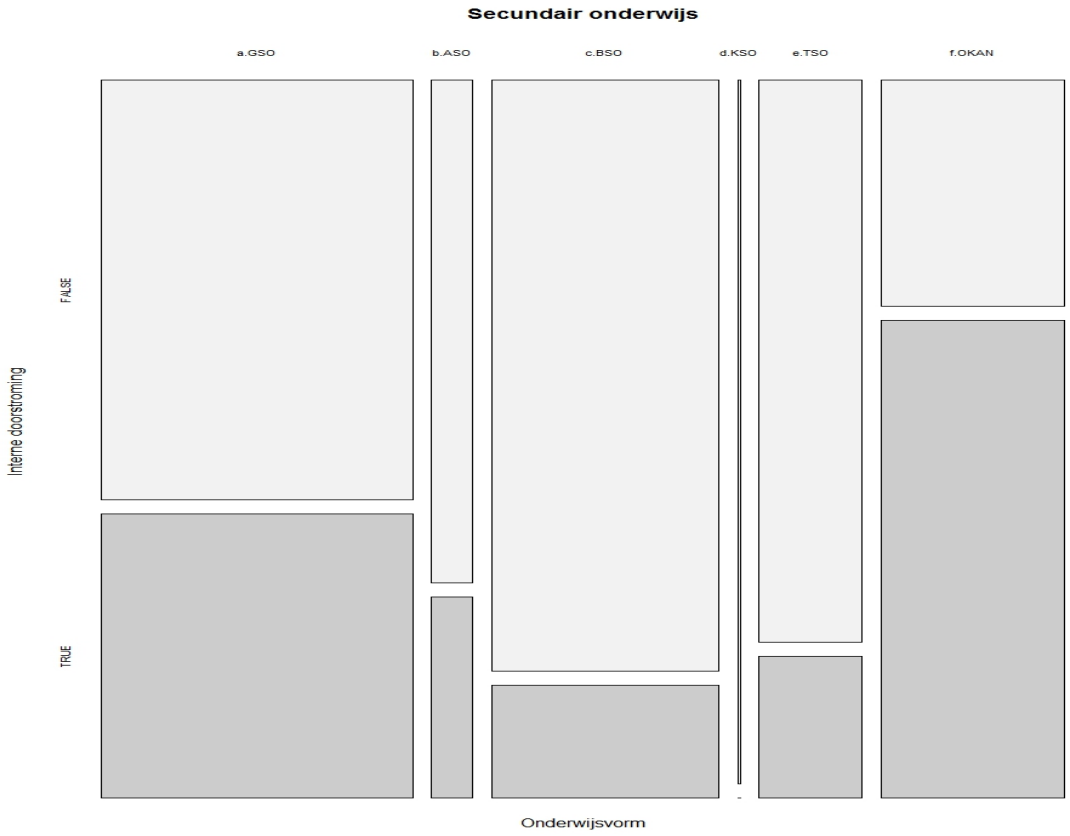
Doorstroom	Intern		Extern		
	N	%	N	%	
GSO	260	39,70	356	33,65	
ASO	20	3,05	79	7,46	
BSO	110	16,79	378	35,73	
KSO	1	0,15	9	0,85	
TSO	29	4,43	116	10,96	
OKAN	235	35,88	119	11,25	
Andere (HBO)	0	0,00	1	0,10	
Totaal	**655**	**100**	**1058**	**100**	**1713**



Figuur 4.39 Doorstroom OKAN-leerlingen naar de verschillende onderwijsvormen, naargelang doorstroom naar dezelfde school (schooljaar 2010-2011 voor schooljaar 2011-2012)

Tabel 4.147 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat intern of extern doorstroomt naar de verschillende onderwijsvormen (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2012-2013)

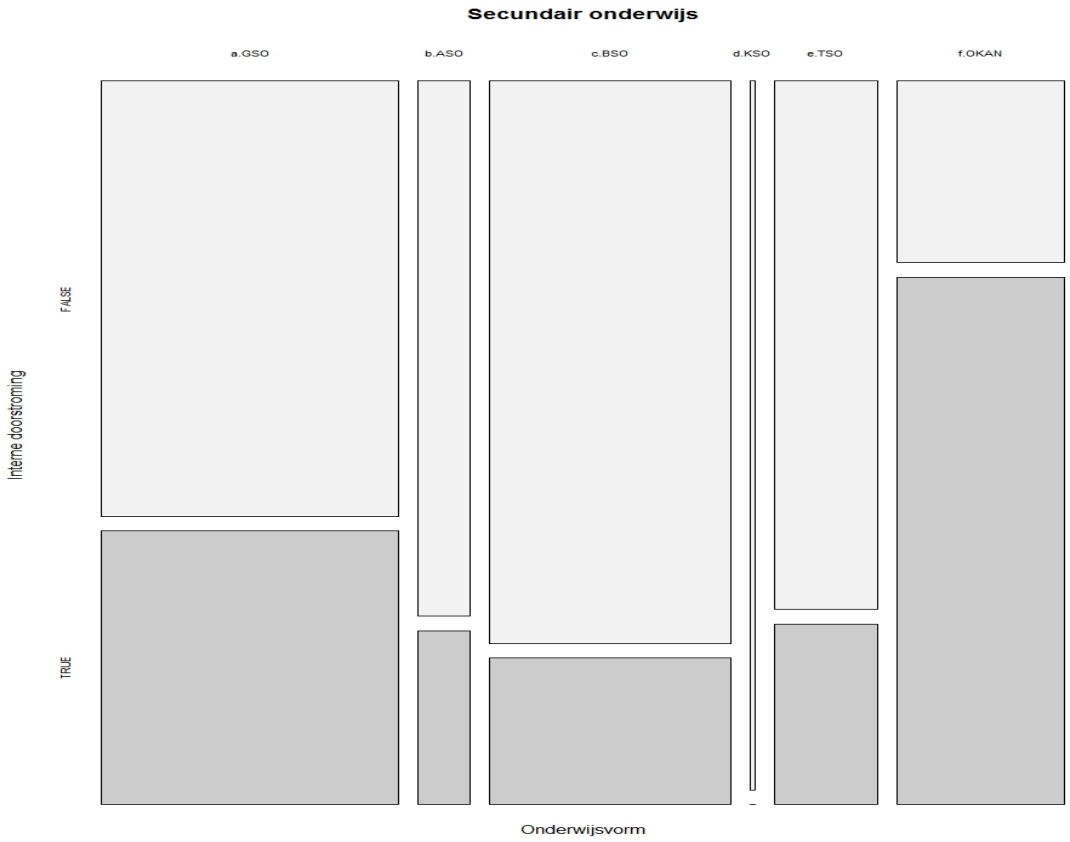
Doorstroom	Intern		Extern		
	N	%	N	%	
GSO	279	39,35	412	33,71	
ASO	26	3,67	65	5,31	
BSO	81	11,42	423	34,62	
KSO	0	0,00	5	0,41	
TSO	46	6,49	182	14,89	
OKAN	227	39,07	131	10,72	
Andere (HBO)	0	0,00	4	0,33	
Totaal	**709**	**100**	**1222**	**100**	**1931**



Figuur 4.40 Doorstroom OKAN-leerlingen naar de verschillende onderwijsvormen, naargelang doorstroom naar dezelfde school (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2012-2013)

Tabel 4.148 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat intern of extern doorstroomt naar de verschillende onderwijsvormen (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

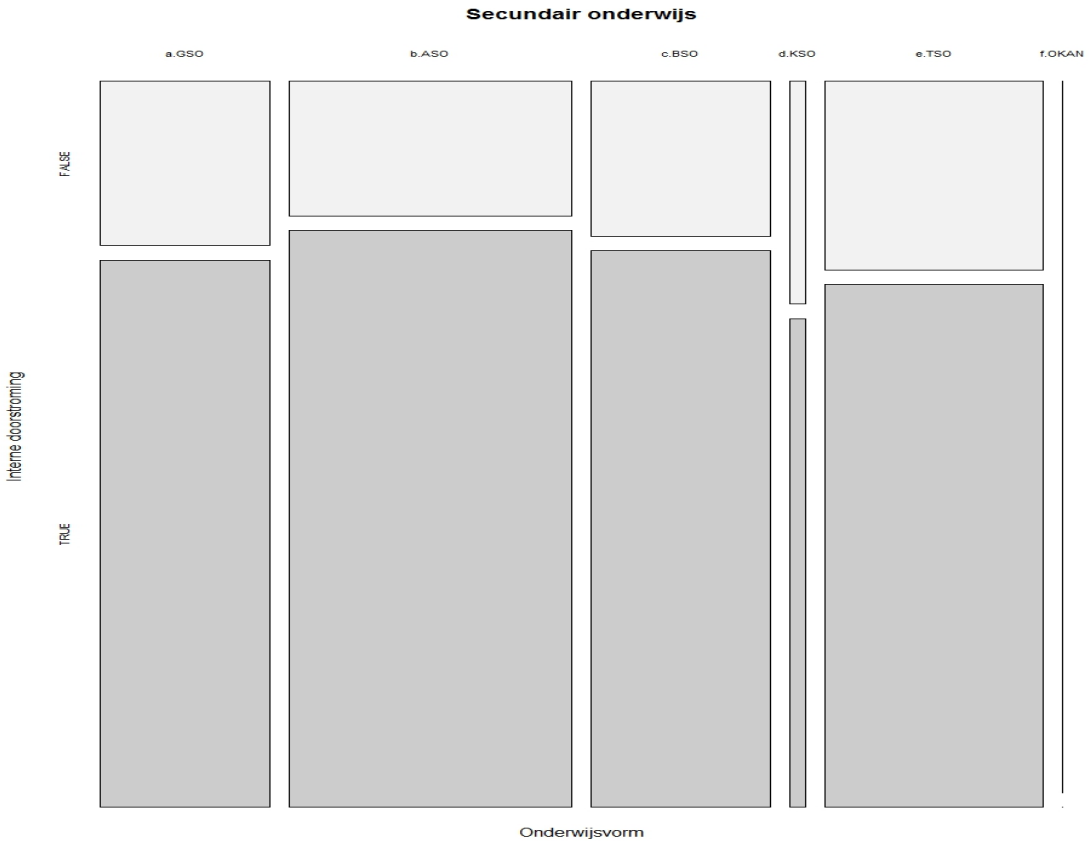
Doorstroom	Intern		Extern		
	N	%	N	%	
GSO	232	34,89	369	33,88	
ASO	26	3,91	80	7,35	
BSO	101	15,19	387	35,54	
KSO	0	0,00	10	0,92	
TSO	53	7,97	155	14,23	
OKAN	253	38,04	87	7,99	
Andere (HBO)	0	0,00	1	0,09	
Totaal	**665**	**100**	**1089**	**100**	**1754**



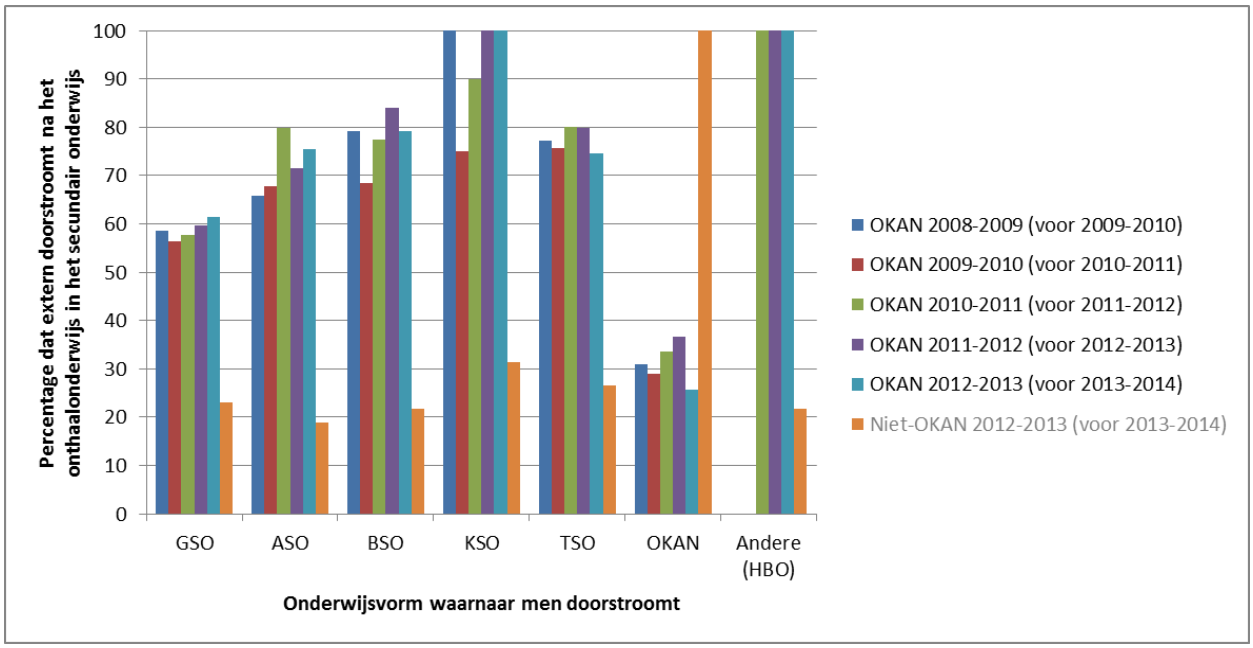
Figuur 4.41 Doorstroom OKAN-leerlingen naar de verschillende onderwijsvormen, naargelang doorstroom naar dezelfde school (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

Tabel 4.149 Absoluut (N) en relatief aantal (%) niet-OKAN-leerlingen dat intern of extern doorstroomt naar de verschillende onderwijsvormen (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

Doorstroom	Intern		Extern		
	N	%	N	%	
GSO	51929	19,06	15572	19,75	
ASO	91877	33,72	21447	27,20	
BSO	56221	20,63	15616	19,80	
KSO	4171	1,53	1900	2,41	
TSO	64323	23,61	23210	29,44	
OKAN	0	0,00	2	0,00	
Andere (HBO)	3949	1,45	1102	1,40	
Totaal	**272470**	**100**	**78849**	**100**	**351319**



Figuur 4.42 Doorstroom niet-OKAN-leerlingen naar de verschillende onderwijsvormen, naargelang doorstroom naar dezelfde school (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)



Figuur 4.43 Evolutie van de externe doorstroom per onderwijsvorm

4.3.3.5 Veranderen van de onderwijsvorm in het secundair onderwijs

Naast de informatie over de onderwijsvormen en studierichtingen waar OKAN-leerlingen terechtkomen, is het tevens belangrijk om te weten of ze deze onderwijsvorm blijven aanhouden. We willen met andere woorden weten in welke mate deze voormalige OKAN-leerlingen veranderen van onderwijsvorm. Hiervoor kijken we telkens twee schooljaren verder. Bijvoorbeeld, voor de OKAN-leerlingen uit het schooljaar 2008-2009 kijken we naar het schooljaar 2010-2011. Dit heeft als implicatie dat we de onderwijsvormveranderlijkheid voor de OKAN-leerlingen uit het schooljaar 2012-2013 niet kunnen weergeven aangezien we niet beschikken over data uit het schooljaar 2014-2015.

De onderstaande tabellen (Tabel 4.150, Tabel 4.151,

Tabel 4.152 en Tabel 4.153) geven weer hoeveel voormalige OKAN-leerlingen al dan niet veranderen van onderwijsvorm. De rijen geven de onderwijsvorm weer het jaar na het OKAN-onderwijs. De kolommen geven de onderwijsvorm weer twee schooljaren na het OKAN-onderwijs. In de noten onderaan de tabellen wordt weergegeven hoeveel OKAN-leerlingen we verliezen in het secundair onderwijs twee schooljaren verder.

Uit de tabel blijkt dat, over de schooljaren heen, tussen de 71 tot 81% van de voormalige OKAN-leerlingen de onderwijsvorm ASO blijft aanhouden. De overige stromen voornamelijk door naar de onderwijsvorm TSO. Tussen de 95 en 99% van de voormalige OKAN-leerlingen blijft in de onderwijsvorm BSO. Wat KSO betreft, zien we dat tussen de 66 en 80% van de voormalige OKAN-leerlingen de onderwijsvorm KSO blijft aanhouden. Tussen de 76 en 80% van de voormalige OKAN-leerlingen blijft in de onderwijsvorm TSO. Over het algemeen kunnen we concluderen dat wanneer OKAN-leerlingen doorstromen naar een bepaalde onderwijsvorm het schooljaar nadien, ze deze redelijk goed blijven aanhouden het jaar erop.

Wanneer we de gegevens voor niet-OKAN-leerlingen bekijken, merken we dat het percentage aan leerlingen dat de onderwijsvorm ASO blijft aanhouden tamelijk hoger ligt dan bij voormalige OKAN-leerlingen. Het gaat hier om 92%. Ook het percentage aan leerlingen dat de onderwijsvorm TSO blijft aanhouden, ligt bij niet-OKAN-leerlingen hoger. Het gaat hier om 93% (zie Tabel 4.154).

Tabel 4.150 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat twee jaar na het OKAN-onderwijs verandert van onderwijsvorm (schooljaar 2008-2009 voor schooljaar 2010-2011)

		2010-2011															
		GSO		ASO		BSO		KSO		TSO		OKAN		Andere (HBO)		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2009-2010	GSO	241	52,97	29	6,37	166	36,48	1	0,22	17	3,74	1	0,22	0	0,00	**455**	**100**
	ASO	0	0,00	51	80,95	2	3,17	2	3,17	8	12,70	0	0,00	0	0,00	**63**	**100**
	BSO	0	0,00	1	0,61	156	95,71	2	1,23	4	2,45	0	0,00	0	0,00	**163**	**100**
	KSO	0	0,00	0	0,00	2	33,33	4	66,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**6**	**100**
	TSO	0	0,00	0	0,00	15	19,48	0	0,00	62	80,52	0	0,00	0	0,00	**77**	**100**
	OKAN	64	31,37	13	6,37	86	42,16	0	0,00	29	14,22	12	5,88	0	0,00	**204**	**100**
	Andere (HBO)	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
																969	

Noot: uitstroom GSO = 57; uitstroom ASO = 10; uitstroom BSO = 54; uitstroom KSO = 2; uitstroom TSO = 15; uitstroom OKAN = 125; uitstroom HBO = 1

Tabel 4.151 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat twee jaar na het OKAN-onderwijs verandert van onderwijsvorm (schooljaar 2009-2010 voor schooljaar 2011-2012)

	2011-2012															
	GSO		ASO		BSO		KSO		TSO		OKAN		Andere (HBO)		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%

2010-2011	**GSO**	285	56,44	38	7,52	151	29,90	0	0,00	31	6,14	0	0,00	0	0,00	**505**	**100**
	ASO	0	0,00	56	72,73	5	6,49	1	1,30	15	19,48	0	0,00	0	0,00	**77**	**100**
	BSO	0	0,00	1	0,39	253	98,44	0	0,00	2	0,78	0	0,00	1	0,39	**257**	**100**
	KSO	0	0,00	0	0,00	1	14,28	5	71,43	1	14,28	0	0,00	0	0,00	**7**	**100**
	TSO	0	0,00	0	0,00	23	22,77	0	0,00	78	77,23	0	0,00	0	0,00	**101**	**100**
	OKAN	97	35,66	17	6,25	123	45,22	2	0,73	31	11,40	2	0,73	0	0,00	**272**	**100**
	Andere (HBO)	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	**1**	**100**
																1220	

Noot: uitstroom GSO = 43; uitstroom ASO *= 10; uitstroom BSO = 107; uitstroom KSO = 1; uitstroom TSO = 14; uitstroom OKAN = 163; uitstroom HBO = 0*

Tabel 4.152 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat twee jaar na het OKAN-onderwijs verandert van onderwijsvorm (schooljaar 2010-2011 voor schooljaar 2012-2013)

		2012-2013															
		GSO		ASO		BSO		KSO		TSO		OKAN		Andere (HBO)		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2011-2012	GSO	289	53,22	52	9,58	152	27,99	3	0,55	47	8,66	0	0,00	0	0,00	**543**	**100**
	ASO	0	0,00	64	71,91	5	5,62	2	2,25	18	20,22	0	0,00	0	0,00	**89**	**100**
	BSO	0	0,00	2	0,56	340	95,51	3	0,84	10	2,81	0	0,00	1	0,28	**356**	**100**
	KSO	0	0,00	0	0,00	1	11,11	7	77,78	2	11,11	0	0,00	0	0,00	**9**	**100**
	TSO	0	0,00	1	0,83	26	21,49	1	0,83	93	76,86	0	0,00	0	0,00	**121**	**100**
	OKAN	72	36,74	5	2,55	100	51,02	0	0,00	18	9,18	1	0,51	0	0,00	**196**	**100**
	Andere (HBO)	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	**1**	**100**
																1315	

Noot: uitstroom GSO = 73; uitstroom ASO = 10; uitstroom BSO = 132; uitstroom KSO = 1; uitstroom TSO = 24; uitstroom OKAN = 158; uitstroom HBO = 0

Tabel 4.153 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat twee jaar na het OKAN-onderwijs verandert van onderwijsvorm (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2013-2014)

		2013-2014															
		GSO		ASO		BSO		KSO		TSO		OKAN		Andere (HBO)		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2012-2013	GSO	327	54,68	63	10,54	163	27,26	3	0,50	42	7,02	0	0,00	0	0,00	**598**	**100**
	ASO	0	0,00	69	80,23	2	2,33	0	0,00	15	17,44	0	0,00	0	0,00	**86**	**100**
	BSO	0	0,00	1	0,26	370	97,37	0	0,00	9	2,37	0	0,00	0	0,00	**380**	**100**
	KSO	0	0,00	0	0,00	1	20,00	4	80,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**5**	**100**
	TSO	0	0,00	4	2,17	39	21,10	0	0,00	141	76,63	0	0,00	0	0,00	**184**	**100**
	OKAN	75	30,86	5	2,06	128	52,68	1	0,41	29	11,93	5	2,06	0	0,00	**243**	**100**
	Andere (HBO)	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00	**3**	**100**
																1499	

Noot: uitstroom GSO = 93; uitstroom ASO = 5; uitstroom BSO = 124; uitstroom KSO = 0; uitstroom TSO = 44; uitstroom OKAN = 165; uitstroom HBO = 1

Tabel 4.154 Absoluut (N) en relatief aantal (%) niet-OKAN-leerlingen dat na twee jaar verandert van onderwijsvorm (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2013-2014)

		2013-2014															
		GSO		ASO		BSO		KSO		TSO		OKAN		Andere (HBO)		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2012-2013	GSO	3323	5,03	31474	47,68	12269	18,58	1126	1,71	17826	27,00	0	0,00	0	0,00	**66018**	**100**
	ASO	1	0,00	81179	91,58	130	0,15	555	0,63	6760	7,63	0	0,00	14	0,02	**88639**	**100**
	BSO	1	0,00	4	0,01	53836	97,19	37	0,07	713	1,29	0	0,00	799	1,44	**55390**	**100**
	KSO	0	0,00	67	1,48	144	3,17	3994	88,01	329	7,25	0	0,00	4	0,09	**4538**	**100**
	TSO	1	0,00	223	0,34	3918	5,94	301	0,46	61327	92,93	0	0,00	226	0,34	**65996**	**100**
	OKAN	1	16,67	1	16,67	4	66,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**6**	**100**
	Andere (HBO)	0	0,00	0	0,00	42	1,58	0	0,00	10	0,38	0	0,00	2612	98,05	**2664**	**100**
																283251	

Noot: uitstroom GSO = 1108; uitstroom ASO = 25437; uitstroom BSO = 16913; uitstroom KSO = 1662; uitstroom TSO = 21240; uitstroom OKAN = 1; uitstroom HBO = 2146

4.3.3.6 Schoolse achterstand na OKAN-onderwijs in het secundair onderwijs

Uit de combinatie van de informatie over de leeftijd van de OKAN-leerlingen en het leerjaar waarin ze na het OKAN-onderwijs zitten, kunnen we afleiden of ze na het OKAN-onderwijs doorstromen volgens de verwachting op basis van leeftijd, of dat ze achterstand oplopen. Tabel 4.155 vat deze informatie voor de onderzochte schooljaren samen. Van enkele voormalige OKAN-leerlingen die modulair onderwijs volgen, kunnen we niet nagaan of deze een schoolse achterstand hebben opgelopen.

Uit de tabel blijkt duidelijk dat een zeer beperkt aantal OKAN-leerlingen het jaar na het OKAN-onderwijs met leeftijdsgenoten in de klas zit. Dit lijkt aannemelijk aangezien het OKAN-onderwijs een duur heeft van één jaar (of bij uitzondering langer). De laatste drie schooljaren is het aantal OKAN-leerlingen dat het jaar na het OKAN-onderwijs met leeftijdsgenoten in de klas zit wel lichtjes gestegen tot 5%. Een enkele voormalige OKAN-leerling heeft in het schooljaar 2008-2009 en het schooljaar 2009-2010 een voorsprong ten aanzien van leeftijdsgenoten opgelopen. Wanneer we de gegevens van niet-OKAN-leerlingen bekijken, zien we dat een veel groter aantal op leeftijd zit, namelijk 67%.

De meeste voormalige OKAN-leerlingen hebben één (tussen 31 en 41% over de schooljaren heen) of twee jaar achterstand (tussen 34 en 43% over de schooljaren heen). Het aantal met twee jaar achterstand is wel dalend en het aantal met één jaar achterstand stijgend. Tussen de 19 en 24% van de OKAN-leerlingen heeft een achterstand opgebouwd van drie of meer jaren. Het gaat hier wel om een dalende trend. Bij niet-OKAN-leerlingen loopt 24% een achterstand op van één jaar en is het aantal met twee jaar of meer achterstand relatief klein, namelijk 7%.

Tabel 4.155 Absoluut (N) en relatief aantal (%)OKAN-leerlingen met een schoolse achterstand, het jaar na het OKAN-onderwijs

Schoolse achterstand	2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013-2014)		Niet-OKAN 2012-2013 (voor 2013-2014)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Voorsprong	1	0,11	1	0,09	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4030	1,17
Op leeftijd	21	2,35	23	2,06	46	3,40	57	3,78	71	5,05	232497	67,42
Eén jaar ouder	275	30,73	407	36,44	567	41,97	614	40,69	578	41,08	83493	24,21
Twee jaar ouder	382	42,68	419	37,51	474	35,09	562	37,24	481	34,19	20114	5,83
Drie of meer jaren ouder	216	24,13	267	23,90	264	19,54	276	18,29	277	19,69	4732	1,37
Totaal	**895**	**100**	**1117**	**100**	**1351**	**100**	**1509**	**100**	**1407**	**100**	**344866**	**100**
OKAN	**329**		**435**		**354**		**408**		**340**		**2**	
Andere (4de graad BSO, modulair BSO en HBO)	**9**		**6**		**8**		**14**		**7**		**6451**	

De onderstaande tabellen (Tabel 4.156, Tabel 4.157, Tabel 4.158, Tabel 4.159 en Tabel 4.160) geven de schoolse achterstand na het OKAN-onderwijs weer naargelang de leerjaren en de onderwijsvormen waarin de voormalige OKAN-leerlingen terechtkomen. Wat opvalt over de schooljaren heen, is dat OKAN-leerlingen die doorstromen naar de eerste graad van het secundair onderwijs voornamelijk één jaar of hooguit twee jaar ouder zijn dan de leerlingen die in hun jaar op leeftijd zitten. De OKAN-leerlingen met drie jaar of meer achterstand vinden we verhoudingsgewijs het meest terug in de onderwijsvormen BSO en TSO. Van de weinige OKAN-leerlingen die doorstromen naar het ASO is het overgrote deel toch ook één of twee jaar ouder dan de klasgenoten. Wanneer we de gegevens voor niet-OKAN-leerlingen bekijken, dan zien we dat de meeste leerlingen uit de eerste graad van het secundair onderwijs en uit de onderwijsvorm ASO op leeftijd zitten. In de onderwijsvormen BSO, KSO en TSO zien we een redelijk aantal leerlingen met één jaar achterstand (zie Tabel 4.161).

Tabel 4.156 Absoluut (N) en relatief aantal (%)OKAN-leerlingen per leerjaar en onderwijsvorm met een schoolse achterstand, het jaar na het OKAN-onderwijs (schooljaar 2008-2009 voor schooljaar 2009-2010)

Schoolse achterstand naargelang leerjaar en onderwijsvorm			Voorsprong		Op leeftijd		Eén jaar ouder		Twee jaar ouder		Drie of meer jaren ouder		OKAN		Totaal	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gr.1	**1**	1ste lrj. A	0	0,00	5	4,07	40	32,52	58	47,15	20	16,26	0	0,00	**123**	**100**
		1ste lrj. B	0	0,00	8	5,93	74	54,81	42	31,11	11	8,15	0	0,00	**135**	**100**
	2	BVLJ	1	0,54	0	0,00	81	43,55	91	48,92	13	6,99	0	0,00	**186**	**100**
		2de lrj.	0	0,00	1	1,47	22	32,35	33	48,52	12	17,65	0	0,00	**68**	**100**
Gr. 2	**1**	ASO	0	0,00	2	4,65	15	34,88	11	25,58	15	34,88	0	0,00	**43**	**100**
		BSO	0	0,00	2	1,19	10	5,95	69	41,07	87	51,79	0	0,00	**168**	**100**
		KSO	0	0,00	0	0,00	1	16,67	2	33,33	3	50,00	0	0,00	**6**	**100**
		TSO	0	0,00	0	0,00	8	15,69	22	43,14	21	41,18	0	0,00	**51**	**100**
	2	ASO	0	0,00	0	0,00	8	40,00	9	45,00	3	15,00	0	0,00	**20**	**100**
		BSO	0	0,00	1	3,03	2	6,06	14	42,42	16	48,48	0	0,00	**33**	**100**
		KSO	0	0,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	**2**	**100**
		TSO	0	0,00	1	3,45	4	13,79	13	44,83	11	37,93	0	0,00	**29**	**100**
Gr. 3	**1**	ASO	0	0,00	0	0,00	4	57,14	3	42,86	0	0,00	0	0,00	**7**	**100**
		BSO	0	0,00	0	0,00	1	11,11	5	55,56	3	33,33	0	0,00	**9**	**100**
		TSO	0	0,00	0	0,00	3	25,00	9	75,00	0	0,00	0	0,00	**12**	**100**

2	ASO	0	0,00	1	33,33	1	33,33	1	33,33	0	0,00	0	0,00	**3**	**100**
OKAN														**329**	**100**
Andere (4de graad BSO, modulair BSO en HBO)														**9**	**100**

Tabel 4.157 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen per leerjaar onderwijsvorm met een schoolse achterstand, het jaar na het OKAN-onderwijs (schooljaar 2009-2010 voor schooljaar 20110-2011)

Schoolse achterstand naargelang leerjaar en onderwijsvorm			Voorsprong		Op leeftijd		Eén jaar ouder		Twee jaar ouder		Drie of meer jaren ouder		OKAN		Totaal	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gr.1	**1**	1ste lrj. A	0	0,00	5	3,85	58	44,62	55	42,31	12	9,23	0	0,00	**130**	**100**
		1ste lrj. B	0	0,00	6	3,70	112	69,14	36	22,22	8	4,94	0	0,00	**162**	**100**
	2	BVLJ	0	0,00	2	1,23	90	55,21	55	33,74	16	9,82	0	0,00	**163**	**100**
		2de lrj.	0	0,00	1	1,08	31	33,33	43	46,24	18	19,35	0	0,00	**93**	**100**
Gr. 2	**1**	ASO	0	0,00	2	4,00	11	22,00	24	48,00	13	26,00	0	0,00	**50**	**100**
		BSO	1	0,32	3	0,96	68	21,86	108	34,73	131	42,12	0	0,00	**311**	**100**
		KSO	0	0,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	**2**	**100**
		TSO	0	0,00	0	0,00	10	14,08	31	43,66	30	42,25	0	0,00	**71**	**100**
	2	ASO	0	0,00	0	0,00	4	17,39	14	60,87	5	21,74	0	0,00	**23**	**100**
		BSO	0	0,00	1	2,86	6	17,14	14	40,00	14	40,00	0	0,00	**35**	**100**
		KSO	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	100,00	0	0,00	0	0,00	**5**	**100**
		TSO	0	0,00	0	0,00	5	18,52	10	37,04	12	44,44	0	0,00	**27**	**100**
Gr. 3	**1**	ASO	0	0,00	2	15,38	5	38,46	4	30,77	2	15,38	0	0,00	**13**	**100**
		BSO	0	0,00	0	0,00	2	18,18	7	63,64	2	18,18	0	0,00	**11**	**100**
		KSO	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
		TSO	0	0,00	0	0,00	3	18,75	10	62,50	3	18,75	0	0,00	**16**	**100**
	2	ASO	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
		BSO	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	**2**	**100**
	3	TSO	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
OKAN															**435**	
Andere (4de graad BSO, modulair BSO en HBO)															**6**	

Tabel 4.158 Absoluut (N) en relatief aantal (%)OKAN-leerlingen per leerjaar en onderwijsvorm met een schoolse achterstand, het jaar na het OKAN-onderwijs schooljaar 2010-2011 voor schooljaar 2011-2012)

Schoolse achterstand naargelang leerjaar en onderwijsvorm			Voorsprong		Op leeftijd		Eén jaar ouder		Twee jaar ouder		Drie of meer jaren ouder		OKA N		Totaal	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gr.1	**1**	1ste lrj. A	0	0,00	1	0,71	72	51,43	62	44,29	5	3,57	0	0,00	**140**	**100**
		1ste lrj. B	0	0,00	3	1,96	102	66,67	42	27,45	6	3,92	0	0,00	**153**	**100**
	2	BVLJ	0	0,00	7	3,68	119	62,63	52	27,37	12	6,32	0	0,00	**190**	**100**
		2de lrj.	0	0,00	9	6,77	45	33,83	60	45,11	19	14,29	0	0,00	**133**	**100**
Gr. 2	**1**	ASO	0	0,00	6	10,91	18	32,73	22	40,00	9	16,36	0	0,00	**55**	**100**
		BSO	0	0,00	9	2,22	145	35,80	121	29,88	130	32,10	0	0,00	**405**	**100**
		KSO	0	0,00	0	0,00	3	42,86	2	28,57	2	28,57	0	0,00	**7**	**100**
		TSO	0	0,00	5	5,74	23	26,44	27	31,03	32	36,78	0	0,00	**87**	**100**
	2	ASO	0	0,00	1	4,17	4	16,67	9	37,50	10	41,67	0	0,00	**24**	**100**
		BSO	0	0,00	0	0,00	8	14,55	29	52,73	18	32,73	0	0,00	**55**	**100**
		KSO	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	66,67	1	33,33	0	0,00	**3**	**100**
		TSO	0	0,00	0	0,00	5	17,86	12	42,86	11	39,29	0	0,00	**28**	**100**
Gr. 3	**1**	ASO	0	0,00	1	5,56	5	27,78	11	61,11	1	5,56	0	0,00	**18**	**100**
		BSO	0	0,00	2	10,00	4	20,00	11	55,00	3	15,00	0	0,00	**20**	**100**
		TSO	0	0,00	1	3,57	11	39,29	11	39,29	5	17,86	0	0,00	**28**	**100**
	2	ASO	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**2**	**100**
		BSO	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
		TSO	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
	3	TSO	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
OKAN															**354**	**100**
Andere (4de graad BSO, modulair BSO en HBO)															**8**	**100**

Tabel 4.159 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen per leerjaar en onderwijsvorm met een schoolse achterstand, het jaar na het OKAN-onderwijs (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2012-2013)

Schoolse achterstand naar gelang het leerjaar en de onderwijsvorm			Voorsprong		Op leeftijd		Eén jaar ouder		Twee jaar ouder		Drie of meer jaren ouder		OKAN		Totaal	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gr.1	**1**	1ste lrj. A	0	0,00	3	1,99	75	49,67	65	43,04	8	5,30	0	0,00	**151**	**100**
		1ste lrj. B	0	0,00	2	1,09	122	66,30	46	25,00	14	7,61	0	0,00	**184**	**100**
	2	BVLJ	0	0,00	22	10,63	111	53,62	59	28,50	15	7,25	0	0,00	**207**	**100**
		2de lrj.	0	0,00	5	3,36	63	42,28	64	42,95	17	11,41	0	0,00	**149**	**100**
Gr. 2	**1**	ASO	0	0,00	7	12,73	13	23,63	24	43,65	11	20,00	0	0,00	**55**	**100**
		BSO	0	0,00	8	2,20	129	35,44	126	34,62	101	27,75	0	0,00	**364**	**100**
		KSO	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
		TSO	0	0,00	5	3,40	42	28,57	53	36,05	47	31,97	0	0,00	**147**	**100**
	2	ASO	0	0,00	0	0,00	12	52,17	8	34,78	3	13,04	0	0,00	**23**	**100**
		BSO	0	0,00	2	2,04	19	19,39	39	39,80	38	38,78	0	0,00	**98**	**100**
		KSO	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
		TSO	0	0,00	0	0,00	4	8,16	30	61,22	15	30,61	0	0,00	**49**	**100**
Gr. 3	**1**	ASO	0	0,00	0	0,00	5	41,67	7	58,33	0	0,00	0	0,00	**12**	**100**
		BSO	0	0,00	0	0,00	9	30,00	16	53,33	5	16,67	0	0,00	**30**	**100**
		KSO	0	0,00	0	0,00	1	33,33	2	66,67	0	0,00	0	0,00	**3**	**100**
		TSO	0	0,00	2	6,90	4	13,79	21	72,41	2	6,90	0	0,00	**29**	**100**
	2	ASO	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
		BSO	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**2**	**100**
		TSO	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**2**	**100**
	3	TSO	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
OKAN															**408**	**100**
Andere (4de graad BSO, modulair BSO en HBO)															**14**	**100**

Tabel 4.160 Absoluut (N) en relatief aantal (%)OKAN-leerlingen per leerjaar en onderwijsvorm met een schoolse achterstand, het jaar na het OKAN-onderwijsschooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

Schoolse achterstand naargelang onderwijsvorm			Voorsprong		Op leeftijd		Eén jaar ouder		Twee jaar ouder		Drie of meer jaren ouder		OKAN		Totaal	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gr.1	**1**	1ste lrj. A	0	0,00	3	2,11	85	59,86	49	34,51	5	3,52	0	0,00	**142**	**100**
		1ste lrj. B	0	0,00	4	2,86	102	72,86	29	20,71	5	3,57	0	0,00	**140**	**100**
	2	BVLJ	0	0,00	18	10,34	102	58,62	50	28,74	4	2,30	0	0,00	**174**	**100**
		2de lrj.	0	0,00	15	10,34	60	41,38	49	33,79	21	14,48	0	0,00	**145**	**100**
Gr. 2	**1**	ASO	0	0,00	5	8,62	23	39,66	20	34,48	10	17,24	0	0,00	**58**	**100**
		BSO	0	0,00	7	2,20	89	27,99	108	33,96	114	35,85	0	0,00	**318**	**100**
		KSO	0	0,00	0	0,00	1	14,29	6	85,71	0	0,00	0	0,00	**7**	**100**
		TSO	0	0,00	5	4,35	37	32,17	43	37,39	30	26,09	0	0,00	**115**	**100**
	2	ASO	0	0,00	5	14,71	12	35,29	12	35,29	5	14,71	0	0,00	**34**	**100**
		BSO	0	0,00	3	2,54	19	16,10	45	38,14	51	43,22	0	0,00	**118**	**100**
		KSO	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	**1**	**100**
		TSO	0	0,00	1	1,49	18	26,87	24	35,82	24	35,82	0	0,00	**67**	**100**
Gr. 3	**1**	ASO	0	0,00	0	0,00	5	38,46	8	61,54	0	0,00	0	0,00	**13**	**100**
		BSO	0	0,00	1	2,22	14	31,11	27	60,00	3	6,67	0	0,00	**45**	**100**
		KSO	0	0,00	0	0,00	1	50,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	**2**	**100**
		TSO	0	0,00	3	11,54	9	34,62	10	38,46	4	15,38	0	0,00	**26**	**100**
	2	ASO	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
	3	BSO	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
OKAN															**340**	**100**
Andere (4de graad BSO, modulair BSO en HBO)															**7**	**100**

Tabel 4.161 Absoluut (N) en relatief aantal (%) niet-OKAN-leerlingen per leerjaar en onderwijsvorm met een schoolse achterstand (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

Schoolse achterstand naargelang onderwijsvorm			Voorsprong		Op leeftijd		Eén jaar ouder		Twee jaar ouder		Drie of meer jaren ouder		OKAN		Totaal	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gr.1	1	1ste lrj. A	1	0,06	10	0,65	1054	68,22	445	28,80	35	2,27	0	0,00	1545	**100**
		1ste lrj. B	0	0,00	0	0,00	96	73,84	31	23,85	3	2,31	0	0,00	130	**100**
	2	BVLJ	901	1,65	44824	82,13	7720	14,15	1059	1,94	71	0,13	0	0,00	54575	**100**
		2de lrj.	3	0,03	5364	47,68	5410	48,08	453	4,03	21	0,19	0	0,00	11251	**100**
Gr. 2	1	ASO	876	2,70	28087	86,47	3029	9,33	446	1,37	42	0,13	0	0,00	32480	100
		BSO	2	0,01	5766	41,35	6621	47,49	1319	9,46	235	1,69	0	0,00	13943	100
		KSO	12	0,89	825	60,93	396	29,25	104	7,68	17	1,26	0	0,00	1354	100
		TSO	60	0,30	13367	66,63	5270	26,27	1190	5,93	176	0,88	0	0,00	20063	100
	2	ASO	699	2,39	25265	86,28	2897	9,89	378	1,29	45	0,15	0	0,00	29284	100
		BSO	3	0,02	5879	39,22	6839	45,63	1831	12,22	437	2,92	0	0	14989	100
		KSO	9	0,61	844	57,18	451	30,56	143	9,69	29	1,96	0	0,00	1476	100
		TSO	57	0,27	13524	63,89	5839	27,59	1491	7,04	255	1,20	0	0,00	21166	100
Gr. 3	1	ASO	598	2,26	22317	84,44	2992	11,32	446	1,69	75	0,28	0	0,00	26428	**100**
		BSO	8	0,05	6143	38,82	6872	43,43	2134	13,49	666	4,21	0	0,00	15823	**100**
		KSO	11	0,64	949	55,46	535	31,27	170	9,94	46	2,69	0	0,00	1711	**100**
		TSO	74	0,31	14198	60,13	6917	29,30	1938	8,21	484	2,05	0	0,00	23611	**100**
	2	ASO	639	2,55	21022	83,81	2862	11,41	462	1,84	97	0,39	0	0,00	25082	**100**
		BSO	6	0,04	5597	39,68	5875	41,65	1944	13,78	685	4,86	0	0,00	14107	**100**
		KSO	8	0,56	743	51,63	477	33,15	161	11,19	50	3,47	0	0,00	1439	**100**
		TSO	58	0,28	12259	59,55	5826	28,30	1917	9,31	526	2,56	0	0,00	20586	**100**
	3	ASO	0	0,00	37	74,00	12	24,00	0	0,00	1	2,00	0	0,00	50	**100**
		BSO	4	0,03	4599	39,73	4735	40,91	1678	14,50	559	4,83	0	0,00	11575	**100**
		KSO	1	1,10	47	51,65	26	28,57	12	13,19	5	5,49	0	0,00	91	**100**

	TSO	0	0,00	831	39,44	742	35,22	362	17,18	172	8,16	0	0,00	2107	**100**
OKAN														**2**	**100**
Andere (4de graad BSO, modulair BSO en HBO)														**6451**	**100**

4.3.3.7 Zittenblijven in het secundair onderwijs

Om na te gaan in welke mate voormalige OKAN-leerlingen blijven zitten, kijken we twee schooljaren verder. Dit heeft als implicatie dat we voor de voormalige OKAN-leerlingen uit het schooljaar 2012-2013 geen cijfers kunnen weergeven aangezien we niet beschikken over data uit het schooljaar 2014-2015. De onderstaande tabellen (Tabel 4.162, Tabel 4.163, Tabel 4.164 en

Tabel 4.165) geven weer hoeveel voormalige OKAN-leerlingen blijven zitten. De rijen geven het leerjaar weer één schooljaar na het OKAN-onderwijs. De kolommen geven het leerjaar weer twee schooljaren na het OKAN-onderwijs. In de noten onderaan de tabel wordt weergegeven hoeveel OKAN-leerlingen we verliezen in het secundair onderwijs twee schooljaren verder.

Uit de tabel blijkt dat voormalige OKAN-leerlingen voornamelijk blijven zitten in het eerste leerjaar van de derde graad. Bij OKAN-leerlingen uit de schooljaren 2008-2009 en 2009-2010 was het aantal zittenblijvers in het desbetreffende leerjaar zelfs zeer groot. Zo maakte slechts 52 tot 56% de overgang van het eerste naar het tweede jaar in de derde graad. Wanneer we de gegevens voor niet-OKAN-leerlingen bekijken, zien we dat het overgrote deel niet blijft zitten. Alsook niet in het eerste jaar van de derde graad (zie Tabel 4.166).

Tabel 4.162 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat doorstroomt twee jaar na het OKAN-onderwijs (schooljaar 2008-2009 voor schooljaar 2010-2011)

		2010-2011																	
		Graad 1				Graad 2				Graad 3						Graad 4		Totaal	
		1		2		1		2		1		2		3		1			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2009-2010	Gr. 1 1	30	13,04	181	78,70	19	8,26	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**230**	**100**
	Gr. 1 2	0	0,00	30	13,45	193	86,55	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**223**	**100**
	Gr. 2 1	0	0,00	0	0,00	39	17,81	178	81,28	2	0,91	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**219**	**100**
	Gr. 2 2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	16	28,07	41	71,93	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**57**	**100**
	Gr. 3 1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	12	48,00	13	52,00	0	0,00	0	0,00	**25**	**100**
	Gr. 3 2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**0**	**0**
	Gr. 3 3	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**0**	**0**
	Gr. 4 1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	**1**	**100**
																		755	

Noot: niet meegenomen OKAN = 329; niet meegenomen andere (modulair BSO en HBO) = 6; uitstroom graad 1 leerjaar 1 = 28; uitstroom graad 1 leerjaar 2 = 30 (1 naar HBO); uitstroom graad 2 leerjaar 1 = 48 (1 naar HBO); uitstroom graad 2 leerjaar 2 = 26 (1 naar HBO); uitstroom graad 3 leerjaar 1 = 3; uitstroom graad 3 leerjaar 2 = 3; uitstroom graad 3 leerjaar 3 = 1; uitstroom graad 4 leerjaar 1 = 0

Tabel 4.163 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat doorstroomt twee jaar na het OKAN-onderwijs (schooljaar 2009-2010 voor schooljaar 2011-2012)

		2011-2012																	
		Graad 1				Graad 2				Graad 3						Graad 4		Totaal	
		1		2		1		2		1		2		3		1			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2010-2011	Gr. 1 1	33	11,79	231	82,50	16	5,71	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**280**	**100**
	2	0	0,00	21	9,46	201	90,54	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**222**	**100**
	Gr. 2 1	0	0,00	0	0,00	63	19,09	266	80,61	1	0,30	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**330**	**100**
	2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	17	24,29	53	75,71	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**70**	**100**
	Gr. 3 1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3,13	13	40,63	18	56,25	0	0,00	0	0,00	**32**	**100**
	2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	50,00	1	50,00	0	0,00	**2**	**100**
	3	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	**1**	**100**
																		937	

Noot: niet meegenomen OKAN = 435; niet meegenomen andere (modulair BSO en HBO) = 6; uitstroom graad 1 leerjaar 1 = 12; uitstroom graad 1 leerjaar 2 = 31 (3 naar HBO); uitstroom graad 2 leerjaar 1 = 103 (1 naar HBO); uitstroom graad 2 leerjaar 2 = 20; uitstroom graad 3 leerjaar 1 = 9; uitstroom graad 3 leerjaar 2 = 0 (1 naar modulair BSO); uitstroom graad 3 leerjaar 3 = 0; uitstroom graad 4 leerjaar 1 = 0

Tabel 4.164 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat doorstroomt twee jaar na het OKAN-onderwijs (schooljaar 2010-2011 voor schooljaar 2012-2013)

		2012-2013																	
		Graad 1				Graad 2				Graad 3						Graad 4		Totaal	
		1		2		1		2		1		2		3		1			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2011-2012	Gr. 1 1	35	12,82	228	83,52	10	3,66	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**273**	**100**
	2	0	0,00	26	9,77	240	90,23	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**266**	**100**
	Gr. 2 1	0	0,00	0	0,00	117	27,40	310	72,60	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**427**	**100**
	2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	17	19,54	70	80,46	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**87**	**100**
	Gr. 3 1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	20	37,74	33	62,26	0	0,00	0	0,00	**53**	**100**
	2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
	3	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**0**	**0**
																		1107	

Noot: niet meegenomen OKAN = 354; niet meegenomen andere (modulair BSO en HBO) = 8; uitstroom graad 1 leerjaar 1 = 20; uitstroom graad 1 leerjaar 2 = 53 (4 naar HBO); uitstroom graad 2 leerjaar 1 = 124 (3 naar HBO); uitstroom graad 2 leerjaar 2 = 23; uitstroom graad 3 leerjaar 1 = 13; uitstroom graad 3 leerjaar 2 = 2 (1 naar modulair BSO); uitstroom graad 3 leerjaar 3 = 1; uitstroom graad 4 leerjaar 1 = 0

Tabel 4.165 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen dat doorstroomt twee jaar na het OKAN-onderwijs (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2013-2014)

		2013-2014																	
		Graad 1				Graad 2				Graad 3						Graad 4		Totaal	
		1		2		1		2		1		2		3		1			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2012-2013	**Gr. 1** **1**	41	13,80	248	83,50	8	2,69	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**297**	**100**
	2	0	0,00	38	12,71	261	87,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**299**	**100**
	Gr. 2 **1**	0	0,00	0	0,00	101	22,60	343	76,73	3	0,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**447**	**100**
	2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	27	20,61	104	79,39	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**131**	**100**
	Gr. 3 **1**	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	16	25,40	47	74,60	0	0,00	0	0,00	**63**	**100**
	2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	75,00	1	25,00	0	0,00	**4**	**100**
	3	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**0**	**0**
																		1241	

Noot: niet meegenomen OKAN = 408; niet meegenomen andere (modulair BSO en HBO) = 14; uitstroom graad 1 leerjaar 1 = 38; uitstroom graad 1 leerjaar 2 = 55 (2 naar modulair BSO); uitstroom graad 2 leerjaar 1 = 119 (1 naar modulair BSO); uitstroom graad 2 leerjaar 2 = 40; uitstroom graad 3 leerjaar 1 = 11; uitstroom graad 3 leerjaar 2 = 1; uitstroom graad 3 leerjaar 1 = 1; uitstroom graad 4 leerjaar 1 = 0

Tabel 4.166 Absoluut (N) en relatief aantal (%) niet-OKAN-leerlingen dat doorstroomt (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2013-2014)

		2013-2014																					
		Graad 1				Graad 2				Graad 3						Graad 4						Totaal	
		1		2		1		2		1		2		3		1		2		3			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2012-2013	Gr. 1 1	24	1,40	1590	92,77	100	5,83	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1714	100
	2	2	0,00	1707	2,66	62405	97,33	5	0,01	0	0,00	0	0,00	1	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	64120	100
	Gr. 2 1	0	0,00	2	0,00	4514	6,73	62593	93,26	5	0,01	0	0,00	1	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	67115	100
	2	0	0,00	0	0,00	14	0,02	3503	5,38	61643	94,59	3	0,00	4	0,01	0	0,00	0	0,00	0	0,00	65167	100
	Gr. 3 1	0	0,00	0	0,00	1	0,00	24	0,04	5419	8,42	58872	91,52	8	0,01	0	0,00	0	0,00	0	0,00	64324	100
	2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,02	107	0,73	1953	13,35	12562	85,88	2	0,01	0	0,00	0	0,00	14627	100
	3	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	24	2,20	1	0,09	1068	97,71	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1093	100
	Gr. 4 1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	25,00	3	75,00	0	0,00	4	100
	2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	4,00	0	0,00	20	40,00	28	56,00	50	100
	3	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	12	100,00	12	100
																						278216	

Noot: niet meegenomen OKAN = 7; niet meegenomen andere (modulair BSO en HBO) = 6168; uitstroom graad 1 leerjaar 1 = 38; uitstroom graad 1 leerjaar 2 = 1070 (184 naar modulair BSO); uitstroom graad 2 leerjaar 1 = 1904 (2 naar HBO en 45 naar modulair BSO); uitstroom graad 2 leerjaar 2 = 2068 (8 naar HBO en 43 naar modulair BSO); uitstroom graad 3 leerjaar 1 = 2695 (45 naar HBO en 12 naar modulair BSO); uitstroom graad 3 leerjaar 2 = 46012 (499 naar HBO en 56 naar modulair BSO); uitstroom graad 3 leerjaar 3 = 12100 (448 naar HBO en 13 naar modulair BSO); uitstroom graad 4 leerjaar 1 = 2; uitstroom graad 4 leerjaar 2 = 78; uitstroom graad 4 leerjaar 3 = 35

Vervolgens kunnen we bekijken welke leerlingen voornamelijk blijven zitten in het eerste leerjaar van de derde graad. Uit De onderstaande tabellen (Tabel 4.167, Tabel 4.168, Tabel 4.169 en Tabel 4.170) blijkt dat over de schooljaren heen tussen de 44 en 58% van de zittenblijvers afkomstig is uit de onderwijsvorm TSO. Zij vormen een groot deel van het totale aantal voormalige OKAN-leerlingen in het technisch secundair onderwijs (tussen 43 en 64%). Bij het schooljaar daalde het wel tot 27% en gaat de meerderheid van voormalige OKAN-leerlingen in deze onderwijsvorm toch over naar het tweede leerjaar van de derde graad.

Verder is tussen de 33 en 43% van de zittenblijvers afkomstig uit de onderwijsvorm ASO. Bij het laatste schooljaar daalde dit echter wel tot 19% en zijn er iets meer zittenblijvers bij de onderwijsvorm BSO ten opzichte van de andere schooljaren. Tevens vormen de zittenblijvers uit de onderwijsvorm ASO een groot deel van het totale aantal voormalige OKAN-leerlingen in het algemeen secundair onderwijs (tussen 53 en 57%). Bij het laatste schooljaar daalde dit wederom tot 27% en gaat de meerderheid van de voormalige OKAN-leerlingen in deze onderwijsvorm toch over.

Hieruit kunnen we concluderen de meeste zittenblijvers afkomstig zijn uit de onderwijsvormen TSO en ASO, en dat dit een aanzienlijk deel is van het totale aantal voormalige anderstalige nieuwkomers uit beide onderwijsvormen. Wanneer we de gegevens voor niet-OKAN-leerlingen bekijken, zien we dat de meeste zittenblijvers ook afkomstig zijn uit het technische en algemeen secundair onderwijs. Het aantal zittenblijvers is slechts een klein deel van het totale aantal niet-OKAN-leerlingen uit beide onderwijsvormen (zie Tabel 4.171).

Tabel 4.167 Absoluut (N) en relatief aantal (%) voormalige OKAN-leerlingen dat doorstroomt van het eerste naar het tweede leerjaar van de derde graad of dat blijft zitten (schooljaar 2008-2009 voor schooljaar 2010-2011)

			2010-2011																			
			Stroomt niet door								Stroomt door											
			ASO		BSO		KSO		TSO		ASO		BSO		KSO		TSO					
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
2009-2010	ASO	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	42,86	0	0,00	0	0,00	0	0,00	Totaal			
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**3**	**23,08**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**				
		Stroomt niet door	2	28,57	1	14,29	0	0,00	1	14,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	100		
			2	**16,67**	**1**	**8,33**	**0**	**0,00**	**1**	**8,33**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**				
	BSO	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	85,71	0	0,00	0	0,00	Totaal			
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**6**	**46,15**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**				
		Stroomt niet door	0	0,00	1	14,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	100		
			0	**0,00**	**1**	**8,33**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**				
	KSO	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	Totaal			
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**				
		Stroomt niet door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0		
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**				
	TSO	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	36,36	Totaal			
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**4**	**30,77**				
		Stroomt niet door	0	0,00	1	9,09	0	0,00	6	54,55	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	11	100		
			0	**0,00**	**1**	**8,33**	**0**	**0,00**	**6**	**50,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**				
			Totaal						**12**	**100**	**Totaal**						**13**	**100**				

Tabel 4.168 Absoluut (N) en relatief aantal (%) voormalige OKAN-leerlingen dat doorstroomt naar het tweede leerjaar van de derde graad of dat blijft zitten (schooljaar 2009-2010 voor schooljaar 2011-2012)

			2011-2012																			
			Stroomt niet door								Stroomt door											
			ASO		BSO		KSO		TSO		ASO		BSO		KSO		TSO					
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
2010-2011	ASO	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	45,45	0	0.00	0	0.00	0	0.00	Totaal			
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**5**	**27,78**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**				
		Stroomt niet door	5	45,45	0	0,00	0	0,00	1	9,09	0	0,00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	11	100		
			5	**35,71**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**1**	**7,14**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**				
	BSO	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	100.00	0	0.00	0	0.00	Totaal			
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**7**	**38.89**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**				
		Stroomt niet door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	7	100		
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**				
	KSO	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0.00	1	100.00	0	0.00	Totaal			
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**1**	**5.56**	**0**	**0.00**				
		Stroomt niet door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	100		
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**				
	TSO	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	7.69	0	0.00	4	30.77	Totaal			
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**1**	**5.56**	**0**	**0.00**	**4**	**22.22**				
		Stroomt niet door	0	0,00	2	15,39	0	0,00	5	38,46	0	0,00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	13	100		
			0	**0,00**	**2**	**14,29**	**0**	**0,00**	**5**	**35,71**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**				
		Zakt een leerjaar af	0	0,00	1	7,69	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0.00	0	0.00	0	0.00				
			0	**0,00**	**1**	**7,14**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**				
			Totaal						**14**	**100**	**Totaal**						**18**	**100**				

Tabel 4.169 Absoluut (N) en relatief aantal (%) voormalige OKAN-leerlingen dat doorstroomt naar het tweede leerjaar van de derde graad of dat blijft zitten (schooljaar 2010-2011 voor schooljaar 2012-2013)

			2012-2013																			
			Stroomt niet door								Stroomt door											
			ASO		BSO		KSO		TSO		ASO		BSO		KSO		TSO					
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
2011-2012	ASO	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	40,00	0	0.00	0	0.00	1	6.67	Totaal			
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**6**	**18,18**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**1**	**3.03**				
		Stroomt niet door	5	33,33	1	6,67	0	0,00	2	13,33	0	0,00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	15	100		
			5	**25,00**	**1**	**5,00**	**0**	**0,00**	**2**	**10,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**				
	BSO	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	13	86.67	0	0.00	0	0.00	Totaal			
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**13**	**39.39**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**				
		Stroomt niet door	0	0,00	2	13,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	15	100		
			0	**0,00**	**2**	**10,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**				
	KSO	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	Totaal			
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**				
		Stroomt niet door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0		
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**				
	TSO	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0.00	0	0.00	13	56.52	Totaal			
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**13**	**39.39**				
		Stroomt niet door	0	0,00	3	13,04	1	4,35	6	26,09	0	0,00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	23	100		
			0	**0,00**	**3**	**15,00**	**1**	**5,00**	**6**	**30,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**				
			Totaal						**20**	**100**	**Totaal**						**33**	**100**				

Tabel 4.170 Absoluut (N) en relatief aantal (%) voormalige OKAN-leerlingen dat doorstroomt naar het tweede leerjaar van de derde graad of dat blijft zitten (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2013-2014)

			2013-2014																			
			Stroomt niet door								Stroomt door											
			ASO		BSO		KSO		TSO		ASO		BSO		KSO		TSO					
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
2012-2013	ASO	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	72,73	0	0.00	0	0.00	0	0.00	Totaal			
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**8**	**17,02**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**				
		Stroomt niet door	3	27,27	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	11	100		
			3	**18,75**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**				
	BSO	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	19	82.61	0	0.00	0	0.00	Totaal			
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**19**	**40.43**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**				
		Stroomt niet door	0	0,00	4	17,39	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	23	100		
			0	**0,00**	**4**	**25,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**				
	KSO	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0.00	1	33.33	0	0.00	Totaal			
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**1**	**2.13**	**0**	**0.00**				
		Stroomt niet door	0	0,00	1	33,33	1	33,33	0	0,00	0	0,00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	3	100		
			0	**0,00**	**1**	**6,25**	**1**	**6,25**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**				
	TSO	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0.00	0	0.00	19	73.08	Totaal			
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**19**	**40.43**				
		Stroomt niet door	0	0,00	2	7,69	0	0,00	5	19,23	0	0,00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	26	100		
			0	**0,00**	**2**	**12,50**	**0**	**0,00**	**5**	**31,25**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**				
			Totaal						**16**	**100**	**Totaal**						**47**	**100**				

Tabel 4.171 Absoluut (N) en relatief aantal (%) niet-OKAN-leerlingen dat doorstroomt naar het tweede leerjaar van de derde graad of dat blijft zitten (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2013-2014)

			2013-2014																	
			Stroomt niet door								Stroomt door									
			ASO		BSO		KSO		TSO		ASO		BSO		KSO		TSO			
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
2012-2013	ASO	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	24550	84,22	19	0,07	183	0,63	2733	9,38	Totaal	
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**24550**	**41,69**	**19**	**0,03**	**183**	**0,31**	**2733**	**4,64**		
		Stroomt niet door	1184	4,06	8	0,03	37	0,13	436	1,50	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	29151	100
			1184	**21,75**	**8**	**0,15**	**37**	**0,68**	**436**	**8,01**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**		
		Zakt een leerjaar af	0	0,00	0	0,00	1	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00		
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**1**	**0,02**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**		
	BSO	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	11639	91,49	0	0,00	19	0,15	Totaal	
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**11639**	**19,77**	**0**	**0,00**	**19**	**0,03**		
		Stroomt niet door	0	0,00	1022	8,03	0	0,00	18	0,14	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	12722	100
			0	**0,00**	**1022**	**18,77**	**0**	**0,00**	**18**	**0,33**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**		
		Stroomt twee leerjaren verder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	0,03	0	0,00	0	0,00		
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**4**	**0,01**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**		
		Zakt een leerjaar af	0	0,00	8	0,06	4	0,03	7	0,06	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00		
			0	**0,00**	**8**	**0,15**	**4**	**0,07**	**7**	**0,13**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**		
		Zakt twee leerjaren af	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,01	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00		
			0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**1**	**0,02**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**		

		2013-2014																	
		Stroomt niet door								Stroomt door									
		ASO		BSO		KSO		TSO		ASO		BSO		KSO		TSO			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
KSO	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	26	1,75	41	2.76	1098	74.04	126	8.50	Totaal	
		0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**26**	**0,04**	**41**	**0.07**	**1098**	**1.87**	**126**	**0.21**		
	Stroomt niet door	8	0,56	12	0,81	124	8,36	47	3,17	0	0,00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1483	100
		8	**0,15**	**12**	**0,22**	**124**	**2,28**	**47**	**0,86**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**		
	Zakt een leerjaar af	0	0,00	1	0,07	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
		0	**0,00**	**1**	**0,02**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**		
TSO	Stroomt door	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	66	0,31	1172	5.59	80	0.38	17120	81.65	Totaal	
		0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**66**	**0,11**	**1172**	**1.99**	**80**	**0.14**	**17120**	**29.08**		
	Stroomt niet door	22	0,11	174	0,83	30	0,14	2297	10,95	0	0,00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	20968	100
		22	**0,40**	**174**	**3,20**	**30**	**0,55**	**2297**	**42,19**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**		
	Stroomt twee leerjaren verder	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0.01	0	0.00	3	0.01		
		0	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**1**	**0.00**	**0**	**0.00**	**3**	**0.01**		
	Zakt een leerjaar af	0	0,00	2	0,01	0	0,00	1	0,01	0	0,00	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
		0	**0,00**	**2**	**0,04**	**0**	**0,00**	**1**	**0,02**	**0**	**0,00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**	**0**	**0.00**		
		Totaal						**5444**	**100**	**Totaal**						**58880**	**100**		

4.3.3.8 Attestering in het secundair onderwijs

Als laatste bekijken we binnen de doorstroomkenmerken de attestering van OKAN-leerlingen die na het OKAN-onderwijs in het secundair onderwijs doorstromen. Tabel 4.172 vat deze gegevens voor alle schooljaren samen. Uit de tabel blijkt dat het aantal voormalige OKAN-leerlingen dat een A-attest behaalt lichtjes stijgt over de schooljaren heen van 62 naar 66%. Het aantal voormalige OKAN-leerlingen met een B-attest blijft dan weer redelijk constant: 10% van de OKAN-leerlingen uit het schooljaar 2008-2009 behaalt het jaar daarop een B-attest en 11% van de OKAN-leerlingen in het schooljaar 2012-2013 behaalt het jaar erop een B-attest. Bij de tussenliggende schooljaren kende dit aantal wel een lichte daling. Verder zien we dat het aantal voormalige OKAN-leerlingen dat een C-attest behaalt, daalt over de schooljaren heen van 23 naar 19%. Enkele leerlingen hebben nog geen attest toegekend gekregen of studeren af. Wanneer we de gegevens van niet-OKAN-leerlingen bekijken, zien we dat het aantal leerlingen dat het schooljaar erop een C-attest krijgt veel lager ligt, namelijk 5%. Ook het aantal met een B-attest ligt lichtjes lager.

Tabel 4.172 Absoluut (N) en relatief aantal (%)OKAN-leerlingen per attestering, het jaar na het OKAN-onderwijs

Attestering	2008-2009 (voor 2009-2010)		2009-2010 (voor 2010-2011)		2010-2011 (voor 2011-2012)		2011-2012 (voor 2012-2013)		2012-2013 (voor 2013-2014)		Niet-OKAN 2012-2013 (voor 2013-2014)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A-attest	561	62,20	701	62,48	818	60,24	965	63,53	937	66,31	233133	67,33
B-attest	89	9,87	90	8,02	114	8,39	127	8,36	154	10,90	22652	6,54
C-attest	209	23,17	270	24,06	347	25,55	333	21,92	265	18,75	16488	4,76
Geen attest	14	1,55	10	0,89	16	1,18	20	1,32	13	0,92	1190	0,34
Nog geen beslissing	0	0,00	15	1,34	11	0,81	12	0,79	5	0,35	169	0,05
Diploma secundair	2	0,22	0	0,00	1	0,07	1	0,07	0	0,00	55687	16,08
Certificaat secundair na secundair	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1753	0,51
Studiegetuigschrift	0	0,00	1	0,09	1	0,07	1	0,07	0	0,00	13098	3,78
Getuigschrift	0	0,00	0	0,00	1	0,07	0	0,00	00	0,00	171	0,05
Missing	27	2,99	35	3,12	49	3,61	60	3,95	39	2,76	1898	0,55
Totaal	**902**	**100**	**1122**	**100**	**1358**	**100**	**1519**	**100**	**1413**	**100**	**346266**	**100**
OKAN	**329**		**435**		**354**		**408**		**340**		**2**	
Andere (HBO)	**2**		**1**		**1**		**4**		**1**		**5051**	

De onderstaande tabellen (Tabel 4.173, Tabel 4.174, Tabel 4.175, Tabel 4.176 en Tabel 4.177) geven de attestering weer naargelang het (soort) leerjaar en de onderwijsvorm waarin de voormalige OKAN-leerling terechtkomt. Over het algemeen kunnen we uit de gegevens afleiden dat het aantal leerlingen met een A-attest in het eerste leerjaar A en het eerste leerjaar B gelijklopend is. Wel is het aantal leerlingen met een C-attest verhoudingsgewijs groter in het eerste leerjaar B. Deze trend zien we ook bij niet-OKAN-leerlingen (zie Tabel 4.178). Eveneens kunnen we uit de gegevens afleiden dat het aantal voormalige OKAN-leerlingen met een A-attest verhoudingsgewijs meer voorkomt in de onderwijsvorm BSO dan bij de andere onderwijsvormen.

Tabel 4.173 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen per attestering naargelang het (soort) leerjaar en de onderwijsvorm, het jaar na het OKAN-onderwijs (schooljaar 2008-2009 voor schooljaar 2009-2010)

Attestering			A-attest		B-attest		C-attest		Geen attest		Nog geen beslissing		Missing		Totaal	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gr. 1	**1**	1ste lrj. A	80	65,04	22	17,89	20	16,26	0	0,00	0	0,00	1	0,81	**123**	**100**
		1ste lrj. B	88	65,19	0	0,00	46	34,07	0	0,00	0	0,00	1	0,74	**135**	**100**
	2	BVLJ	124	66,67	13	6,99	43	23,12	2	1,08	0	0,00	4	2,15	**186**	**100**
		2de lrj.	36	52,94	17	25,00	14	20,59	1	1,47	0	0,00	0	0,00	**68**	**100**
Gr. 2	**1**	ASO	29	67,44	5	11,63	8	18,60	1	2,33	0	0,00	0	0,00	**43**	**100**
		BSO	118	70,24	12	7,14	26	15,48	2	1,19	0	0,00	10	5,95	**168**	**100**
		KSO	3	50,00	2	33,33	1	16,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**6**	**100**
		TSO	29	56,86	6	11,76	15	29,41	1	1,96	0	0,00	0	0,00	**51**	**100**
	2	ASO	7	35,00	5	25,00	8	40,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**20**	**100**
		BSO	19	57,58	2	6,06	8	24,24	0	0,00	0	0,00	4	12,12	**33**	**100**
		KSO	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**2**	**100**
		TSO	15	51,72	4	13,79	4	13,79	0	0,00	0	0,00	6	20,69	**29**	**100**
Gr. 3	**1**	ASO	3	42,86	0	0,00	4	57,14	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**7**	**100**
		BSO	6	66,67	0	0,00	2	22,22	1	11,11	0	0,00	0	0,00	**9**	**100**
		TSO	4	33,33	1	8,33	6	50,00	0	0,00	0	0,00	1	8,33	**12**	**100**
	2	ASO	0	0,00	0	0,00	1	33,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**3**	**100**
			2	66,67	Diploma secundair onderwijs											
Gr. 4	**1**	BSO	0	0,00	0	0,00	1	1000,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
Modulair		BSO	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	100,00	0	0,00	0	0,00	**6**	**100**

Tabel 4.174 Absoluut (N) en relatief aantal (%)OKAN-leerlingen per attestering naargelang het (soort) leerjaar en de onderwijsvorm, het jaar na het OKAN-onderwijs (schooljaar 2009-2010 voor schooljaar 2010-2011)

Attestering			A-attest		B-attest		C-attest		Geen attest		Nog geen beslissing		Missing		Totaal	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gr. 1	**1**	1ste lrj. A	91	70,00	16	12,31	20	15,38	0	0,00	0	0,00	3	2,31	**130**	**100**
		1ste lrj. B	129	79,63	0	0,00	27	16,67	0	0,00	4	2,47	2	1,23	**162**	**100**
	2	BVLJ	97	59,51	11	6,75	53	32,52	0	0,00	2	1,23	0	0,00	**163**	**100**
		2de lrj.	60	64,52	15	16,13	17	18,28	0	0,00	0	0,00	1	1,08	**93**	**100**
Gr. 2	**1**	ASO	26	52,00	10	20,00	11	22,00	0	0,00	2	4,00	1	2,00	**50**	**100**
		BSO	192	61,74	9	2,89	83	26,69	3	0,96	7	2,25	17	5,47	**311**	**100**
		KSO	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**2**	**100**
		TSO	40	56,34	14	19,72	13	18,31	2	2,82	0	0,00	2	2,82	**71**	**100**
	2	ASO	11	47,83	4	17,39	8	34,78	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**23**	**100**
		BSO	21	60,00	2	5,71	8	22,86	0	0,00	0	0,00	4	11,43	**35**	**100**
		KSO	3	60,00	1	20,00	1	20,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**5**	**100**
		TSO	13	48,15	7	25,93	6	22,22	0	0,00	0	0,00	1	3,70	**27**	**100**
Gr. 3	**1**	ASO	5	38,46	0	0,00	8	61,54	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**13**	**100**
		BSO	8	72,73	0	0,00	2	18,18	0	0,00	0	0,00	1	9,09	**11**	**100**
		KSO	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
		TSO	4	25,00	1	6,25	8	50,00	0	0,00	0	0,00	3	18,75	**16**	**100**
	2	ASO	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
		BSO	0	0,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**2**	**100**
			1	50,00	Studiegetuigschrift											
	3	TSO	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
Modulair		BSO	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	100,00	0	0,00	0	0,00	**5**	**100**

Tabel 4.175 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen per attestering naargelang het (soort) leerjaar en de onderwijsvorm, het jaar na het OKAN-onderwijs (schooljaar 2010-2011 voor schooljaar 2011-2012)

Attestering			A-attest		B-attest		C-attest		Geen attest		Nog geen beslissing		Missing		Totaal	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gr. 1	**1**	1ste lrj, A	103	73.57	19	13.57	17	12.14	0	0.00	0	0.00	1	0.71	**140**	**100**
		1ste lrj, B	111	72.55	0	0.00	37	24.18	0	0.00	1	0.65	4	2.61	**153**	**100**
	2	BVLJ	113	59.47	14	7.37	55	28.95	3	1.58	0	0.00	5	2.63	**190**	**100**
		2de lrj,	85	63.91	31	23.31	12	9.02	0	0.00	0	0.00	5	3.76	**133**	**100**
Gr. 2	**1**	ASO	32	58.18	12	21.82	9	16.36	0	0.00	1	1.82	1	1.82	**55**	**100**
		BSO	233	57.53	6	1.48	136	33.58	5	1.23	6	1.48	19	4.69	**405**	**100**
		KSO	5	71.43	0	0.00	2	28.57	0	0.00	0	0.00	0	0.00	**7**	**100**
		TSO	40	45.98	16	18.39	26	29.89	0	0.00	1	1.15	4	4.60	**87**	**100**
	2	ASO	13	54.17	7	29.17	2	8.33	0	0.00	0	0.00	2	8.33	**24**	**100**
		BSO	34	61.82	5	9.09	13	23.64	2	3.63	0	0.00	1	1.82	**55**	**100**
		KSO	3	100.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	**3**	**100**
		TSO	15	53.57	3	10.71	8	28.57	0	0.00	0	0.00	2	7.14	**28**	**100**
Gr. 3	**1**	ASO	5	27.78	0	0.00	12	66.67	0	0.00	1	5.56	0	0.00	**18**	**100**
		BSO	13	65.00	0	0.00	4	20.00	0	0.00	1	5.00	2	10.00	**20**	**100**
		TSO	13	46.43	1	3.57	11	39.29	1	3.57	0	0.00	2	7.14	**28**	**100**
	2	ASO	0	0.00	0	0.00	1	50.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	**2**	**100**
			1	50,00	Diploma secundair onderwijs											
		BSO	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	**1**	**100**
			1	100,00	Studiegetuigschrift											
		TSO	0	0.00	0	0.00	1	100.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	**1**	**100**
	3	TSO	0	0.00	0	0.00	1	100.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	**1**	**100**
Modulair		BSO	0	0,00	0	0.00	0	0.00	5	71.43	0	0.00	1	14.29	**7**	**100**
			1	14,29	Getuigschrift											

Tabel 4.176 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen per attestering naargelang het (soort) leerjaar en de onderwijsvorm, het jaar na het OKAN-onderwijs (schooljaar 2011-2012 voor schooljaar 2012-2013)

Attestering			A-attest		B-attest		C-attest		Geen attest		Nog geen beslissing		Missing		Totaal	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gr. 1	**1**	1ste lrj. A	106	70,20	27	17,88	13	8,61	0	0,00	1	0,66	4	2,65	**151**	**100**
		1ste lrj. B	132	71,74	0	0,00	42	22,83	1	0,54	0	0,00	9	4,89	**184**	**100**
	2	BVLJ	131	63,29	14	6,76	54	26,09	0	0,00	0	0,00	8	3,86	**207**	**100**
		2de lrj.	91	61,07	32	21,48	23	15,44	0	0,00	0	0,00	3	2,01	**149**	**100**
Gr. 2	**1**	ASO	38	69,09	8	14,55	8	14,55	0	0,00	0	0,00	1	1,82	**55**	**100**
		BSO	233	64,01	5	1,37	96	26,37	5	1,37	9	2,47	16	4,40	**364**	**100**
		KSO	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
		TSO	77	52,38	25	17,01	37	25,17	2	1,36	0	0,00	6	4,08	**147**	**100**
	2	ASO	16	69,57	2	8,70	4	17,39	0	0,00	0	0,00	1	4,35	**23**	**100**
		BSO	65	66,33	8	8,16	17	17,35	1	1,02	0	0,00	7	7,14	**98**	**100**
		KSO	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
		TSO	25	51,02	4	8,16	16	32,65	1	2,04	0	0,00	3	6,12	**49**	**100**
Gr. 3	**1**	ASO	8	66,67	0	0,00	4	33,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**12**	**100**
		BSO	22	73,33	0	0,00	7	23,33	0	0,00	0	0,00	1	3,33	**30**	**100**
		KSO	1	3,33	0	0,00	2	66,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**3**	**100**
		TSO	18	62,07	2	6,89	7	24,14	0	0,00	2	6,89	0	0,00	**29**	**100**
	2	ASO	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
		BSO	0	0,00	0	0,00	1	50,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	**2**	**100**
			1	50,00	Studiegetuigschrift											
		TSO	0	0,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**2**	**100**
			1	50,00	Diploma secundair onderwijs											
	3	TSO	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	**1**	**100**
Modulair		BSO	0	0,00	0	0,00	0	0,00	10	100,00	0	0,00	0	0,00	**10**	**100**

Tabel 4.177 Absoluut (N) en relatief aantal (%) OKAN-leerlingen per attestering naargelang het (soort) leerjaar en de onderwijsvorm, het jaar na het OKAN-onderwijs (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

Attestering			A-attest		B-attest		C-attest		Geen attest		Nog geen beslissing		Missing		Totaal	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gr. 1	**1**	1ste lrj. A	100	70,42	31	21,83	11	7,75	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**142**	**100**
		1ste lrj. B	115	82,14	0	0,00	21	15,00	0	0,00	0	0,00	4	2,86	**140**	**100**
	2	BVLJ	116	66,67	11	6,32	45	25,86	1	0,57	0	0,00	1	0,57	**174**	**100**
		2de lrj.	87	60,00	32	22,07	18	12,41	2	1,38	0	0,00	6	4,14	**145**	**100**
Gr. 2	**1**	ASO	29	50,00	15	25,86	12	20,69	0	0,00	1	1,72	1	1,72	**58**	**100**
		BSO	240	75,47	6	1,89	59	18,55	2	0,63	3	0,94	8	2,52	**318**	**100**
		KSO	7	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**7**	**100**
		TSO	59	51,30	30	26,09	23	20,00	0	0,00	0	0,00	3	2,61	**115**	**100**
	2	ASO	19	55,88	8	23,53	6	17,65	0	0,00	0	0,00	1	2,94	**34**	**100**
		BSO	80	67,80	6	5,08	24	20,34	1	0,85	0	0,00	7	5,93	**118**	**100**
		KSO	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
		TSO	34	50,75	14	20,90	15	22,39	0	0,00	0	0,00	4	5,97	**67**	**100**
Gr. 3	**1**	ASO	9	69,23	0	0,00	4	30,77	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**13**	**100**
		BSO	31	68,89	0	0,00	13	28,89	0	0,00	1	2,22	0	0,00	**45**	**100**
		KSO	1	50,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**2**	**100**
		TSO	10	38,46	1	3,85	11	42,31	0	0,00	0	0,00	4	15,38	**26**	**100**
	2	ASO	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	**1**	**100**
	3	BSO	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	**1**	**100**
Modulair		BSO	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	100,00	0	0,00	0	0,00	**6**	**100**

Tabel 4.178 Absoluut (N) en relatief aantal (%) niet-OKAN-leerlingen per attestering naargelang het (soort) leerjaar en de onderwijsvorm (schooljaar 2012-2013 voor schooljaar 2013-2014)

Attestering			A-attest		B-attest		C-attest		Geen attest		Nog geen beslissing		Missing		Totaal	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gr.1	**1**	1ste lrj. A	1199	77,61	246	15,92	81	5,24	1	0,06	5	0,32	13	0,84	**1545**	**100**
		1ste lrj. B	97	74,62	0	0,00	30	23,08	2	1,54	0	0,00	1	0,77	**130**	**100**
	2	BVLJ	9659	85,85	634	5,64	884	7,86	29	0,26	0	0,00	39	0,35	**11251**	**100**
			6	0,05	Attest van verworven bekwaamheden											
		2de lrj.	47150	86,39	6702	12,28	692	1,27	4	0,01	0	0,00	27	0,05	**54575**	**100**
Gr. 2	**1**	ASO	28828	88,76	2894	8,91	719	2,21	0	0,00	4	0,01	35	0,11	**32480**	**100**
		BSO	11878	85,19	540	3,87	1302	9,34	107	0,77	29	0,21	81	0,58	**13943**	**100**
			6	0,04	Attest van verworven bekwaamheden											
		KSO	1058	78,14	175	12,92	113	8,35	4	0,30	1	0,07	3	0,22	**1354**	**100**
		TSO	16682	83,15	2451	12,21	879	4,38	14	0,07	15	0,07	22	0,11	**20063**	**100**
	2	ASO	24699	84,34	4055	13,85	511	1,74	1	0,00	0	0,00	17	0,06	**29284**	**100**
			1	0,00	Attest van verworven bekwaamheden											
		BSO	13221	88,20	595	3,97	975	6,51	53	0,35	0	0,00	140	0,93	**14989**	**100**
			5	0,03	Attest van verworven bekwaamheden											
		KSO	1190	80,62	195	13,21	80	5,42	0	0,00	0	0,00	11	0,75	**1476**	**100**
		TSO	17499	82,68	2908	13,74	705	3,33	8	0,04	0	0,00	46	0,22	**21166**	**100**
Gr. 3	**1**	ASO	24594	93,06	0	0.00	1744	6.60	1	0.00	32	0.12	56	0.21	**26428**	**100**
			1	0,00	Diploma secundair onderwijs											
		BSO	13877	87,70	1	0.01	1547	9.78	62	0.39	35	0.22	298	1.88	**15823**	**100**
			3	0,02	Attest van verworven bekwaamheden											
		KSO	1468	85,80	0	0.00	211	12.33	0	0.00	5	0.29	27	1.58	**1711**	**100**
		TSO	20033	84,85	1256	5.32	2125	9.00	16	0.07	41	0.17	140	0.59	**23611**	**100**
	2	ASO	0	0,00	0	0.00	512	2.04	0	0.00	0	0.00	35	0.14	**25082**	**100**
			24535	97,82	Diploma secundair onderwijs											
		BSO	1	0,01	0	0.00	1117	7.92	16	0.11	2	0.01	294	2.08	**14107**	**100**
			12673	89,83	Studiegetuigschrift				4	0,03	Attest van verworven bekwaamheden					
		KSO	0	0,00	0	0.00	78	5.42	0	0.00	0	0.00	8	0.56	**1439**	**100**
			1353	94,02	Diploma secundair onderwijs											
		TSO	0	0,00	0	0.00	1264	6.14	6	0.03	0	0.00	118	0.57	**20586**	**100**
			19197	93,25	Diploma secundair onderwijs				1	0,00	Studiegetuigschrift					

	3	ASO	0	0,00	0	0,00	0	0,00	49	98,00	0	0,00	1	2,00	**50**	**100**
		BSO	0	0,00	0	0,00	680	5,87	4	0,03	0	0,00	224	1,94	**11575**	**100**
			10406	89,90	Diploma secundair onderwijs				259	2,24	Studiegetuigschrift					
			2	0,02	Attest van verworven bekwaamheden											
		KSO	0	0,00	0	0,00	3	3,30	75	82,42	0	0,00	4	4,40	**91**	**100**
			9	9,89	Certificaat secundair na secundair											
		TSO	0	0,00	0	0,00	234	11,11	4	0,19	0	0,00	124	5,89	**2107**	**100**
			1	0.05	Diploma secundair onderwijs				1744	82.77	Certificaat secundair na secundair					
Gr. 4	**1**	BSO	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	23	100,00	**23**	**100**
	2	BSO	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	52	100,00	**52**	**100**
	3	B0SO	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	49	100,00	**49**	**100**
Modulair		BSO	0	0,00	0	0.00	2	0.16	734	57.52	0	0.00	10	0.78	**1276**	**100**
			194	15,20	Diploma secundair onderwijs				171	13,40	Getuigschrift					
			165	12,93	Studiegetuigschrift											

4.3.4 Reconstructie schoolloopbanen

In dit deel bekijken we de schoolloopbanen van voormalige OKAN-leerlingen op langere termijn (zesjarige schoolloopbaan). Hiervoor starten we bij het schooljaar 2001-2002, waarin 1809 leerlingen in het secundair onderwijs OKAN-onderwijs volgen.

Hiervan stromen er 728 door naar de reguliere leerjaren in het schooljaar 2002-2003, 9 naar het modulair BSO en 172 komen wederom in OKAN terecht. De onderstaande tabellen (Tabel 4.179, Tabel 4.180, Tabel 4.181, Tabel 4.182 en Tabel 4.183) geven de schoolloopbanen van de 728 leerlingen weer.

Daarnaast stromen er van de 1890 OKAN-leerlingen 48 door naar het buitengewoon secundair onderwijs, 58 naar het deeltijdsberoepsonderwijs, 1 naar het basisonderwijs en 1 naar het buitengewoon onderwijs.

792 OKAN-leerlingen kunnen we niet meer traceren in de administratieve data.

1 voormalige OKAN-leerling stroomt het jaar na het OKAN-onderwijs met een **voorsprong** door in het secundair onderwijs. Tabel 4.179 geeft de schoolloopbaan van deze leerling weer.

Tabel 4.179 Schoolloopbanen van voormalige OKAN-leerlingen die met een voorsprong doorstromen

Aantal	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008
1	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**BSO**	**/**

7 voormalige OKAN-leerlingen stromen het jaar na het OKAN-onderwijs **op leeftijd** door in het secundair onderwijs. Tabel 4.180 geeft de schoolloopbanen van deze leerlingen weer.

Tabel 4.180 Schoolloopbanen van voormalige OKAN-leerlingen die op leeftijd doorstromen

Aantal	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		/		/		/	
1	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**	**/**	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO
1	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**ASO**	**/**		**/**		**/**	

187 OKAN-leerlingen stromen het jaar na het OKAN-onderwijs met **één jaar achterstand** door in het secundair onderwijs. Tabel 4.181 geeft de schoolloopbanen van deze leerlingen weer. De aantallen geven weer hoeveel voormalige OKAN-leerlingen het desbetreffende traject afleggen.

Tabel 4.181 Schoolloopbanen van voormalige OKAN-leerlingen die met één jaar achterstand doorstromen

Aantal	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/		OKAN	OKAN	/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/		/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Modulair	BSO	Modulair	BSO	Modulair	BSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Modulair	BSO	/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO
1	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**KSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**KSO**
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	KSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/	

Aantal	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/	
1	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**
1	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	/		/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO
2	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		/	
2	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO
2	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO
2	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/		/	
2	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/	
3	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**
3	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
3	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**
4	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		/	
5	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/	
6	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**ASO**
7	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/		/		/		/	
7	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		/		/	
15	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 3de lrj.	BSO
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/		/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 2de lrj.	ASO
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO

Aantal	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Modulair	BSO	/		/		/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Modulair	BSO	Modulair	BSO	/		/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	/		/		/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/		/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/		/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		Gr. 3: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 3de lrj.	BSO
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Modulair	BSO	Modulair	BSO	/		/	
1	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	/		/		/		/	
1	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**	**/**	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	OKAN		/		/		/		/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Modulair	BSO	Modulair	BSO	/		/		/	
1	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**	**/**	
2	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO
2	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO
2	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**/**	
3	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/		/	
4	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/		/		/	
6	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		/		/		/	
6	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		/		/	
6	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/		/	
6	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**BSO**
1	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/		/	

Aantal	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 3de lrj.	BSO
1	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO
1	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 2de lrj.	ASO	/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/		/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 3de lrj.	BSO
1	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**/**		**/**	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/		/	
1	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**BSO**	/	
2	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**BSO**	**/**	
3	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**ASO**	**/**		**/**	
3	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**	**/**		**/**	
1	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**ASO**	**/**		**/**		**/**	
1	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO	/	
1	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	/		/		/		/	
1	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**BSO**	**/**		**/**	
1	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**	**/**		**/**		**/**	
1	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 2de lrj.	ASO	Gr. 3: 2de lrj.	ASO	/		/	
1	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/		/	
1	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO	/		/	
1	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**ASO**	**/**		**/**		**/**		**/**	
2	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**	**/**		**/**		**/**		**/**	

310 OKAN-leerlingen stromen het jaar na het OKAN-onderwijs met **twee jaar achterstand** door in het secundair onderwijs. Tabel 4.182 geeft de schoolloopbanen van deze leerlingen weer. De aantallen geven weer hoeveel voormalige OKAN-leerlingen het desbetreffende traject afleggen.

Tabel 4.182 Schoolloopbanen van voormalige OKAN-leerlingen die met twee jaar achterstand doorstromen

Aantal	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/		/		Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/			
1	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 2de lrj.	ASO	/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	/		/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**
2	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO
2	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO
3	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/		/		/	

Aantal	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008	
3	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/		/	
3	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
5	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**
6	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/		/		/		/	
6	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/	
8	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**
11	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		/		/	
12	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**ASO**
3	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	/		/		/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/		/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	/		/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	/		/		/	
1	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**	**/**	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/		Gr. 3: 2de lrj.	BSO
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO
1	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	/		/		/	
1	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**BSO**
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	KSO	/		/		/	

Aantal	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008	
1	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**BSO**
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Modulair	BSO	/		Modulair	BSO	/		/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Modulair	BSO	Modulair	BSO	/		/		/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Modulair	BSO	Modulair	BSO	Modulair	BSO	/		/	
1	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**/**	
2	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	/		/		/		/	
2	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/		/	
2	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr.4**	**BSO**
3	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO
3	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO
3	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**/**	
4	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		/		/	
4	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**ASO**	**/**	
4	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/		/	
4	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**	**/**	
5	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/		/	
6	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/		/		/	
14	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		/		/		/	
18	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**BSO**
1	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO
1	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/		/		/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO
1	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	/		/		/		/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 2de lrj.	ASO
1	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO
1	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 2de lrj.	ASO
1	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**ASO**	**/**		**/**	
1	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**KSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**KSO**	**/**		**/**	
1	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**	**/**		**/**	

Aantal	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008	
1	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**BSO**	**/**	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	/		/		/		/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO	/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO
1	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Modulair	BSO	/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Modulair	BSO	Modulair	BSO	Modulair	BSO
1	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/		/	
1	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**BSO**	**Gr.4**	**BSO**
1	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO
1	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	/		/		/		/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	/		/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO	/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/		/		/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	/		/		/		/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO	/	
1	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr.4**	**BSO**	**Gr.4**	**BSO**
2	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	/		/	
2	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/		/	
2	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	/		/		/		/		/	
3	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	/	
4	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/		/		/	
4	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/		/		/	
5	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**	**/**		**/**	
9	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/		/		/		/	
10	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/		/		/	
17	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**BSO**	**/**	
5	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**/**		**/**	

Aantal	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008	
1	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	/		/		/		/	
1	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr.4	BSO	/		/		/	
1	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/		/		/		/	
1	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/		/		/		/	
1	**Gr. 2: 2de lrj.**	**KSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**KSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**KSO**	**/**		/		/	
1	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	/		/		/		/		/	
1	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 3de lrj.	BSO
1	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	/		/		/		/	
1	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**	**/**		**/**		**/**	
1	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**BSO**	**/**		**/**	
1	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**	**/**	
5	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**ASO**	**/**		**/**		**/**	
1	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	/		/		/		/		/	
1	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	/		/		/		/	
1	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO	/		/	
1	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 2de lrj.	ASO	/		/		/	
1	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO	/		/	
1	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/		/		/		/	
1	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**/**		**/**		**/**		**/**	
1	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**BSO**	**/**		**/**		**/**	
1	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	/		/		/		/		/	
1	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	/		/		/		/	
1	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 3de lrj.	BSO	/	
1	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO	/		/	
1	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO	Gr.4	BSO	Gr.4	BSO	Gr.4	BSO	Gr.4	BSO
2	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/		/		/		/		/	
3	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**	**/**		**/**		**/**		**/**	

223 OKAN-leerlingen stromen het jaar na het OKAN-onderwijs met **drie of meer jaren achterstand** door in het secundair onderwijs. Tabel 4.183 geeft de schoolloopbanen van deze leerlingen weer. De aantallen geven weer hoeveel voormalige OKAN-leerlingen het desbetreffende traject afleggen.

Tabel 4.183 Schoolloopbanen van voormalige OKAN-leerlingen die met drie of meer jaren achterstand doorstromen

Aantal	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	/		/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	/		Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/		/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/		/	
1	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 3de lrj.	BSO
2	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		/		/	
2	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**ASO**
2	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**
2	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	/		/		/	
2	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	Modulair	BSO	Modulair	BSO	Modulair	BSO	Modulair	BSO	Modulair	BSO

Aantal	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008	
3	**Gr. 1: 1ste lrj.**	**GSO**	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**
11	Gr. 1: 1ste lrj.	GSO	/		/		/		/		/	
1	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**ASO**	**/**	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/				/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/		/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Modulair	BSO	/		/		/	
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	/		/	
1	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**BSO**
1	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO
1	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**TSO**
2	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		/		/	
2	**Gr. 1: 2de lrj.**	**GSO**	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**BSO**
5	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/		/		/	
10	Gr. 1: 2de lrj.	GSO	/		/		/		/		/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	/		/		/		/		/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 2de lrj.	ASO
1	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO
1	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	/		/		/		/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO
1	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	/		/		/		/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/		Gr. 3: 2de lrj.	ASO	/	
1	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**BSO**	**/**	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/		/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		Gr. 2: 2de lrj.	BSO
1	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/		/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 3de lrj.	BSO

Aantal	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/		/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Modulair	BSO	/		/		/		/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	/		Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/		/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/		/		/	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	TSO
1	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 3de lrj.	BSO
1	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/		/		/	
1	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**/**		**/**	
1	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**BSO**	**/**	
1	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/		/	
1	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**	**/**		**/**	
1	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr.4**	**BSO**	**Gr.4**	**BSO**
1	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Modulair**	**BSO**	**Modulair**	**BSO**	**Gr.4**	**BSO**
2	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/		/	
2	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	/	
2	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	/		/		/		/	
3	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**ASO**	**/**		**/**	
5	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**/**		**/**	
6	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	/		/		/	
6	Gr. 2: 1ste lrj.	TSO	/		/		/		/		/	
8	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/		/		/	
9	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/		/		/	
16	**Gr. 2: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 2: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**BSO**	**/**	
36	Gr. 2: 1ste lrj.	BSO	/		/		/		/		/	
1	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	/		/		/		/		/	
1	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	/		/		/		/	
1	Gr. 2: 2de lrj.	ASO	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	Gr. 3: 2de lrj.	ASO	Gr. 3: 2de lrj.	ASO	/		/	
1	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**	**/**		**/**		**/**	

Aantal	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008	
1	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/		/		/	
1	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 3de lrj.	BSO	/	
1	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 3de lrj.	BSO	/	
1	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 3de lrj.	BSO
1	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	/		/	
1	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**BSO**	**/**		**/**	
1	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	Gr. 3: 1ste lrj.	TSO	/		/		/		/	
2	**Gr. 2: 2de lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**ASO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**ASO**	**/**		**/**		**/**	
2	**Gr. 2: 2de lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**	**/**		**/**		**/**	
3	Gr. 2: 2de lrj.	BSO	/		/		/		/		/	
3	Gr. 2: 2de lrj.	TSO	/		/		/		/		/	
1	Gr. 3: 1ste lrj.	ASO	/		/		/		/		/	
1	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 1ste lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 2de lrj.	BSO	Gr. 3: 3de lrj.	BSO	/	
1	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**/**		**/**		**/**		**/**	
1	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**TSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**TSO**	**/**		**/**		**/**		**/**	
3	**Gr. 3: 1ste lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 2de lrj.**	**BSO**	**Gr. 3: 3de lrj.**	**BSO**	**/**		**/**		**/**	

4.3.5 Belangrijkste bevindingen

Kenmerken OKAN-leerlingen uit het secundair onderwijs

- Het **aantal** OKAN-leerlingen in het secundair onderwijs **neemt toe** vanaf het schooljaar 2008-2009 tot in het schooljaar 2011-2012 (3154 OKAN-leerlingen), **daarna** is er een **daling** merkbaar (2704 OKAN-leerlingen).[19]

- **Iets meer** dan de **helft** van de OKAN-leerlingen zijn **jongens**(tussen 55 en 60% over de schooljaren heen). Dit aantal is wellicht nog gestegen. De meeste niet-begeleide minderjarige vluchtelingen zijn namelijk jongens (Commissariaat-generaal voor de vluchtelingen en de staatlozen, 2016).

  - Een **groot deel** van de **mannelijke** OKAN-leerlingen is tussen de **zeventien en achttien jaar oud** (tussen 35 en 42% over de schooljaren heen). Bovendien neemt het aantal jongens tussen de zeventien en achttien jaar doorheen de schooljaren lichtjes toe.

  - Een **groot deel** van de **vrouwelijke** OKAN-leerlingen is tussen de **veertien en vijftien jaar oud** (tussen 32 en 38% over de schooljaren heen).

- Een **aanzienlijk deel** van de OKAN-leerlingen heeft een **Aziatische nationaliteit** (tussen 23 en 33% over de schooljaren heen; voornamelijk uit landen als Afghanistan, Irak, Nepal en Pakistan). Het gaat hier zelfs om een stijgend aantal.

  - De **gemiddelde leeftijd** van OKAN-leerlingen met een **Aziatische nationaliteit stijgt** lichtjes gedurende de jaren, waardoor deze groep het oudst is in de laatste twee schooljaren.

  - OKAN-leerlingen met een **Europese (EU) nationaliteit** zijn **gemiddeld het jongst.**

- Het **merendeel** van de OKAN-leerlingen heeft het **Nederlands niet als thuistaal** (tussen 76 en 85% over de schooljaren heen).

- Een **groot deel** van de OKAN-leerlingen heeft een **moeder** zonder een **diploma lager onderwijs** (tussen 32 en 36% over de schooljaren heen). Het gaat hier voornamelijk om de **moeders van OKAN-leerlingen met** een **Aziatische**, **Turkse**, **Europese (niet-EU) of Marokkaanse nationaliteit**.

  - Het **aantal** OKAN-leerlingen waarvan de moeder als hoogst behaalde diploma een **diploma lager onderwijs, lager secundair onderwijs of hoger secundair onderwijs** heeft, is **redelijk gespreid over de OKAN-leerlingen**.

[19] Intussen wordt er opnieuw een stijging vastgesteld.

- De OKAN-leerlingen waarvan de moeder een **diploma hoger onderwijs** heeft, zijn het **kleinst** in aantal (tussen 6 en 9% over de schooljaren heen).

- Het **overgrote deel** van de OKAN-leerlingen ontvangt **geen schooltoelage** (tussen 81 en 89% over de schooljaren heen). Dit is echter niet verwonderlijk gegeven het feit dat OKAN-leerlingen pas in aanmerking komen als zijzelf of hun ouders al een tijdje in België wonen, werken of gewerkt hebben.

- Iets meer dan de **helft** van de OKAN-leerlingen komt uit een **buurt met een hoge mate aan schoolse vertraging** (tussen 53 en 62% over de schooljaren heen)**.**

Kenmerken secundaire scholen

- Onderwijsnet

  - Een **groot deel** van de **scholen** met OKAN-onderwijs behoort tot het **vrij gesubsidieerd onderwijs**(tussen 41 en 46% over de schooljaren heen). **Binnen** de **netten** zelf zijn **OKAN-scholen** het **sterkst vertegenwoordigd** in het **officieel gesubsidieerd onderwijs** (12% van de scholen).

  - Een **groot deel** van de **OKAN-leerlingen** volgt OKAN-onderwijs in het **vrij gesubsidieerd onderwijs** (tussen 41 en 46% over de schooljaren heen). **Binnen** de **netten** zelf zijn **OKAN-leerlingen** het **sterkst vertegenwoordigd** in het **officieel gesubsidieerd onderwijs** (2% van de leerlingen).

- Provincie

  - Een **aanzienlijk deel** van de **scholen** met OKAN-onderwijs is gevestigd in de **provincie Antwerpen** (33 tot 39% over de schooljaren heen). **Binnen** de **provincies** zelf zijn **OKAN-scholen** het **sterkst vertegenwoordigd** in de **provincie Antwerpen** (6% van de scholen) en de **regio Brussel** (6% van de scholen)**.**

  - Een **groot deel** van de **OKAN-leerlingen** volgt OKAN-onderwijs in de **provincie Antwerpen** (tussen 39 en 45% over de schooljaren heen). **Binnen** de **provincies** zelf zijn **OKAN-leerlingen** het **sterkst vertegenwoordigd** in de **regio Brussel** (1% van de leerlingen) en de provincie **Antwerpen** (1% van de leerlingen)**.**

- Soort gemeente

  - Het **merendeel** van de **scholen** met OKAN-onderwijs is gevestigd in de **centrumsteden** (tussen 63 en 72% over de schooljaren heen)**. Binnen** de **soorten gemeenten** zelf zijn **OKAN-scholen** het **sterkst vertegenwoordigd** in de **centrumsteden** (9% van de scholen) en de **regio Brussel** (6% van de scholen).

  - Het **merendeel** van de **OKAN-leerlingen** volgt OKAN-onderwijs in **centrumsteden**(tussen 69 en 75% over de schooljaren heen). **Binnen** de **soorten**

gemeenten zelf zijn **OKAN-leerlingen** het **sterkst vertegenwoordigd** in de **centrumsteden** (1% van de leerlingen) en de **regio Brussel** (1% van de leerlingen).

- In **steden en gemeenten** die niet tot Brussel, centrumsteden of rand- en taalgemeenten behoren, ligt de **gemiddelde leeftijd iets hoger**.

- Aantal OKAN-leerlingen

  - Het **merendeel** van de **scholen** biedt OKAN-onderwijs aan **31-50 OKAN-leerlingen of meer dan 50 OKAN-leerlingen** aan (tussen 78 en 97% over de schooljaren heen).

Doorstroomkenmerken OKAN-leerlingen

- **Meer dan de helft** van de OKAN-leerlingen stroomt **na het OKAN-onderwijs niet** door naar **dezelfde school**(tussen 54 en 63% over de schooljaren heen). Ze stromen met andere woorden extern door. *Bij niet-OKAN-leerlingen stroomt 22% extern door.*

- Wanneer de externe doorstroom afgezet wordt tegen de soort gemeente waarin de scholen gevestigd zijn, blijkt dat het **verloop vanuit Brussel lichtjes daalt** over de schooljaren heen. **Meer dan de helft blijft** namelijk schoollopen in **Brussel** na het OKAN-onderwijs (tussen 63 en 66% over de schooljaren heen). De overige stromen door naar centrumsteden, naar rand- en taalgemeenten of naar andere steden en gemeenten. Ook **daalt** het **verloop** uit **steden en gemeenten** die niet tot de centrumsteden, rand- en taalgemeenten of Brussel behoren over de schooljaren heen. **Meer dan de helft blijft er schoollopen** het jaar nadien (tussen 58 en 61% over de schooljaren heen). De overige stromen voornamelijk door naar centrumsteden. Verder **blijven de meesten schoollopen in centrumsteden** wanneer zij OKAN-onderwijs gevolgd hebben in centrumsteden (tussen 76 en 81% over de schooljaren heen). De overige stromen voornamelijk door naar steden en gemeenten die niet tot de centrumsteden, rand- en taalgemeenten of Brussel behoren. Het **verloop vanuit de rand- en taalgemeenten** is **schommelend** (stijgend – dalend – stijgend) overheen schooljaren**.**

- De **meeste** OKAN-leerlingen stromen **na het OKAN-onderwijs** door naar de **eerste** (tussen 34 en 42% over de schooljaren heen) **of tweede graad** in het secundair onderwijs (tussen 29 en 41% over de schooljaren heen).

  - Binnen de **eerste graad** zit een **groot deel** in het **eerste leerjaar B** (tussen 8 en 11% over de schooljaren heen) **of** in het **beroepsvoorbereidend leerjaar**(tussen 10 en 15% over de schooljaren heen). *Bij niet-OKAN-leerlingen komt slechts 3% terecht in het beroepsvoorbereidend leerjaar.*

  - Binnen de **tweede graad** kiezen de **meesten** voor de **onderwijsvorm BSO**(tussen 16 en 27% over de schooljaren heen)**.** De **laatste jaren** is er wel een **lichte stijging** van het aantal dat kiest voor de **onderwijsvorm TSO**. *Bij niet-OKAN-leerlingen volgt 8% de onderwijsvorm BSO in de tweede graad, 18% volgt de onderwijsvorm ASO.*

Binnen de **onderwijsvorm BSO** volgen OKAN-leerlingen voornamelijk de **studierichtingen 'verzorging-voeding' en 'basismechanica'**. *Bij niet OKAN-leerlingen zien we een gelijkaardige trend.*

- Binnen de **onderwijsvorm TSO** volgen OKAN-leerlingen voornamelijk de **studierichtingen 'sociale en technische wetenschappen' en 'handel'.** *Bij niet OKAN-leerlingen zien we een gelijkaardige trend.*

- Wanneer OKAN-leerlingen **na het OKAN-onderwijs** doorstromen binnen **dezelfde school**, komen ze verhoudingsgewijs meer in de **eerste graad van het secundair onderwijs** terecht. Wanneer OKAN-leerlingen na het OKAN-onderwijs doorstromen naar een **andere school**, komen ze verhoudingsgewijs meer in de **onderwijsvormen BSO of TSO** terecht. *Bij niet-OKAN-leerlingen zijn er minder opmerkelijke verschillen tussen de doorstroom naar de onderwijsvorm naargelang het al dan niet intern doorstromen.*

- Wanneer OKAN-leerlingen **na het OKAN-onderwijs** doorstromen naar een bepaalde **onderwijsvorm**, blijven ze deze het jaar erop **redelijk goed aanhouden**.

  - Tussen **71 en 81%** over de schooljaren heen **blijft** de onderwijsvorm **ASO** aanhouden. *Van de niet-OKAN-leerlingen blijft 92% de onderwijsvorm ASO aanhouden.*

  - Tussen **95 en 99%** over de schooljaren heen **blijft** de onderwijsvorm **BSO** aanhouden. *Van de niet-OKAN-leerlingen blijft 97% de onderwijsvorm BSO aanhouden.*

  - Tussen **66 en 80%** over de schooljaren heen **blijft** de onderwijsvorm **KSO** aanhouden. *Van de niet-OKAN-leerlingen blijft 88% de onderwijsvorm KSO aanhouden.*

  - Tussen **76 en 80%** over de schooljaren heen blijft de onderwijsvorm **TSO** aanhouden. *Van de niet-OKAN-leerlingen blijft 93% de onderwijsvorm TSO aanhouden.*

- Een **zeer beperkt aantal** van de OKAN-leerlingen zit het jaar na het OKAN-onderwijs **op leeftijd**(tussen 2 en 5% over de schooljaren heen). Dit is **aannemelijk** aangezien het **OKAN-onderwijs** een duur heeft van **één jaar** (**of** bij uitzondering **langer**). *Van de niet-OKAN-leerlingen zit 67% op leeftijd.*

  - De **meeste** OKAN-leerlingen hebben **één** (tussen 31 en 41% over de schooljaren heen) **of twee jaar achterstand**(tussen 34 en 43% over de schooljaren heen), en zitten **voornamelijk** in de **eerste graad van het secundair onderwijs**. Het aantal met twee jaar achterstand is wel dalend en het aantal met één jaar achterstand stijgend. *Van de niet-OKAN-leerlingen loopt 24% een achterstand op één jaar en 6 procent een achterstand van twee jaar.*

  - OKAN-leerlingen met **drie of meer jaren achterstand** (tussen 19 en 24% over de schooljaren heen) zitten voornamelijk in de **onderwijsvormen BSO en TSO**. De laatste jaren daalt echter het aantal OKAN-leerlingen met drie of meer jaren achterstand. *Bij niet-OKAN-leerlingen loopt 1% een achterstand op van drie of meer jaren.*

- OKAN-leerlingen **blijven** na het OKAN-onderwijs in het secundair **voornamelijk zitten** in het **eerste leerjaar** van de **derde graad** (52 tot 75% over de schooljaren heen maakt

de overgang naar het tweede leerjaar van de derde graad). *Bij niet-OKAN-leerlingen maakt 92% de overgang.*

- De **meeste** zittenblijvers in het eerste leerjaar van de derde graad zijn afkomstig uit de **onderwijsvormen TSO** (tussen 44 en 58% van de zittenblijvers over de schooljaren heen) **en ASO**(tussen 33 en 43% van de zittenblijvers over de schooljaren heen), alsook gaat het om een aanzienlijk deel van het totale aantal OKAN-leerlingen uit beide onderwijsvormen. *Bij niet-OKAN-leerlingen zijn de meeste zittenblijvers in het eerste leerjaar van de derde graad afkomstig uit de onderwijsvormen TSO en ASO.*

- Opvallend is dat het **aantal zittenblijvers** in **het eerste leerjaar** van de **eerste graad lager** ligt **dan wanneer** men eerst AN-onderwijs volgde in het **basisonderwijs** en nadien doorstroomt.

- **Meer dan de helft** van de OKAN-leerlingen behaalt het jaar na het OKAN-onderwijs een **A-attest** (tussen 62 en 66% over de schooljaren heen). Het gaat hier om een stijgende trend.

  - Daarnaast behaalt een **aanzienlijk deel** van de OKAN-leerlingen een **C-attest** (tussen 19 en 23% overheen de cohorten). Het gaat hier wel om een dalende trend. Het aantal dat een B-attest behaalt, blijft constant. *Bij niet-OKAN-leerlingen behaalt 5% een C-attest en 6% een B-attest.*

  - Het aantal OKAN-leerlingen dat het jaar na het OKAN-onderwijs afrondt met een A-attest is gelijklopend in het eerste leerjaar A en het eerste leerjaar B. Wel is het **aantal** met een **C-attest groter** in het **eerste leerjaar B**.

  - Het aantal OKAN-leerlingen dat het jaar na het OKAN-onderwijs afrondt met een A-**attest** is **groter** in de **onderwijsvorm BSO**.

Reconstructie schoolloopbanen

- In het schooljaar 2001-2002 volgen **1809 leerlingen OKAN-onderwijs**. Hiervan stromen er 728 door naar de reguliere leerjaren in het schooljaar 2002-2003, 9 naar het modulair BSO en 172 komen wederom in OKAN terecht. Daarnaast stromen er van de 1890 OKAN-leerlingen 48 door naar het buitengewoon secundair onderwijs, 58 naar het deeltijdsberoepsonderwijs, 1 naar het basisonderwijs en 1 naar het buitengewoon onderwijs. 792 OKAN-leerlingen kunnen we niet meer traceren in de administratieve data.
  - Van de 728 OKAN-leerlingen die na het OKAN-onderwijs in het secundair onderwijs schoollopen in het secundair onderwijs, stroomt er 1 door met een voorsprong. Nadien legt deze voormalige OKAN-leerling een 'normaal traject'[20] af.

[20] Met een 'normaal traject' wordt bedoeld het doorlopen van opeenvolgende leerjaren (ondanks de opgelopen achterstand). Voormalige OKAN-leerlingen die een leerjaar overdoen, afzakken of overslaan, en die we niet meer kunnen traceren in de databanken van het reguliere onderwijs leggen geen 'normaal traject' af. Voormalige OKAN-leerlingen die na één of meerdere reguliere leerjaren wederom in het OKAN-onderwijs van het secundair terechtkomen, zijn hier ook niet bijgerekend.

- Van de 728 OKAN-leerlingen die na het OKAN-onderwijs in het secundair onderwijs schoollopen in het secundair onderwijs, stromen er 7 op leeftijd door. Nadien leggen 2 voormalige OKAN-leerlingen een 'normaal traject' af.

- Van de 728 OKAN-leerlingen die na het OKAN-onderwijs in het secundair onderwijs schoollopen in het secundair onderwijs, stromen er 187 door met één jaar achterstand. Nadien leggen 57 voormalige OKAN-leerlingen een 'normaal traject' af.

- Van de 728 OKAN-leerlingen die na het OKAN-onderwijs in het secundair onderwijs schoollopen in het secundair onderwijs, stromen er 310 door met twee jaar achterstand. Nadien leggen 110 voormalige OKAN-leerlingen een 'normaal traject' af.

- Van de 728 OKAN-leerlingen die na het OKAN-onderwijs in het secundair onderwijs schoollopen in het secundair onderwijs, stromen er 223 door met drie of meer jaren achterstand. Nadien leggen 53 voormalige OKAN-leerlingen een 'normaal traject' af.

BIJLAGE 4.1

Uit Tabel 4.184 blijkt dat een grote groep van de anderstalige nieuwkomers met een Aziatische nationaliteit (in zowel het kleuteronderwijs als het lager onderwijs) afkomstig is uit Afghanistan en Irak.

Tabel 4.184 Absoluut aantal (N) anderstalige nieuwkomers afkomstig uit een Aziatisch land

Aziatische nationaliteit		2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
		N	N	N	N	N
KO	Afghaan	10	16	24	41	28
	Armeen	7	20	21	21	8
	Bengaal	0	0	1	2	1
	Bhutanees	0	0	0	0	0
	Chinees	2	7	2	6	8
	Filipijn	4	3	6	6	4
	Indiër	5	4	7	17	13
	Indonesiër	2	1	0	0	0
	Irakees	11	15	12	52	36
	Iranees	2	4	8	6	6
	Israëliër	4	2	1	1	6
	Japanner	2	2	1	6	4
	Jemeniet	0	0	1	0	0
	Jordaniër	0	1	0	1	1
	Kazak	0	3	1	4	4
	Kirgies	1	1	2	5	4
	Libanees	0	1	0	0	0
	Maleisiër	1	1	0	0	0
	Mongoliër	1	3	3	2	3
	Myanmarees	0	0	0	1	0
	Nepalees	1	1	3	2	1
	Noord-Koreaan	0	0	0	0	4
	Oezbeek	0	3	1	2	1
	Pakistaan	5	4	4	14	10
	Palestijn	0	2	0	1	1

Saoediër	0	0	0	1	1
Sri Lankaan	1	2	2	5	2
Syriër	2	8	7	6	20
Taiwanees	0	0	0	1	0
Thai	3	1	5	7	2
Vietnamees	0	1	0	1	1
Zuid-Koreaan	0	0	1	1	1
Totaal	**64**	**106**	**113**	**212**	**110**

Aziatische nationaliteit		2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
		N	N	N	N	N
LO	Afghaan	28	28	68	100	68
	Armeen	22	45	76	45	15
	Bengaal	0	6	4	5	1
	Bhutanees	1	0	0	0	0
	Cambodjaan	0	0	1	1	0
	Chinees	17	22	24	22	24
	Filipijn	16	6	12	21	16
	Hongkonger	0	0	1	0	0
	Indiër	8	18	18	27	25
	Indonesiër	5	1	3	2	7
	Irakees	41	43	71	123	72
	Iranees	12	14	18	11	19
	Israëliër	10	4	5	4	12
	Japanner	3	3	1	1	0
	Jemeniet	0	0	0	0	2
	Jordaniër	2	0	0	1	0
	Kazak	3	4	3	14	11
	Kirgies	0	1	4	5	6
	Libanees	1	1	0	2	1
	Maleisiër	1	0	4	0	2
	Mongoliër	5	5	10	16	4
	Myanmarees	2	0	0	1	0
	Nepalees	27	21	16	28	17
	Noord-Koreaan	0	1	0	3	10
	Oezbeek	1	5	2	1	1
	Pakistaan	19	16	24	40	27
	Palestijn	3	4	0	9	5

Saoediër	1	0	0	0	0
Singaporees	1	1	0	0	0
Sri Lankaan	4	11	10	12	5
Syriër	8	17	21	16	36
Tadzjiek	0	0	0	0	0
Taiwanees	1	0	0	0	2
Thai	17	22	17	27	11
Turkmeen	0	0	0	1	0
Vietnamees	0	0	4	3	1
Zuid-Koreaan	2	2	0	0	1
Totaal	**261**	**301**	**417**	**541**	**401**

Uit Tabel 4.185 blijkt dat een grote groep van de anderstalige nieuwkomers met een Afrikaanse nationaliteit (in zowel het kleuteronderwijs als het lager onderwijs) afkomstig is uit Congo, Ghana en Guinee.

Tabel 4.185 Absoluut aantal (N) anderstalige nieuwkomers afkomstig uit een Afrikaans land

Afrikaanse nationaliteit		2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
		N	N	N	N	N
KO	Algerijn	0	2	0	0	1
	Angolees	6	3	1	1	4
	Beniner	0	0	1	0	0
	Burundiër	1	1	2	4	3
	Congolees	9	13	15	23	23
	Egyptenaar	2	3	4	4	2
	Eritreeër	0	1	0	0	0
	Ethiopiër	0	0	1	1	0
	Gambiaan	1	1	0	2	0
	Ghanees	3	5	10	9	12
	Guinee-Bissauer	1	0	0	0	1
	Guineeër	2	4	7	10	14
	Ivoriaan	1	0	2	4	3
	Kaapverdiër	0	0	1	0	0
	Kameroener	4	1	6	2	7
	Keniaan	1	2	0	1	0
	Malawiër	0	0	0	0	1
	Malinees	1	0	0	0	0
	Mauritaniër	0	0	2	0	0
	Namibiër	1	0	0	0	1
	Nigerees	0	1	1	3	0
	Nigeriaan	4	4	5	10	5
	Oegandees	1	0	2	2	1
	Rwandees	1	1	3	7	5
	Senegalees	0	1	1	2	3
	Sierra Leoner	0	0	0	1	0

Soedanees	0	1	1	1	2
Somaliër	2	1	6	15	9
Tanzaniaan	1	0	1	0	1
Togolees	1	1	3	0	2
Tunesiër	1	0	1	1	1
Zuid-Afrikaan	0	1	1	2	1
Totaal	**44**	**47**	**77**	**105**	**102**

Afrikaanse nationaliteit		2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
		N	N	N	N	N
LO	Algerijn	12	3	2	3	2
	Angolees	16	11	5	11	13
	Beniner	1	0	0	1	1
	Burkinees	1	1	2	3	2
	Burundiër	6	4	4	10	3
	Centraal-Afrikaan	1	1	0	0	0
	Congolees	42	38	34	55	55
	Djiboutiaan	0	0	0	1	2
	Egyptenaar	9	4	6	5	3
	Eritreeër	0	1	1	3	8
	Ethiopiër	4	8	5	3	1
	Gambiaan	2	1	1	5	0
	Ghanees	14	22	34	29	37
	Guinee-Bissauer	0	0	0	0	0
	Guineeër	12	8	23	21	25
	Ivoriaan	2	10	8	9	8
	Kaapverdiër	0	0	0	1	0
	Kameroener	26	12	11	15	20
	Keniaan	4	4	2	2	0
	Liberiaan	4	1	0	4	3
	Libiër	0	0	0	0	1
	Malawiër	0	0	0	1	0
	Malinees	2	0	0	0	0
	Mauritaniër	0	2	4	3	1
	Nigerees	0	2	1	2	1
	Nigeriaan	7	8	9	14	9
	Oegandees	1	1	0	3	0
	Rwandees	12	16	12	21	11
	Sahrawi	0	0	1	0	0

Senegalees	3	4	12	7	6
Sierra Leoner	2	3	4	6	2
Soedanees	1	1	2	2	2
Somaliër	3	3	29	19	21
Tanzaniaan	2	1	1	2	1
Togolees	4	3	3	8	4
Tunesiër	1	4	0	2	4
Zimbabwaan	1	1	0	0	0
Zuid-Afrikaan	2	1	4	2	3
Totaal	**197**	**179**	**220**	**273**	**249**

BIJLAGE 4.2

Uit Tabel 4.186 blijkt dat een grote groep van de OKAN-leerlingen met een Afrikaanse nationaliteit afkomstig is uit Congo en Ghana.

Tabel 4.186 Absoluut aantal (N) OKAN-leerlingen afkomstig uit een Afrikaans land

Afrikaanse nationaliteit	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
	N	N	N	N	N
Algerijn	4	9	6	5	2
Angolees	8	14	24	18	14
Beniner	1	0	1	1	0
Burkinees	0	0	0	1	1
Burundiër	14	9	4	12	7
Centraal-Afrikaan	0	1	1	0	0
Congolees	30	47	36	59	71
Djiboutiaan	1	0	0	2	6
Egyptenaar	0	8	6	5	6
Eritreeër	0	5	2	6	9
Ethiopiër	10	2	11	7	2
Gambiaan	5	1	3	4	3
Ghanees	67	70	80	71	80
Guinee-Bissauer	1	1	3	0	0
Guineeër	12	21	33	35	25
Ivoriaan	6	7	7	7	17
Kaapverdiër	5	3	2	4	4
Kameroener	10	23	25	19	26
Keniaan	9	8	9	7	3
Liberiaan	5	6	3	9	15
Libiër	1	0	0	1	1
Malagassiër	1	0	0	0	0
Malawiër	0	1	0	0	0
Malinees	0	1	2	0	0
Mauritaniër	3	0	8	7	3
Mozambikaan	0	1	0	1	0

Nigerees	0	2	1	2	2
Nigeriaan	18	20	11	10	20
Oegandees	1	2	2	2	2
Rwandees	14	14	17	18	11
Santomees	0	0	0	0	1
Senegalees	11	10	17	5	11
Sierra Leoner	9	6	15	29	24
Soedanees	2	2	8	2	0
Somaliër	10	11	24	39	31
Tanzaniaan	1	3	2	0	0
Togolees	4	8	2	5	5
Tsjadiër	0	0	0	1	0
Tunesiër	4	4	1	4	1
Zimbabwaan	0	1	1	0	0
Zuid-Afrikaan	4	3	0	0	0
Totaal	**271**	**324**	**367**	**398**	**403**

Hoofdstuk 5

Survey onthaalonderwijs

5 SURVEY ONTHAALONDERWIJS

5.1 INLEIDING EN METHODOLOGIE

In dit hoofdstuk rapporteren we de resultaten van de online survey afgenomen in schooljaar 2014-2015 bij een representatieve steekproef van Vlaamse basis- en middelbare scholen met een aanbod voor anderstalige nieuwkomers. In deze survey werden naast lesgevers ook directieleden, vervolgschoolcoaches en personeelsleden met een zorg- of coördinerende taak bevraagd.

Om de representatieve online survey te realiseren, werden alle secundaire scholen met een OKAN-aanbod benaderd (42 in schooljaar 2014-2015; uiteindelijk deden er 39 scholen mee) en werd er een steekproef getrokken van 133 scholen basisonderwijs (in schooljaar 2014-2015 boden in totaal 413 Nederlandstalige basisscholen onthaalonderwijs aan; de steekproef resulteert daarmee in een 95% betrouwbaarheidsinterval en een 7% nauwkeurigheidsmarge). Hoe deze steekproef precies tot stand is gekomen, is te lezen in de bijlage van dit hoofdstuk (Bijlage 5.1 Totstandkoming steekproef survey).

Bij de secundaire scholen werden directieleden/OKAN-coördinatoren, OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches bevraagd; in de basisscholen de directieleden, onthaalleerkrachten en zorgleerkrachten/-coördinatoren. De verschillende actoren werden via in totaal zes aparte vragenlijsten[21] bevraagd. De scholen werden in de loop van 2014 benaderd en na toezegging tot deelname werden de contactgegevens van de personen werkzaam in de betreffende functies opgevraagd. In de periode maart-mei 2015 verstuurden we de vragenlijsten via het programma LimeSurvey[22] naar de respondenten. Hun antwoorden werden opgeslagen op serverruimte van de Universiteit Gent. Om de gewenste steekproef voor het basisonderwijs te realiseren, benaderden we extra basisscholen die in de periode september–oktober 2015 de vragenlijsten hebben gekregen en beantwoord. De definitieve respons staat weergegeven in Tabel 5.187.

Tabel 5.187 Respons online survey per onderwijstype en functie

Onderwijstype	Functie	Respons (N)
Primair onderwijs	Directie	91
	Leerkracht	144
	Zorgleerkrachten	139
Totaal primair		374[1]
Secundair onderwijs[2]	Directie	22
	OKAN-coördinator	28
	OKAN-leerkracht	101
	Leerlingbegeleider	14
	Vervolgschoolcoach	20
Totaal secundair		185[2]
Totaal primair en secundair		**559**

[1] *Deze respondenten zijn werkzaam aan in totaal 143 verschillende basisscholen*

[2] *Deze respondenten zijn werkzaam aan in totaal 39 verschillende middelbare scholen*

[21] Vragenlijsten op te vragen bij Ilse Derluyn (Ilse.Derluyn@UGent.be) en Robin Kemper (Robin.Kemper@UGent.be).

[22] We danken Marc Covents van het Testpracticum FPPW (UGent) voor zijn doeltreffende technische ondersteuning.

In de vragenlijsten kwamen ruwweg de volgende thema's aan bod, zij het al dan niet in aangepaste vorm (de vragenlijsten verschillen onderling per onderwijstype en functie):

- Loopbaankenmerken en profiel/achtergrond van de respondent;
- Aanwending OKAN-middelen (SO) of aanvullende lestijden (BaO) en personeelsinzet (enkel bij directie/OKAN-coördinatoren);
- Praktische organisatie OKAN/onthaalonderwijs op school;
- Pedagogisch-didactische praktijken (enkel leerkrachten, zorgleerkrachten en vervolgschoolcoaches);
- OKAN-beleid op school, zowel voor, tijdens als na de doorstroming naar vervolgonderwijs;
- Taalbeleid en omgang met diversiteit en sociale participatie/toeleiding.

Het doel van de survey was om gegevens over enerzijds de heersende pedagogisch-didactische praktijken te bekomen en anderzijds de concrete organisatie van onthaalonderwijs, van zowel het basisonderwijs als het secundair onderwijs. De survey is opgezet om een antwoord te formuleren op de volgende onderzoeksvragen:

- **OV2a**: Hoe verloopt de organisatie van het onthaalonderwijs in basisscholen en secundaire scholen concreet?
- **OV2b**: Hoe worden de extra middelen ingezet voor de organisatie van het onthaalonderwijs in basisscholen en secundaire scholen?
- **OV2c:** Wat zijn de concrete schoolpraktijken in het basisonderwijs en secundair onderwijs (m.b.t. tot de dubbele doelstelling van OKAN: taalverwerving Nederlands en sociale integratie/participatie)?
- **OV3a**: Wat is het profiel van de OKAN-leerkrachten en de vervolgschoolcoaches?
- **OV3b**: Welke rollen nemen zij op ten aanzien van de anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen, hun ouders, andere leerkrachten/teamleden?

Enkele gegevens uit de survey werden gecombineerd met de leerlingenkenmerken uit de administratieve databank (zie Hoofdstuk 4) om een antwoord te formuleren op onderzoeksvraag 1B:

- **1B:** Welke leerlingen- en schoolkenmerken hebben impact op de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen?

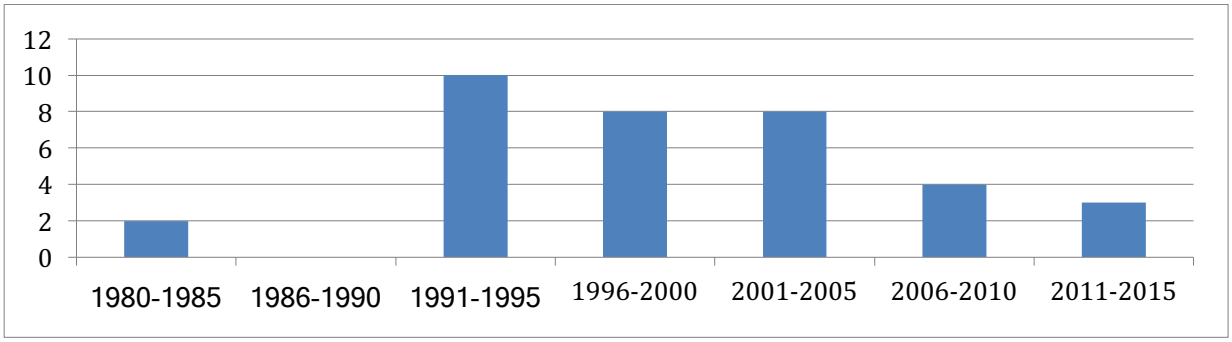
Dit hoofdstuk is opgebouwd uit vijf delen waarin de resultaten van de survey worden gerapporteerd. De vijf delen gaan in op de organisatie van het onthaalonderwijs in de scholen; op hoe wordt omgegaan met taalonderwijs en diversiteit; op de rol van de vervolgschoolcoach; op de rol van de onthaalleerkracht en schoolloopbanen en schoolkenmerken. De analyses werden uitgevoerd met SPSS versie 23 en het programma R.

5.2 ORGANISATIE ONTHAALONDERWIJS

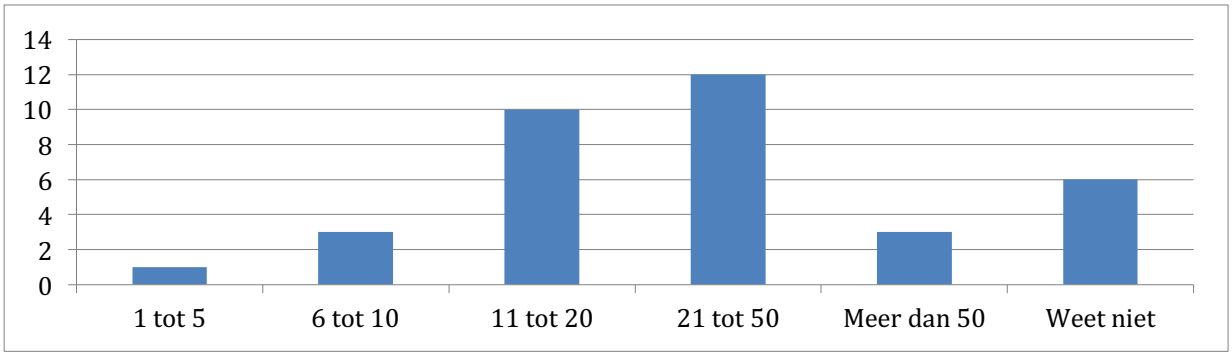
5.2.1 Organisatie OKAN in secundair onderwijs

5.2.1.1 Start OKAN-onderwijs: leerlingenaantallen en personeelsinzet

Dankzij de survey die is afgenomen bij in totaal 50 directieleden en OKAN-coördinatoren, beschikken we over gegevens van 35 verschillende scholen voor secundair onderwijs[23]. De grootste groep scholen (10) is in de eerste helft van de jaren negentig gestart met OKAN-onderwijs. In de meeste gevallen waren er van in het begin een redelijk groot aantal OKAN-leerlingen: 27 van de 35 scholen begonnen met een aantal van meer dan 11, en 3 scholen hadden meteen meer dan 50 OKAN-leerlingen.



Figuur 5.44 Start met aanbod OKAN-onderwijs (aantal scholen per jaar) (N = 35)



Figuur 5.45 Aantal OKAN-leerlingen waarmee werd gestart (N = 35)

[23] De 50 personen die de vragenlijst hebben ingevuld, zijn afkomstig van 35 verschillende middelbare scholen. Als verschillende personeelsleden van dezelfde school, meestal 1 OKAN-coördinator en 1 directielid, de vragenlijst hebben ingevuld, houden we in de regel alleen rekening met de antwoorden van het directielid. In één geval hebben drie OKAN-coördinatoren van dezelfde school de vragenlijst ingevuld. De antwoorden van de respondent die het minst 'ik weet niet' heeft geantwoord, hebben we meegenomen in de analyse. In een aantal gevallen heeft er maar 1 personeelslid van een bepaalde school de survey ingevuld. We verwerken dan de antwoorden van die persoon, ongeacht zijn functie. Op basis van de resultaten van de survey kunnen we uitspraken doen over de schoolpraktijken van 35 verschillende Vlaamse scholen van de 43 scholen die tijdens de survey OKAN aanboden.

33 van de 35 scholen hebben continu OKAN kunnen aanbieden sinds de start van OKAN op hun school. De twee scholen die dit niet hebben kunnen doen, hebben we om een toelichting gevraagd. De eerste school geeft aan dat zij een tweede vestiging zijn, de andere school laat weten dat zij een school zijn met 'een hoog percentage kansarme leerlingen', en in de periode 1995-2000 kregen deze scholen geen toelating om OKAN te organiseren. Vanaf 2001 mocht deze school wel weer OKAN organiseren, omdat de nood aan OKAN te hoog bleek.

Een van de gehanteerde onderzoeksvragen peilt naar de inzet van de extra financiële middelen die een school ten goede komen wanneer deze onthaalonderwijs gaat organiseren. In de vragenlijst afgenomen bij directieleden en OKAN-coördinatoren zijn een reeks vragen opgenomen over de inzet van deze middelen bij zowel de start van OKAN op hun school als de huidige situatie, waarop we later ingaan.

De scholen werden gevraagd naar het aantal VTE's die bij de start van het OKAN op hun school aan onthaalonderwijs beschikbaar werden gesteld. Een groot deel van de scholen, 17 van de 35, geeft aan niet meer over deze informatie te beschikken. De scholen die dit nog wel kunnen, laten weten dat er destijds gemiddeld 3,11 VTE werd ingezet. De inzet van VTE bij de start van OKAN is in 'Tabel 5.188 Aantal OKAN-leerlingen waarmee werd gestart afgezet tegen inzet VTE* (N = 18)' afgezet tegen het aantal OKAN-leerlingen waarmee werd gestart.

Tabel 5.188 Aantal OKAN-leerlingen waarmee werd gestart afgezet tegen inzet VTE* (N = 18)

	1 VTE	2 VTE	2,5 VTE	3 VTE	4 VTE	4,5 VTE	5 VTE	8 VTE
1-5 leerlingen	1	0	0	0	0	0	0	0
6-10 leerlingen	1	0	0	0	0	0	0	0
11-20 leerlingen	0	5	0	0	1	0	0	0
21-50 leerlingen	0	1	1	1	1	1	2	0
Meer dan 50	0	0	0	1	0	0	0	1

** De vraag naar de hoeveelheid ingezette VTE betrof een open vraag; dit verklaart de waarden in de kolommen van de tabel.*

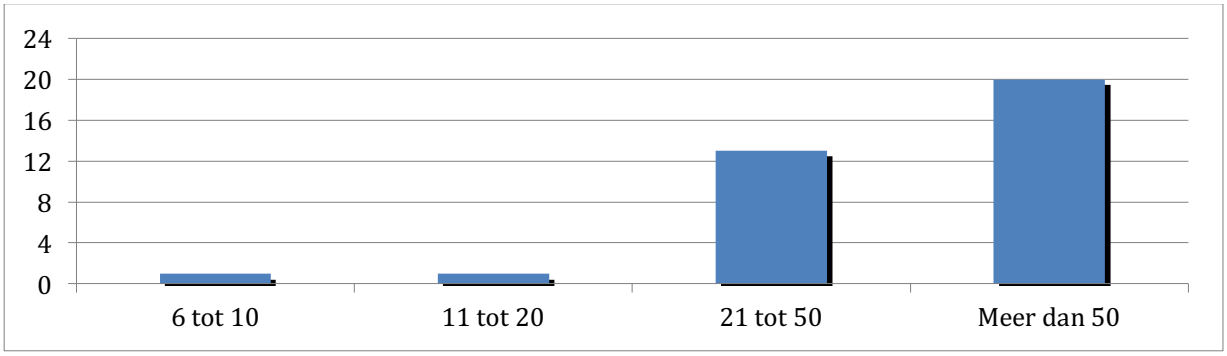
Vervolgens zijn de scholen gevraagd naar de functies waarmee de beschikbare VTE's werden gevuld. Voor elke functie kon apart aangeduid worden of deze wel of niet werd ingezet. De genoemde antwoorden staan weergegeven in tabelTabel 5.189. Elke school vinkte minstens 1 functie aan.

Tabel 5.189 Personeelsinzet bij start OKAN (N = 35)

Functie	Scholen
OKAN-leerkracht	24
OKAN-coördinator	16
Vervolgschoolcoach	4
Leerlingbegeleider	3
Vrije uren leraar	1

5.2.1.2 Huidige situatie: leerlingenaantallen, toeleiding en aanwending middelen

20 scholen geven aan dat zij meer dan 50 OKAN-leerlingen op hun school hebben. Een groep van 13 scholen geeft aan dat zij er tussen de 21 en 50 hebben. De overige twee scholen hebben er 6-10 en 11-20 (zie Figuur 5.46). In Tabel 5.190 is het huidige aantal leerlingen afgezet tegen het schooljaar waar in het aanbod OKAN opstartte en in Tabel 5.191 daaronder wordt het aantal leerlingen bij de start van OKAN afgezet tegen het huidig aantal leerlingen.



Figuur 5.46 Aantal OKAN-leerlingen in schooljaar 2014/2015 (N = 35)

Tabel 5.190 Huidig aantal OKAN-leerlingen en start OKAN (N = 35)

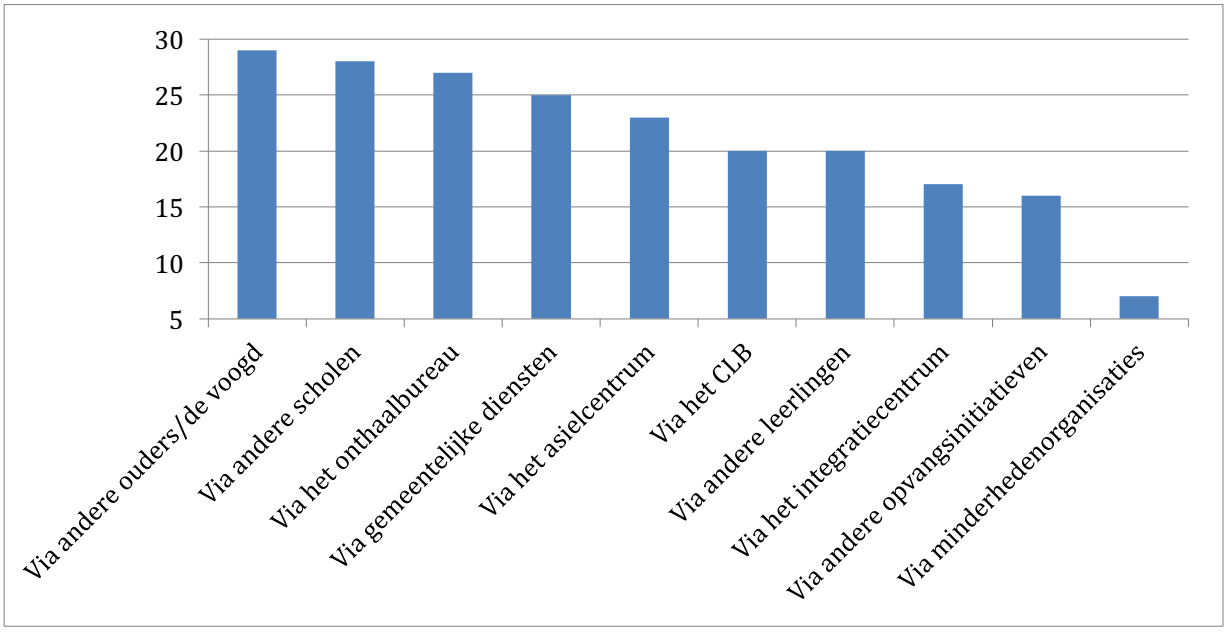
Start OKAN	Huidig aantal OKAN-leerlingen:				
	6-10	11-20	21-50	Meer dan 50	Totaal
1980-1985	0	0	1	0	**1**
1986-1990	0	0	0	0	**0**
1991-1995	0	0	4	6	**10**
1996-2000	0	0	2	6	**8**
2001-2005	0	0	4	4	**8**
2006-2010	1	0	1	3	**5**
2011-2015	0	1	1	1	**3**
Totaal	**1**	**1**	**13**	**20**	**35**

Tabel 5.191 Huidig aantal OKAN-leerlingen en aantal leerlingen bij start OKAN (N = 35)

Aantal leerlingen bij start OKAN	Huidig aantal OKAN-leerlingen:				
	6-10	11-20	21-50	Meer dan 50	Totaal
1-5	0	0	0	1	**1**
6-10	0	0	1	2	**3**
11-20	0	1	5	4	**10**
21-50	1	0	4	7	**12**
Meer dan 50	0	0	1	2	**3**
Weet ik niet	0	0	2	4	**6**
Totaal	**1**	**1**	**13**	**20**	**35**

Van de 35 scholen geven 27 aan dat zij fungeren als een OKAN-contactschool voor hun scholengemeenschap. OKAN-leerlingen worden via verschillende kanalen naar hun school toegeleid. De toeleidingskanalen die door de respondenten het vaakst werden genoemd, waren 'andere ouders/voogd' (29), 'andere scholen' (28), 'onthaalbureau' (27), 'gemeentelijke diensten' (25)' en het 'asielcentrum' (23). De respondenten konden nog andere kanalen toevoegen, maar dit is niet gebeurd.

Gemiddeld vinkten de respondenten bij deze vraag iets meer dan 6 antwoordopties aan. In Figuur 5.47 staat weergegeven welke toeleidingskanalen het vaakst werden genoemd.



Figuur 5.47 Genoemde toeleidingskanalen naar OKAN (N = 35)

Op de open vraag hoeveel VTE er in de huidige situatie worden ingezet om OKAN te organiseren, varieerden de antwoorden van 3 VTE tot 23 VTE. Gemiddeld wordt er per school 9,94 VTE aan personeel ingezet om het OKAN te organiseren. Drie scholen hebben hierbij 'ik weet niet' aangevinkt, dit ging drie maal om een OKAN-coördinator. De personeelsinzet in VTE wordt in Tabel 5.192 weergegeven afgezet tegen het aantal OKAN-leerlingen op de school. De drie scholen die deze informatie niet konden geven, zijn niet opgenomen in de tabel.

Tabel 5.192 Personeelsinzet afgezet tegen aantal OKAN-leerlingen (N = 32)

Aantal OKAN-leerlingen	Personeelsinzet (in VTE)								
	<3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21	>21	Totaal
6-10	1	-	-	-	-	-	-	-	**1**
11-20	-	1	-	-	-	-	-	-	**1**
21-50	-	4	5	2	-	1	-	-	**12**
>50	-	-	3	5	6	2	1	1	**18**
Totaal	**1**	**5**	**8**	**7**	**6**	**3**	**1**	**1**	**32**

Vervolgens zijn de scholen gevraagd over de personeelsinzet naar functie van die VTE-uren: welke functies worden met de beschikbare middelen bekostigd? De resultaten hiervan zijn weergegeven in Tabel 5.193. Een school gaf hierbij (bij monde van een OKAN-coördinator) in een opmerking aan dat zij 'een tweede vestiging zijn' en onthield zich van het invullen van deze vraag. We zien dat het vaakst genoemd vanzelfsprekend nog steeds de OKAN-leerkracht is, maar ten opzichte van de situatie bij de start van het OKAN zien we dat veel meer scholen voor de huidige situatie aangeven ook een OKAN-coördinator en een vervolgschoolcoach in te zetten. Acht scholen vinkten de functie 'anders' aan – een van hen expliciteerde deze functie als 'huiswerkbegeleiding', een ander als 'opvoeder'. De derde

heeft deze functie niet omschreven. Gemiddeld werden er per school vier verschillende functies aangekruist.

Tabel 5.193 Personeelsinzet naar functie voor huidige situatie (N = 34)

Functie	Scholen
OKAN-leerkracht	34
OKAN-coördinator	33
Vervolgschoolcoach	33
Leerlingbegeleider	18
Vrije uren leraar	12
Anders	8

De school die aangeeft geen OKAN-coördinator in te zetten, is één van de kleine OKAN-scholen met 6-10 OKAN-leerlingen. De school die zonder vervolgschoolcoach werkt, is een zogeheten 'middenschool' en biedt enkel eerstegraads secundair onderwijs aan. De functies van leerlingbegeleider, vrije uren leraar of anders betreffen meer een keuze van de school zelf. In Tabel 5.194 is de inzet van deze functie weergegeven met de grootte van de school (aantal OKAN-leerlingen). Het zijn de scholen met relatief veel OKAN-leerlingen die deze functies inzetten, met uitzondering van de school met 11-20 OKAN-leerlingen: zij zet naast leerkrachten en een vervolgschoolcoach ook een vrije-urenleraar in.

Tabel 5.194 Inzet van specifieke functie naar aantal OKAN-leerlingen (N = 34)

Aantal OKAN-leerlingen	Leerlingbegeleider	Vrije uren-leraar	Anders (huiswerkbegeleiding, opvoeder,…)
11-20	0	1	0
21-50	5	3	2
>50	13	8	6
Totaal	**18**	**12**	**8**

De scholen zijn ook gevraagd om aan te geven hoeveel VTE's zij per functie inzetten[24]. De scholen die aangeven dat zij hun middelen gebruiken om OKAN-leerkrachten aan te werven, besteden gemiddeld ongeveer 7,5 VTE hieraan. De functie van de OKAN-coördinator is gemiddeld 0,8 VTE, die van de vervolgschoolcoach gemiddeld 0,85. De scholen met een leerlingbegeleider besteden gemiddeld 0,65 VTE aan deze functie. De functie van vrije uren leraar is gemiddeld 0,85 VTE, de functies die vallen onder 'anders' gemiddeld 0,75 VTE. We zien enkele verschillen naar het aantal OKAN-leerlingen, welke zijn weergegeven in .

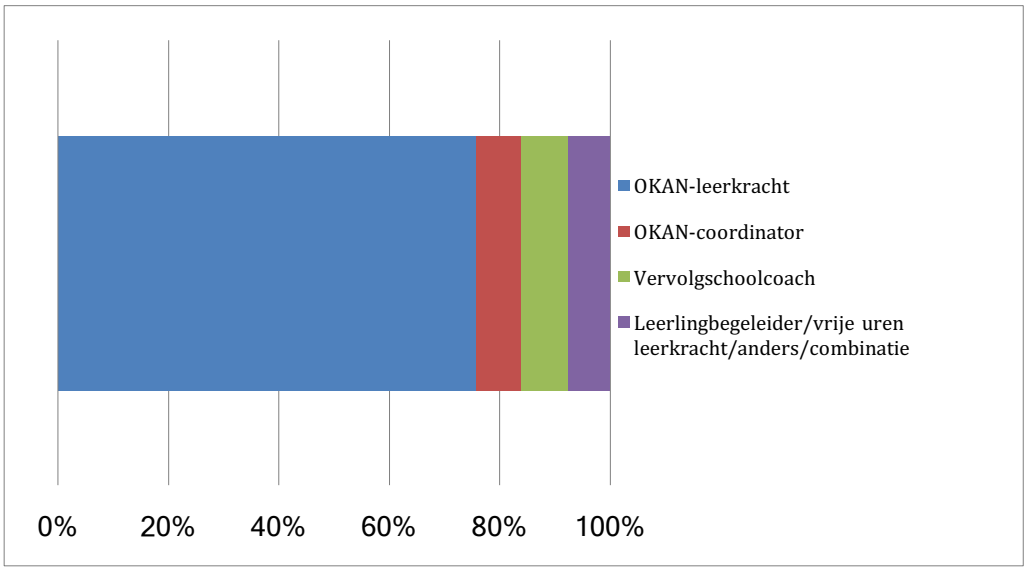
[24] Niet alle scholen die hebben aangegeven te 'beschikken' over een bepaalde functie hebben aangegeven hoe groot deze functie is.

Tabel 5.195.

Tabel 5.195 Personeelsinzet per functie (in VTE; minimum, maximum en gemiddelde) naar aantal leerlingen (N = 35)

Aantal OKAN-leerlingen	OKAN-leerkracht Min. [gem]. max.	OKAN-coördinator Min. [gem]. max.	Vervolgschool-coach Min. [gem]. max.	Leerling-begeleider Min. [gem]. max.	Vrije uren leraar Min. [gem]. max.	Anders Min. [gem]. max.
6-10	1,25	-	1	-	-	-
11-20	1,5	0,3	1	-	1,5	-
21-50	2 [3,84] 6	0,5 [0,83] 1	0,5 [0,83] 1	0,05 [0,32] 0,5	0,25 [0,63] 1	0,5 [1,5] 2,5
>50	6 [9,99] 20	0,5 [0,84] 1,6	0,5 [0,85] 1,2	0,2 [0,75] 1	0,5 [0,92] 1,6	0,4 [0,7] 1

Zoals eerder aangegeven, werken de meeste scholen met ongeveer vier functies. Hiermee kunnen we een gemiddelde verdeling van de gemiddeld 9,94 VTE's naar functie opmaken. Dit is gedaan in Figuur 5.48. Uit deze grafiek valt op te maken dat op schoolniveau *over het algemeen* iets meer dan 75% van de beschikbare middelen wordt besteed aan OKAN-leerkrachten, en steeds ongeveer 8% aan OKAN-coördinator(en), vervolgschoolcoaches en andere functies. In de meeste gevallen zal dit een leerlingbegeleider zijn, maar soms is het ook een vrije-urenleraar, één van de door de scholen genoemde overige functies of een combinatie van deze.



Figuur 5.48 Gemiddelde procentuele verdeling van de invulling VTE naar functie (N = 35)

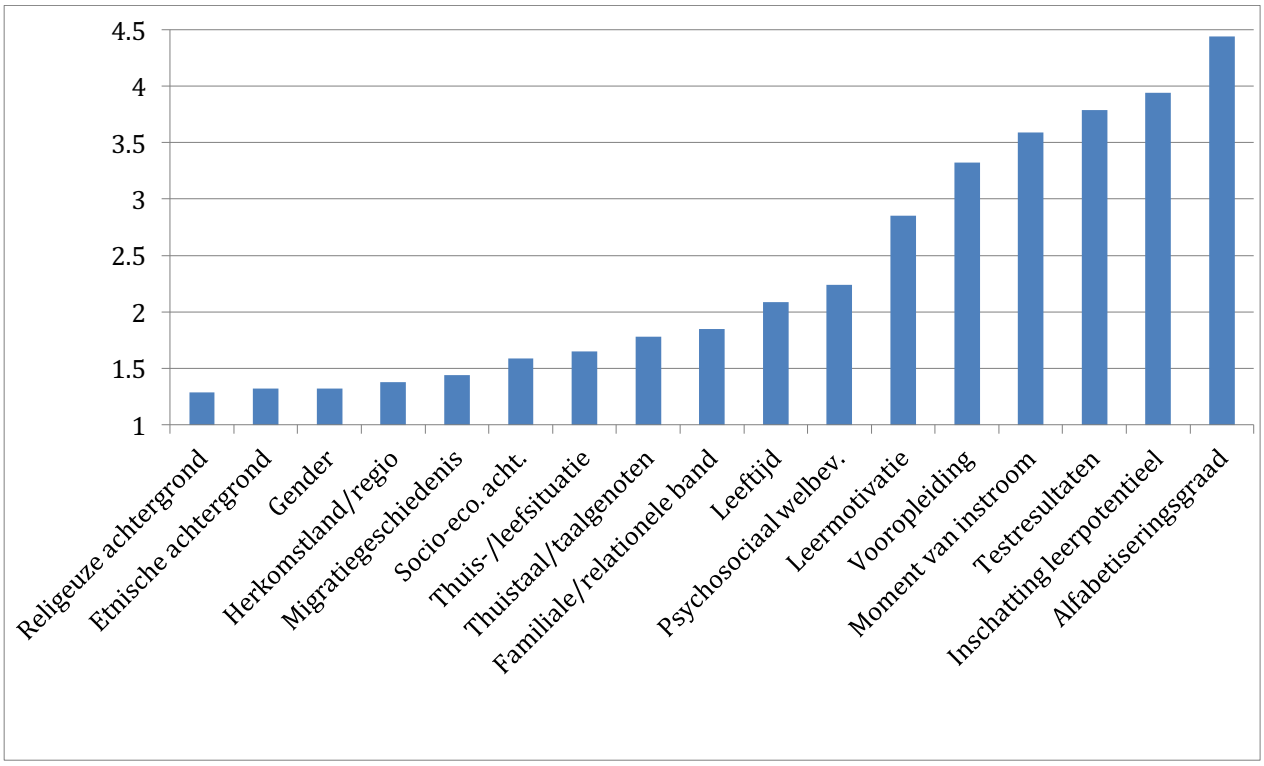
Wat betreft de besluitvorming over de verdeling van de beschikbare middelen, geven 18 van de 35 scholen aan dat zij autonoom beslissen over de verdeling van de OKAN-middelen gegenereerd door OKAN. Vijf scholen geven aan dat dit besluit wordt genomen door de directie van de scholengemeenschap, vier door de raad van directeurs. Vier respondenten gaven twee antwoorden op deze vraag: tweemaal werd een combinatie van 'directie scholengemeenschap' en 'de scholen bepalen autonoom' gekozen; eenmaal 'directie scholengemeenschap' en 'raad van directeurs'; eenmaal 'raad van directeurs en de scholen bepalen autonoom'. Vier respondenten geven aan dat ze het niet weten.

Een grote meerderheid van de scholen, 21 van de 35, geeft aan dat zij autonoom beslissen over de effectieve aanwending van OKAN-middelen. 3 scholen geven aan dat de directie van de scholengemeenschap hiervoor verantwoordelijk is, 4 scholen geven aan dat de raad van directeurs hierover beslist. Twee respondenten geven twee antwoorden op deze vraag: zij vinkten beide zowel 'directie scholengemeenschap' als 'de scholen bepalen autonoom' aan. Vijf respondenten koos voor de optie 'weet niet.'

5.2.1.3 Onthaalklassen: aantallen en samenstelling

17 van de 35 scholen geven aan te beschikken over meer dan 5 OKAN-klassen; 15 scholen beschikken over 3 tot 5 klassen. Twee scholen hebben er twee, één school heeft slechts 1 onthaalklas. De scholen met meer dan 1 OKAN-klas zijn gevraagd in hoeverre er met specifieke leerlingenkenmerken rekening wordt gehouden bij het samenstellen van de onthaalklassen[25].

De respondenten hebben voor 16 leerlingenkenmerken middels een 5-punts Likertschaal ('helemaal niet', 'een beetje', 'noch veel, noch weinig', 'veel' en 'erg veel') een indicatie gegeven van in hoeverre hun school hier rekening mee houdt in het samenstellen van de onthaalklassen. De resultaten staan in Figuur 5.49; per leerlingenkenmerk wordt de gemiddelde score op de antwoordschaal weergegeven.



Figuur 5.49 Rol van leerlingenkenmerken bij samenstelling onthaalklassen (N = 34)

De leerlingenkenmerken die in het algemeen het vaakst de samenstelling van de OKAN-klassen mee bepalen, zijn diegene die samenhangen met de (toekomstige) cognitieve ontwikkeling van de leerling, zoals de alfabetiseringsgraad, de inschatting van het leerpotentieel, testresultaten, vooropleiding en leermotivatie. Het moment dat de leerling instroomt is een andere belangrijke reden om een leerling al dan niet in een bepaalde klas te plaatsen.

[25] De respondent verbonden aan de school met maar 1 onthaalklas heeft deze vragen niet hoeven in te vullen.

We zien dat kenmerken die te maken hebben met de persoonlijke achtergrond van leerlingen vrijwel niet bepalend zijn voor de samenstelling van OKAN-klassen: herkomstland of –regio, gender, etnische achtergrond, socio-economische achtergrond, migratiegeschiedenis [26] of thuissituatie [27] worden zeer zelden genoemd als factoren die klassensamenstelling mee bepalen.

Een nadere blik op de cijfers (Tabel 5.196) laat zien dat er verschillende praktijken bestaan tussen de scholen. Zo leert de hogere standaardafwijking alsmede de weergave van de twee buitenste antwoordcategorieën van bijvoorbeeld leeftijd ons dat er scholen zijn die hier relatief veel rekening mee houden en scholen die hier relatief weinig rekening mee houden.

Hetzelfde geldt voor psychosociaal welbevinden en moment van instroom. Anderzijds zien we dat etnische achtergrond, gender en religieus-culturele achtergrond door geen enkele van de scholen wordt meegenomen als factor die de klassamenstelling veel of erg veel bepaalt.

Tabel 5.196 Rol van leerlingenkenmerken bij samenstelling onthaalklassen (N = 34)

	Niet/een beetje (N)	Veel/ erg veel (N)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Religieus-culturele achtergrond	31	0	1	3	1,29	0,63
Etnische achtergrond	31	0	1	3	1,32	0,64
Gender	31	0	1	3	1,32	0,64
Herkomstland/regio	31	1	1	4	1,38	0,74
Migratiegeschiedenis	31	1	1	4	1,44	0,75
Socio-economische achtergrond	29	2	1	4	1,59	0,89
Thuis-/leefsituatie	29	1	1	4	1,65	0,81
Thuistaal/taalgenoten	26	4	1	4	1,78	1,08
Familiale/relationele band	26	3	1	4	1,85	0,99
Leeftijd	24	7	1	5	2,09	1,24
Psychosociaal welbevinden	21	5	1	5	2,24	1,21
Leermotivatie	9	8	1	5	2,85	1,02
Vooropleiding	7	16	1	5	3,32	1,07
Moment van instroom	8	22	1	5	3,59	1,21
Testresultaten	4	22	1	5	3,79	1,07
Inschatting leerpotentieel	8	26	2	5	3,94	0,95
Alfabetiseringsgraad	1	32	2	5	4,44	0,71

[26] Hiermee wordt gedoeld op de redenen van de migratie van het gezin waar het kind deel van uitmaakt (conflictgebieden, gedwongen migratie, beroepsmigratie, migratietraject, etc). Dit werd in de vragenlijst geëxpliciteerd.

[27] Dit kenmerk slaat op de leefomstandigheden van het gezin waar de leerling deel van uitmaakt: in een asielcentrum of andersoortig opvanginitiatief; is de leerling een niet-begeleidde minderjarige, etc. Ook dit werd in de vragenlijst geëxpliciteerd.

Betrouwbaarheidsanalyses (niet opgenomen in tabel) laten zien dat er een redelijk hoge samenhang bestaat tussen een reeks variabelen. De items thuistaal, familiale/relationele band, psychosociaal welbevinden, migratiegeschiedenis, thuis-/leefsituatie alsmede testresultaten en inschatting leerpotentieel (beide *omgepoold*) hebben samen een Cronbach's α van .66. Dit gegeven indiceert dat scholen die relatief meer letten op de meer 'invoelende' kenmerken (familiale/relationele band, psychosociaal welbevinden, etc.) vaak ook geneigd zijn te letten op leerpotentieel en testresultaten bij de samenstelling van de onthaalklassen.

5.2.1.4 Beleid op vlak van OKAN-onderwijs en OKAN-leerlingen

In deze paragraaf bespreken we een aantal aspecten van de organisatie van het onthaalonderwijs op de scholen. Allereerst bekijken we de betrokkenheid van verschillende interne (personeelsleden) en externe (CLB, ouder(s)/voogd, onthaalbureau) actoren bij vier fases van het OKAN-onderwijs: de instroom, de bepaling van het werkplan, de begeleiding tijdens OKAN en de (oriëntatie op) de doorstroom naar het reguliere onderwijs. We kijken hierbij naar de antwoorden van de OKAN-coördinatoren (tenzij geen OKAN-coördinator deze vragen heeft beantwoord, dan nemen we de antwoorden van de directeur van dezelfde school). De respondenten konden meerdere antwoorden per aspect aanvinken.

In Tabel 5.197 staat de betrokkenheid van de interne en externe actoren bij de instroom van de OKAN-leerling weergegeven. De meest genoemde actor bij deze fase is de OKAN-coördinator, daarna de OKAN-leerkracht. De vervolgschoolcoach en de OKAN-leerlingbegeleiders worden eveneens vaak genoemd. Ook het CLB, de OKAN-leerling en hun ouders hebben een rol bij de instroom.

Tabel 5.197 Betrokkenheid interne en externe actoren bij de *instroom* van de OKAN-leerling (N = 35)

	Directie	OKAN-coördinator	OKAN-leerkrachten	OKAN-leerlingenbegeleiders	Vrije-uren leerkracht	vervolgschoolcoach	OKAN-leerling	Ouders/voogd	CLB	Onthaalbureau	Niet van toepassing
Info over de school en het OKAN-aanbod aan de OKAN-leerling	9	34	16	15	0	18	16	16	10	12	0
Intakegesprek van de OKAN-leerling	1	30	6	12	0	15	13	16	1	4	0
Inschatting leerpotentieel van de OKAN-leerling	0	25	27	12	0	16	9	7	6	2	0
Inschatting algemeen welzijn van de OKAN-leerling	0	28	24	20	2	16	12	12	11	3	0
Inschatting alfabetiseringsgraad van de OKAN-leerling	0	27	26	11	0	13	9	8	2	1	0
Inschatting schoolse vaardigheden van de OKAN-leerling	0	27	29	15	1	16	9	8	5	1	0
Inschatting leerproblemen van de OKAN-leerling	0	24	29	17	1	16	10	9	18	0	0
Toewijzing van de OKAN-leerling aan een OKAN-klas	1	33	27	11	0	15	2	1	1	1	0
Totaal	**11**	**228**	**184**	**113**	**4**	**125**	**80**	**77**	**54**	**24**	**0**

Wanneer we kijken naar de betrokkenheid van de actoren bij de bepaling van het individuele werkplan (Tabel 5.198) dan zien we dat de verantwoordelijkheid hiervoor in praktische alle scholen bij de leerkrachten ligt. Ook spelen OKAN-coördinatoren en vervolgschoolcoaches hierbij een rol.

Tabel 5.198 Betrokkenheid interne en externe actoren bij de *bepaling van het individuele werkplan* van de OKAN-leerling (N = 35)

	Directie	OKAN-coördinator	OKAN-leerkrachten	OKAN-leerlingenbegeleiders	Vrije-uren leerkracht	vervolgschoolcoach	OKAN-leerling	Ouders/voogd	CLB	Onthaalbureau	Niet van toepassing
Bepaling strategie taaldoelen	3	29	35	6	0	16	4	3	3	0	0
Bepaling strategie ICT doelen	3	24	33	5	0	11	2	1	1	0	1
Bepaling strategie “leren leren” doelen	2	25	35	10	0	14	3	2	2	0	0
Bepaling strategie gezondheidsdoelen	2	25	33	11	0	11	3	2	8	0	0
Bepaling strategie techniek, gecijferdheid, doelen in het leertraject	2	26	35	8	1	12	4	2	1	0	0
Bepaling strategie doelen rond tijd en ruimte in het leertraject	3	26	35	7	0	12	3	2	1	0	0
Bepaling strategie expressiedoelen in het leertraject	2	24	35	5	1	10	2	0	0	0	0
Bepaling strategie doelen sociale vaardigheden	2	27	35	12	1	12	3	2	4	0	0
Bepaling strategie doelen burgerzin	2	27	35	11	0	11	3	2	0	0	1
Bepaling strategie doelen interculturaliteit	4	27	34	12	1	12	3	2	2	0	1
Totaal	**25**	**260**	**345**	**87**	**4**	**121**	**30**	**18**	**22**	**0**	**3**

In

Tabel 5.199 staat de betrokkenheid van de actoren tijdens het OKAN-jaar weergegeven. Vanzelfsprekend zien we hierbij ook dat OKAN-leerkrachten de leerlingen opvolgen en begeleiden, maar zien we ook de grote rol van de OKAN-coördinatoren (administratieve begeleiding OKAN-leerlingen; ondersteuning van het OKAN-team) alsmede die van de vervolgschoolcoaches (oriëntering op de doorstroom). Ook zien we in deze fase een grote betrokkenheid van het CLB (psychische en sociale begeleiding) alsmede van de OKAN-leerling zelf en hun ouder(s)/voogd.

Tabel 5.199 Betrokkenheid interne en externe actoren *tijdens OKAN* (N = 35)

	Directie	OKAN-coördinator	OKAN-leerkrachten	OKAN-leerlingenbegeleiders	Vrije-uren leerkracht	vervolgschoolcoach	OKAN-leerling	Ouders/voogd	CLB	Onthaalbureau	Niet van toepassing
Opvolging voortgang individueel leertraject OKAN-leerling	3	32	30	18	2	25	13	15	16	1	0
Psychische begeleiding OKAN-leerling	5	29	27	26	1	16	13	16	27	0	0
Sociale begeleiding OKAN-leerling	4	29	31	24	2	19	13	15	22	1	0
Administratieve begeleiding OKAN-leerling	4	32	13	14	0	20	4	6	6	0	0
Oriëntering OKAN-leerling naar de schoolkeuze voor doorstroming	6	28	31	19	2	32	20	21	22	0	0
Oriëntering OKAN-leerling naar de studierichting voor doorstroming	6	29	34	19	2	31	20	21	24	0	0
Oriëntering OKAN-leerling naar de instapgraad voor doorstroming	6	28	34	18	2	31	16	15	20	0	0
Inschrijving van de OKAN-leerling in de reguliere vervolgschool	0	11	5	7	0	29	20	23	15	0	1
Ondersteuning OKAN-team in jobuitvoering	23	29	6	6	0	14	1	1	10	0	1
Totaal	**57**	**247**	**211**	**151**	**11**	**217**	**120**	**133**	**162**	**2**	**2**

Tot slot zien we in Tabel 5.200 dat vervolgschoolcoaches de meeste verantwoording dragen voor de begeleiding/opvolging naar de doorstroom naar het reguliere onderwijs. De betrokkenheid van de andere actoren neemt in deze fase sterk af.

Tabel 5.200 Betrokkenheid interne en externe actoren *na doorstroming naar het regulier onderwijs* (N = 35)

	Directie	OKAN-coördinator	OKAN-leerkrachten	OKAN-leerlingenbegeleiders	Vrije-uren leerkracht	vervolgschoolcoach	OKAN-leerling	Ouders/voogd	CLB	Onthaalbureau	Niet van toepassing
Deelname aan de toelatingsklassenraad in de vervolgschool	4	8	1	4	0	34	0	0	2	0	0
Bijhouden van contact- en doorstromingsdata OKAN-leerlingen na doorstroming	1	13	3	3	0	35	1	1	2	0	0
Opvolging leerprestaties van de OKAN-leerling na doorstroming	2	6	2	2	0	34	1	3	3	0	1
Organisatie van huiswerkklassen op de OKAN school	5	8	9	4	4	15	0	0	0	0	10
Opvolging psychische ontwikkeling van de OKAN-leerling na doorstroming	2	4	1	5	1	25	2	5	12	0	2
Opvolging sociale ontwikkeling van de OKAN-leerling na doorstroming	1	4	2	2	0	26	2	5	8	0	2
Opvolging administratieve status van de OKAN-leerling na doorstroming (asielprocedure, verblijfsstatus, huisvesting, steunmaatregelen,…)	1	8	1	1	0	20	2	2	0	0	8
Totaal	**16**	**51**	**19**	**21**	**5**	**189**	**8**	**16**	**27**	**0**	**23**

Vervolgens zijn de respondenten gevraagd in hoeverre zij van mening zijn dat bepaalde instanties en/of personen mee vormgeven aan het OKAN–beleid in hun school. De respondenten hebben middels een vijfpunts-Likertschaal aangegeven hoe betrokken ('helemaal niet', 'een beetje', 'noch veel, noch weiniTabel 5.200g', 'veel' en 'erg veel') de genoemde actoren zijn bij de organisatie van het OKAN-beleid op hun school. De resultaten zijn weergegeven in Tabel 5.201. De items zijn op basis van hun gemiddelde scores gerangschikt van laag naar hoog.

Bij deze en de volgende analyses betrekken we de antwoorden van zowel de OKAN-coördinatoren als de directieleden (n=50). We vragen immers steeds meer naar attitudes jegens en beoordelingen van bepaalde praktijken in plaats van de concrete praktijken zelf. Ook is dit relevant in het licht van de rol die de functie af en toe speelt bij het zicht van de respondenten op vormgeving en inbedding van het OKAN-beleid op hun school. Indien dit het geval is, geven we dit duidelijk weer.

Tabel 5.201 Mate waarin instanties mee vormgeven aan het OKAN-beleid op schoolniveau (N = 50*)

	Niet/een beetje (N)	Veel/ erg veel (N)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Oudervereniging	44	1	1	5	1,18	0,65
Reguliere leerlingen	42	1	1	4	1,63	0,78
Integratiecentrum	38	0	1	3	1,64	0,79
Buurt- en wijkinitiatieven	41	2	1	4	1,71	0,84
Onthaalbureau	38	0	1	3	1,73	0,79
Lokaal Overleg Platform	34	5	1	4	1,96	1,01
Asielcentrum	35	7	1	5	2,04	1,17
Vrijetijdsorganisaties	35	6	1	5	2,16	1,08
Scholengemeenschap	32	7	1	5	2,2	1,20
Ouders/voogd OKAN-leerling	31	10	1	5	2,33	1,23
Pedagogische begeleidingsdienst	29	12	1	5	2,61	1,15
CLB	21	14	1	4	2,82	0,90
OKAN-leerlingen	20	1	1	5	3,1	1,21
Schooldirectie	10	32	1	5	3,66	1,15
OKAN-leerlingbegeleider	4	31	1	5	4,03	1,03
Klassenraad	4	45	2	5	4,22	0,77
OKAN-klastitularis	4	42	2	5	4,26	0,74
OKAN-leerkracht	4	45	2	5	4,33	0,75
Vervolgschoolcoach	5	44	2	5	4,41	0,73
OKAN-coördinator	0	48	4	5	4,65	0,48

* *Missings* variëren van 0 tot 10 (OKAN-leerlingbegeleider)

De voornaamste betrokken actoren zijn de personeelsleden die vanuit hun functie direct betrokken zijn bij de dagelijkse organisatie van het OKAN-onderwijs, in eerste instantie de OKAN-coördinator, maar ook de vervolgschoolcoach, OKAN-leerkrachten, etc. Van de meso-actoren draagt (afgaande op het gemiddelde) het CLB in de ogen van de respondenten het meeste bij aan de vormgeving van het OKAN-beleid. Het integratiecentrum, reguliere leerlingen en de oudervereniging staan helemaal onderaan. Ook op dit vlak zien we dat er op schoolniveau redelijk wat verschillen zijn met betrekking tot in hoeverre de niet-schoolse actoren het OKAN-beleid mede vormgeven. Met name de items over pedagogische begeleidingsdienst, asielcentra, ouders/voogden OKAN-leerlingen en de OKAN-leerlingen hebben een redelijk hoge standaardafwijking, hetgeen indiceert dat sommige scholen een stuk meer samenwerken met deze actoren in de vormgeving van hun OKAN-beleid dan anderen. We vinden geen correlaties tussen deze samenwerkingsverbanden en het aantal OKAN-leerlingen of het aantal jaren dat de school al OKAN aanbiedt.

Aan de respondenten werd ook gevraagd met welke actoren nauwere samenwerking wenselijk is. Elke actor werd hierbij wel een keer benoemd. Er zijn zeven actoren die door meer dan 10 respondenten werden genoemd, namelijk:

- 20 respondenten zijn van mening dat nauwere samenwerking gewenst is met vrijetijdsorganisaties met een jeugdaanbod (zoals de jeugdbeweging, sportclubs, naschools kunstonderwijs, religieuze verenigingen);
- De pedagogische begeleidingsdienst wordt door 19 respondenten genoemd als actor waarmee nauwere samenwerking gewenst is;
- Het CLB: 18 respondenten;
- De ouders/voogd van de OKAN-leerlingen: 17 respondenten;
- Buurt- en wijkinitiatieven: 17 respondenten;
- De scholengemeenschap waartoe de school behoort: 13 respondenten;
- De reguliere leerlingen: 11 respondenten.

Een nadere blik op de gegevens leert ons dat van de respondenten die weinig samenwerking met een bepaalde actor ervaren, ongeveer de helft van mening is dat meer samenwerking met de actor in kwestie wenselijk zou zijn. Een uitzonderingspositie bekleedt het CLB: van de 22 respondenten die aangeven dat het CLB niet of een beetje mee vormgeeft aan het OKAN-beleid op hun school, achten slechts 5 meer samenwerking met het CLB wenselijk. Van de 15 respondenten die 'noch veel, nog weinig' samenwerken met het CLB, geven er dan weer 10 aan dat die samenwerking mag worden geïntensiveerd. Ook bij reguliere leerlingen treffen we een ander beeld aan. Een meerderheid van 42 respondenten heeft immers aangegeven dat reguliere leerlingen niet of weinig te maken hebben met het OKAN-onderwijs op hun school, maar slechts 9 van hen geven aan dat dat anders zou moeten.

Wat betreft de inbedding van het onthaalonderwijs binnen de school laten de resultaten een uiteenlopend beeld zien. De respondenten werd een aantal stellingen voorgelegd die enerzijds doelen op de mate waarin het gevoerde OKAN-beleid schoolbreed wordt gevormd dan wel gedeeld (alsmede in welke mate docenten samenwerken), anderzijds ging dit om stellingen die ingaan op het organiseren van momenten waarbij OKAN-leerlingen samenkomen met leerlingen van de reguliere onderwijsstromen. Wederom hadden de respondenten de keuze uit een vijftal antwoordcategorieën ('niet veel', 'een beetje', 'noch veel, noch weinig', 'veel' en 'erg veel'). De resultaten staan weergegeven in Tabel 5.202 en

Tabel 5.203.

Tabel 5.202 Inbedding OKAN binnen de school (N = 50)

Op onze school…	Niet /beetje (N)	Veel /erg veel (N)	Min.	Max.	Gem.	Std. afw.
...wordt het OKAN-beleid op de personeelsvergaderingen besproken	25	15	1	5	2,64	1,24
…geven de OKAN-leerkrachten ook les aan de reguliere leerlingen	40	2	1	4	2,08	0,70
...is er overleg tussen OKAN-leerkrachten en andere leerkrachten over de manier waarop we de taalvaardigheid Nederlands bij de OKAN-leerlingen het beste kunnen ontwikkelen	17	32	1	5	2,98	1,19
…is er overleg tussen OKAN- en andere leerkrachten over de manier waarop we de integratie van de OKAN-leerlingen op school maximaal kunnen stimuleren	18	20	1	5	3,12	1,17
...worden inzichten uit het OKAN-beleid geïntegreerd in het algemeen beleid	18	22	1	5	3,1	1,27
...wordt het OKAN-beleid vertaald in een document met een visie en duidelijke, concrete doelen	15	22	1	5	3,33	1,31
...wordt de visie op het OKAN-beleid duidelijk gemaakt in de externe communicatie van de school (website, folders,…)	22	16	1	5	2,9	1,34

Uit Tabel 5.202 blijkt dat er onderling redelijk wat verschillen tussen de scholen zijn; de meeste standaardafwijkingen zijn vrij hoog. We zien ook dat het aantal respondenten dat aangeeft dat ze op hun school wel aan deze praktijk doet (percentage 'veel/erg veel') vaak niet veel verschilt van de groep die heeft ingevuld dit niet te doen (percentage 'niet/beetje'). De gemiddelde scores op de items liggen hierdoor steeds rond de 3. Een uitzondering betreft het item rondom OKAN-leerkrachten die lesgeven aan reguliere leerlingen: een OKAN-leerkracht is in verreweg de meeste gevallen louter een OKAN-leerkracht en geeft geen lessen aan de reguliere leerlingen.

Tabel 5.203 Mate van integratie van OKAN in het regulier (N = 50)

Op onze school…	(N) Niet / beetje	(N)Veel /erg veel	Min.	Max.	Gem.	Std. afw.
...proberen we de OKAN-les(sen) in lokalen aan te bieden die zich ruimtelijk tussen de andere klassen bevinden	15	30	1	5	3,5	1,54
...kunnen OKAN-leerlingen en reguliere leerlingen elkaar in de pauzes ontmoeten (op de speelplaats, refter, sportveld,…)	8	42	1	5	4,3	1,43
...worden er tijdens de schooluren gezamenlijke activiteiten georganiseerd voor OKAN- en reguliere leerlingen (vb LO, uitstappen,…)	30	9	1	5	2,56	1,18
...worden de reguliere leerlingen gestimuleerd om op school een mentorschap over een OKAN-leerling op te nemen	44	4	1	5	1,58	1,10
...worden de lessen religie/cultuurbeschouwing voor OKAN en reguliere leerlingen samen gegeven	46	4	1	5	1,32	0,91
...worden de OKAN-leerlingen gestimuleerd om tot 4u reguliere vakken mee te volgen samen met de reguliere leerlingen	39	5	1	5	2	1,16
...worden de OKAN-leerlingen gestimuleerd om “snuffelstages” te volgen bij vakken/richtingen die hen interesseren	3	44	1	5	4,46	0,99
...worden de OKAN-leerlingen gestimuleerd om “snuffelstages” te volgen bij beroepen en bedrijven	35	8	1	5	1,98	1,38
...worden er voor bepaalde OKAN-leerlingen individuele trajecten uitgewerkt met een hoger aantal lesuren in reguliere klassen dan 4u	23	22	1	5	2,98	1,51
...worden gezamenlijke naschoolse activiteiten georganiseerd voor reguliere én OKAN-leerlingen	35	3	1	5	1,96	1,01
...worden de ouders/de voogd van reguliere en OKAN-leerlingen met elkaar in contact gebracht via thema-avonden of andere activiteiten	45	3	1	5	1,52	0,91

Tabel 5.203 toont in het algemeen een beeld van geringe interactie tussen OKAN-leerlingen en reguliere leerlingen. Hoewel reguliere en OKAN-leerlingen elkaar vaak kunnen ontmoeten in de pauzes, worden er in het algemeen weinig (non-)curriculaire activiteiten georganiseerd waarin deze interacties zouden kunnen plaatsvinden. Constructies waarbij reguliere leerlingen een mentorschap over een OKAN-leerling opnemen komen weinig voor, buitenschoolse uitstappen voor beide richtingen evenmin.

De antwoorden indiceren dat OKAN-leerlingen en reguliere leerlingen pas met elkaar in een klassensetting te maken krijgen wanneer de school denkt dat de OKAN-leerling daar klaar voor is. Zo zien we dat bijna de helft van de scholen zich ervoor inzet bepaalde OKAN-leerlingen die dit aankunnen meer lesuren in het reguliere onderwijs te kunnen geven. Wel stimuleren de meeste scholen hun OKAN-leerlingen 'snuffelstages' te ondernemen in richtingen en vakken die hen interesseren. Voor integratie van OKAN in de school vinden we geen correlaties met het aantal OKAN-leerlingen of het aantal jaar dat een school al OKAN aanbiedt.

De leerkrachten hebben in hun survey deze vraag ook beantwoord. Om te bekijken of de antwoorden van de respondenten naargelang hun functie verschillen, hebben we beide concepten ('inbedding OKAN in school' en 'integratie OKAN in regulier onderwijs') twee somschalen van 0 tot 100 geconstrueerd. We betrekken nu ook de antwoorden van de leerkrachten (n=101) in onze analyses. Om de interne samenhang van de schaal te verhogen, werd het item 'in onze school geven de OKAN-leerkrachten ook les aan de reguliere leerlingen' weggelaten[28] bij de constructie van deze somschaal. De somschaal 'inbedding' bestaat zodoende uit zes items en heeft een Cronbach's $\alpha = 0{,}80$.

Uit een F-test bleek dat er een significant effect was van functie op de beoordeling van de inbedding van OKAN binnen de school ($F(2,149) = 4{,}116$, $p = 0{,}018$). Post-hocanalyses (Hochberg GT2) toonden dat de gemiddelde score van de directieleden ($M = 51{,}97$, $SD = 23{,}31$) significant ($p < 0{,}05$) verschilde van de antwoorden van de leerkrachten ($M = 39{,}85$, $SD = 19{,}55$). De antwoorden van de OKAN-coördinatoren ($M = 48{,}66$, $SD = 24{,}27$) verschilden niet significant van de leerkrachten en directieleden. We vinden overigens een positieve correlatie tussen het aantal OKAN-leerlingen en de mate van inbedding van OKAN binnen het schoolbeleid ($r=3{,}78$; $p=0{,}007$). Dit wil zeggen dat de scholen die meer OKAN-leerlingen hebben, hoger scoren op de items in de tabel. Of scholen al lang of minder lang OKAN aanbieden, maakt geen verschil.

In de somschaal 'integratie' zijn de items 'in onze school worden de OKAN-leerlingen gestimuleerd om tot 4u reguliere vakken mee te volgen samen met de reguliere leerlingen' en 'in onze school worden leerlingen gestimuleerd om snuffelstages te volgen bij vakken/richtingen die hen interesseren' weggelaten en bestaat zodoende uit in totaal negen items (Cronbach's $\alpha = 0{,}71$). Uit de F-test bleek wederom dat er een significant effect was van functie op de beoordeling van de integratie van OKAN in het reguliere onderwijs ($F(2, 148) = 3{,}578$, $p = 0{,}030$). Ook hierbij was gemiddelde score van de directieleden ($M = 49{,}83$, $SD = 25{,}86$) significant hoger dan die van de leerkrachten ($M = 37{,}41$, $SD = 12{,}19$) bij de post-hocanalyse (eveneens Hochberg GT2). De antwoorden van de OKAN-coördinatoren ($M = 44{,}84$, $SD = 20{,}64$) verschilden wederom niet significant van de andere twee functies. De somschalen inbedding en integratie zijn positief met elkaar gecorreleerd ($r=3{,}79$, $p = 0{,}00$).

[28] Bij de constructie van de somschalen werden niet alle items gebruikt, omdat sommige items niet bijdragen aan de interne consistentie van de schaal (ze doen de Cronbach's α dalen) en/of inhoudelijk niet helemaal aansluiten bij hetgeen we wilden meten.

5.2.1.5 Toeleiding OKAN-leerlingen naar buitenschoolse trajecten

Uit de survey voor directieleden en OKAN-coördinatoren bleek dat de meerderheid van de in totaal 34 scholen (één school gaf aan geen les te geven aan OKAN-leerlingen van 16 jaar en ouder) de volgende maatregelen specifiek toe te passen ten behoeve van de uitstroom van 16- tot 18-jarige OKAN-leerlingen.

- Doorstroming naar vervolgopleiding bevorderen (kennismaking met volwassenenonderwijs, hoger onderwijs, NARIC Vlaanderen voor diplomagelijkschakeling): 29 scholen geven aan dit te doen.
- Doorstroming naar beroepsopleiding en arbeidsmarkt bevorderen (kennismaking met VDAB, Syntra, etc.): 29 scholen geven aan dit te doen.
- Sociale redzaamheid en integratie bevorderen als toekomstige volwassene (kennismaking met onthaalbureau, integratiecentrum, OCMW): 29 scholen geven aan dit te doen.
- Opvolging van het verdere opleidings- en vormingstraject van 16- tot 18-jarige nieuwkomers bij door- of uitstroom: 28 scholen geven aan dit te doen.

Vijf scholen vinkten slechts 1 van bovenstaande maatregelen aan; één school 2. Gemiddeld werden er 3,34 van de 4 maatregelen aangevinkt. Verder vermeldt een aantal respondenten dat zij zich specifiek inzet voor OKAN-leerlingen tussen de 16-18 jaar door middel van de volgende acties (allen éénmaal genoemd):

- Aanmelden van de leerlingen bij trajecten voor inburgering.
- Doorstroming naar sportclubs.
- Doorschakeling naar speciale OKAN-klassen binnen de scholengemeenschap voor 17- en 18-jarigen waarin specifiek ingezet wordt op de transitie naar de arbeidsmarkt.
- Doorschakeling naar DBSO, (buitenschoolse) praktijkopleidingen of basiseducatie.

Eén respondent geeft hierbij aan dat de meeste 16- tot 18-jarige OKAN-leerlingen uiteindelijk vaak toch willen gaan voor voltijds secundair onderwijs, ondanks de geboden doorstroommogelijkheden. Deze respondent heeft ook de indruk dat de OKAN-leerlingen vaak met succes doorstromen naar het voltijds secundair onderwijs.

5.2.1.6 Beleid en praktijk inzake oriëntering en doorstroming na OKAN

In deze paragraaf richten we ons op de organisatie van de scholen met betrekking tot de overstap naar verschillende vormen van regulier onderwijs die de OKAN-leerlingen maken na hun jaar onthaalonderwijs. We zullen ons ten eerste richten op de antwoorden van de directieleden en OKAN-coördinatoren, om zo een beeld te krijgen van het schoolbeleid met betrekking tot informatiemomenten voor leerlingen en ouders over de te maken keuze. Ten tweede betrekken we data uit de vragenlijsten voor vervolgschoolcoaches en voor OKAN-leerkrachten en leerlingbegeleiders om zo te weten te komen welke aspecten de betrokken personen vanuit hun functie doorslaggevend vinden voor een succesvolle doorstroom van OKAN-leerlingen in de vervolgschool. Tot slot volgen gegevens met betrekking tot daadwerkelijke doorstroom van de leerling en de opvolging van de vervolgschoolcoach in deze.

Tabel 5.204 Contact- en infomomenten leerling en ouder(s) inzake doorstroom na OKAN (N = 35)

Type contactmoment	N
Individueel contactmoment tussen vervolgschoolcoach en door te stromen OKAN-leerling	32
Individueel infomoment voor OKAN-leerling en ouder(s)/voogd/begeleider	31
Individueel contactmoment tussen vervolgschoolcoach en ouder(s)/voogd/begeleider i	30
Toeleiding naar CLB voor individueel infomoment aldaar	24
Collectief infomoment voor OKAN-leerling en ouder(s)/voogd/begeleider	23
Toeleiding naar CLB voor gemeenschappelijk infomoment aldaar	11

In Tabel 5.204 wordt weergegeven hoe scholen de oriëntatie op de doorstroom aanpakken. Twee van de 35 scholen hebben van bovenstaande zes opties één antwoordoptie aangekruist (eenmaal gemeenschappelijke infomoment, eenmaal individueel infomoment). Gemiddeld kruisten de scholen 4 verschillende infomomenten aan. Negen scholen hebben alle zes de opties aangekruist. Een school heeft aangegeven pas sinds dit schooljaar te beschikken over een vervolgschoolcoach en een andere respondent gaf aan dat de leerlingen klassikaal (dus tijdens de lesuren) info krijgen.

De volgende twee vragen gaan in op het belang dat aan bepaalde elementen wordt gehecht voor een succesvolle doorstroom naar het regulier onderwijs. Allereerst kijken we naar eigenschappen van de OKAN-leerlingen zelf. De respondenten moesten bij verschillende zaken, zoals 'taalvaardigheid Nederlands van de leerling' en 'inzet van de leerling in de klas' aangeven in hoeverre zij dit van belang vonden in het kader van de oriëntering bij de doorstroming naar het regulier onderwijs. Steeds kon er gekozen worden uit vijf antwoordcategorieën: 'helemaal niet belangrijk', 'eerder onbelangrijk', 'tussenbeide', 'eerder belangrijk' en 'heel belangrijk'. Naast die van OKAN-coördinatoren (n=28) en directieleden (n=22) nemen we nu ook de antwoorden van OKAN-leerkrachten (n=101), leerlingbegeleiders (n=14) en vervolgschoolcoaches (n=20) in ogenschouw. De resultaten staan weergegeven in

Tabel 5.205. Steeds zijn de twee 'buitenste' categorieën bij elkaar opgeteld om een indicatie geven van het percentage respondenten dat het (helemaal) eens of juist (helemaal) oneens is met de stelling.

Tabel 5.205 Belang kenmerken van de OKAN-leerling bij zijn/haar oriëntering bij doorstroming naar het regulier onderwijs (N = 185)

	% (zeer) onbelangrijk	% (zeer) belangrijk	Min.	Max.	Gem.	Std. afw.
Globale eindresultaten van de leerling	5,4	74,6	1	5	3,95	0,81
Taalvaardigheid Nederlands van de leerling	0	97,8	2	5	4,56	0,54
Niet-talige ontwikkelingsdoelen	2,7	77,8	1	5	4,00	0,77
Het leer- en ontwikkelingsproces dat de leerling gedurende OKAN heeft doorlopen	0	96,7	3	5	4,53	0,56
Gedrag van de leerling in de klas	10,8	55,2	1	5	3,58	0,88
Inzet van de leerling in de klas	1,1	90,3	2	5	4,29	0,67
De wijze waarop de leerling zijn/haar huiswerk maakt	7,0	61,6	1	5	3,70	0,83
Interesses, competenties en talenten van de leerling	0	97,8	3	5	4,61	0,53
De mate waarin de leerling zorg/ondersteuning nodig heeft	0	87,0	3	5	4,22	0,66
De mate waarin ouders/voogd betrokken is bij het leerproces	28,1	30,8	1	5	3,05	1,05
Verwachtingen van de leerling t.a.v. de school	8,1	50,3	1	5	3,52	0,85
Verwachtingen van de ouders/voogd t.a.v. de school	14,1	36,7	1	5	3,27	0,86
Advies van klassenraad i.v.m. oriëntering	0,5	97,8	1	5	4,62	0,58
Advies van het CLB i.v.m. oriëntering	5,9	77,3	1	5	4,02	0,90

Feitelijk worden alle genoemde kenmerken belangrijk bevonden door de respondenten. De elementen die het belangrijkst worden bevonden, betreffen het advies van de klassenraad, de interesses, competenties en talenten van de leerling, de taalvaardigheid Nederlands, het leer- en ontwikkelingsproces tijdens OKAN en de mate waarin de leerling zorg en ondersteuning nodig heeft. Over de betrokkenheid van de ouder(s)/voogd als belangrijke factor bestaat het meeste verschil van mening.

Nadere analyses wijzen uit dat bij een drietal items de functie van de respondent een rol speelt. Met andere woorden: de antwoorden van de respondenten op de volgende items verschillen naargelang hun functie: de mate waarin de ouders/voogd betrokken is bij het leerproces van hun kind ($F(4,184)=3,40$, $p = 0,010$); de verwachtingen van de ouders/voogd t.a.v. van de school ($F(4,184)=2,95$, $p = 0,022$) en het advies van het CLB in verband met de oriëntering ($F(4,184)=4,01$, $p = 0,004$). De gemiddelde scores van de leerkrachten zijn bij alle drie de items het laagst (respectievelijk 2,80, 3,09 en 3,81) en die van de vervolgschoolcoach bij al deze drie items het hoogst (respectievelijk 3,50, 3,60 en 4,45).

De volgende vragen in de survey gaan ook over welke factoren belangrijk zijn in de oriëntering van de leerlingen bij de doorstroming naar het reguliere onderwijs, maar peilden naar aspecten bij de vervolgschool. Deze vraag is niet voorgelegd aan de leerkrachten en leerlingbegeleiders, maar enkel aan de directieleden, OKAN-coördinatoren en vervolgschoolcoaches. In Tabel 5.206 worden de resultaten weergegeven.

Tabel 5.206 Belang kenmerken van vervolgschool bij oriëntering van de leerling bij de doorstroming naar het regulier onderwijs (N = 70)

	(N) (zeer) onbelangrijk	(N) (zeer) belangrijk	Min.	Max.	Gem.	Std. afw.
De ondersteuning die op de vervolgschool wordt geboden	2	67	1	5	4,54	0,74
De mate waarin ze leerlingen bijzondere evaluatiemaatregelen gunnen	3	63	1	5	4,43	0,84
De mate waarin ze flexibele leertrajecten aanbieden	3	63	1	5	4,34	0,83
Mogelijkheid tot overleg en samenwerking tussen onze school en de vervolgschool	4	60	1	5	4,17	0,87
Het toepassen van diverse evaluatievormen in de school	7	51	1	5	3,91	0,97
De verscheidenheid aan didactische methodieken in de vervolgschool	4	49	1	5	3,87	0,88
De mogelijkheid tot actieve betrokkenheid van de leerlingen zelf bij schoolactiviteiten	8	48	1	5	3,84	1,00
Overleg of samenwerking met CLB-medewerker	8	45	1	5	3,73	0,96
De bereikbaarheid van de vervolgschool	4	44	1	5	3,80	0,91
De mogelijkheid tot actieve betrokkenheid van ouders/voogd van de leerlingen bij schoolactiviteiten	16	31	1	5	3,33	1,05
De studiekost van de opleiding	8	31	1	5	3,44	0,99

Ook hierbij zien we dat vrijwel alle genoemde kenmerken belangrijk tot zeer belangrijk worden genoemd. Met name de ondersteuning die de vervolgschool kan bieden alsmede de mate waarin de vervolgschool leerlingen bijzondere evaluatiemogelijkheden biedt (bijvoorbeeld alternatieve testmethoden, openboektentamen, gebruiken woordenboek, etc.) wordt van belang geacht. Ook de mogelijkheid tot overleg tussen de school en de vervolgschool en de mate waarin er flexibele leertrajecten worden aangeboden op de vervolgschool worden gezien als belangrijke elementen. Wederom zien we een redelijke spreiding in de antwoorden bij de items die betrekking hebben op de rol van de ouder(s)/voogd in het leerproces van hun kind. Nadere analyses laten zien dat functie enkel een verschil maakt in de beoordeling van het belang van het toepassen van diverse evaluatievormen in de vervolgschool ($F(2,69) = 3,88$, $p = 0,025$). Vervolgschoolcoaches vinden dit kenmerk belangrijker ($M = 4,35$, $SD = 0,88$) dan directieleden ($M = 3,55$, $SD = 0,86$), en dit verschil is significant. De scores van de OKAN-coördinatoren op dit item ($M = 3,89$, $SD = 1,03$) verschillen niet significant van de scores van de directieleden of de vervolgschoolcoaches.

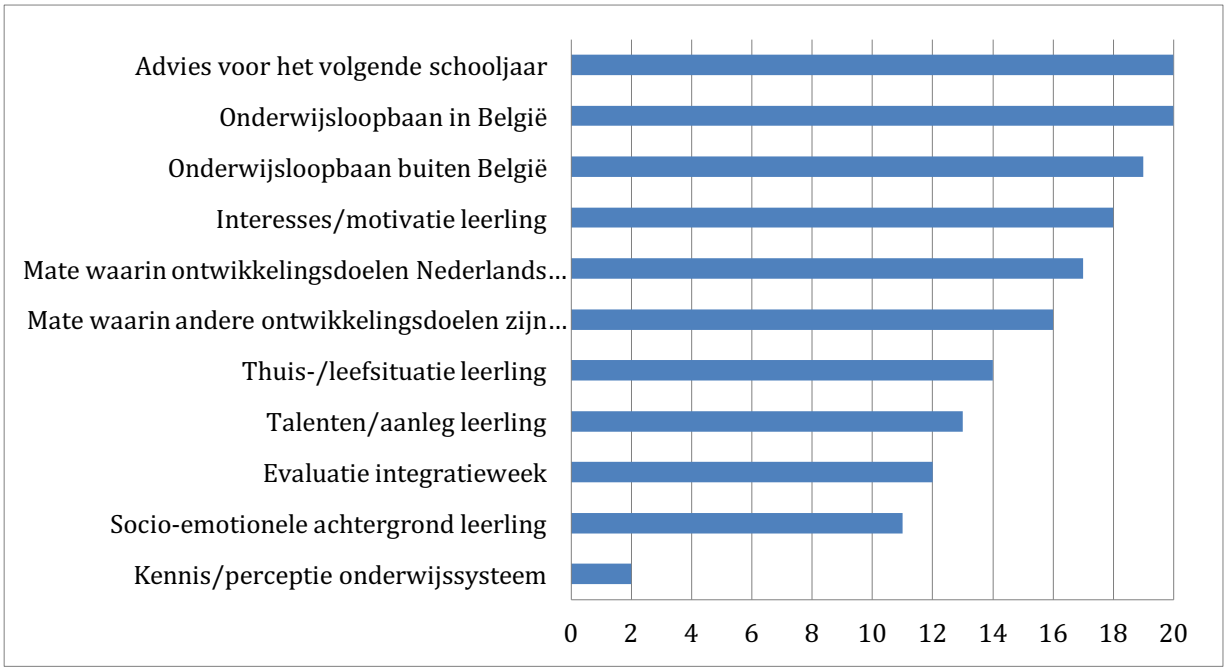
Over daadwerkelijke doorstroom van de OKAN-leerling naar het reguliere onderwijs en de opvolging van deze leerlingen is een aantal vragen gesteld aan de vervolgschoolcoaches. Allereerst bekijken we welke praktijken die de vervolgschoolcoach tegenkomt in samenwerking met de toelatingsklassenraden. De twintig vervolgschoolcoaches werd een aantal stellingen voorgelegd waarop zij middels een vijfpuntschaal antwoord hebben kunnen geven ('nooit', zelden', 'soms', 'vaak' en 'altijd'). De resultaten staan weergegeven in Tabel 5.207.

Tabel 5.207 Veelvoorkomende praktijken bij het geven van advies aan toelatingsklassenraad en in de aanmaak en onderhoud van vervolgdossiers (N = 20)

	(N) Zelden/ nooit	(N) Vaak/ altijd	Min.	Max.	Gem.	Std. afw.
M.b.t. toelatingsklassenraad:						
De OKAN-school levert voor elke OKAN-leerling een advies af aan de toelatingsklassenraad bij doorstroming	0	20	5	5	5	0
In de vervolgschool wordt een toelatingsklassenraad georganiseerd bij instroom van voormalige OKAN-leerlingen	0	19	3	5	4,60	0,60
De toelatingsklassenraad van de vervolgschool volgt het advies van de OKAN-school bij doorstroming	0	20	4	5	4,10	0,31
Ik heb als vervolgschoolcoach inspraak bij de beslissingen die de toelatingsklassenraden nemen omtrent de leerlingen die ik coach	4	11	1	5	3,50	1,28
M.b.t. vervolgdossier*:						
In de scholen waar ik werk…						
…wordt relevante informatie over de schoolloopbaan van de (doorgestroomde) OKAN-leerlingen geregistreerd in het vervolgdossier	2	14	2	5	4,56	0,89
…wordt er een vervolgdossier voor de (doorgestroomde) OKAN-leerlingen aangelegd maar niet doorgegeven aan de vervolgschool	12	1	1	4	1,93	0,88
…wordt er iemand verantwoordelijk gesteld voor de aanleg/doorgeven van een vervolgdossier van de (doorgestroomde) OKAN-leerling	1	13	2	5	4,44	0,96

* Voor de items rondom het vervolgdossier geldt dat een aantal respondenten 'weet niet' heeft aangekruist. Dit gaat om 4 respondenten bij het eerste en derde item en 5 respondenten bij het twee item.

We zien dat de OKAN-school altijd een individueel advies opstelt over de door te stromen leerling voor de toelatingsklassenraad van de vervolgschool. Bovendien wordt volgens de vervolgschoolcoaches dit advies vaak tot altijd opgevolgd. Met betrekking tot de inspraak die vervolgschoolcoaches hebben bij de verdere toelatingsklassenraden bestaan verschillende praktijken: twee vervolgschoolcoaches zeggen nooit inspraak te hebben, een vijftal altijd. Bij de stellingen over het vervolgdossier zagen we dat een aantal respondenten aangaf dit niet te weten (de specifieke item-respons staat vermeld achter elke stelling). Hieruit blijkt dat er doorgaans een vervolgdossier wordt aangelegd en iemand verantwoordelijk wordt gesteld voor het doorgeven van dit dossier aan de vervolgschool. Vijftien van de twintig vervolgschoolcoaches geven aan dat zij dit zelf doen, drie vervolgschoolcoaches geven aan dat de OKAN-coördinator hiervoor verantwoordelijk is en twee noemen de klastitularis. Welke zaken zoal door de vervolgschoolcoaches worden opgenomen in het vervolgdossier van de (doorgestroomde) OKAN-leerling staat weergegeven in Figuur 5.50.



Figuur 5.50 Informatie die wordt opgenomen in het vervolgdossier (N = 20)

Andere informatie die wordt opgenomen in het vervolgdossier, aangedragen door de vervolgschoolcoaches zelf, zijn (allen eenmaal genoemd behalve waar anders aangegeven):

- De resultaten van verschillende (instap)toetsen (Covaar, TASAN) (drie keer genoemd);
- Rapporten (twee keer genoemd);
- Verslagen van de klassenraad ;
- Verslagen van gesprekken met de leerling, vervolgschoolcoach of ouder(s)/voogd
- Verslag van totstandkoming uiteindelijke studiekeuze;
- Belangrijke beslissingen/veranderingen in de schoolloopbaan;
- Het netwerk van de leerlingen (nuttige contactpersonen);
- Thuistaal en de andere talen die die leerling kent;
- Sportrapport;
- Taalidee.

De vraag wie de verdere opvolging van het dossier opvolgt wanneer de taak van de vervolgschoolcoach ophoudt, leverde uiteenlopende resultaten op. Alle genoemde actoren (schooldirectie, OKAN-coördinator, OKAN-leerkracht, leerlingbegeleider, klastitularis, klassenraad en CLB) werden in elk geval eenmaal door een respondent aangevinkt. Ook werden er combinaties aangekruist, maar patronen vonden we hier niet in. Het vaakst (8 keer) werd de OKAN-coördinator genoemd als aangewezen persoon om dit op te volgen. Daarna was de meest gekozen optie 'Ik weet het niet' (6 keer). Vijf vervolgschoolcoaches gaven een toelichting: vier maal werd hierin opgemerkt dat deze taak bij de vervolgschoolcoach bleef en de vraag dus niet van toepassing was, een andere respondent lichtte toe dat er geen duidelijke afbakening is voor de begeleiding van ex-OKAN-leerlingen: "in principe kan een leerling die acht jaar geleden bij ons uitstroomde ook nog steeds bij ons terecht".

5.2.1.7 Evaluatie van het OKAN-onderwijs

Tot slot bekijken we hoe de respondenten het OKAN-onderwijs evalueren. Alle respondenten (directieleden, OKAN-coördinatoren, leerlingbegeleiders, OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches) hebben aangegeven in hoeverre zij het eens ('helemaal niet akkoord', 'eerder niet akkoord', 'noch akkoord, noch niet akkoord', 'eerder akkoord' en 'helemaal akkoord') waren met een twintigtal stellingen in relatie tot vijf thema's: beleid en regelgeving binnen OKAN, financiële middelen, kenmerken van de leerlingenpopulatie, de lespraktijk en de doorstroom van OKAN-leerlingen. De vervolgschoolcoaches kregen ook een drietal extra stellingen voorgelegd in relatie tot samenwerking met het CLB, het Lokaal Overleg Platform en de scholengemeenschap. De resultaten hiervan staan weergegeven in Tabel 5.208.

Tabel 5.208 Evaluatie van OKAN-onderwijs (N = 185)

	% (Helemaal) niet akkoord	% (Helemaal) akkoord	Min.	Max.	Gem.	Std. afw.
Beleid en regelgeving						
Het asiel- en migratiebeleid in België bevordert de organisatie van kwalitatief OKAN-onderwijs	54,1	7,0	1	5	2,38	0,88
Het integratiebeleid in Vlaanderen bevordert de organisatie van kwalitatief OKAN-onderwijs	35,1	16,7	1	5	2,71	0,92
Het onderwijsbeleid in België bevordert de organisatie van kwalitatief OKAN-onderwijs	26,5	38,9	1	5	3,10	0,99
De OKAN-regelgeving schrijft duidelijk voor wat een kwalitatief OKAN-onderwijs moet inhouden	23,2	53,0	1	5	3,29	1,01
Financiële middelen						
De OKAN-middelen die we vanuit de overheid krijgen, zijn voldoende om een kwalitatief OKAN-aanbod op onze school uit te werken	36,5	34,1	1	5	2,77	1,10
De OKAN-middelen die we op school voor OKAN aanwenden zijn voldoende om een kwalitatief OKAN-aanbod op onze school uit te werken	36,2	40,0	1	1	3,02	1,08

Kenmerken leerlingenpopulatie						
De continue instroom van OKAN-leerlingen bemoeilijkt de organisatie van een kwalitatief OKAN-aanbod op onze school	27,6	50,3	1	5	3,28	1,16
De aanwezigheid van leerlingen zonder wettig verblijf bemoeilijkt de organisatie van een kwalitatief OKAN-aanbod op onze school	62,2	16,2	1	5	2,33	1,10
De aanwezigheid van niet-begeleide minderjarige leerlingen bemoeilijkt de organisatie van een kwalitatief OKAN-aanbod op onze school	67,0	13,6	1	5	2,27	1,00
Een beperkte financiële draagkracht van OKAN-leerlingen (en hun ouder(s)/voogd) bemoeilijkt de organisatie van een kwalitatief OKAN-aanbod op onze school	50,3	29,2	1	5	2,66	1,16
De wisselende origines van OKAN-leerlingen ervaar ik als een aangename uitdaging in de organisatie van een kwalitatief OKAN-aanbod in onze school	0,5	96,8	2	5	4,59	0,58
Lespraktijk						
Het verschil in leeftijd tussen de OKAN- en reguliere leerlingen in gezamenlijke lessen en activiteiten ervaar ik als een aangename uitdaging in de organisatie van een kwalitatief OKAN-aanbod op onze school	12,4	63,8	1	5	3,74	1,08
Het werken met individuele leertrajecten ervaar ik als een aangename uitdaging in de organisatie van een kwalitatief OKAN-aanbod op onze school	7,0	70,8	1	5	3,86	0,87
De OKAN-ontwikkelingsdoelen ervaar ik als een zeer bruikbaar instrument in het OKAN-onderwijs	30,8	47,1	1	5	3,19	1,26
De OKAN-ontwikkelingsdoelen ervaar ik als zeer haalbaar via het onderwijs dat wij aan OKAN-leerlingen bieden	16,2	54,0	1	5	3,44	1,03
De huidig beschikbare pedagogisch-didactische instrumenten voor OKAN ervaar ik als voldoende ondersteunend om de ontwikkelingsdoelen binnen de vooropgezette tijdspanne te bereiken	43,2	27,0	1	5	2,76	1,06
Het huidige professionaliserings- en nascholingsaanbod voor OKAN is ruim voldoende	55,1	22,7	1	5	2,57	1,07
Doorstroom						
Een doorstroming op maat vinden voor OKAN-leerlingen is geen evidente klus	10,8	77,3	1	5	3,94	0,98
De samenwerking met ouders/de voogd/asiel- en opvangcentra in functie van doorstroming na OKAN is geen evidente klus	26,5	46,0	1	5	3,23	1,12
Het opvolgen van OKAN-leerlingen na doorstroming is geen evidente klus	16,8	61,6	1	5	3,57	0,87
Samenwerking (enkel vervolgschoolcoaches; N=20)	(N)	(N)				
De samenwerking met…						
…het CLB rond OKAN-onderwijs verloopt in onze school vlot	1	19	2	5	4,20	0,70
…het Lokaal Overleg Platform rond OKAN-onderwijs verloopt in onze school vlot	4	7	1	4	3,10	0,85
…de scholengemeenschap rond OKAN-onderwijs verloopt in onze school vlot	3	7	1	5	3,30	1,03

Uit de tabel valt op te maken dat de respondenten kritisch zijn op zowel het Belgische asiel- en migratiebeleid als het Vlaamse integratiebeleid. Iets meer dan een derde van de respondenten gaat akkoord met de stelling dat het onderwijsbeleid in België de organisatie van goed OKAN-onderwijs bevordert. Meer dan de helft is het eens met de stelling dat de huidige regelgeving duidelijk voorschrijft wat OKAN-onderwijs moet inhouden. We vinden geen verschillen naargelang de functie van de respondent. De antwoorden op de stellingen met betrekking tot de financiële middelen zijn vrij evenwichtig verdeeld. Functie heeft hierbij geen effect.

Wat betreft de kenmerken van de leerlingenpopulatie zien we dat de continue instroom van nieuwe OKAN-leerlingen doorheen het schooljaar door de helft van de respondenten als weinig bevorderend wordt ervaren, al is er relatief veel spreiding in de antwoorden. Een onwettig statuut van de OKAN-leerling of een statuut als niet-begeleide minderjarige worden relatief weinig als problematisch gezien. De beperkte financiële draagkracht van de ouder(s)/voogd van de leerling wordt door bijna 30% gezien als iets wat goed OKAN-onderwijs bemoeilijkt.

Bijna alle respondenten vinden het werken met jongeren van verschillende etnische en culturele origines een aangename uitdaging. Bij geen van deze items had de functie van de respondent of het geslacht een invloed op de antwoorden.

Uit de stellingen in relatie tot de lespraktijk blijkt een algemene tevredenheid over het werken met individuele leertrajecten en een klas met leerlingen van verschillende leeftijden. Hoewel bijna de helft van de respondenten de OKAN-ontwikkelingsdoelen als zeer bruikbaar ervaart, is er een tamelijk grote spreiding in de antwoorden. Meer dan de helft van de respondenten is van mening dat de OKAN-ontwikkelingsdoelen tevens zeer haalbaar zijn. De beschikbare pedagogisch-didactische middelen om die doelen te behalen, worden weer door bijna de helft van de respondenten als onvoldoende ondersteunend ervaren. Hier blijkt ook dat functie een rol speelt ($F(4,184) = 2,977$, $p = 0,021$) en dat zowel de scores van OKAN-coördinatoren ($M = 2,61$, $SD = 1,07$) als OKAN-leerkrachten ($M = 2,65$, $SD = 1,03$) op deze variabelen significant lager waren dan die van de directieleden ($M = 3,45$, $SD = 1,06$). Met andere woorden, de OKAN-coördinatoren en de leerkrachten zijn dus kritischer op de pedagogisch-didactische instrumenten die momenteel gebruikt worden dan directieleden.

Opnieuw blijkt hoe moeilijk de doorstroom is: een meerderheid van de respondenten vindt het geen evidente klus, hetzelfde geldt voor de opvolging na de doorstroming. Opvallend is echter dat leerlingbegeleiders ($M = 3,21$, $SD = 1,31$) significant lager scoren dan leerkrachten ($M = 4,06$, $SD = 0,92$) op de stelling 'een doorstroom op maat vinden voor OKAN-leerlingen is geen evidente klus' ($F(4,184) = 2,83$, $p = 0,026$).

De samenwerking met ouders en opvangcentra wordt wisselend, maar overwegend positief beoordeeld. Uit de laatste reeks stellingen blijkt vooral de tevredenheid van de vervolgschoolcoaches over de vlotheid van de samenwerking met het CLB.

Het geslacht van de respondenten speelt bij geen enkele van de evaluatieve stellingen over het onthaalonderwijs een rol. Wel vinden we een aantal correlaties tussen de items rondom evaluatie en de grootte van de school (aantal OKAN-leerlingen). We vinden een positief verband tussen het aantal OKAN-leerlingen en de stelling 'De OKAN-ontwikkelingsdoelen ervaar ik als een zeer bruikbaar instrument in het OKAN-onderwijs' ($r = 0,283$; $p = 0,046$) alsmede met de stelling 'De OKAN-ontwikkelingsdoelen ervaar ik als haalbaar…' ($r = 0,34$; $p = 0,034$). Scholen met relatief veel OKAN-leerlingen vinden het dus prettig te werken met de ontwikkelingsdoelen.

We vinden een negatief verband tussen het aantal leerlingen en de stelling 'een doorstroming op maat vinden voor OKAN-leerlingen is geen evidente klus'. Met andere woorden, juist grote OKAN-scholen geven vaker aan dat het lastig is een geschikte doorstroom te vinden voor hun leerlingen.

5.2.1.7.1 Open vragen: moeilijkheden, troeven en verbeterpunten

Tot slot werden alle respondenten de vier volgende, open vragen voorgelegd:

1. Welke 3 factoren vormen voor u de grootste moeilijkheid om een kwalitatief OKAN-onderwijs aan te bieden?
2. Welke 3 factoren vormen voor OKAN-leerlingen op uw school de grootste moeilijkheid om OKAN-onderwijs te volgen?
3. Welke 3 factoren vormen voor u de grootste troef van het OKAN-onderwijs dat uw school aanbiedt?
4. Indien u aan de bevoegde ministers 3 verbeterpunten mag geven voor de organisatie van het OKAN-onderwijs, welke zouden dit zijn?

Een eerste vaststelling is dat de antwoorden overheen de functies op alle vier de vragen in grote mate overeenkwamen. Leerkrachten, leerlingbegeleiders, vervolgschoolcoaches, OKAN-coördinatoren en directieleden stelden doorgaans vaak dezelfde moeilijkheden en troeven vast. De veelvoorkomende antwoorden op vraag 1 waren 'het gebrek aan materieel' en 'infrastructuur' (adequaat lesmateriaal op het niveau van de leerling, goed toegeruste lokalen). Het gebrek aan 'tijd en lesuren' in het algemeen werd veel genoemd. Ook de continue instroom van leerlingen is een moeilijkheid, waarbij soms ook de beperkte nieuwe toestroom van OKAN-leerlingen problematisch was voor de personeelsinzet. Het personeelsverloop werd eveneens aangekaart:

> *"Er is weinig werkzekerheid voor OKAN-leerkrachten waardoor er veel personeelsverloop is en veel expertise en energie verloren gaat" (OKAN-coördinator)*

> *"We hebben de afgelopen 4 à 5 jaar nooit langer dan enkele maanden een vaste medewerker gehad (ziekte, interims, etc.) wat nefast was voor de opvolging" (leerkracht)*

De diversiteit van de gemiddelde OKAN-klas werd ook vaak genoemd als een moeilijkheid om kwalitatief OKAN-onderwijs te organiseren. Hierbij werden de verschillende competentieniveaus genoemd als specifieke moeilijkheid, maar ook analfabetisme en psychosociale problemen.

> *"[Door de grote diversiteit] wordt er dan meer aan attitude dan aan de andere competenties gewerkt, wat ook het leerproces van de leerlingen vertraagt of zelfs tegenhoudt" (leerkracht)*

> *"Emotionele, sociale, psychologische problemen en leerproblemen zijn momenteel vooral een zorg voor de leerkrachten. Al te vaak is er geen (passend) antwoord... Aanvullen van het team met bijvoorbeeld een orthopedagoog/psycholoog zou zeker een verrijking zijn. Of meer middelen voor CLB..." (leerkracht)*

Tot slot wordt de beperkte begeleiding van de OKAN-leerling na het onthaaljaar ook meerdere malen genoemd door respondenten uit alle functies. Een vervolgschoolcoach licht toe:

"Weinig kennis/begrip/motivatie bij leerkrachten van de reguliere richtingen om de brug te slaan tussen OKAN en de reguliere werking. Het komt vaak van 1 kant en blijft erg oppervlakkig" (vervolgschoolcoach)

De grootste moeilijkheid voor leerlingen (vraag 2) is in de ogen van de respondenten in de eerste plaats de algehele onzekerheid: een onzekere asielprocedure, terechtkomen in een onbekende wereld, de onzekere thuis- en verblijfssituatie en, opnieuw, de continue in- en uitstroom waardoor klasgenoten wegvallen ("nefast voor de motivatie"). Pas daarna wordt door een deel van met name de leerkrachten de onderwijsachtergrond genoemd: het weinige aan scholing dat de leerlingen in het thuisland hebben gehad, beperkt hun mogelijkheden in België. Enkelen stippen de beperkte financiële situatie van de leerling en hun ouders aan, of de psychosociale problemen. Een vervolgschoolcoach licht toe:

"Leerlingen en ouders moeten heel snel belangrijke beslissingen nemen i.v.m. het vervolgtraject. Zij hebben weinig tijd om het onderwijssysteem voldoende te leren kennen, leerlingen zijn vaak niet matuur genoeg. We merken dat mensen hoge verwachtingen hebben, die we niet altijd kunnen inlossen." (vervolgschoolcoach)

Enkele respondenten benoemen het beperkte contact dat OKAN-leerlingen hebben met reguliere, 'Vlaamse' leerlingen als problematisch ("de OKAN-school is bij ons fysisch volledig gescheiden van de reguliere school").

De belangrijkste troeven (vraag 3) die worden genoemd zijn op de eerste plaats de kwaliteiten van het OKAN-team: engagement, enthousiasme, deskundigheid en ervaring zijn woorden die veel vallen. Een OKAN-coördinator roemt de gedreven leerkrachten die "steeds weer materiaal aanpassen en lowbudgetactiviteiten vinden". Ook vaak passeert de kracht van een warme, veilige sfeer. Enkele keren wordt flexibiliteit genoemd ("doorstroming tussen de verschillende klassen") en de sterkte van integratie ("[we zijn] geen aparte OKAN-school, we werken samen met reguliere klassen").

Tot slot werden verbeterpunten voor de minister aangereikt (vraag 4). Hier komen ruwweg vier wensen naar voren, ten eerste zeer, zeer duidelijk de wens om gecontinueerde middelen. Respondenten hekelen de onzekerheid van de middelen en de gevolgen die dit heeft voor de expertise.

"Doe iets aan de enorme onzekerheid voor tijdelijke leerkrachten. In de loop van het jaar helpen ze ons uit de nood wanneer nieuwe leerlingen toekomen, maar op 1 september worden ze aan de deur gezet. Dit zorgt voor weinig continuïteit binnen het team. Elk jaar opnieuw moeten we nieuwe mensen 'opleiden'." (OKAN-coördinator)

"Kunnen de OKAN-leerkrachten in afwachting van een groter aantal OKAN-leerlingen ingezet worden voor begeleiding van startende ex-OKAN-leerlingen in vervolgscholen? Leerling krijgt hulp van een bekend gezicht, school wordt ondersteund en op weg gezet, leerkracht heeft werk: win-win-win-situatie!" (vervolgschoolcoach)

Een tweede wens betreft een betere opvolging en ondersteuning van ex-OKAN-leerlingen, bijvoorbeeld door het uren voor vervolgschoolcoaches aan te passen of het sensibiliseren van de vervolgscholen ("straf de vervolgscholen die niet meewerken of OKAN-leerlingen weigeren").

Een derde wens betreft een betere opvolging en ondersteuning van ex-OKAN-leerlingen, bijvoorbeeld door het uren voor vervolgschoolcoaches aan te passen of het sensibiliseren van de

vervolgscholen en de reguliere leerkrachten ("straf de vervolgscholen die niet meewerken of OKAN-leerlingen weigeren"). Een vierde wens zou zijn dat het migratiebeleid minder leerlingen tijdens hun onthaaljaar doet verhuizen. Deze verhuizingen zijn niet goed voor de motivatie van de leerling en onpraktisch voor de organisatie van OKAN. De vijfde wens die enkele keren terugkeerde, heeft betrekking op het vak Frans. Veel OKAN-scholen merken dat er in het vervolgjaar telkens opnieuw problemen zijn met het vak Frans voor de OKAN-leerlingen. Dit is voor veel leerlingen een struikelblok. Of het vak Frans moet geïmplementeerd worden in OKAN, of leertrajecten moeten flexibeler worden gemaakt.

"[Er zou een] aangepast curriculum mogelijk [gemaakt moeten worden] voor ex-OKAN-leerlingen. Nu moeten leerlingen die bijvoorbeeld 16 jaar zijn en overstappen naar derde of vierde middelbaar meteen ook Frans kunnen volgen op dat niveau. Het zou mogelijk moeten zijn hen de leerstof van het eerste jaar te laten volgen én hen ook hiervoor te evalueren."

5.2.1.8 Belangrijkste bevindingen

Bijna alle OKAN-scholen werken met meerdere OKAN-klassen, **welke worden ingedeeld op niveau. Leerlingkenmerken als vooropleiding, testresultaten, alfabetiseringsgraad en inschatting van het leerpotentieel zijn leidend** bij de samenstelling van de klassen. Slechts een klein aandeel scholen let bij de samenstelling ook op zaken als thuis-/leefsituatie, psychosociaal welbevinden en migratiegeschiedenis bij de klassensamenstelling.

Secundaire scholen **scoren overwegend laag op de dimensies 'inbedding' en 'integratie'.** Hieronder verstaan we in hoeverre OKAN en het OKAN-beleid zijn ingebed in het schoolbrede beleid en de mate waarin OKAN-onderwijs in geïntegreerd in het reguliere onderwijs binnen de school. In de helft van de gevallen wordt het OKAN-beleid niet of slechts een beetje op de personeelsvergaderingen besproken. Ook de momenten waarop OKAN-leerlingen iets samen doen met reguliere leerlingen, zij het binnen of buiten de schoolmuren, zijn schaars. Ook het feit dat verschillende externe actoren, zoals vrijetijdsorganisaties, buurt- en wijkinitiatieven maar ook het CLB en de pedagogische begeleidingsdiensten, in de praktijk **weinig samenwerken met de scholen om het onthaalonderwijs vorm te geven** (de respondenten geven in de open vraag overigens wel aan dit te willen) maakt dat het onthaalonderwijs op veel plekken **een interne aangelegenheid is,** welke zich afspeelt op een enigszins geïsoleerd eiland binnen de rest van de school.

Feitelijk staat het hele OKAN-jaar in het teken van de doorstroom. **De stap naar het vervolgonderwijs wordt door alle betrokkenen (leerkrachten, vervolgschoolcoach, schooldirecteurs) gezien als dé uitdaging van het onthaalonderwijs.** Een succesvolle doorstroom is ook niet evident. Alle scholen organiseren 'snuffelstages' waarin de OKAN-leerling kan meelopen in het reguliere secundaire onderwijs. Vervolgschoolcoaches hebben tientallen leerlingen onder hun hoede en een flink deel van hun tijd gaat op aan leerlingen die juist met hun OKAN-jaar bezig zijn.

Hoewel vervolgschoolcoaches vertrouwen hebben in hun ex-OKAN-leerlingen, zien zij de eenmaal doorgestroomde leerlingen weinig. **De vervolgschoolcoaches geven aan dat zij**

in hun werk graag intensiever samen willen werken met de leerkrachten uit het regulier, om de doorstroom voor hun leerlingen te verbeteren.

De inzet in VTE verschilt vanzelfsprekend naar de grootte van de school. **Het grootste deel van de OKAN-scholen verzorgt onderwijs voor meer dan 50 leerlingen; in de meeste gevallen lag hun VTE-inzet zo tussen de 10 en 15 VTE.** De scholen met minder dan 50 maar meer dan 20 OKAN-leerlingen (bijna de volledige overige helft) zetten tussen de 4 en 8 VTE in om de organisatie van het OKAN te laten draaien. **We zien dus ook redelijk wat onderlinge verschillen tussen scholen met ongeveer evenveel OKAN-leerlingen.** Praktisch alle scholen zetten naast OKAN-leerkracht ook een vervolgschoolcoach en een OKAN-coördinator in. De meeste scholen zetten ook een vierde functie in. In de meeste gevallen gaat dit om een leerlingbegeleider, maar ook vrije uren leraars of andere, zelf georganiseerde functies als huiswerkbegeleider of 'opvoeder'. **Over het algemeen wordt iets meer dan 75% van de beschikbare middelen wordt besteed aan OKAN-leerkrachten, en steeds ongeveer 8% aan OKAN-coördinator(en), vervolgschoolcoaches en andere functies.**

5.3 ORGANISATIE ONTHAALONDERWIJS AAN ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS (OAN) IN HET BASISONDERWIJS

5.3.1.1 Instroom nieuwe leerlingen en integratie in de reguliere klas

Met betrekking tot de concrete organisatie van het onthaalonderwijs in het basisonderwijs beschikken we over gegevens van 91[29] verschillende Vlaamse basisscholen. Er zijn vragenlijsten afgenomen bij directeurs, leerkrachten en zorgleerkrachten/zorgcoördinatoren. Allereerst bekijken we de praktijken rondom de instroom van nieuwe leerlingen.

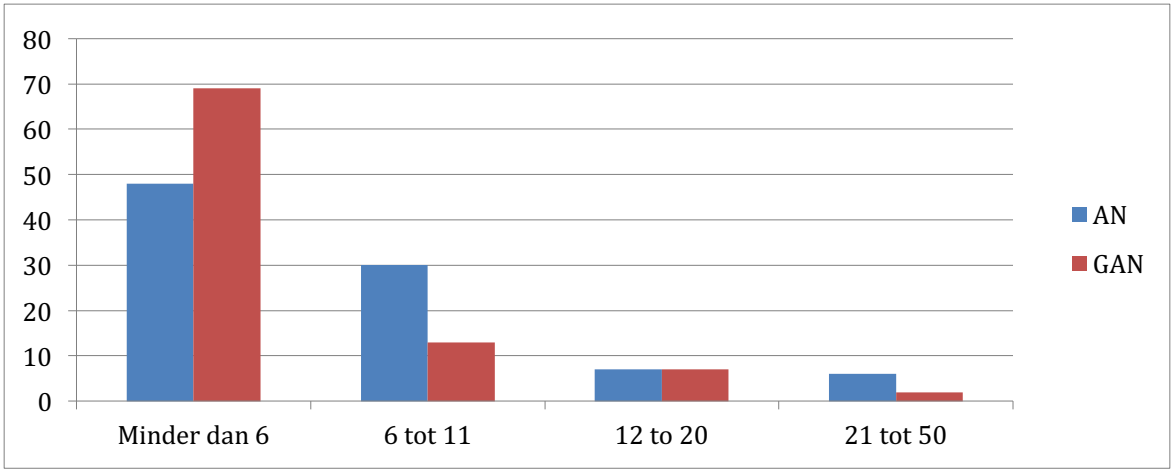
Alle directeurs van de 91 scholen geven aan dat anderstalige leerlingen inderdaad het hele jaar door kunnen starten in hun scholen. De organisatie van het instroommoment verschilt wel:

- 58 van de 91 scholen laten anderstalige nieuwkomers onmiddellijk integreren in reguliere klassen, op basis van hun leeftijd.
- 21 scholen geven aan de anderstalige nieuwkomers eerst te testen om ze dan, op basis van hun competentieniveau, toe te wijzen aan een bepaalde klas.
- 8 scholen geven aan ook leerlingen op basis van hun competenties toe te wijzen in een klas, maar pas nadat ze enkele 'inloopweken' hebben doorlopen (ook wel 'taal- en/of cultuurbad' genoemd). Hierbij geeft één school aan sommige leerlingen tot wel een jaar lang onderwijs in deze 'onthaalklas' te laten volgen.
- 4 scholen organiseren ook deze 'inloopweken', maar kiezen er dan voor om de leerlingen op basis van leeftijd toe te wijzen aan reguliere klassen.

Vier op de vijf scholen houden er dan ook een semi-geïntegreerde werkwijze (dubbeltraject) op na: anderstalige nieuwkomers krijgen zowel les in hun reguliere klas als in een aparte klas voor nieuwkomers. 5 scholen werken met een afzonderlijke onthaalklas in de eigen school. 1 school geeft aan een combinatie van beide te hanteren: sommige anderstalige nieuwkomers volgen een

[29] De dieptebevraging naar de aspecten van de organisatie van het onthaalonderwijs maakte vooral deel uit van de vragenlijsten voor de directeurs (N=91). Waar relevant en mogelijk worden eveneens de gegevens uit de vragenlijsten voor personeelsleden met een andere functie gerapporteerd.

dubbeltraject, anderen zitten voltijds in de afzonderlijke onthaalklas. 11 scholen hanteren een volledige geïntegreerde werkwijze, waarbij een van de directeurs heeft toegelicht dat al het onderwijs voor AN-leerlingen door de klasleerkracht wordt opgevangen simpelweg omdat er geen extra middelen zijn. In dit kader is dan ook belangrijk het aantal (gewezen) anderstalige leerlingen op de school en de scholengemeenschap waartoe de school behoort in ogenschouw te nemen, aangezien dit immers de financiering van het onthaalonderwijs binnen het basisonderwijs bepaalt.



Figuur 5.51 Aantallen (gewezen) anderstalige nieuwkomers per school in 2014/2015 (N = 91)

In Figuur 5.51 staat weergegeven hoeveel anderstalige nieuwkomers (AN) en gewezen anderstalige nieuwkomers (GAN) de basisscholen aangaven te hebben. Meer dan de helft (48) van de basisscholen geeft onderwijs aan minder dan 6 anderstalige nieuwkomers; 30 scholen aan 6 tot 11 anderstalige nieuwkomers; 7 scholen hebben er 12 tot 20 en 6 scholen 21 tot 50. Geen enkele school gaf aan meer dan 50 anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie te hebben. Wat betreft de gewezen anderstalige nieuwkomers, dus leerlingen die binnen het basisonderwijs al een jaar onthaalonderwijs hebben gevolgd, zien we dat de meeste scholen (69) minder dan 6 van deze leerlingen hebben; 13 scholen hebben er 6 tot 11; 7 scholen 12 tot 20 en 2 scholen tussen de 21 en 50. In Tabel 5.209 hebben we de aantallen anderstalige nieuwkomers afgezet tegen het onthaalonderwijs waarvoor de basisscholen hebben gekozen in termen van een volledig, semi- of niet-geïntegreerd model.

Tabel 5.209 Aantallen anderstalige nieuwkomers en organisatie onthaalonderwijs (N = 91)

	Volledig geïntegreerd	Semi-geïntegreerd	Afzonderlijke onthaalklas	Totaal
Aantal anderstalige nieuwkomers				
Minder dan 6	10	37	1	**48**
6 tot 11	1	28	1	**30**
12 tot 20	0	5	2	**7**
21 tot 50	0	4	2	**6**
Totaal	11	74	5	**91**

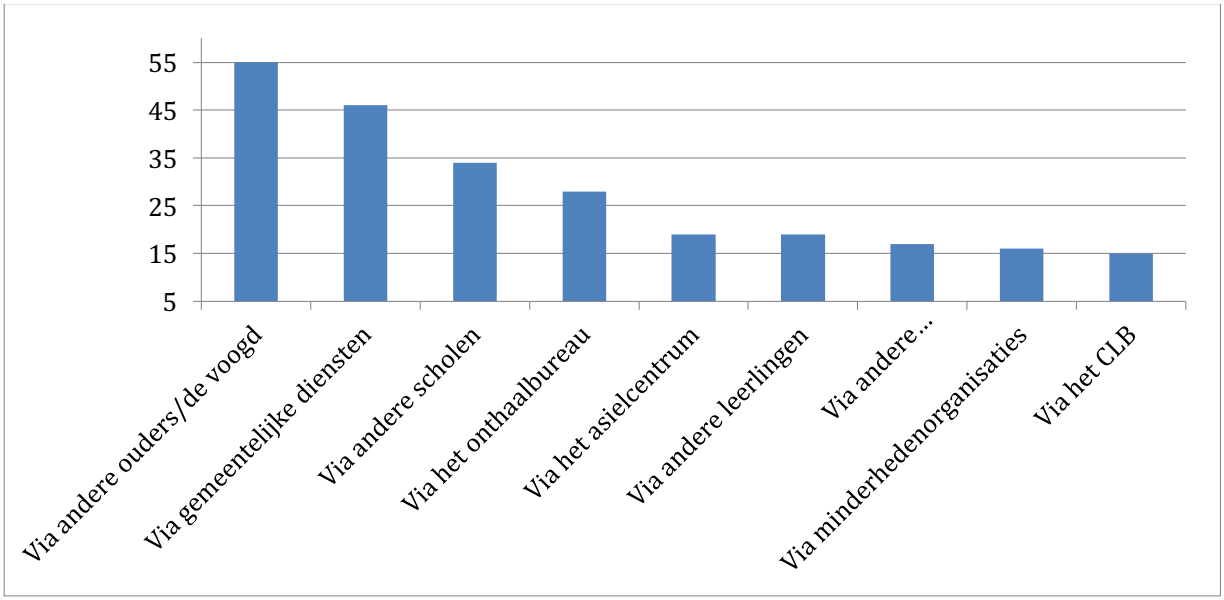
Zoals we al hebben gezien, komt het semi-geïntegreerde model het vaakst voor. Dit gaat op voor alle onderscheiden groepen met betrekking tot het aantal anderstalige nieuwkomers. Wel zien we dat 10 van de 48 scholen met minder dan 6 leerlingen een volledig geïntegreerd model hanteren, hetgeen mogelijk samenhangt met de financieringsstructuur voor onthaalonderwijs in de basisscholen. De

meeste scholen met 21 tot 50 anderstalige nieuwkomers hanteren niet een systeem met een afzonderlijke onthaalklas. Ook de school met de combinatie van semi-geïntegreerd en afzonderlijk behoort tot de relatief kleine groep van 13 scholen met meer dan 12 anderstalige nieuwkomers.

Tabel 5.210 Aanwending aanvullende lestijden voor taalbad naar aantal anderstalige nieuwkomers (N = 90)

	Wel taalbad	Geen taalbad	Totaal
Aantal anderstalige nieuwkomers			
Minder dan 6	6	42	**48**
6 tot 11	11	19	**30**
12 tot 20	4	3	**7**
21 tot 50	5	1	**6**
Totaal	26	64	**90**

Sinds 1 september 2014 is het mogelijk om aanvullende lestijden voor anderstalige nieuwkomers ook aan te wenden voor de organisatie van een taalbad[30]: 26 van de 91 basisscholen geven aan dit te doen. Het grootste gedeelte (22 van de 26) doet dit op het niveau van de eigen school, 3 op het niveau van de scholengemeenschap, 1 geeft aan dit niet te weten. In Tabel 5.210 zien we dat met name scholen die relatief veel anderstalige nieuwkomers in hun leerlingenpopulatie hebben, vaker een taalbad organiseren.



Figuur 5.52 Genoemde toeleidingskanalen AN in basisonderwijs (N = 91)

In Figuur 5.52 staat weergegeven via welke kanalen de anderstalige leerlingen op de basisscholen terechtkomen. Te zien valt dat andere ouders/voogden, gemeentelijke diensten en andere scholen de vaakst genoemde toeleidingskanalen zijn.

[30] Hier dient bij opgemerkt te worden dat personeelsleden in het basisonderwijs doorgaans enkele uren per week aparte taalles verstaan onder de term 'taalbad'. Dit komt naar voren in de casestudies basisonderwijs.

Met betrekking tot de ondersteuning en begeleiding van gewezen anderstalige nieuwkomers (GAN) kregen de respondenten een reeks praktijken voorgelegd waarvan ze konden aangegeven of zij dit al dan niet toepassen in hun school. De resultaten hiervan staan weergegeven in Tabel 5.211 Begeleiding en ondersteuning voor gewezen anderstalige nieuwkomers (GAN) (N = 91).

Tabel 5.211 Begeleiding en ondersteuning voor gewezen anderstalige nieuwkomers (GAN) (N = 91)

Type begeleiding	N
Hetzelfde als voor anderstalige nieuwkomers	50
Aanpak verschilt van GAN tot GAN	45
Co-teaching tov GAN (in groep/individueel)	37
Begeleiding in groep, buiten klas, tijdens schooluren	28
Co-teaching tov de klas	26
Individuele begeleiding, buiten klas, tijdens schooluren	26
Er is geen specifieke ondersteuning van GAN	3
Individuele begeleiding buiten schooluren	1
Begeleiding in groep, buiten schooluren	0

De scholen geven aan dat zij in principe hetzelfde aanbieden aan de GAN als aan de AN, waarbij de aanpak verschilt van leerling tot leerling. De twee vormen van co-teaching, alsmede individuele en groepsbegeleiding buiten de klas maar tijdens de schooluren, worden relatief vaak aangevinkt. Begeleiding buiten de schooluren om komt vrijwel niet voor. Een drietal scholen vinkt aan geen specifieke ondersteuning aan GAN te organiseren – alle drie betreffen dit scholen met minder dan 6 GAN. De 91 basisscholen vinken gemiddeld 2,37 van de antwoordopties aan; 3 scholen hebben geen enkele aangekruist. Ook hier betreft het scholen met minder dan 6 GAN.

5.3.1.2 Aanwending van de middelen

In deze paragraaf gaan we dieper in op de aanwending van de OKAN-middelen binnen de basisschool en de scholengemeenschap en de besluitvorming hierover. We besteden enkel aandacht aan de huidige situatie.

Allereerst zien we dat een meerderheid van de scholen (48 van de 91) deel uitmaakt van een scholengemeenschap waarin meer dan drie andere scholen ook onthaalonderwijs aanbieden (zie). Daarna vormen de scholen die in hun scholengemeenschap als enige onthaalonderwijs aanbiedt de grootste groep (17). Dat een school die samen met andere scholen in de scholengemeenschap onthaalonderwijs verzorgt, wil niet zeggen dat er ook per definitie per scholengemeenschap geteld wordt voor de aanvullende lestijden. Van de scholen die met 3 of minder andere scholen onthaalonderwijs verzorgen, tellen verreweg de meeste op het niveau van de school. Van de scholen die samen met meer dan drie andere onthaalonderwijs aanbieden, telt een derde op het niveau van de school en twee derde op het niveau van de scholengemeenschap.

Tabel 5.212 Aantal scholen binnen scholengemeenschap die onthaalonderwijs aanbieden x telniveau aanvullende lestijden (N = 91)

Aantal basisscholen binnen de scholengemeenschap die ook onthaalonderwijs aanbieden	Niveau waarop geteld wordt voor aanvullende lestijden:		Totaal
	Per school	Per scholengemeenschap	
0	13	4	**17**
1	10	0	**10**
2	5	1	**6**
3	3	2	**5**
Meer dan 3	12	36	**48**
Weet niet	2	3	**5**
Totaal	45	46	**91**

We bekijken de 46 basisscholen die tellen op het niveau van de scholengemeenschap nu wat nader. We merken op dat de besluitvorming over de effectieve aanwending van de aanvullende lestijden voor de scholen verschilt: 16 geven aan dat de directie van de scholengemeenschap hierover beslist, 17 de raad van directeurs en 12 scholen beslissen dit autonoom. Een laatste school specifieert dat zij in principe telt per school, maar overgaan tot tellen per scholengemeenschap wanneer er te weinig anderstaligen in de school zijn: "het is afhankelijk van het aantal anderstaligen dat er overblijft in de verschillende scholen of er geteld kan worden per scholengemeenschap." De aanvullende lestijden worden door de meeste van deze scholen 'individueel' aangewend: 32 scholen stellen een eigen leerkracht aan; 6 scholen geven aan dat de scholengemeenschap een leerkracht aantrekt die van school tot school gaat. De 8 overige scholen hanteren een combinatie van beide. In enkele gevallen wordt er een 'gedeelde' coördinator aangeworven naast de individuele onthaalleerkracht per school. Ook geven scholen aan dat de keuze afhankelijk is van het aantal uren dat er samengelegd kan worden.

De 91 directeurs zijn gevraagd naar de hoeveelheid aanvullende lestijden (voor AN en GAN opgeteld) waar hun school en hun scholengemeenschap over beschikken. 14 scholen konden aangeven hoeveel lestijden op 1 maart 2015 werd toegekend aan hun scholengemeenschap. Gemiddeld ging dit om 42,5 aan de scholengemeenschap en om 13,3 op de scholen individueel (zie Tabel 5.213).

Tabel 5.213 Aanvullende lestijden

	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Aanvullende lestijden aan de scholengemeenschap (n=14)	8	78	42,5	21,1
Aanvullende lestijden aan de school (n=70)	1	44	13,3	10,2

De antwoorden lagen vrij gespreid. De meeste respondenten wisten niet hoeveel aanvullende lestijden er aan de scholengemeenschap waren toegekend. Naast de 70 scholen die wel konden aangeven hoeveel extra uren hun school kreeg, waren er 11 scholen die bij deze vraag aangaven geen extra aanvullende lestijden te krijgen. De overige 10 wisten dit niet of konden het niet aangeven.

In Tabel 5.214 staat de personeelsinzet weergegeven die met deze aanvullende middelen op de scholen wordt gerealiseerd. De scholen die aangaven geen extra middelen te krijgen, zijn uit de analyse gehouden. We zien dat 19 scholen de middelen inzetten voor een kleuteronderwijzer; gemiddeld gaat dit om 7,50 uren. Maar zoals de tabel laat zien, liggen de antwoorden gespreid. Alle scholen die de middelen ontvangen, gebruiken dit voor één of meerdere onderwijzers.

Tabel 5.214 Aanwending aanvullende middelen personeelsinzet (N = 80)

Functie	Gefinancierd uit aanvullende middelen*	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Kleuteronderwijzer	19 (13)	1,5	24	7,50	6,87
Onderwijzer	80 (68)	1	44	10,46	10,46

** Tussen haakjes het aantal scholen dat dit vervolgens heeft gespecificeerd in aantal uren, waarmee het gemiddelde en de standaardafwijking konden worden berekend.*

We vroegen de basisscholen over hoeveel (maandelijkse) werkingsmiddelen zij beschikken voor onthaalonderwijs. Een meerderheid (67 scholen) gaf aan dit niet te weten, de antwoorden van de rest verschilden zeer, van 12,50 euro per maand, tot 4200 euro per jaar. Eveneens werd aangegeven dat dit georganiseerd werd op het niveau van de scholengemeenschap, en dat de vraag eigenlijk niet te beantwoorden was omdat er van tijd tot tijd aankopen worden gedaan naar behoefte. Voorbeelden van deze aankopen betreffen lesmaterialen en inrichting van het onthaallokaal. Ook vroegen we naar de ingezette werkingsmiddelen voor onthaalonderwijs naast de aanvullende lestijden. Een overzicht hiervan is te vinden in Tabel 5.215.

Tabel 5.215 Besteding andere werkingsmiddelen aan onthaalonderwijs (N = 91)

	N
SES-bandbreedte	44
Andere externe middelen	11
Andere interne middelen	26
Nee	24
Weet niet	8

De scholen die SES-middelen of andere externe of interne middelen inzetten voor de organisatie van hun onthaalonderwijs hebben kozen voor één van deze drie opties, zestien selecteerden er twee, twee scholen alle drie de opties (niet op te maken uit tabel). De scholen die externe en interne middelen inzetten werd gevraagd dit te specificeren.

De scholen die dit hebben gedaan noemden bij externe middelen gemeentelijke subsidies (2x) en financiële steun via ouderraad en 'vriendenkring' (2x), maar ook sociale kas, sponsorgeld en een eenmalige geldprijs van Vluchtelingenwerk Vlaanderen (allen 1x). Bij interne middelen wordt het meest verwezen naar lestijden en de gewone werkingsmiddelen/begroting (14x), alsmede zorgleerkrachten en brugfiguur (4x).

Tot slot werd er een vraag gesteld een globaal beeld te schetsen van de verdeling van de middelen die worden gebruikt voor het onthaalonderwijs op de school, vooral om na te gaan of scholen nog andere financieringskanalen aanboren naast de subsidies aanvullende lestijden en de maandelijkse werkingsmiddelen. Van 59 scholen beschikken we een overzicht van de verdeling van de middelen.

In Tabel 5.216 wordt weergegeven welk deel van het kostenplaatje voor onthaalonderwijs gehaald wordt uit externe fondsen en interne financiering. Er wordt opgesplitst naar aantal anderstalige nieuwkomers.

Tabel 5.216 Inzet overige middelen voor onthaalonderwijs (N = 59)

	% via andere externe fondsen				
	Aantal scholen dat dit inzet (n)	*Min. (n)*	*Max. (n)*	*Gem.*	*Std. Afw.*
1-6 AN (n=31)	1	0 (30)	10 (1)	0,32	1,80
> 6 AN (n=28)	7	0 (21)	50 (1)	5,29	12,59
	% via andere interne financiering vanuit eigen school				
	Aantal scholen dat dit inzet (n)	Min. (n)	Max. (n)	Gem.	Std. Afw.
1-6 AN (n=31)	9	0 (22)	100 (5)	20,68	38,46
> 6 AN (n=28)	14	0 (13)	80 (1)	16,25	23,83

Externe fondsen worden op de 'kleine' scholen weinig aangeboord; slechts 1 school geeft dit aan. Bij de 'grotere' scholen geven 7 van de 28 aan externe middelen tot hun beschikking te hebben. Hier wordt bij 1 school tot 50% van de totaalkosten mee gefinancierd. De andere interne financieringen komen vaker voor; 5 van de kleine scholen zijn hier volledig afhankelijk van, vermoedelijk omdat zij niet in aanmerking komen voor aanvullende lestijden. We zien echter ook dat de helft van de grotere scholen een deel van de organisatie van het onthaalonderwijs zelf financiert.

5.3.1.3 Inbedding van onthaalonderwijs in de school en integratie in het reguliere onderwijs

Net als bij het secundair onderwijs legden we de respondenten van het basisonderwijs een aantal stellingen voor met betrekking tot inbedding van onthaalonderwijs in de school en de momenten waarop reguliere leerlingen en anderstalige nieuwkomers (en hun ouders) met elkaar in contact komen. De items in de vragenlijsten voor basisonderwijs verschillen wel licht van de items in het secundair, ook waren er wat minder. Opnieuw hadden de respondenten de keuze uit een vijftal antwoordcategorieën ('niet veel', 'een beetje', 'noch veel, noch weinig', 'veel' en 'erg veel'). De resultaten staan weergegeven in

Tabel 5.217 en

Tabel 5.218. In deze tabel nemen we voorlopig enkel de antwoorden van de directieleden onder de loep. Daarna verwerken we de antwoorden van respondenten met andere functies (leerkrachten, zorgcoördinatoren) en kunnen we zo ook het effect van functie bestuderen.

Tabel 5.217 Inbedding OKAN binnen de school (N = 91)

In onze school…	Nooit/ Zelden (N)	Vaak/ Altijd (N)	Min.	Max.	Gem.	Std. afw.
...wordt het OAN-beleid op de personeelsvergaderingen besproken	17	31	1	5	3,22	0,87
…geven de onthaalleerkrachten ook les aan de reguliere leerlingen	23	39	1	5	3,24	1,29
...is er overleg tussen onthaalleerkrachten en andere leerkrachten over de manier waarop we de taalvaardigheid Nederlands bij de (G)AN-leerlingen het beste kunnen ontwikkelen	5	68	1	5	4,00	0,98
…is er overleg tussen onthaalleerkrachten en andere leerkrachten over de manier waarop we de integratie van de OKAN-leerlingen op school maximaal kunnen stimuleren	7	68	1	5	3,88	0,98
…is het individueel werkplan van de leerling een werkinstrument voor alle betrokken actoren en ondersteuners	7	61	1	5	3,88	0,94
...worden inzichten uit het OAN-beleid geïntegreerd in het algemeen beleid	8	56	1	5	3,76	0,98
...wordt het OAN-beleid vertaald in een document met een visie en duidelijke, concrete doelen	28	43	1	5	3,28	1,33
...wordt de visie op het OAN-beleid duidelijk gemaakt in de externe communicatie van de school (website, folders,…)	59	15	1	5	2,30	1,23

Uit

Tabel 5.217 blijkt dat de meeste directieleden aangeven dat de genoemde praktijken vaak of altijd voorkomen op hun school. De gemiddelde score ligt voor alle items boven de 3 en vaak tegen de 4 aan, met uitzondering van het item rond externe communicatie. Vergeleken met de mate van inbedding van OKAN in het secundair onderwijs (zie 5.2.1.4) zien we dat het onthaalonderwijs in het basisonderwijs over het algemeen meer schoolbreed ingebed is. We zien echter ook hier dat bij een relatief groot deel, namelijk 23 van de 91 scholen, de onthaalleerkrachten nooit of zelden les geven aan de reguliere leerlingen. Dit gaat waarschijnlijk om AN-leerkrachten die enkel voor die AN-uren zijn aangeworven. Uit nadere analyse van de gegevens (niet opgenomen in tabel) zien we dat in 16 van de 45 scholen met minder dan 6 AN-leerlingen de AN-leerkrachten zelden tot nooit les geven aan de reguliere leerlingen. Ook valt op dat 17 scholen niet of weinig het OAN-beleid op de personeelsvergaderingen bespreken.

Tabel 5.218 Integratie onthaalonderwijs in het reguliere onderwijs (N = 91)

In onze school…	Nooit /zelden (N)	Vaak /altijd (N)	Min.	Max.	Gem.	Std. afw.
…proberen we het onthaalonderwijs in lokalen aan te bieden die zich ruimtelijk tussen de andere klassen bevinden	14	68	1	5	4,04	1,31
…kunnen (G)AN en reguliere leerlingen elkaar in de pauzes ontmoeten (op de speelplaats, refter, sportveld, …)	2	88	1	5	4,88	0,63
…worden reguliere leerlingen gestimuleerd om een mentorschap over een (G)AN op te nemen	17	54	1	5	3,66	1,28
…worden de lessen religie/zedenleer/cultuurbeschouwing voor (G)AN en reguliere leerlingen samen gegeven	5	85	1	5	4,77	0,86
…worden gezamenlijke naschoolse activiteiten georganiseerd voor reguliere leerlingen en anderstalige nieuwkomers	16	67	1	5	4,07	1,45
…worden de ouder(s)/voogd van reguliere leerlingen en (G)AN met elkaar in contact gebracht via thema-avonden of andere activiteiten	30	38	1	5	3,23	1,39

Wat betreft het organiseren van samenkomstmomenten voor reguliere leerlingen en (G)AN zien we dat in het basisonderwijs deze momenten zeer talrijk zijn, zeker in vergelijking met het secundair onderwijs (zie 5.2.1.4). Veel van deze momenten komen voort uit de infrastructuur van vaak kleinschalige basisscholen, zoals onthaalonderwijs in lokalen organiseren tussen de andere klassen, of gezamenlijke pauzes. Van andere items, zoals die rond gemixte mentorschappen of het organiseren van naschoolse activiteiten voor reguliere en (gewezen)anderstalige leerlingen, zouden we kunnen stellen dat veel scholen zich hiervoor actief inzetten om integratie mogelijk te maken. Praktisch gezien zijn het evenwel relatief voor de hand liggende opties gezien ongeveer de helft van de basisscholen minder dan 6 anderstalige nieuwkomers heeft. Wederom zien we dat het aantal scholen dat zaken vrij gescheiden organiseert, bijvoorbeeld de 14 scholen die onthaalonderwijs aanbieden in lokalen/locaties buiten de reguliere afdelingen en de 16 scholen die zelden tot nooit naschoolse activiteiten samen organiseren, hoger ligt dan de 5 scholen die zeggen het onthaalonderwijs volledig afzonderlijk te organiseren. In het verlengde hiervan stellen we ook vast dat er geen correlatie te vinden is tussen de somschaal 'integratie' en het gehanteerde onderwijsmodel (geïntegreerd, semi-geïntegreerd of afzonderlijk). Hetzelfde geldt voor de somschaal 'inbedding'. Wel vinden we, net als bij het secundair onderwijs, een effect van het aantal anderstalige leerlingen op de mate van inbedding ($F(1,90) = 3,48$, $p = 0,003$). Hoe meer anderstalige leerlingen een school heeft, hoe meer het onthaalonderwijs in 'ingebed' in de school. Voor integratie gaat dit niet op. Ook voor het basisonderwijs zijn somschalen inbedding en integratie positief met elkaar gecorreleerd ($r = 3,99$, $p = 0,00$).

5.3.1.4 Beleid op vlak van onthaalonderwijs aan anderstalige nieuwkomers

Om een beeld te krijgen van welke interne (personeel) en externe (CLB, ouder(s)/voogd, onthaalbureau) betrokken zijn bij de verschillende fases van het onthaaljaar (instroom, opmaak werkplan, begeleiding en opvolging tijdens het onthaaljaar) werd een reeks stellingen aan de directeurs voorgelegd. In Tabel 5.219 staat de betrokkenheid van deze actoren bij de *instroom* van de AN-leerlingen weergegeven.

Tabel 5.219 Betrokkenheid interne en externe actoren bij de *instroom van de AN-leerling* (N = 91)

	Directie	Secretariaat/beleidscel	Reguliere leerkrachten	Zorgteam	Onthaalleerkracht	VSC (SO)	AN	Ouders/voogd	CLB	Onthaalbureau	N.v.t.
Info over de school en het onthaalonderwijs aan de AN-leerling	90	40	45	72	53	1	31	41	25	8	0
Intakegesprek van de AN-leerling	72	14	16	62	40	0	23	30	2	3	1
Inschatting leerpotentieel van de AN-leerling	37	0	45	82	54	1	19	16	14	1	0
Inschatting algemeen welzijn van de AN-leerling	42	2	60	79	58	0	23	31	19	4	0
Inschatting alfabetiseringsgraad van de AN-leerling	30	1	53	78	57	0	18	21	10	3	1
Inschatting schoolse vaardigheden van de AN-leerling	28	1	61	82	59	0	19	25	13	1	0
Inschatting leerproblemen van de AN-leerling	28	1	59	85	58	0	17	25	24	1	0
Toewijzing van de AN-leerling aan een klas	66	3	28	60	39	0	6	11	6	1	16
Totaal	**393**	**62**	**367**	**600**	**418**	**2**	**156**	**200**	**113**	**22**	**18**

Uit de tabel valt op te maken dat in het basisonderwijs met name het zorgteam verantwoordelijk is voor de verschillende aspecten die te maken hebben met de instroom van de leerling in het onthaalonderwijs. Hiernaast hebben onthaalkrachten, reguliere leerkrachten en directieleden ook vaak een rol. Bovendien zien we, in vergelijking met de volgende fases (bepaling werkplan; opvolging en ondersteuning tijdens onthaaljaar) dat bij de instroomfase de ouder(s)/voogd en de AN zelf relatief vaak genoemd worden als betrokken partijen.

In

Tabel 5.220 zien we dat met name het zorgteam van de basisschool, samen met de leerkrachten (zowel onthaal- als regulier), betrokken zijn bij de bepaling van leerdoelen. De opmaak van het individueel werkplan is dus met name een interne schoolaangelegenheid.

Tabel 5.220 Betrokkenheid interne en externe actoren bij de *opmaak van het individueel werkplan* (N = 91)

	Directie	Secretariaat/beleidscel	Reguliere leerkrachten	Zorgteam	Onthaalleerkracht	VSC (SO)	Anderstalige nieuwkomer	Ouders/voogd	CLB	Onthaalbureau	N.v.t.
Bepaling taaltraject (taaldoelen)	39	1	70	79	66	0	11	9	11	1	0
Bepalen van strategie actieve integratie in het schoolleven	42	2	78	80	64	0	11	11	12	2	1
Bepaling strategie gezondheidsdoelen	33	2	50	56	47	0	6	15	29	2	15
Bepaling strategie techniek, gecijferdheid, tijd en ruimte doelen in het leertraject	29	1	75	75	58	0	6	5	9	1	2
Bepaling strategie doelen sociale vaardigheden	30	2	77	75	65	0	10	12	13	3	0
Bepaling strategie doelen interculturaliteit	29	2	67	66	61	0	7	9	7	4	4
Totaal	**202**	**10**	**417**	**431**	**361**	**0**	**51**	**61**	**81**	**13**	**22**

Tot slot zien we in Tabel 5.35 dat vooral het zorgteam en de leerkrachten (regulier en onthaal) de verantwoordelijk van de begeleiding tijdens OKAN op zich nemen en ook zeer betrokken zijn bij de oriëntatie en doorstroom naar het secundaire onderwijs. We zien ook een sterke betrokkenheid van het CLB bij deze fase. Ook zien we dat vier basisscholen aangeven hierbij alvast gebruik maken van de kennis en expertise van de vervolgschoolcoach op de secundaire school.

Tabel 5.221 Betrokkenheid interne en externe actoren *tijdens het onthaalonderwijs* (N = 91)

	Directie	Secretariaat, beleidscel	Reguliere leerkrachten	Zorgteam	Onthaalleerkracht	VSC (SO)	Anderstalige nieuwkomer	Ouders/voogd	CLB	Onthaalbureau	N.v.t.
Opvolging voortgang leertraject AN-leerling	47	2	77	81	67	0	22	34	31	2	0
Psychische begeleiding AN-leerling	28	2	69	73	65	0	21	27	45	3	2
Sociale begeleiding van AN-leerling	31	2	73	70	68	0	22	29	37	4	0
Administratieve begeleiding AN-leerling	46	57	35	44	39	0	4	20	11	3	2
Oriëntering AN-leerling naar de studierichting bij doorstroming naar secundair	62	4	81	81	64	4	33	48	56	2	2
Totaal (n)	**214**	**67**	**335**	**349**	**303**	**4**	**102**	**158**	**180**	**14**	**6**

Net als bij het secundair onderwijs zijn de directeuren basisschool gevraagd om te beoordelen in hoeverre bepaalde instanties en/of personen mee vormgeven aan het onthaalonderwijs dat hun scholen aanbiedt. Ook hierbij is er via een vijfpunt-Likertschaal aangegeven hoe betrokken ('helemaal niet', 'een beetje', 'noch veel, noch weinig', 'veel' en 'erg veel') de genoemde actoren zijn bij de organisatie van het OAN-beleid (onderwijs anderstalige nieuwkomers) op hun school. De resultaten zijn weergegeven in Tabel 5.222. De items zijn op basis van hun gemiddelde scores gerangschikt van laag naar hoog.

Tabel 5.222 Mate waarin instanties mee vormgeven aan het beleid voor onthaalonderwijs aan anderstalige nieuwkomers (N = 91)

	Niet/een beetje (N)	Veel/ erg veel (N)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
De oudervereniging	81	3	1	5	1,44	0,85
Het onthaalbureau	63	5	1	5	1,61	1
Het Lokaal Overleg Platform	65	7	1	4	1,71	1,01
Het asielcentrum	55	11	1	5	1,81	1,24
Vrijetijdsorganisaties	56	3	1	4	1,95	0,92
Buurt- en wijkinitiatieven	55	4	1	4	1,95	0,97
De pedagogische begeleidingsdienst	64	11	1	5	2,12	1,1
De scholengemeenschap	44	25	1	5	2,27	1,22
De reguliere leerlingen	30	43	1	5	3,18	1,27
Het CLB	20	48	1	5	3,32	1,01
De klassenraad	23	46	1	5	3,35	1,33
De ouders van de (G)AN	23	46	1	5	3,35	1,07
De anderstalige nieuwkomers (AN)	12	67	1	5	3,88	1,15
De onthaalleerkracht	14	72	1	5	4,09	1,41
De zorgleerkracht	6	75	1	5	4,33	0,97
De zorgcoördinator	6	83	1	5	4,42	0,91
De klastitularis	2	85	1	5	4,54	0.74

Ook binnen het basisonderwijs zijn het ten eerste de personeelsleden die vanuit hun functie betrokken zijn bij de dagelijkse organisatie van het onderwijs (zoals de klastitularis, de zorgcoördinator en –leerkracht, de onthaalleerkracht) die het meeste mee vormgeven aan het beleid binnen de school. Net als bij het secundair onderwijs is het ook het CLB dat het meeste bijdraagt aan het op school gevoerde OAN-beleid. Wat wel anders is dan het bij secundair onderwijs, is de invloed van de leerlingen zelf, zowel de (gewezen) anderstalige nieuwkomers als de reguliere leerlingen, en die van de ouders van de (gewezen) anderstalige nieuwkomers. Basisscholen laten in het algemeen ouders en leerlingen meer participeren in het vormgeven van het onthaalonderwijsbeleid. We merken op dat de scholen er verschillende praktijken op nahouden. Vooral de spreiding in de antwoorden bij de onthaalleerkracht, de klassenraad, het asielcentrum en de leerlingen (zowel nieuwkomers als regulier) valt op. Blijkbaar verschilt dit van school tot school in hoeverre deze personen/actoren een bijdrage (kunnen) leveren aan de organisatie van het onthaalonderwijs.

Eveneens bleek uit de enquête dat de scholen in de vormgeving van hun onthaalonderwijsbeleid samenwerken met een aantal lokale organisaties/personen. Het vaakst worden in dit verband de

brugfiguur genoemd (4x), vrijwilligers (2x), Spelotheek (2x), huiswerkbegeleiding na schooluren via lokale vzw's (2x), de gemeente, gespecificeerd als cel onderwijs of dienst integratie (2x) en extern georganiseerde taalbadklassen (2x). Dit laatste is opmerkelijk omdat geen enkele school voordien aangaf anderstalige leerlingen door te verwijzen naar deze extern georganiseerde taalbadklassen. Andere actoren die genoemd worden (allen eenmaal) zijn andere onthaalscholen, de koepelorganisatie onderwijs, het OCMW, de kerk, het lokaal gezondheidsoverleg en de brede schoolwerking.

Aangaande de wensen met betrekking tot nauwere samenwerking zien we dat elk van de door ons genoemde actoren nooit minder dan zes keer wordt aangemerkt als actor waarmee nauwere samenwerking wenselijk zou zijn. De actoren die het meest genoemd worden zijn:

- Ouders (G)AN (34x)
- Pedagogische Begeleidingsdienst (28x)
- Vrijetijdsorganisaties (26x)
- De scholengemeenschap (24x)
- Buurt- en wijkinitiatieven (23x)

De instanties die door de respondenten zelf worden aangedragen in de open vraag zijn de gemeente/overheid (3 keer genoemd), en een maatschappelijk werker die tolkt/verduidelijkt naar de ouders van de (G)AN. De toelichtingen die respondenten gaven bij meer samenwerking met de gemeente betroffen de beperktheid van de beschikbare middelen alsmede de onvolledige/onjuiste informatie met betrekking tot geboortedata op basis waarvan zij (G)AN moeten inschrijven.

5.3.1.5 Evaluatie en oriëntering van (gewezen) anderstalige nieuwkomers

In deze paragraaf bekijken we hoe de basisscholen omgaan met de evaluatie van leerlingen aan het einde van hun eerste onthaaljaar en op welke manier de oriëntering naar het secundair onderwijs wordt vormgegeven. In

Tabel 5.223 Elementen van belang bij evaluatie (G)AN op het einde van onthaaljaar (N = 91) hebben de directeurs van de basisscholen middels een vijfpuntschaal aangegeven in hoeverre de genoemde elementen van belang zijn bij een evaluatiemoment op het einde van het eerste onthaaljaar.

Tabel 5.223 Elementen van belang bij evaluatie (G)AN op het einde van onthaaljaar (N = 91)

	Nooit/ Zelden (N)	Vaak/ Altijd (N)	Min.	Max.	Gem.	Std. afw.
Het leer- en ontwikkelingsproces dat de leerling gedurende het eerste (onthaal)jaar heeft doorlopen	0	89	3	5	4,82	0,44
De mate waarin de leerling verdere zorg/ondersteuning nodig heeft	1	84	2	5	4,64	0,66
Interesses, competenties en talenten van de leerling	0	83	3	5	4,56	0,65
Inzet van de leerling in de klas	0	82	3	5	4,60	0,67
Gedrag van de leerling in de klas	3	78	2	5	4,23	0,91
Advies CLB	0	76	3	5	4,37	0,76
Taalvaardigheid Nederlands van de leerling	8	72	1	5	4,24	1,02
Verwachtingen van de leerling t.a.v. onderwijs in de volgende leerjaren	6	69	1	5	4,15	1,01
Globale eindresultaten van de leerling	13	62	1	5	3,98	1,24
Verwachtingen van de ouders/de voogd t.a.v. onderwijs in de volgende leerjaren	9	61	1	5	3,93	1,03
De mate waarin de ouders/de voogd betrokken zijn bij het leerproces van hun kind	15	50	1	5	3,64	1,24
Wijze waarop de leerling zijn/haar huiswerk maakt	30	35	1	5	3,21	1,35

Globaal gezien worden eigenlijk alle zaken zeer belangrijk gevonden. Alle scholen geven aan vaak of altijd te letten op het leer- en ontwikkelingsproces dat de leerling heeft doorgelopen gedurende het eerste jaar, op de inzet in de klas van de leerlingen en ook op het advies van het CLB. Bij een aantal andere items zijn er scholen die zeggen hier nooit of zelden op te letten. Dit gaat om de globale eindresultaten, de wijze waarop de leerling zijn/haar huiswerk doet en de mate waarin ouders/voogd betrokken zijn bij het leerproces van hun kind. Ook bij de twee items rondom verwachtingen aangaande de volgende leerjaren zien we iets meer spreiding. Een betrouwbaarheidsanalyse laat dan ook zien dat Cronbach's α voor deze vijf items op 0,74 ligt, hetgeen indiceert dat het steeds dezelfde scholen zijn die zeggen hier minder op te letten.

Een andere taak van basisscholen die onthaalonderwijs aanbieden, is informatie verstrekken aan leerling/ouder over het Vlaamse onderwijssysteem. Na het laatste jaar basisonderwijs stromen de leerlingen immers door naar het secundair onderwijs, maar ook wisselen van basisschool komt voor. In de survey is daarom ook gepeild naar de wijze waarop de basisscholen deze informatie voorzien. De resultaten zijn weergegeven in

Tabel 5.224.

Tabel 5.224 Informatieverstrekking over Vlaams onderwijssysteem en doorstroommogelijkheden (G)AN (N = 91)

Informatieverstrekking	N
Wij bieden op school een gemeenschappelijk infomoment aan voor alle anderstalige nieuwkomers en ouders/voogd/asiel- of opvangcentrum	19
Wij bieden op school een individueel infomoment aan per anderstalige nieuwkomer met zijn/haar ouders/voogd/asiel- of opvangcentrum	49
Wij leiden de leerlingen en hun ouders/voogd/asiel- of opvangcentrum toe naar het CLB die een gemeenschappelijk infomoment voor leerlingen en ouders/voogd /asiel- of opvangcentrum aanbiedt	21
Wij leiden de leerlingen en hun ouders/de voogd/asiel- of opvangcentrum toe naar het CLB die een individueel infomoment per leerling en zijn/haar ouders/voogd /asiel- of opvangcentrum aanbiedt	25
De zorgcoördinator voert individuele gesprekken met ouders/voogd/asiel- of opvangcentrum	63
De zorgcoördinator voert individuele gesprekken met leerlingen	40
De onthaalleerkracht voert individuele gesprekken met ouders/voogd/asiel- of opvangcentrum	42
De onthaalleerkracht voert individuele gesprekken met leerlingen	44
De klasleerkracht voert individuele gesprekken met leerlingen	61
De klasleerkracht voert individuele gesprekken met ouders/voogd/asiel- of opvangcentrum	61

We zien dat een meerderheid van de scholen een individueel infomoment aanbiedt per anderstalige nieuwkomer met zijn/haar ouders/voogd/asiel- of opvangcentrum. Verder komt de taak om leerlingen en hun omgeving te oriënteren bij het merendeel van de scholen op de schouders van de zorgcoördinator en de klassenleerkracht terecht. In een open vraag konden de scholen aangeven welke andere momenten zij al dan niet organiseren met betrekking tot de leerlingen en hun doorstroom naar het secundair onderwijs. Zestien respondenten hebben hierbij gespecifieerd wat zij (nog meer) doen. Het vaakst genoemd hierbij (6x) betrof het aanbieden van een gemeenschappelijke infomoment, al dan niet in samenwerking met het CLB en of het secundair onderwijs. Ook wordt de brugfiguur (2x) genoemd als belangrijke actor om deze taak vorm te geven. Eveneens geven scholen aan dat ook het secundair onderwijs soms een taak opneemt, dat er wordt geassisteerd door de basisschool bij de inschrijving in het SO en dat de aanpak voor (G)AN en hun ouders niet noodzakelijk verschilt van die van de reguliere leerlingen en hun ouders. Elke school biedt minstens 1 infomoment aan. De scholen vinken gemiddeld 4,85 infomomenten aan.

Ook vroegen we in hoeverre de (ingeschatte) biologische leeftijd van de doorgestroomde leerlingen overeenkomt met de gemiddelde leeftijd van de kinderen in de klas waarin zij terechtkomen. Een ruime meerderheid, 69 van de 91 scholen, zegt dat dit leeftijdsverschil doorgaans 1 jaar betreft. 12 scholen geven aan dat er meestal geen verschil in leeftijd is. 6 scholen dat er een leeftijdsverschil is van 2 tot 3 jaar, 4 scholen geven aan dit niet te weten.

5.3.1.6 Evaluatie van het onthaalonderwijs aan anderstalige nieuwkomers

Tot slot bekijken we hoe alle respondenten basisonderwijs (directieleden, leerkrachten en zorgcoördinatoren) het onthaalonderwijs evalueren. Net als bij het secundair onderwijs werd een reeks stellingen aan deze respondenten voorgelegd over de topics beleid en regelgeving, financiële middelen, kenmerken (gewezen) anderstalige nieuwkomers en lespraktijk en doorstroom. In totaal zijn er 374 respondenten (91 directieleden, 144 leerkrachten, 139 zorgcoördinatoren). Waar relevant betrekken we het effect van functie en geslacht bij de bespreking van de data. Ook maken we een vergelijking met de evaluatie van respondenten werkzaam in het secundair onderwijs (zie 5.2.1.7).

Tabel 5.225 Evaluatie van het onthaalonderwijs aan anderstalige nieuwkomers (N = 374)

	(Helemaal) niet akkoord (%)	(Helemaal) akkoord (%)	Min.	Max.	Gem.	Std. afw.
Beleid en regelgeving						
Het asiel- en migratiebeleid in ons land bevordert de organisatie van kwalitatief OAN	36,4	9,1	1	5	2,61	0,84
Het integratiebeleid in Vlaanderen bevordert de organisatie van kwalitatief OAN	35,0	12,6	1	5	2,68	0,84
Het onderwijsbeleid in Vlaanderen bevordert de organisatie van kwalitatief OAN	34,5	20,8	1	5	2,77	0,93
De regelgeving rond OAN schrijft duidelijk voor wat een kwalitatief OAN moet inhouden	31,8	20,8	1	5	2,82	0,89
Financiële middelen						
De OAN-middelen die we vanuit de overheid krijgen, zijn voldoende om een kwalitatief OAN-aanbod op onze school uit te werken	66,0	9,9	1	5	2,15	0,98
De middelen die we op school voor OAN aanwenden zijn voldoende om een kwalitatief OAN-aanbod op onze school uit te werken	46,3	22,2	1	5	2,61	1,05
Kenmerken (gewezen) anderstalige nieuwkomers						
De continue instroom van AN-leerlingen bemoeilijkt de organisatie van een kwalitatief OAN-aanbod op onze school	24,3	45,4	1	5	3,30	1,15
De aanwezigheid van leerlingen zonder wettig verblijf bemoeilijkt de organisatie van een kwalitatief OAN-aanbod op onze school	34,5	25,4	1	5	2,84	1,10
De aanwezigheid van niet- begeleide minderjarige leerlingen bemoeilijkt de organisatie van een kwalitatief OAN-aanbod op onze school	28,3	16,1	1	5	2,79	0,94
Een beperkte financiële draagkracht van (G)AN-leerlingen (en hun ouders/voogd) bemoeilijkt de organisatie van een kwalitatief OAN-aanbod op onze school	44,4	21,6	1	5	2,64	1,09
De wisselende origines van (G)AN-leerlingen ervaar ik als een aangename uitdaging in de organisatie van een kwalitatief OAN-aanbod op onze school	5,3	70,3	1	5	3,85	0,76
Lespraktijk en doorstroom						
Het verschil in leeftijd tussen de (G)AN- en reguliere leerlingen in gezamenlijke lessen en activiteiten ervaar ik als een aangename uitdaging in de organisatie van een kwalitatief OAN-aanbod op onze school	17,9	42,8	1	5	3,31	0,94
Het werken met individuele leertrajecten ervaar ik als een aangename uitdaging in de organisatie van een kwalitatief OAN-aanbod op onze school	9,6	61,3	1	5	3,63	0,83
Een doorstroming op maat vinden voor (G)AN-leerlingen is geen evidente klus	6,1	75,7	1	5	3,99	0,89
Het opvolgen van (G)AN-leerlingen na doorstroming is geen evidente klus	3,2	72,8	1	5	4,01	0,87

Wat betreft beleid en regelgeving valt op te maken dat de respondenten werkzaam in het basisonderwijs gematigd kritisch zijn over het algemene migratiebeleid in België en Vlaanderen. Ongeveer een derde van de respondenten geeft aan niet of helemaal niet akkoord te gaan met de stelling, maar het grootste deel van de respondenten gaat vaak voor de antwoordcategorie 'noch niet mee akkoord, noch mee akkoord'. We zien dat de respondenten in het secundair onderwijs over het algemeen wat kritischer waren voor het asiel- en migratiebeleid in België met betrekking tot de organisatie van het OKAN. Met de stelling 'de regelgeving rond OAN schrijft duidelijk voor wat een kwalitatief OAN moet inhouden' gaat slechts 20,8 akkoord; zo'n 32% gaat hier niet mee akkoord en het grootste gedeelte kiest wederom voor de middelste optie. Als we dit vergelijken met het secundair onderwijs, dan geeft 53% van de respondenten aan dat de regelgeving duidelijk aanschrijft wat een kwalitatief OKAN-beleid moet inhouden. We zien hier dus een groot verschil.

Wat betreft de onderlinge verschillen naar functie zien we dat de leerkrachten gemiddeld vaker akkoord gaan met de stelling 'Het asiel- en migratiebeleid in ons land bevordert de organisatie van kwalitatief OAN' (M = 2,80) dan de directieleden (M = 2,46) en de zorgcoördinatoren (M = 2,52). Dit verschil is klein maar significant (Welch's F(2,214,987)=6,31, p = 0,002). Hetzelfde zien we bij de tweede stelling 'Het integratiebeleid in Vlaanderen bevordert de organisatie van kwalitatief OAN', waarbij de gemiddelde scores van de leerkrachten (m=2,88) significant hoger zijn dan die van de directieleden (M = 2,49) en de zorgcoördinatoren (M = 2,59) (Welch's F(2,216,479) = 7,41, p = 0,001). Voor deze stelling scoren vrouwen (n=301; M=2,73) gemiddeld iets hoger dan mannen (n = 73; M = 2,48) (Welch's F(1,98,198) = 4,17, p = 0,044). Vrouwen zijn dus iets positiever over het integratiebeleid in Vlaanderen in relatie tot de organisatie van OAN.

We zien wederom verschillen tussen BO en SO bij de verdeling van financiële middelen. Bijna een derde van de respondenten BO vindt dat de middelen die vanuit de overheid voorzien worden om een kwalitatief OAN-beleid uit te werken niet voldoende zijn. Bij het SO gaat dit om 36,5%. Ook wat betreft de middelen die op schoolniveau worden uitgetrokken twijfelt het grootste deel (46,3%) van de respondenten BO of dit voldoende is om een kwalitatief OAN-aanbod vorm te geven. Dit is een verschil met het SO, waar 40% van de respondenten juist instemde met deze stelling.

We vinden een bescheiden effect van functie in de antwoorden op de stelling 'De OAN-middelen die we vanuit de overheid krijgen, zijn voldoende om een kwalitatief OAN-aanbod op onze school uit te werken'. De directieleden gaan gemiddeld vaker niet akkoord met deze stelling (M = 1,91) dan leerkrachten (M = 2,33) of zorgcoördinatoren (M = 2,12) (Welch's F(2,229,788)=5,73, p = 0,004).

Aangaande de kenmerken van de (gewezen) anderstalige nieuwkomers vinden veel respondenten BO het lastig dat de instroom het hele schooljaar blijft doorlopen. Dit zagen we ook bij de evaluatie door de respondenten SO. De aanwezigheid van leerlingen zonder wettig verblijf en niet-begeleide minderjarigen wordt niet als bijzonder problematisch ervaren. We zien wel dat de respondenten SO vaker aangeven expliciet niet akkoord te gaan met deze stellingen, terwijl het grootste deel van de BO-respondenten meestal voor de optie 'noch niet akkoord, noch akkoord' koos. Beperkte draagkracht van ouders wordt niet als problematisch ervaren en de wisselende origine van de leerlingen zijn over het algemeen een uitdaging voor de respondenten. Geslacht of functie spelen geen rol in deze kwesties.

Het verschil in leeftijd tussen (G)AN en reguliere leerlingen en het werken met individuele leertrajecten worden over het algemeen als positief ervaren en het realiseren en opvolgen van een doorstroom wordt ook door de respondenten BO gezien als de uitdaging van OAN.

5.3.1.6.1 Open vragen: moeilijkheden, troeven en verbeterpunten

Net als aan de respondenten SO, werd ook aan de respondenten BaO de volgende vier open vragen voorgelegd:

1. Welke 3 factoren vormen voor u de grootste moeilijkheid om een kwalitatief onthaalonderwijs aan te bieden?
2. Welke 3 factoren vormen voor (G)AN op uw school de grootste moeilijkheid om onthaalonderwijs te volgen?
3. Welke 3 factoren vormen voor u de grootste troef van het onthaalonderwijs dat uw school aanbiedt?
4. Indien u aan de bevoegde ministers 3 verbeterpunten mag geven voor de organisatie van het onthaalonderwijs, welke zouden dit zijn?

De grootste moeilijkheid om een kwaliteitsvol onthaalonderwijs te realiseren (vraag 1), is voor verreweg de meeste respondenten het beperkte aantal lesuren en de onzekerheid elk jaar of de leerlingen/uren wel toereikend genoeg zijn om een onthaalklas in te richten. Zowel directieleden, leerkrachten als zorgleerkrachten stippen dit aan. Een ander terugkerend thema betreft de afwezigheid/continue zoektocht naar geschikt lesmateriaal. Vooral leerkrachten merken dit op. Ook geven zij verschillende keren aan hoe moeilijk het is om te differentiëren in een volle klas, om "de andere leerlingen niet te vergeten". "*[De moeilijkheid is] tijd vinden om naast je reguliere leerlingen die evenveel aandacht nodig hebben, ook bezig te zijn met AN in de gewone klas".*

Ook wordt de concentratie van zorgproblemen in bepaalde klassen opgemerkt: (G)AN hebben dikwijls een 'rugzakje' en dit vereist professionele ondersteuning. Tegelijkertijd merkt een zorgleerkracht op dat de school eigenlijk over heel weinig kennis beschikt over waar de leerling vandaan komt en heeft meegemaakt. Ook wordt analfabetisme enkele keren genoemd als moeilijkheid, net als de soms korte verblijfsperiode in asielcentra, waardoor de leerling slechts korte tijd onderwijs volgt.

De factoren die het voor (G)AN lastig maakt onthaalonderwijs te volgen (vraag 2), zijn volgens de respondenten de beperkte ervaring met wat schoollopen inhoudt. Ook wordt de beperkte ondersteuning (op school en thuis) genoemd, alsmede het weinige sociale contact dat de (G)AN buiten de school heeft met Nederlandstaligen. Een andere leerkracht merkt op dat voor (G)AN het hebben van een klasleerkracht die zich geen raad met hem of haar weet de grootste moeilijkheid is. Zorgleerkrachten wijzen op de emotionele achtergrond, de aanvaarding van het verlaten van het eigen land, op de thuissituatie en voorgeschiedenis. Ook zij wijzen op de beperkte ervaring van sommige leerlingen met het schoolleven, maar ook op het tekort aan mogelijkheden op de school zelf om hen apart of in kleine groepen te begeleiden.

De belangrijkste troeven van het onthaalonderwijs op hun school, is volgens de respondenten ten eerste de opgebouwde kennis ("de expertise die we op een korte tijd zelf hebben opgebouwd en opgezocht"), maar naast geschikt lesmateriaal ook een goed netwerk deel van uitmaakt. Sommige respondenten geven aan veel overlegmomenten te plannen, met verschillende partijen (school, zorgcoördinator, ouders, leerkracht, etc.) om de leerlingen zo goed mogelijk te kunnen begeleiden.

Andere vernoemde troeven van het onthaalonderwijs zijn het laten 'thuisvoelen' van de (G)AN, de motivatie om er wat van te maken en, op schoolniveau, het "tegengaan van het hokjesdenken van de reguliere leerlingen" en de positieve effecten voor de lespraktijk van de leerkracht ("Omgaan met diversiteit binnen school en de klas stimuleert leerkrachten om na te denken over hun lesgeven"). Eén zorgleerkracht verzucht echter dat er "over het algemeen slechts een povere inzet is voor AN...".

Tot slot werden de respondenten gevraagd verbeterpunten te formuleren voor het onthaalonderwijs (vraag 4). Wat in de eerste plaats terugkeert, is het de wens om de (G)AN beter te ondersteunen. Enerzijds wordt er door de respondenten gevraagd naar meer richtlijnen om anderstalige leerlingen te ondersteunen ('concrete tips', 'meer goede handleidingen' en 'degelijk materiaal'), anderzijds om meer gespecialiseerde hulp in de school te halen, bijvoorbeeld in de vorm van leerkrachten met expertise over anderstaligheid of 'anderstalige vrijwilligers die op de school de AN mee kunnen ondersteunen'. Een aantal respondenten denkt dat meer flexibiliteit handig zou zijn. Dat betekent vooral dat men verdere opvolging na twee jaar nodig vindt, en dat de leerlingen altijd recht blijven hebben op extra taalonderwijs binnen de school. Tot slot merken respondenten op dat het belangrijk is om integratief te werken ('alle leerkrachten er bij betrekken'). Het is belangrijk om het individuele actieplan "samen in te vullen, nu doe ik dat als onthaalkracht alleen", aldus een respondenten. Een leerkracht denkt dat "thuisbegeleiding" het verschil kan maken, doelend op "huiswerk, sport of andere ontspanningsactiviteiten in groepsverband, in Nederlandstalige clubs".

5.3.1.7 Belangrijkste bevindingen

- Alle basisscholen met AN-onderwijs laten het hele schooljaar door anderstalige leerlingen starten. Iets meer dan de helft van de basisscholen heeft 6 of minder anderstalige nieuwkomers. Het leeftijdsverschil tussen de anderstalige nieuwkomers en de reguliere leerlingen is gemiddeld één jaar. **Ongeveer twee op de drie de basisscholen met een onthaalaanbod laten anderstalige nieuwkomers direct starten in een reguliere klas, de rest test de leerlingen eerst en/of organiseert een aparte inloopperiode**. De scholen die anderstalige nieuwkomers direct laten starten in een reguliere klas hanteren echter niet noodzakelijk een volledig geïntegreerd model. Bijna vier op de vijf basisscholen met een onthaalaanbod werken semi-geïntegreerd en bieden anderstalige nieuwkomers, afhankelijk van organisatie mogelijkheden en individuele noden van de leerling, een deel van de tijd onderwijs aan in een aparte onthaalklas. **Dus hoewel op papier AN-onderwijs in basisscholen in principe is geïntegreerd in het reguliere onderwijs, zien we dat verreweg de meeste scholen er een semi-geintegreerd model op nahouden.**
- Een aantal zaken vallen op bij de inbedding en integratie van het AN-onderwijs in de rest van de school. **Over het algemeen is het onthaalonderwijs op de basisscholen meer ingebed en geïntegreerd in de rest van de school dan in het secundair onderwijs.** Er vindt in het basisonderwijs niet alleen vaker overleg plaats tussen onthaal- en reguliere leerkrachten, het OAN-beleid is een regelmatig terugkerend agendapunt op de algemene personeelsvergaderingen (voorbeelden van zaken die met inbedding te maken hebben), ook komen de anderstalige leerlingen vaker in contact met elkaar, zowel binnen als buiten de klas (voorbeelden van wat we integratie noemen).

  Echter, een deel van de zaken die onder 'integratie' vallen en waar basisscholen hoog op scoren (onthaalklassen die zich ruimtelijk tussen de andere klassen bevinden, schooluitstappen voor zowel reguliere leerlingen als anderstalige nieuwkomers) vereisen

geen specifieke inspanningen van de basisscholen. Het is **niet zo dat een bepaald model van AN-onderwijs (geïntegreerd, semi-geïntegreerd of afzonderlijk) automatisch tot hogere scores op inbedding en integratie**. Wel geldt dat een hoger aantal anderstalige leerlingen verband houdt met een sterkere inbedding van het AN-onderwijs binnen de school.

- Onthaal- en klasleerkrachten in het basisonderwijs werken niet noodzakelijk anders met de hun (gewezen) anderstalige nieuwkomers dan met hun reguliere leerlingen. Voor beide leerlingen wordt vaak **hetzelfde lesmateriaal** gebruikt, zij het soms op een iets andere manier. De leerling gaat geleidelijk op in de groep 'reguliere' leerlingen. Wanneer het moment aanbreekt dat een middelbare school moet worden gekozen, wordt er een combinatie van verschillende voorlichtingsmomenten georganiseerd, zowel individueel als gezamenlijk, voor de leerling zelf als voor ouders/voogd/asielcentrum. Ook hier **verschilt de aanpak niet van die van de reguliere leerlingen**.
- Ruim driekwart van de basisscholen met AN-onderwijs maakt deel uit van een scholengemeenschap waarbinnen één of meerdere scholen ook AN-onderwijs aanbieden. In de helft van de gevallen wordt er geteld voor de aanvullende lestijden op het niveau van de school, in de andere helft op het niveau van de scholengemeenschap. **De scholen geven aan dat hier overigens creatief mee wordt omgesprongen.** Het is met andere woorden afhankelijk van het aantal anderstalige leerlingen of er op geteld wordt per school of per scholengemeenschap. Bijna driekwart van scholen besteden ook **andere werkingsmiddelen aan de organisatie van hun onthaalonderwijs**. Iets meer dan een kwart van de scholen financiert de organisatie van het onthaalonderwijs met andere interne middelen. **Zo'n tien procent van de bassischolen boort externe fondsen aan voor hun onthaalonderwijs.**

5.4 TAALVERWERVING EN DIVERSITEIT

5.4.1 Secundair onderwijs

5.4.1.1 Algemeen taalbeleid en meertaligheid

Welllicht de belangrijkste doelstelling van het onthaalonderwijs is het aanleren van de Nederlandse taal. In deze paragraaf gaan we in op hoe de scholen omgaan met taal en taalverwerving. Hierbij wordt veel aandacht besteed aan de attitudes van de leerkrachten ten aanzien van taalbeleid en meertaligheid, afgezet tegen het schoolbrede taalbeleid zoals uitgezet door de directie van de scholen.

In Tabel 5.226 staan de items die peilen naar een algemeen taalbeleid op de school. De antwoorden die worden weergegeven zijn van directieleden, OKAN-coördinatoren en leerkrachten. De antwoorden op de stellingen verschilden niet naar functie, met uitzondering van de laatste stelling ('Onze school voert een actief (intern en extern) professionaliseringsbeleid'). Hier gaan we straks op in. De stelling met betrekking op ondersteuning van leerkrachten door directie en coördinatoren is op twee verschillende wijzen bevraagd.

Tabel 5.226 Algemeen taalbeleid op de scholen (N = 151)

	%(Helemaal) niet akkoord	%(Helemaal) wel akkoord	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Op onze school wordt aan alle leerlingen met taalvaardigheidsproblemen een gerichte en efficiënte (extra) ondersteuning geboden	15,2	70,2	1	5	3,74	0,96
Op onze school doet men de nodige inspanningen om het ganse schoolteam te betrekken bij het uittekenen, uitvoeren en evalueren van ons taalbeleid	15,9	61,5	1	5	3,63	0,99
Directie/OKAN-coördinatoren: Als directie/coördinatoren ondersteunen wij het team actief bij het uittekenen, uitvoeren en evalueren van ons taalbeleid (n=50)	6 (n)	33 (n)	2	5	3,72	0,90
Leerkrachten: Onze directie en coördinatoren ondersteunen ons actief bij het uittekenen, uitvoeren en evalueren van ons taalbeleid (n=101)	15,8	58,5	1	5	3,54	0,96
Op onze school scheppen we kansen om elkaar over de uitvoering van ons taalbeleid te informeren en om er samen over te reflecteren	17,9	50,9	1	5	3,44	0,99
Onze school doet voldoende beroep op externe partners bij het uitdenken/uitvoeren/evalueren van ons taalbeleid	27,2	35,1	1	5	3,06	1,00
Onze school voert een actief (intern en extern) professionaliseringsbeleid, waardoor het team relevante kennis en vaardigheden verder kan ontwikkelen	19,2	50,3	1	5	3,38	0,99

Zoals uit de tabel valt op te maken zijn de respondenten over het algemeen positief over het gehanteerde taalbeleid op hun scholen. Minstens de helft van de respondenten gaat (helemaal) akkoord met de verschillende stellingen, een uitzondering is de stelling rondom externe partners. Bij de derde stelling, welke op verschillende manieren is voorgelegd aan directie en OKAN-coördinatoren enerzijds en leerkrachten anderzijds, valt te zien dat leerkrachten iets kritischer staan ten opzichte van de ondersteuning voorzien van bovenaf dan de directie en coördinatoren zelf. Voor de laatste stelling geldt dat de functie een effect heeft: leerkrachten scoren gemiddeld significant lager dan directieleden (M = 3,22 versus M = 3,82) ($F(2,150) = 4,76$; $p = 0,01$).

Verder werden de respondenten gevraagd naar schoolbeleid en (met name bij leerkrachten) de persoonlijke attitudes aangaande meertaligheid. Ditmaal verschillen de items per vragenlijst, alhoewel ze steeds naar hetzelfde fenomeen verwijzen. De resultaten zijn weergegeven in

Tabel 5.227.

Tabel 5.227 Beleid scholen aangaande taal en meertaligheid in de school (N = 35) en attitudes van leerkrachten tegenover meertaligheid (N = 101)

	%(Helemaal) niet akkoord	%(Helemaal) wel akkoord	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Directie/OKAN-coördinatoren (D/C): Op onze school worden alle leerlingen aangespoord om altijd Nederlands te spreken	8,6	80,0	2	5	4,14	0,94
Leerkrachten (LK): Ik vind dat leerlingen altijd Nederlands moeten spreken op school	46,5	38,6	1	5	2,77	1,17
D/C: Op onze school mogen leerlingen die thuis een andere taal dan Nederlands spreken, in deze of een andere taal uitleg geven aan elkaar	22,9	48,6	1	5	3,34	1,11
LK: Ik vind dat leerlingen die thuis een andere taal dan Nederlands spreken, deze of een andere taal in de klas mogen gebruiken om uitleg te geven aan elkaar	19,8	70,3	1	5	3,64	1,05
D/C: Op onze school mogen leerlingen die thuis een andere taal dan Nederlands spreken, in deze of een andere taal met elkaar praten op de speelplaats	25,7	62,8	1	5	3,46	1,42
LK: Ik vind dat leerlingen die thuis een andere taal dan Nederlands spreken, deze of een andere taal op de speelplaats mogen gebruiken	10,9	73,3	2	5	4,02	1,00
D/C: Op onze school mogen de leerlingen een andere taal dan Nederlands spreken in de klas	82,9	5,8	1	5	1,80	0,96
D/C: Op onze school moeten OKAN-leerlingen dezelfde regels volgen omtrent toegestaan gebruik van andere talen op school als de reguliere leerlingen	25,7	54,3	1	5	3,46	1,29
LK: Ik vind dat OKAN-leerlingen dezelfde regels moeten volgen over het gebruik van andere talen dan Nederlands op school	20,8	44,6	1	5	3,30	1,05
D/C: Op onze school moeten alle leerkrachten altijd Nederlands spreken op school	5,7	85,7	2	5	4,14	0,81
D/C: Op onze school mogen leerkrachten een woord vertalen in een andere taal om een uitleg te verduidelijken voor een kind dat thuis een andere taal dan het Nederlands spreekt	2,9	80,8	2	5	4,20	0,83
LK: Ik vind dat leerkrachten uitleg[31] mogen geven in de (contact)taal van de leerlingen die thuis een andere taal dan Nederlands spreken	30,7	48,5	1	5	3,23	1,05
D/C: Onze leerkrachten mogen in een andere taal communiceren met ouders die geen Nederlands spreken	0	97,1	3	5	4,70	0,53
LK: Ik vind dat leerkrachten in een andere taal mogen communiceren met ouders die geen Nederlands spreken	1,0	98,1	1	5	4,70	0,59

[31] Het gebruik van het woord 'uitleg' in de stelling zoals voorgelegd aan de leerkrachten verhoudt zich niet tot het gebruik van het woord 'woord' in de stelling zoals voorgelegd aan directieleden. Een vergelijking maken tussen attitudes en leerkrachten enerzijds en schoolbeleid anderzijds is voor deze stelling lastig.

D/C: Onze leerkrachten mogen professionele tussenpersonen (zoals bv. sociaal tolken) inschakelen in de communicatie met ouders	0	100	4	5	4,80	0,41
LK: Ik vind dat leerkrachten professionele tussenpersonen (zoals bv. sociaal tolken) mogen inschakelen in de communicatie met ouders	1	99	1	5	4,84	0,51
D/C: Onze leerkrachten mogen niet-professionele tussenpersonen (zoals bv. familieleden) inschakelen in de communicatie met ouders	5,7	88,6	2	5	4,31	0,83
LK: Ik vind dat leerkrachten niet-professionele tussenpersonen (zoals bv. familieleden) mogen inschakelen in de communicatie met ouders	12,9	75,2	1	5	4,11	1,09
D/C: Onze OKAN-leerkrachten moeten dezelfde regels volgen omtrent toegestaan gebruik van andere talen op school als de niet OKAN- leerkrachten	28,6	54,3	1	5	3,34	1,31
LK: Ik vind dat OKAN-leerkrachten dezelfde regels moeten volgen over het gebruik van andere talen op scholen als de niet OKAN-leerkrachten	37,6	34,4	1	5	3,05	1,23

Uit de antwoorden van de directieleden en OKAN-coördinatoren aangaande meertaligheid in de klas, blijkt een sterke focus op Nederlands. Zo geeft 80% van de scholen aan dat alle leerlingen worden aangespoord altijd Nederlands te spreken. In bijna 86% van de scholen moeten de leerkrachten altijd Nederlands spreken. Als het gaat om informeel contact in de andere taal in de pauzes wordt dit in de meeste scholen toegelaten. Wanneer er ouders/voogden geïnformeerd moeten worden, mag er gesproken worden in andere talen en/of al dan niet professionele hulp (tolken) ingeschakeld worden. Afgaande op deze data, reflecteren de attitudes van de leerkrachten een ietwat opener houding tegenover het gebruik van andere talen in de school. Af te lezen valt dat 50% van de directieleden/coördinatoren (helemaal) akkoord gaat met de stelling dat uitleg in een andere taal wordt toegestaan in hun school, terwijl iets meer dan 70% van de leerkrachten aangeeft dat zij vinden dat leerlingen een andere taal mogen gebruiken om uitleg te geven aan elkaar. We zien ook wat verschillen als het gaat om gelijke regels voor OKAN-leerkrachten en –leerlingen en reguliere leerlingen/leerkrachten. Ongeveer de helft van de scholen hanteert een beleid waarin OKAN-leerkrachten en –leerlingen dezelfde regels dienen te volgen. De leerkrachten zelf lijken hier ietwat soepeler tegenover te staan, met name als het gaat om regels die voor henzelf gelden.

5.4.1.2 Diversiteit en participatie

Een van de andere doelstellingen van OKAN is om de nieuwkomers te versterken in hun proces van sociale integratie en hen competenties aan te reiken om hun kansen op sociale participatie en het opbouwen van sociale netwerken te verhogen. In het kader van deze doelstelling zijn er in de verschillende vragenlijsten ook items opgenomen die in zekere mate draaien om de onderwerpen diversiteit en participatie.

5.4.1.2.1 Toeleiding naar externe actoren

Allereerst zijn de directieleden en OKAN-coördinatoren bevraagd in hoeverre de school samenwerkt met externe organisaties die – sommige meer dan anderen – de mogelijkheid bieden voor de anderstalige leerlingen om te participeren in de Vlaamse samenleving. In Tabel 5.228 staan de resultaten van de verschillende scholen voor secundair onderwijs die OKAN aanbieden (N=35) weergegeven.

Tabel 5.228 Samenwerking met externe organisaties (N = 35)

	We werken samen een aanbod uit	Deze organisaties kunnen activiteiten verzorgen op onze school	We leiden de OKAN-leerlingen actief toe naar dit aanbod	We geven info over dit aanbod aan de OKAN-leerlingen	Geen van deze
Onthaalbureau	0	5	13	10	7
OCMW	1	0	8	16	10
Advocaat	0	0	5	6	24
Arts/ziekenhuis	0	0	17	10	8
Psycholoog	1	1	16	5	12
Logopedist	2	2	14	9	8
Buitenschoolse opleiding Nederlands voor anderstaligen	1	4	13	13	4
Integratiecentrum	1	4	11	10	9
Sportvereniging/-club	2	4	21	8	0
Vrijetijdsorganisatie	2	4	20	8	1

Uit de tabel blijkt dat de scholen bij alle organisatie aangeven hun leerlingen hier actief naar toe te leiden, met uitzondering van 'OCMW' en 'advocaat'. Voor de buitenschoolse opleiding Nederlands voor anderstaligen geldt dat actief toeleiden en het verstrekken van info de meest voorkomende praktijken zijn. Over het algemeen wordt er relatief weinig intensief samengewerkt, de opties 'samen een aanbod uitwerken' en 'samen activiteiten kunnen verzorgen op school' worden respectievelijk 10 en 24 keer aangevinkt. Meer intensievere samenwerking vindt meestal plaats met vrijetijdsorganisaties, sportclubs, integratiecentra, buitenschoolse opleidingen en onthaalbureaus. Bij de vraag met welke actoren de respondenten zoal nog meer samenwerken, noemen de respondenten de VDAB, CLB, CAW, JAC, een reeks culturele activiteiten (bibliotheek, musea) alsmede het tweedekansonderwijs. Ook noemde een respondent 'marktbezoek' als terugkerend uitstapje met leerlingen. Twee respondenten wezen bij deze vraag erop dat het CLB in hun geval de eerst aangewezen instantie is indien er zich medische of psychische problemen voordoen bij een OKAN-leerling.

Voor een zestal actoren - het OCMW, de psycholoog, buitenschoolse opleiding, integratiecentrum, sport- en vrijetijdsvereniging – bezien we de taakopvatting naargelang de functie. Via een vijfpunt-Likertschaal is aan alle respondenten gevraagd in hoeverre zij het hun taak achten (van 'helemaal niet' tot 'helemaal wel') OKAN-leerlingen toe te leiden naar deze organisaties. De resultaten hiervan staan weergegeven in

Tabel 5.229.

Tabel 5.229 Taakopvatting toeleiding naar externe actoren naargelang functie (N = 185)

		Helemaal/eerder niet mijn taak (N)	Eerder wel/helemaal mijn taak (N)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
OCMW	Directie (n=22)	4	12	1	5	3,45	1,18
	OKAN-coördinator (n=28)	7	11	2	5	3,25	0,97
	OKAN-leerkracht (n=101)	59	20	1	5	2,31	1,16
	Leerlingbegeleider (n=14)	5	6	1	5	3,14	1,23
	Vervolgschoolcoach (n=20)	6	12	2	5	3,45	1,10
Psycholoog	Directie	2	15	1	5	3,73	0,96
	OKAN-coördinator	3	18	2	5	3,64	0,83
	OKAN-leerkracht	42	36	1	5	2,78	1,18
	Leerlingbegeleider	1	11	1	5	3,93	1,07
	Vervolgschoolcoach	6	11	1	5	3,25	1,21
Buitenschoolse opleiding Nederlands voor anderstaligen	Directie	2	18	2	5	3,91	0,81
	OKAN-coördinator	1	22	1	5	3,96	0,88
	OKAN-leerkracht	21	60	1	5	3,40	1,13
	Leerlingbegeleider	2	9	1	5	3,64	1,15
	Vervolgschoolcoach	0	18	3	5	4,35	0,67
Integratiecentrum	Directie	2	16	1	5	3,77	0,97
	OKAN-coördinator	4	18	1	5	3,61	1,10
	OKAN-leerkracht	34	38	1	5	2,89	1,18
	Leerlingbegeleider	3	6	2	5	3,43	1,09
	Vervolgschoolcoach	2	14	1	5	3,85	1,09
Sportvereniging/-club	Directie	2	14	2	5	3,68	0,84
	OKAN-coördinator	0	22	3	5	3,96	0,64
	OKAN-leerkracht	10	67	1	5	3,68	0,92
	Leerlingbegeleider	0	12	3	5	4,07	0,62
	Vervolgschoolcoach	1	17	2	5	4,05	0,76
Vrijetijdsorganisatie	Directie	2	14	2	5	3,68	0,84
	OKAN-coördinator	0	23	3	5	4,00	0,61
	OKAN-leerkracht	9	67	1	5	3,68	0,89
	Leerlingbegeleider	0	12	3	5	4,07	0,62
	Vervolgschoolcoach	1	17	2	5	4,06	0,76

Uit deze tabel valt op te maken dat de meeste directieleden, OKAN-coördinatoren en de vervolgschoolcoaches het eerder wel tot helemaal hun taak achten leerlingen naar deze zes genoemde actoren toe te leiden. De OKAN-leerkrachten nemen dikwijls een iets andere positie in: de meesten van hen vinden het niet hun taak leerlingen toe te leiden naar het OCMW of een psycholoog. Bij alle organisaties ligt de gemiddelde score van de leerkrachten lager dan de rest. Uit een F-test bleek dan ook dat er een significant effect is van functie op deze taakopvattingen ($F(4,184) = 8,146$, $p = 0,000$) en verschilt de gemiddelde score van de leerkrachten ($M = 3,21$, $SD = 0,82$) over deze zes actoren significant van zowel de directieleden ($M = 3,70$, $SD = 0,61$), de OKAN-coördinatoren ($M = 3,74$, $SD = 0,58$) als de vervolgschoolcoaches ($M = 3,83$, $SD = 0,68$).

5.4.1.2.2 Omgaan met diversiteit

In Tabel 5.230 worden de antwoorden weergegeven van directieleden, OKAN-coördinatoren, leerkrachte en, leerlingbegeleiders op stellingen met betrekking tot diversiteit in de scholen waar zij werken. De stellingen hebben betrekking op verschillende aspecten en vormen van diversiteit.

Tabel 5.230 Perspectieven en praktijken ten aanzien van diversiteit in de school (N = 165)

Op onze school…	% (Helemaal) niet akkoord	% (Helemaal) wel akkoord	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Kan elke leerling zichzelf zijn	2,4	92,7	1	5	4,30	0,73
Stimuleren we de jongeren tot zelfontplooiing	1,8	96,4	1	5	4,44	0,66
Zijn er kledijvoorschriften opgenomen in het schoolreglement	10,9	79,3	1	5	4,12	1,03
Is het dragen van symbolen die verwijzen naar een levensbeschouwelijke visie toegelaten voor leerkrachten en andere medewerkers	48,5	32,1	1	5	2,64	1,44
Is het dragen van symbolen die verwijzen naar een geloof of andere overtuiging toegelaten voor leerlingen	48,5	37,0	1	5	2,75	1,50
Kunnen leerlingen op zo'n manier hun lunch samenstellen dat ze aan religieuze, ethische of andere voorschriften kunnen beantwoorden	9,1	75,8	1	5	4,12	1,12
Houden we in de planning van onze activiteiten rekening met de belangrijkste feestdagen van de verschillende culturen aanwezig op onze school	15,8	72,7	1	5	3,83	1,16
Hebben we een neutrale stille ruimte waar leerlingen en/of leerkrachten zich in de pauzes kunnen terugtrekken	64,2	21,3	1	5	2,21	1,30
Hebben we voldoende mogelijkheden om leerlingen met fysieke en/of mentale beperkingen te integreren in ons onderwijsaanbod	45,5	29,1	1	5	2,68	1,14
Zetten we bewust regelmatig activiteiten op rond omgaan met diversiteit	12,1	66,7	1	5	3,71	0,92
Is er aandacht voor de leefwereld en cultuur van de leerlingen	2,4	92,7	2	5	4,33	0,68
Hebben we een uitgewerkt diversiteitsbeleid dat elke leerkracht kent	36,4	29,7	1	5	2,94	1,14
Hebben we een uitgewerkt diversiteitsbeleid dat elke leerkracht implementeert	39,4	22,5	1	5	2,79	1,06
Betrekken we de leerlingen actief in het vormgeven van ons diversiteitsbeleid	41,8	27,9	1	5	2,77	1,15
Betrekken we ouders/de voogd actief in het vormgeven van ons diversiteitsbeleid	58,2	13,9	1	5	2,39	1,04
Betrekken we organisaties uit de regio actief in het vormgeven van ons diversiteitsbeleid (integratiecentra, onthaalbureaus, asielcentra, verenigingen, minderhedenorganisaties)	47,9	24,8	1	5	2,67	1,11
Betrekken we externe experten actief bij het vormgeven van ons diversiteitsbeleid	49,7	17,0	1	5	2,55	1,10

Voor geen enkele van de stellingen geldt dat de functie van de respondent een rol speelt. Uit de tabel valt op te maken dat bijna alle respondenten van mening zijn dat in hun scholen leerlingen zichzelf

kunnen zijn en gestimuleerd worden tot zelfontplooiing. Wat betreft het dragen van religieuze of levensbeschouwelijke symbolen zien we een grote spreiding in de antwoorden. Er is dus sprake van verschillende praktijken aangaande deze symbolen in de scholen. Een ander opvallend resultaat betreft de mogelijkheden om leerlingen met fysieke/mentale beperkingen onderwijs te kunnen aanbieden. Bijna de helft van de respondenten (45,5%) geeft aan dat er niet voldoende mogelijkheden zijn deze leerlingen te integreren in hun onderwijs. Een ander opvallend resultaat betreft de uitwerking/implementatie van een diversiteitsbeleid. Afgaande op deze tabel werkt ongeveer een kwart van de scholen een diversiteitsbeleid uit, waarbij eigenlijk altijd regionale organisaties bij betrokken zijn (integratiecentra, minderhedenorganisaties, …) maar minder vaak de ouders van de leerlingen. Toch geven de meeste respondenten wel aan dat hun school zich regelmatig inzet voor activiteiten die draaien om diversiteit en wordt er rekening gehouden met belangrijke feestdagen van verschillende culturen.

5.4.1.2.3 Communicatie met ouders

In deze laatste paragraaf gaan we specifiek in op OKAN-leerkrachten en leerlingbegeleiders en hun communicatie met de ouders/voogd van de OKAN-leerlingen.

Tabel 5.231 Communicatie tussen leerkrachten/leerlingbegeleiders en ouder(s)/voogd van OKAN-leerlingen (N = 115)

	% (Helemaal) niet akkoord	% (Helemaal) wel akkoord	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Ik informeer ouders/de voogd van OKAN-leerlingen over de ontwikkeling in de prestaties van hun kind	3,5	95,6	1	5	4,63	0,79
Ik informeer ouders/de voogd van OKAN-leerlingen over de manier waarop hun kind zich voelt en gedraagt op school	2,6	95,6	1	5	4,63	0,69
Ik informeer ouders/de voogd van OKAN-leerlingen over de ondersteuning die ze thuis aan hun kind kunnen bieden	5,2	86,0	1	5	4,23	0,88
Ik informeer ouders/de voogd van OKAN-leerlingen over de pedagogische visie van de school	15,7	64,4	1	5	3,71	1,11
Ik informeer ouders/de voogd van OKAN-leerlingen over het schoolreglement	3,5	87,8	1	5	4,30	0,84
Er blijven op onze school veel ouders/voogden van OKAN-leerlingen afwezig op oudercontacten	66,1	23,5	1	5	2,46	1,15
Bij afwezigheid op oudercontacten, probeer ik achteraf de ouders/de voogd van OKAN-leerlingen alsnog te bereiken (telefonisch, aan de schoolpoort, …)	13,9	76,5	1	5	3,98	1,22
Ik heb een goed contact met de ouders/de voogd van onze OKAN-leerlingen	4,3	77,4	1	5	4,00	0,89
Ik ervaar op onze school een grote kloof tussen de school en ouders/de voogd van OKAN-leerlingen	58,3	13,9	1	5	2,37	0,96
Ik houd voldoende rekening met de achtergrond van de ouders/de voogd van OKAN-leerlingen	20,9	79,1	2	5	4,02	0,74

De ouders/de voogd van OKAN-leerlingen zijn niet zo geïnteresseerd in het onderwijs.	64,4	35,6	1	4	2,17	0,84
Ik word door de ouders/voogd spontaan gecontacteerd met info of vragen over de ontwikkeling en de leerprestaties van hun kind op school	32,2	33,9	1	5	3,01	1,10

Uit Tabel 5.231 komt vooral een positief beeld naar voren. De leerkrachten en leerlingbegeleiders geven aan een goed contact te hebben met de ouders/voogd van hun OKAN-leerlingen. Een overgrote meerderheid vindt dat deze ouders geïnteresseerd zijn in het onderwijs van hun kinderen. Iets meer dan 23% van de leerkrachten/leerlingbegeleiders gaat akkoord met de stelling dat de ouders/voogden van OKAN-leerlingen vaak afwezig zijn op oudercontacten. Tot slot geven de leerkrachten en leerlingen aan de ouders/voogd te informeren over de prestaties en welzijn van hun kinderen.

5.4.1.3 Belangrijkste bevindingen

- Uit de antwoorden van de **directieleden en OKAN-coördinatoren in het secundair onderwijs aangaande meertaligheid in de klas, blijkt eveneens sterke focus op Nederlands.** Zo geeft 80% van de scholen aan dat alle leerlingen worden aangespoord altijd Nederlands te spreken. Als het gaat om informeel contact in de andere taal in de pauzes, wordt dit in de meeste scholen toegelaten. Wanneer er ouders/voogden geïnformeerd moeten worden, mag er gesproken worden in andere talen en/of al dan niet professionele hulp (tolken) ingeschakeld worden.

- Er zijn **slechts enkele scholen die samen een aanbod uitwerken met integratiecentra, sportverenigingen en vrijetijdsorganisaties.** Wel geven OKAN-scholen aan dat zij leerlingen **actief naar dit aanbod toeleiden**. Over het algemeen zien we ook dat zowel OKAN-leerkrachten en -coördinatoren, vervolgschoolcoaches, leerlingbegeleiders en directieleden het over het algemeen **eerder wel hun taak achten** de OKAN-leerlingen toe te leiden naar deze genoemde externe actoren.

5.4.2 Basisonderwijs

5.4.2.1 Meertaligheid en taalondersteuning

In deze paragraaf gaan we kort in op hoe de respondenten in het basisonderwijs omgaan met meertaligheid. In

Tabel 5.232 staan de antwoorden van de directieleden weergegeven aangaande het beleid rondom meertaligheid op hun school.

Tabel 5.232 Beleid scholen aangaande taal en meertaligheid in de school (N = 91)

	% (Hele-maal) niet akkoord	% (Hele-maal) wel akkoord	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Op onze school worden alle leerlingen aangespoord om altijd Nederlands te spreken	15,4	71,5	1	5	3,85	1,11
Op onze school mogen leerlingen die thuis een andere taal dan Nederlands spreken, in deze of een andere taal uitleg geven aan elkaar	12,1	70,3	2	5	3,78	0,90
Op onze school mogen leerlingen die thuis een andere taal dan Nederlands spreken, in deze of een andere taal met elkaar praten op de speelplaats	27,5	51,7	1	5	3,33	1,22
Op onze school mogen de leerlingen een andere taal dan Nederlands spreken in de klas	62,6	16,5	1	5	2,34	1,01
Op onze school moeten (G)AN dezelfde regels volgen omtrent toegestaan gebruik van andere talen op school als de reguliere leerlingen	30,8	52,8	1	5	3,37	1,25
Op onze school moeten alle leerkrachten altijd Nederlands spreken op school	23,1	58,3	1	5	3,46	1,24
Op onze school mogen leerkrachten een woord vertalen in een andere taal om een uitleg te verduidelijken voor een kind dat thuis een andere taal dan het Nederlands spreekt	3,3	93,2	1	5	4,47	0,81
Onze leerkrachten mogen in een andere taal communiceren met ouders die geen Nederlands spreken	3,3	94,3	1	5	4,54	0,75
Onze leerkrachten mogen professionele tussenpersonen (zoals bv. sociaal tolken) inschakelen in de communicatie met ouders	1,1	96,7	2	5	4,73	0,62
Onze leerkrachten mogen niet-professionele tussenpersonen (zoals bv. familieleden) inschakelen in de communicatie met ouders	4,4	81,3	2	5	4,27	0,87
Onze onthaalleerkrachten moeten dezelfde regels volgen omtrent toegestaan gebruik van andere talen op school als de niet-onthaalleerkrachten	14,3	70,4	1	5	4,00	1,12

Over het algemeen geven de directieleden aan dat er in de klas een sterke focus is op Nederlands spreken, maar dat er buiten de klassenuren om (bijvoorbeeld door de kinderen in de speelplaats of bij oudergesprekken) andere talen gesproken mogen worden. Wanneer we de situatie in het basisonderwijs vergelijken met die in het secundair onderwijs (paragraaf 2.1.1) zijn er bij enkele stellingen verschillen waar te nemen. Waar in het SO zo'n 50% procent aangeeft dat uitleg geven in een andere taal tussen leerlingen onderling toegestaan is, is dat in het BO iets meer dan 70%. Ook aangaande de leraren zien we dat het SO iets 'strenger' is voor andere talen dan het BO: in het SO geeft 85,7% aan dat leerkrachten altijd Nederlands moeten spreken op school, in het BO gaat 58,3% (helemaal) akkoord met deze stelling.

In de vragenlijsten voor het BO zijn exact dezelfde stellingen over meertaligheid voorgelegd aan zowel directieleden als leerkrachten en zorgcoördinatoren. Deze respondenten antwoorden meestal niet anders dan de directieleden, maar bij een tweetal stellingen zien we wel een verschil.

Zo zijn leerkrachten het significant vaker eens met de stelling 'Op onze school worden alle leerlingen aangespoord om altijd Nederlands te spreken' dan directieleden (M = 4,25 tegenover M = 3,85) (F(2,373) = 4,65, p = 0,01). Dezelfde strekking zien we bij de stelling 'Op onze school mogen leerlingen die thuis een andere taal dan Nederlands spreken, in deze of een andere taal met elkaar praten op de speelplaats': leerkrachten gaan gemiddeld minder vaak akkoord met deze stelling dan de directieleden (M = 2,84 tegen M = 3,33) (F(2(373) = 4,63, p = 0,01).

Tabel 5.233 Algemeen taalbeleid op de scholen volgens directieleden (N = 91)

	N (Helemaal) niet akkoord	N (Helemaal) wel akkoord	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Op onze school wordt aan alle leerlingen met taalvaardigheidsproblemen een gerichte en efficiënte (extra) ondersteuning geboden	3	74	2	5	4,01	0,72
Op onze school doet men de nodige inspanningen om het ganse schoolteam te betrekken bij het uittekenen, uitvoeren en evalueren van ons taalbeleid	2	68	2	5	3,98	0,76
Als directie/coördinatoren ondersteunen wij het team actief bij het uittekenen, uitvoeren en evalueren van ons taalbeleid	2	74	2	5	3,97	0,66
Op onze school scheppen we kansen om elkaar over de uitvoering van ons taalbeleid te informeren en om er samen over te reflecteren	10	62	2	5	3,68	0,82
Onze school doet voldoende beroep op externe partners bij het uitdenken/uitvoeren/evalueren van ons taalbeleid	20	42	1	5	3,32	0,98
Onze school voert een actief (intern en extern) professionaliseringsbeleid, waardoor het team relevante kennis en vaardigheden verder kan ontwikkelen	6	63	1	5	3,77	0,82

5.4.2.2 Diversiteit en participatie

5.4.2.2.1 Toeleiding naar externe actoren

Net zoals bij het secundair onderwijs zijn ook de respondenten basisonderwijs gevraagd in hoeverre zij als school anderstalige leerlingen naar externe organisaties toeleiden, zoals sportverenigingen, vrijetijdsorganisaties of het OCMW. In

Tabel 5.234 staat weergegeven op welke manier de 91 basisscholen dit doen en welke mate van samenwerking zij gebruiken betreffende instanties.

Tabel 5.234 Toeleiding naar en samenwerking met externe organisaties (N = 91)

	We werken samen een aanbod uit	Deze organisaties kunnen activiteiten verzorgen op onze school	We leiden de OKAN-leerlingen actief toe naar dit aanbod	We geven info over dit aanbod aan de OKAN-leerlingen	Geen van deze
Onthaalbureau	2	6	11	15	57
OCMW	3	5	21	29	33
Advocaat	0	2	2	10	77
Arts/ziekenhuis	2	3	13	32	41
Psycholoog	2	6	13	25	45
Logopedist	8	12	16	30	25
Buitenschoolse opleiding Nederlands voor anderstaligen	2	8	27	36	18
Integratiecentrum	4	6	12	30	39
Sportvereniging/-club	2	16	22	39	12
Vrijetijdsorganisatie	4	14	20	39	14

Opmerkelijk is dat voor bijna alle organisaties de meeste scholen kozen voor 'geen van deze', met uitzondering van de logopedist en de sport- en vrijetijdsverenigingen. Meestal werken de scholen niet samen met de genoemde organisaties, in die zin dat er op school iets wordt georganiseerd of uitgewerkt, maar leiden ze de leerlingen hier actief naar toe. In Tabel 5.235 staat de taakopvatting centraal per functie. Aan de hand van een vijfpuntschaal hebben de respondenten aangegeven in hoeverre ze deze toeleiding naar de externe organisaties tot hun taken rekenen.

Tabel 5.235 Taakopvatting toeleiding naar externe actoren naar functie (N = 374)

		Helemaal/ eerder niet mijn taak (N)	Eerder wel/helemaal mijn taak (N)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
OCMW	Directie (n=91	37	37	1	5	2,95	1,18
	Leerkracht (n=144)	110	14	1	5	1,88	1,01
	Zorgleerkracht (n=139)	86	30	1	5	2,29	1,27
Psycholoog	Directie	28	41	1	5	3,04	1,15
	Leerkracht	65	47	1	5	2,65	1,22
	Zorgleerkracht	51	59	1	5	2,99	1,37
Buitenschoolse opleiding Nederlands voor anderstaligen	Directie	15	61	1	5	3,66	1,04
	Leerkracht	41	69	1	5	3,10	1,23
	Zorgleerkracht	31	78	1	5	3,47	1,30
Integratiecentrum	Directie	26	45	1	5	3,21	1,13
	Leerkracht	64	36	1	5	2,60	1,19
	Zorgleerkracht	53	42	1	5	2,74	1,27

Sportvereniging/-club	Directie	9	64	1	5	3,73	0,99
	Leerkracht	47	65	1	5	3,05	1,20
	Zorgleerkracht	30	86	1	5	3,42	1,22
Vrijetijdsorganisatie	Directie	11	64	1	5	3,70	1,02
	Leerkracht	46	69	1	5	3,09	1,21
	Zorgleerkracht	29	85	1	5	3,42	1,22

Aan de gemiddelden valt te zien dat leerkrachten misschien iets minder vaak deze toeleiding tot hun taken vinden behoren, maar wellicht belangrijker is de spreiding in de antwoorden. Voor elke functie gaat op dat de antwoorden redelijk gespreid liggen, hetgeen indiceert dat er verschillende onderlinge opvattingen bestaan, ook binnen de functies.

5.4.2.2.2 Omgaan met diversiteit

Net als bij het secundair onderwijs werd alle respondenten basisonderwijs een aantal stellingen over diversiteit voorgelegd. Deze stellingen gaan over hoe zij tegen diversiteit binnen hun school aankijken, maar ook welke regels en praktijken zij erop nahouden. De resultaten zijn weergegeven in Tabel 5.236.

Tabel 5.236 Perspectieven en praktijken ten aanzien van diversiteit in school (N = 374)

Op onze school…	% (Helemaal) niet akkoord	% (Helemaal) wel akkoord	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Kan elke leerling zichzelf zijn	0,8	97,8	2	5	4,55	0,57
Stimuleren we de jongeren tot zelfontplooiing	0,5	97,6	2	5	4,60	0,56
Zijn er kledijvoorschriften opgenomen in het schoolreglement	27,8	56,7	1	5	3,45	1,39
Is het dragen van symbolen die verwijzen naar een levensbeschouwelijke visie toegelaten voor leerkrachten en andere medewerkers	44,4	31,5	1	5	2,72	1,35
Is het dragen van symbolen die verwijzen naar een geloof of andere overtuiging toegelaten voor leerlingen	45,7	31,8	1	5	2,70	1,33
Kunnen leerlingen op zo'n manier hun lunch samenstellen dat ze aan religieuze, ethische of andere voorschriften kunnen beantwoorden	8,8	73,3	1	5	4,15	1,02
Houden we in de planning van onze activiteiten rekening met de belangrijkste feestdagen van de verschillende culturen aanwezig op onze school	12,6	66,8	1	5	3,80	1,07
Hebben we een neutrale stille ruimte waar leerlingen en/of leerkrachten zich in de pauzes kunnen terugtrekken	60,7	19,2	1	5	2,21	1,26
Hebben we voldoende mogelijkheden om leerlingen met fysieke en/of mentale beperkingen te integreren in ons onderwijsaanbod	35,6	34,5	1	5	2,96	1,16

Zetten we bewust regelmatig activiteiten op rond omgaan met diversiteit	5,9	77,3	1	5	3,95	0,82
Is er aandacht voor de leefwereld en cultuur van de leerlingen	1,9	92,5	1	5	4,30	0,67
Hebben we een uitgewerkt diversiteitsbeleid dat elke leerkracht kent	26,7	31,8	1	5	3,03	1,09
Hebben we een uitgewerkt diversiteitsbeleid dat elke leerkracht implementeert	28,1	27,8	1	5	2,96	1,06
Betrekken we de leerlingen actief in het vormgeven van ons diversiteitsbeleid	33,7	27,6	1	5	2,89	1,08
Betrekken we ouders/de voogd actief in het vormgeven van ons diversiteitsbeleid	34,5	24,9	1	5	2,84	1,05
Betrekken we organisaties uit de regio actief in het vormgeven van ons diversiteitsbeleid (integratiecentra, onthaalbureaus, asielcentra, verenigingen, minderhedenorganisaties)	40,4	21,8	1	5	2,65	1,05
Betrekken we externe experten actief bij het vormgeven van ons diversiteitsbeleid	35,3	22,2	1	5	2,76	1,03

Op te maken valt dat praktisch alle respondenten van hun school zeggen dat de leerlingen zichzelf kunnen zijn en dat ze gestimuleerd worden tot zelfontplooiing. De meeste spreiding zien we opnieuw bij de stellingen over kledijvoorschriften en uiting van religieuze/levensbeschouwelijke symbolen. Net als bij het secundair onderwijs zien we ook hier dat toch een aanzienlijk deel van de respondenten (ruim 35%) de mogelijkheden om leerlingen met fysieke/mentale beperkingen te integreren in het onderwijsaanbod als ontoereikend ziet. Bij de items over diversiteitsbeleid en de eventuele betrokkenheid van andere partijen daarin (ouders, experten, …) zien we dat het grootste deel van de scholen niet noodzakelijk het omgaan met diversiteit in beleid probeert te vatten. De functie van de respondenten speelt overigens geen rol in de beoordeling van de stellingen.

5.4.2.2.3 Communicatie met ouders

Tot slot bekijken we de manier waarop leerkrachten en leerkrachten met een zorgtaak de communicatie met de ouders van (gewezen) anderstalige nieuwkomers beoordelen. Deze gegevens staan in

Tabel 5.237.

Tabel 5.237 Contact tussen (zorg)leerkrachten en ouder(s)/voogd van (G)AN (N = 283)

	% (Helemaal) niet akkoord	*% (Helemaal) wel akkoord*	*Min.*	*Max.*	*Gem.*	*Std. Afw.*
Ik informeer ouders/de voogd van (G)AN over de ontwikkeling in de prestaties van hun kind	3,5	92,6	1	5	4,45	0,76
Ik informeer ouders/de voogd van (G)AN over de manier waarop hun kind zich voelt en gedraagt op school	3,2	92,2	1	5	4,45	0,77
Ik informeer ouders/de voogd van (G)AN over de ondersteuning die ze thuis aan hun kind kunnen bieden	6,0	83,7	1	5	4,20	0,90
Ik ben voldoende geïnformeerd over de thuissituatie van de (G)AN	24,7	45,9	1	5	3,25	1,05
Ik informeer de ouders/voogd van (G)AN over de pedagogische visie van de school	16,6	59,3	1	5	3,58	1,10
Ik informeer de ouders/voogd van (G)AN over het schoolreglement	18,4	64,7	1	5	3,68	1,16
Er blijven op onze school veel ouders/voogden van (G)AN afwezig op oudercontacten	43,5	36,7	1	5	2,89	1,25
Bij afwezigheid op oudercontacten, probeer ik achteraf de ouders/de voogd van (G)AN alsnog te bereiken (telefonisch, aan de schoolpoort, …)	7,4	80,6	1	5	4,07	0,94
Ik heb een goed contact met de ouders/de voogd van onze (G)AN	8,5	64,6	1	5	3,76	0,97
Ik ervaar op onze school een grote kloof tussen de school en ouders/de voogd van (G)AN	54,4	19,1	1	5	2,50	1,04
Ik houd voldoende rekening met de achtergrond van de ouders/de voogd van (G)AN	3,09	78,0	1	5	3,94	0,77
De ouders/de voogd van (G)AN zijn niet zo geïnteresseerd in het onderwijs.	51,9	13,0	1	5	2,45	1,00
Ik word door de ouders/voogd spontaan gecontacteerd met info of vragen over de ontwikkeling en de leerprestaties van hun kind op school	30,7	38,5	1	5	3,06	1,15

Over het algemeen hebben de leerkrachten en zorgleerkrachten het idee dat zij de ouders van (G)AN informeren over de belangrijke zaken (zie de eerste vier items). Bij het item over de aanwezigheid van (G)AN op oudercontactmomenten liggen de antwoorden uiteen: 43,5% herkent dat niet, en 36,1% juist wel. Meer dan de helft van de respondenten ervaart geen grote kloof tussen de school en de ouders van de (G)AN. Eveneens meer dan de helft is het niet eens met de stelling dat de ouders van (G)AN niet zo geïnteresseerd zijn in het onderwijs. Globaal komt dit beeld overeen met wat de respondenten secundair onderwijs aangaven. De functie van de respondent speelt een rol bij twee items, namelijk 'ik ben voldoende geïnformeerd over de thuissituatie van de (G)AN' en 'ik informeer de ouders/voogd van (G)AN over de pedagogische visie van de school'. Op beide items scoren zorgleerkrachten/-coördinatoren (M = 3,34, SD = 0,99; M = 3,74 en SD = 1,06) significant hoger dan de leerkrachten (M = 3,08, SD = 1,07; M = 3,43, SD = 1,12); ($F(1,282) = 8,06$, $p = 0,005$); ($F(1,282) = 6,82$, $p = 0,17$).

5.4.2.3 Belangrijkste bevindingen

- Over het algemeen geven de **basisscholen aan dat er in de klas een sterke focus is op Nederlands spreken**, maar dat er buiten de klassenuren om (bijvoorbeeld door de kinderen in de speelplaats of bij oudergesprekken) andere talen gesproken mogen worden. Iets meer dan 70% van de directeuren geeft aan dat anderstalige leerlingen elkaar uitleg mogen geven in een andere taal dan het Nederlands; bijna 60% van de directeuren geeft aan dat leerkrachten altijd Nederlands moeten spreken op hun school.
- In het kader van participatie en sociale integratie zien we **verschillen tussen de basisscholen met betrekking tot de toeleiding naar en samenwerking met actoren als sportverenigingen, vrijetijdsorganisaties en integratiecentra. Slechts enkele scholen werken samen een aanbod uit met dit soort externe organisaties.** Het grootste deel van de scholen geeft aan de leerlingen informatie aan te reiken over dit aanbod, of doet hier niks aan. Deze spreiding zien we ook terug in de taakopvattingen van directieleden, leerkrachten en zorgleerkrachten.

5.5 DE VERVOLGSCHOOLCOACH NADER BEKEKEN

De vervolgschoolcoach is een belangrijke actor in de begeleiding van OKAN-leerlingen tijdens en na het jaar onthaalonderwijs in het secundair onderwijs. De vervolgschoolcoach bereidt de weg voor de anderstalige nieuwkomer naar het vervolgonderwijs voor en staat in voor begeleiding en probleemsignalering tijdens het vervolgonderwijs. Hierbij begeleidt de vervolgschoolcoach niet alleen de doorgestroomde ex-OKAN-leerling, maar biedt hij of zij ook ondersteuning aan het lerarenteam van de vervolgschool. Vervolgschoolcoaching wordt georganiseerd op het niveau van de OKAN-school: elke school die OKAN aanbiedt heeft recht op 22 uren vervolgschoolcoaching. Dit urenaantal staat vooralsnog los van het aantal OKAN-leerlingen dat door de vervolgschoolcoach moet worden begeleid.

In dit hoofdstuk nemen we de functie van de vervolgschoolcoach nader onder de loep. Eerst kijken we naar het takenpakket en de taakopvatting van de in totaal 20 verschillende vervolgschoolcoaches (afkomstig van 19 verschillende OKAN-scholen) die de vragenlijst voor vervolgschoolcoaches volledig hebben ingevuld. Daarna gaan we dieper in op hun werkzaamheden.

5.5.1 Profiel en extra functies

Onder de 20 respondenten in de survey voor vervolgschoolcoaches zijn 19 vrouwen. Allen van hen zijn geboren in België. Elke vervolgschoolcoach werkt al minimaal drie jaar in het onderwijs, de helft van hen meer dan 10 jaar. De jongste respondent is 28 jaar, de oudste 55. De gemiddelde leeftijd is 40,5. Zestien vervolgschoolcoaches werken reeds drie jaar of langer als vervolgschoolcoach. De 20 vervolgschoolcoaches zijn verbonden aan in totaal 19 verschillende scholen.

De meerderheid (13) heeft een diploma professionele bachelor, 6 van hen hebben een universitair diploma en 1 vervolgschoolcoach heeft een hogeschooldiploma van het lange type (master). Vijf van hen volgden een bijkomende opleiding rondom Nederlands en Anderstaligen (4 aan een Vlaamse universiteit, 1 bij documentatiecentrum Atlas). Een zesde respondent volgde een nascholing NT2 aan

een Vlaamse universiteit. Op één vervolgschoolcoach na geven allen aan verscheidene vormingen te hebben gevolgd in de loop der jaren. Elke vervolgschoolcoach heeft gemiddeld 5,6 vormingen gevolgd. Welke vormingen dit zijn, wordt kort weergegeven in Tabel 5.238.

Tabel 5.238 Overzicht gevolgde vormingen (N = 20)

	Afgelopen jaar (n)	1-2 jaar geleden (n)	Meer dan 2 jaar geleden (n)	Totaal
Taalvaardigheid Nederlands	9	4	3	16
Anderstalige nieuwkomers	2	7	7	16
Intercultureel onderwijs	3	3	7	13
Uitvoeren taalbeleid	5	3	3	11
Omgaan met meertaligheid	4	3	4	11
Conflicthantering	3	2	4	9
Krachtig onderwijs voor AN	2	7	0	9
Leerlingen met psychische problemen	2	1	5	8
Leerlingen met traumatische ervaring	1	1	6	8
Ongelijkheid en kansarmoede	2	1	4	7

Uit de tabel valt op te maken dat met name de vormingen rondom taalvaardigheid, taalbeleid en meertaligheid vaak worden gevolgd, evenals de vormingen 'intercultureel onderwijs' en 'anderstalige nieuwkomers'. De vervolgschoolcoaches geven aan dat de meeste vormingen het afgelopen jaar zijn gevolgd. Het is belangrijk te weten dat het grootste deel van hen de functie van vervolgschoolcoaches 'er bij' doet. Zij hebben vaak een of meerdere andere functies binnen de OKAN-school. In Tabel 5.239 zijn de aantallen extra functies weergegeven.

Tabel 5.239 Aantal extra functies binnen de school/scholengemeenschap van vervolgschoolcoaches naast de functie van vervolgschoolcoach (N = 20)

Extra functies	Aantal
0	2
1	8
2	5
3	4
4	1

Meestal zijn de vervolgschoolcoaches werkzaam als OKAN-leerkracht (11 van de 20) of OKAN-coördinator (8 van de 20). De precieze extra functies staan weergegeven in Tabel 5.240. Op te maken valt dat de functie van OKAN-leerkracht en OKAN-coördinator het meest worden gecombineerd. Vijf respondenten combineren hun functie van vervolgschoolcoach met twee (en in één geval drie) andere functies.

Tabel 5.240 Extra functies per vervolgschoolcoach (N = 20)

	OKAN-leerkracht	Leerling-begeleider	OKAN-coördinator	OKAN-klastitularis	Directeur	Vak-leerkracht	Anders	Totaal
#1	x	x	x			x		**4**
#2								**0**
#3								**0**
#4			x					**1**
#5						x		**1**
#6			x			x		**2**
#7			x				x	**2**
#8			x					**1**
#9							x	**1**
#10	x							**1**
#11			x					**1**
#12	x					x		**2**
#13	x			x				**2**
#14	x						x	**2**
#15	x		x			x		**3**
#16	x			x		x		**3**
#17	x	x				x		**3**
#18	x							**1**
#19	x	x	x					**3**
#20	x							**1**
Totaal	11	**3**	**8**	**2**	**0**	**7**	**3**	**-**

5.5.2 Takenpakket en taakopvatting

5.5.2.1 Aantal te begeleiden leerlingen en contactmomenten

Allereerst bekijken we het aantal leerlingen dat de vervolgschoolcoaches begeleiden, zowel tijdens OKAN in het oriënteringstraject, als na OKAN in het vervolgschooltraject. De resultaten staan weergegeven in Tabel 5.241. Hierbij zijn de aantallen op de verticale as leerlingen die nog in OKAN zitten, de aantallen op de horizontale as slaan op de doorgestroomde leerlingen.

Tabel 5.241 Aantal OKAN-leerlingen (verticaal) en aantal doorgestroomde leerlingen (horizontaal) onder begeleiding van vervolgschoolcoaches in kruistabel (N = 20)

Aantal (ex)-OKAN-lln	1-5	6-10	11-15	16-20	21-30	31-50	> 50	Totaal
1-5	0	0	0	1	0	0	0	**1**
6-10	0	0	1	0	0	1	0	**2**
11-15	0	0	0	0	0	0	0	**0**
16-20	0	0	0	1	1	0	0	**2**
21-30	0	0	1	0	1	2	1	**5**
31-50	0	0	0	0	1	1	1	**3**
> 50	1	0	0	1	0	1	4	**7**
Totaal	**1**	**0**	**2**	**3**	**3**	**5**	**6**	**20**

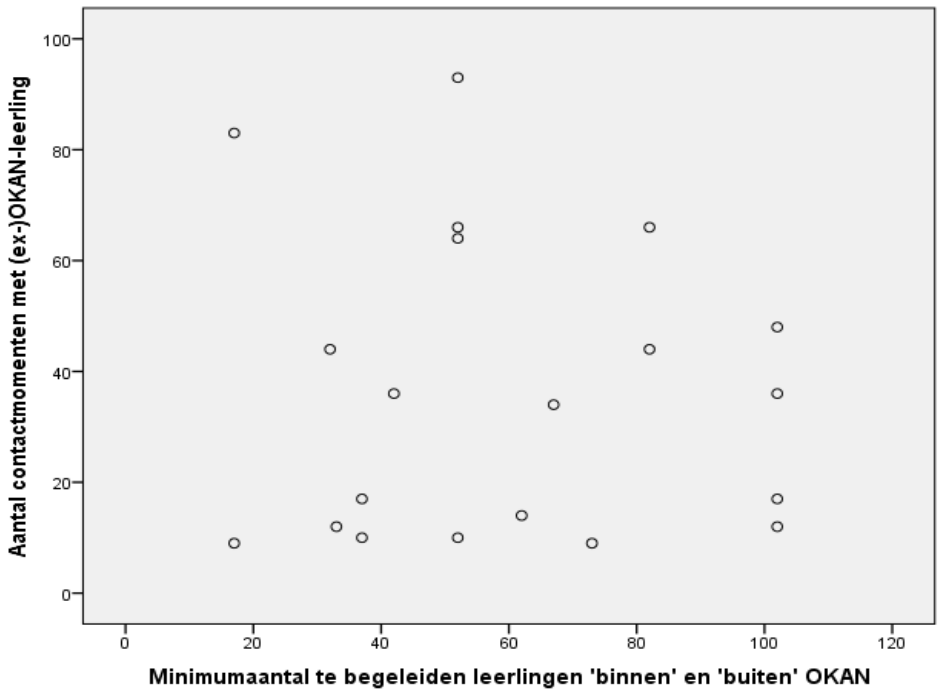
We zien dat de vervolgschoolcoaches vaak een groot aantal (ex-)OKAN-leerlingen begeleiden, zowel in OKAN als in het kader van oriëntering naar doorstroming, als erna. 7 van de 20 coaches begeleiden meer dan 50 OKAN-leerlingen; 4 van hen begeleiden ook nog eens meer dan 50 doorgestroomde leerlingen.

De vervolgschoolcoaches zijn ook gevraagd naar het aantal contactmomenten tijdens en na OKAN, met zowel de leerling zelf als zijn of haar ouders/voogd. De resultaten hiervan staan weergeven in Tabel 5.242Tabel 5.242 Aantal contactmomenten tussen vervolgschoolcoach en leerling en ouders/voogd in verschillende fases van het vervolgschooltraject (N = 20). In het vervolgtraject werden in de vraagstelling vier fases onderscheiden: tijdens het OKAN-jaar, de oriëntering naar de vervolgschool (de laatste weken van het OKAN-jaar), het eerste jaar in de vervolgschool en de verdere schoolloopbaan. Wat onder een contactmoment verstaan wordt, werd in de vragenlijst niet gespecificeerd.

Tabel 5.242 Aantal contactmomenten tussen vervolgschoolcoach en leerling en ouders/voogd in verschillende fases van het vervolgschooltraject (N = 20)

Aantal contactmomenten	0	1-5	6-10	11-20	21-40	>40	Totaal
Tijdens het OKAN-jaar							
Met de leerling	0	7	3	4	3	3	20
Met de ouders/voogd	1	17	1	1	0	0	20
Bij oriëntering naar de vervolgschool							
Met de leerling	0	8	5	5	2	0	20
Met de ouders/voogd	0	18	1	1	0	0	20
Tijdens het eerste jaar in de vervolgschool							
Met de leerling	0	15	2	2	0	1	20
Met de ouders/voogd	7	12	1	0	0	0	20
Tijdens de verdere schoolloopbaan							
Met de leerling	0	18	1	1	0	0	20
Met de ouders/voogd	15	5	0	0	0	0	20

Uit bovenstaande tabel valt op te maken dat er een redelijke spreiding is tussen de antwoorden van de vervolgschoolcoaches als het gaat om de contactmomenten met de leerlingen. De meeste contactmomenten vinden vooral plaats tijdens het OKAN-jaar en nog vaker tijdens de oriëntering naar de vervolgschool. Zodra de leerling op het vervolgonderwijs zit, nemen deze contactmomenten af. In de contactmomenten met de ouders zien we een stuk minder spreiding in de antwoorden. In de meeste gevallen vinden er 1 tot 5 contactmomenten plaats met de ouders, dit gaat op voor de eerste drie fases. 7 van de 20 vervolgschoolcoaches geven aan de ouders niet meer te zien in het eerste jaar vervolgonderwijs. Dit aantal loopt op tot 15 tijdens de schoolperiode daarna.



Figuur 5.53 Aantal contactmomenten met (ex-)OKAN-leerlingen afgezet tegen minimaal aantal te begeleiden leerlingen door vervolgschoolcoach (N = 20)

We vinden met deze data geen samenhang tussen het aantal contactmomenten tussen leerling en vervolgschoolcoach en het totaal aantal leerlingen dat de vervolgschoolcoach dient te begeleiden. Hiervoor hebben we het gemiddeld aantal contactmomenten met de leerling over alle vier fases bij elkaar opgeteld (steeds namen we het 'gemiddelde' van elke categorie, dus 1-5 werd 3, 6-10 8, etc., met uitzondering van de categorie ' meer dan 40' welke gelijk werd gesteld aan 45 contactmomenten).

Dit legden we naast het totaal aantal te begeleiden leerlingen, dus zowel die leerlingen die nog in OKAN zitten als zij die al doorgestroomd zijn. Aangezien er relatief vaak de optie 'meer dan 50 leerlingen' werd aangekruist, is hier niet gekeken naar de zogenaamde gemiddelden maar naar het minimale aantal leerlingen[32]. Zoals aangegeven werd er *geen* correlatie gevonden tussen deze twee variabelen (r = -,069; p = 0,772) en zodoende zouden we kunnen concluderen dat er door de verschillende vervolgschoolcoaches een variëteit aan praktijken wordt op nagehouden. We zien dit grafisch geïllustreerd in de puntenwolk (Figuur 5.53). Hier valt echter op te merken dat de operationalisatie van contactmomenten in de categorie-variabele exacter kan. Ook werd er, zoals reeds aangegeven, niet gespecificeerd wat de respondent onder contactmoment moest verstaan.

[32] Voorbeeld: wanneer een respondent aangeeft 'binnen' OKAN 11 tot 15 leerlingen te begeleiden en 'buiten' OKAN nog eens 21-30, krijgt deze respondent in de variabele 'minimaal aantal te begeleiden leerlingen' 32 mee. Dit is het aantal leerlingen dat hij minimaal onder zijn hoede heeft. Het aantal te begeleiden leerlingen wordt hiermee structureel onderschat, maar gezien er zoals aangegeven relatief vaak is gekozen voor de optie 'meer dan 50' leidt deze methode tot minder giswerk.

5.5.2.2 Betrokkenheid bij en inhoudelijke begeleiding van de OKAN-leerling

In wat volgt verleggen we onze blik naar de inhoudelijke begeleiding en betrokkenheid van de vervolgschoolcoaches bij hun werk in het OKAN-onderwijs. Kortom: wat doen de vervolgschoolcoaches in de praktijk en wat juist niet? We onderscheiden wederom een viertal verschillende fasen/onderdelen van de OKAN-praktijk, te weten: de instroom van de OKAN-leerling, de bepaling van het individuele werkplan, de betrokkenheid tijdens OKAN en in het kader van de doorstroming, en de periode na de doorstroming naar regulier onderwijs. Per fase/onderdeel wordt bekeken bij welke aspecten en in welke mate de vervolgschoolcoach betrokken is. De vervolgschoolcoaches gaven bij acht items middels een vijfpuntschaal ('nooit', 'zelden', 'soms', 'vaak' en 'altijd') hun betrokkenheid aan. De items over de instroom staan weergegeven in Tabel 5.243.

Tabel 5.243 Betrokkenheid van de vervolgschoolcoach bij de *instroom* van de OKAN-leerling (N = 20)

	Nooit/ zelden (N)	Vaak/ altijd (N)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Info over de school en het OKAN-aanbod aan de OKAN-leerling	5	12	2	5	3,75	1,25
Intakegesprek van de OKAN-leerling	7	11	1	5	3,30	1,46
Inschatting leerpotentieel van de OKAN-leerling	3	13	1	5	3,90	1,25
Inschatting algemeen welzijn van de OKAN-leerling	2	15	1	5	4,10	1,16
Inschatting alfabetiseringsgraad van de OKAN-leerling	3	14	1	5	4,00	1,26
Inschatting schoolse vaardigheden van de OKAN-leerling	4	12	1	5	3,85	1,35
Inschatting leerproblemen van de OKAN-leerling	5	10	1	5	3,90	1,21
Toewijzing van de OKAN-leerling aan een OKAN-klas*	5	10	1	5	3,63	1,39

** = 1 respondent kruiste bij dit item 'niet van toepassing' aan*

Wat opvalt zijn de relatief hoge gemiddelden, alsmede de relatief hoge spreiding in de antwoorden. Over het algemeen zijn de vervolgschoolcoaches zeer betrokken bij de verschillende aspecten die bij de instroom van de OKAN-leerling op hun school plaatsvinden, maar zien we dat een aantal vervolgschoolcoaches vaak 'nooit' of 'zelden' aanvinkt. Wat betreft de intakegesprekken zien we de sterkste spreiding: 11 van de 20 respondenten wonen deze vaak of altijd bij, 7 zelden tot nooit. De interne consistentie van de items is erg hoog (Cronbach's α van alle items tezamen is .947) hetgeen erop wijst dat het doorgaans steeds dezelfde respondenten zijn die consequent laag of consequent hoog scoren op de items.

De respondenten zijn expliciet gevraagd de vragenlijst in te vullen vanuit hun functie als vervolgschoolcoach. De functie van vervolgschoolcoach wordt vaak gecombineerd met een andere functie binnen de school of scholengemeenschap. Uit een F-test valt op te maken dat de respondenten die naast hun functie als vervolgschoolcoach ook werkzaam zijn als OKAN-leerkracht (in totaal 11 van de 20) significant *minder* betrokken zijn bij de instroom van de OKAN-leerling ($F(1,19) = 9,61$; $p = .006$). De andere functies (OKAN-leerlingbegeleider, OKAN-coördinator, OKAN-klastitularis, directeur en vakleerkracht) spelen geen rol.

De gemiddelde score van de vervolgschoolcoaches die niet ook OKAN-leerkracht zijn ($M = 4,53$; $SD = 0,68$) liggen significant hoger dan de scores van de vervolgschoolcoaches die ook OKAN-leerkracht zijn ($M = 3,24$,; $SD = 1,08$). De twee respondenten die er geen andere functies op nahouden, scoren

niet significant hoger of lager dan de respondenten die wel één of meerdere extra functies hebben. Ook het aantal extra functies dat de vervolgschoolcoaches hebben, speelt geen rol bij de betrokkenheid bij de instroom van de OKAN-leerling.

Wanneer we de betrokkenheid van de vervolgschoolcoaches bij de bepaling van het individuele werkplan bekijken (Tabel 5.244), valt vooral op dat de respondenten doorgaans het meest voor de middelste antwoordcategorie 'soms' hebben gekozen. De uitzondering hierop vormt het item rondom de taaldoelen.

Tabel 5.244 Betrokkenheid van de vervolgschoolcoach bij de bepaling van het *individueel werkplan* van de OKAN-leerling (N = 20)

	Nooit/ zelden (N)	Vaak/ altijd (N)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Bepaling strategie taaldoelen	2	11	1	5	3,70	1,13
Bepaling strategie ICT- doelen*	7	4	1	5	2,84	1,26
Bepaling strategie "leren leren"- doelen*	4	7	1	5	3,32	1,16
Bepaling strategie gezondheidsdoelen*	3	5	1	5	3,21	1,03
Bepaling strategie techniekdoelen in het leertraject*	6	4	1	5	2,94	1,21
Bepaling strategie doelen rond gecijferdheid in het leertraject	3	7	1	5	3,35	1,18
Bepaling strategie doelen rond tijd en ruimte in het leertraject*	3	7	1	5	3,26	1,15
Bepaling strategie expressiedoelen in het leertraject*	5	5	1	5	3,05	1,18
Bepaling strategie doelen sociale vaardigheden*	4	7	1	5	3,21	1,18
Bepaling strategie doelen burgerzin*	5	6	1	5	3,11	1,20
Bepaling strategie doelen interculturaliteit*	5	6	1	5	3,11	1,20

** = bij deze items werd 1x 'niet van toepassing' aangekruist (steeds door dezelfde respondent), bij het item rond techniekdoelen 2x.*

De gemiddelde scores liggen voor alle items dan ook zeer dicht tegen de drie aan. Mogelijkerwijs betekent de keuze voor de midden-categorie dat de verschillende items zoals in de vragen gepresenteerd niet bijzonder veel betekenis hebben voor de respondent. Wederom kennen de verschillende items onderling een zeer sterke samenhang (Cronbach's α is 0,98) en zien we opnieuw dat de vervolgschoolcoaches die tevens als leerkracht werken significant minder betrokken zijn ($M = 2,29$, $SD = 1,02$; $F(1,19) = 9,506$; $p = 0,006$) bij de bepaling van de werkplannen dan de vervolgschoolcoaches die geen leerkracht zijn ($M = 3,99$; $SD = 0,83$).

Ook bekijken we de betrokkenheid van de vervolgschoolcoaches bij het begeleiden van de leerling tijdens OKAN en in de oriëntering naar het vervolgonderwijs. Uit Tabel 5.245 komt zeer duidelijk naar voren dat hier de taken van de vervolgschoolcoaches liggen: alle zaken aangaande de oriëntering (studierichting, schoolkeuze, instapgraad) worden altijd/vaak door alle vervolgschoolcoaches uitgevoerd. Ook de opvolging van het leertraject, psychische en sociale begeleiding tijdens het OKAN-jaar zijn taken van bijna alle vervolgschoolcoaches. We vinden bij deze items geen effecten van het hebben van meerdere functies.

Tabel 5.245 Betrokkenheid van de vervolgschoolcoach bij de begeleiding *tijdens OKAN en in het kader van de doorstroming* naar vervolgonderwijs (N = 20)

	Nooit/ zelden (N)	Vaak/ altijd (N)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Opvolging voortgang individueel leertraject OKAN-leerling	1	17	2	5	4,55	0,89
Psychische begeleiding OKAN-leerling	2	15	2	5	4,00	0,97
Sociale begeleiding OKAN-leerling	2	15	2	5	4,00	0,97
Administratieve begeleiding OKAN-leerling	1	12	2	5	3,80	0,89
Oriëntering OKAN-leerling naar de studierichting voor doorstroming	0	20	4	5	4,95	0,22
Oriëntering OKAN-leerling naar de schoolkeuze voor doorstroming	0	20	4	5	4,90	0,31
Oriëntering OKAN-leerling naar de instapgraad voor doorstroming	0	20	4	5	4,95	0,22
Inschrijving van de OKAN-leerling in de reguliere vervolgschool	4	15	1	5	4,00	1,41
Ondersteuning OKAN-team in jobuitvoering*	3	15	3	5	4,56	0,78

** = bij dit item duidden twee respondenten 'niet van toepassing' aan*

Tot slot beschouwen we de betrokkenheid van de vervolgschoolcoaches bij de doorgestroomde leerlingen. De resultaten hiervan staan weergegeven in

Tabel 5.246 op de volgende pagina. Ook bij deze fase in het OKAN-traject zijn vervolgcoaches zeer betrokken. De zaken die te maken hebben met de schoolse ontwikkelingen van hun leerlingen worden door de meeste vervolgschoolcoaches gemonitord. We zien dat een deel (5 van de 20) hiermee ophoudt vanaf het tweede jaar na de doorstroming. Het opvolgen van zaken die te maken hebben met psychisch welbevinden en sociale ontwikkelingen wordt wisselend gedaan. De opvolging van de administratieve status van de doorgestroomde leerling wordt niet, zelden of soms gedaan. Het hebben van extra functies speelt geen enkele rol.

Tabel 5.246 Betrokkenheid van de vervolgschoolcoach bij de OKAN-leerling *na doorstroming* naar vervolgonderwijs (N = 20)

	Nooit/ zelden (N)	Vaak/ altijd (N)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Deelname aan de toelatingsklassenraad in de vervolgschool	1	15	2	5	4,00	0,86
Bijhouden van contact- en doorstromingsdata OKAN-leerlingen na doorstroming	1	16	2	5	4,30	0,92
Opvolging leerprestaties van de OKAN-leerling het eerste schooljaar na doorstroming	0	19	3	5	4,50	0,61
Opvolging leerprestaties van de OKAN-leerling tijdens de verdere schoolloopbaan (vanaf 2de jaar na doorstroming)	5	12	1	5	3,60	1,35
Opvolging psychische ontwikkeling van de OKAN-leerling na doorstroming	4	7	2	5	3,25	0,91
Opvolging sociale ontwikkeling van de OKAN-leerling na doorstroming	5	8	2	5	3,30	1,03
Opvolging administratieve status van de OKAN-leerling na doorstroming (asielprocedure, verblijfsstatus, huisvesting, steunmaatregelen,…)	10	1	1	5	2,45	0,76

5.5.2.3 Taakbeschouwing en taakuitvoering: discrepanties?

De vervolgcoaches zijn gevraagd naar de mate waarin zij bepaalde werkzaamheden vinden passen bij hun taak. Ook is gevraagd of zij deze taken, ongeacht of deze volgens hen bij hun functie horen, uitvoeren. De resultaten zijn weergegeven in Tabel 5.247. De items zijn onderverdeeld in verschillende thema's: cognitieve doelen, individuele begeleiding en ondersteuning, contact met familie, contact met vervolgschool, het garanderen van continuïteit.

Tabel 5.247 Taakbeschouwing en –uitvoering (N = 20)

	Beschouw ik als mijn taak (N)		Beschouw ik niet als mijn taak (N)	
	Voer ik uit (N)	Voer ik niet uit/kan ik niet uitvoeren (N)	Voer ik uit (N)	Voer ik niet uit (N)
Cognitieve doelen				
OKAN-leerlingen Nederlands leren	7	0	5	8
OKAN-leerlingen over België / Vlaanderen/Brussel leren	9	0	2	9
OKAN-leerlingen algemene leerachterstand helpen inhalen	10	1	2	7
OKAN-leerlingen competenties (geheel van vaardigheden, kennis en attitudes) bijbrengen	14	1	2	3

Individuele begeleiding en ondersteuning								
Het welbevinden van OKAN-leerlingen in de klas bevorderen (een veilig klimaat creëren)		15				5		
	14		1		2		3	
Het inzicht van OKAN-leerlingen in de eigen competenties en interesses bevorderen		19				1		
	19		0		0		1	
OKAN-leerlingen toeleiden naar regulier onderwijs		19				1		
	19		0		0		1	
OKAN-leerlingen toeleiden naar het vrijetijdsaanbod in de regio		15				5		
	11		4		3		2	
OKAN-leerlingen psychisch ondersteunen		12				8		
	12		0		4		4	
OKAN-leerlingen op sociaal vlak ondersteunen		13				7		
	13		0		3		4	
OKAN-leerlingen op materieel vlak ondersteunen		8				12		
	7		1		5		7	
OKAN-leerlingen administratief ondersteunen		12				8		
	12		0		5		3	
OKAN-leerlingen toeleiden naar welzijnondersteunende diensten (psychische, sociale of materiële ondersteuning)		15				5		
	14		1		3		2	
Contact met familie/huisbezoek								
De gezinsleden van OKAN-leerlingen administratief ondersteunen		7				13		
	7		0		8		5	
De gezinsleden van OKAN-leerlingen psychisch ondersteunen		5				15		
	4		1		5		10	
De gezinsleden van OKAN-leerlingen op sociaal vlak ondersteunen		6				14		
	5		1		4		10	
De gezinsleden op materieel vlak ondersteunen		3				17		
	3		0		4		13	
De gezinsleden van OKAN-leerlingen toeleiden naar welzijnondersteunende diensten (psychische, sociale of materiële ondersteuning)		9				11		
	8		1		5		6	
Individuele ondersteuning van de doorgestroomde OKAN-leerlingen door huisbezoeken		9				11		
	5		4		0		11	

Contact met vervolgschool				
Individuele ondersteuning van de doorgestroomde OKAN-leerlingen door bezoeken aan de vervolgschool na doorstroming	18 15	3	2 0	2
Het informeren van alle reguliere leerkrachten van de vervolgschool over de achtergrond van de doorgestroomde OKAN-leerlingen	20 19	1	0 0	0
Ondersteuning van de reguliere leerkrachten in de vervolgschool in hun onderwijstaken aan doorgestroomde OKAN-leerlingen	20 18	2	0 0	0
Continuïteit en terugkoppeling				
Het garanderen van de continuïteit van de coaching van de doorgestroomde OKAN-leerling, ook wanneer een leerling verandert van onderwijsnet of scholengemeenschap	18 16	2	2 1	1
Het garanderen van de continuïteit van de coaching van de doorgestroomde OKAN-leerling, ook wanneer een leerling naar de VDAB/een beroepsopleiding overstapt	14 11	3	6 1	5
Garanderen van de continuïteit van de coaching via samenwerking met het CLB dat instaat voor de begeleiding van de doorgestroomde OKAN-leerling	19 18	1	1 0	1
Terugkoppeling naar OKAN-team i.v.m. terugkerende pijnpunten	20 19	1	0 0	0

Wat betreft de taken die van toepassing zijn op de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen is er een redelijke spreiding wat betreft de taakopvatting. De verdeeldheid onder de vervolgschoolcoaches is redelijk groot over of het bijvoorbeeld bij hun taken hoort OKAN-leerlingen te helpen achterstand in te halen of hen iets te leren over België/Vlaanderen/Brussel. Wat opvalt is dat de vervolgschoolcoaches die vinden dat de genoemde taken niet bij hun takenpakket horen, deze vaak ook niet uitvoeren. Bij het laatste item is er weliswaar minder verdeeldheid, maar het is opmerkelijk dat vijf vervolgschoolcoaches aangeven dat OKAN-leerlingen competenties bijbrengen niet onder hun takenpakket valt.

Over de individuele begeleiding en ondersteuning is veel overeenstemming rondom de items over het bevorderen van eigen competenties/interesses en de toeleiding naar het reguliere onderwijs. Voor wat betreft psychische ondersteuning, welbevinden in de klas, sociale en administratieve ondersteuning en toeleiding naar een vrijetijdsaanbod zien we iets meer verschil in taakopvatting. Opvallend is ook dat bij de toeleiding naar vrijetijdsaanbod, een redelijk aantal vervolgschoolcoaches (4 van de 20) vindt dat dit weliswaar tot hun taken behoort, maar dat ze deze niet uitvoeren of er niet aan toekomen. In vergelijking bij de items rondom cognitieve ontwikkeling zien we, met name bij de items over ondersteuning, dat vervolgschoolcoaches die vinden dat deze zaken buiten hun takenpakket vallen deze toch uitvoeren.

Bij de contacten met de familie zien we een duidelijke discrepantie tussen taakopvatting en taakuitvoering. Een meerderheid van de vervolgschoolcoaches ziet de genoemde praktijken niet als onderdeel van hun takenpakket. Toch zien we dat meer dan de helft van de respondenten de items rondom administratieve ondersteuning en toeleiding van gezinsleden desonndanks toch uitvoert. De situaties die zij bij leerlingen en hun thuissituatie opmerken, vragen dus wel degelijk om begeleiding en ondersteuning die de vervolgschoolcoaches vaak geven.

Bij de items rondom contact met vervolgscholen en het garanderen van continuïteit zien we een eenduidig beeld: de vervolgschoolcoaches zien dit als hun taak en voeren dit over het algemeen ook uit. Er zijn 3 vervolgschoolcoaches die er niet in slagen hun doorgestroomde leerlingen individueel te bezoeken op de vervolgschool. Een uitschieter is echter te zien bij het item rondom coaching van leerlingen die doorstromen naar een beroepsopleiding of de arbeidsmarkt. 6 van de 20 vervolgschoolcoaches achten het niet hun taak deze specifieke groep te blijven opvolgen.

Tot slot zijn de vervolgschoolcoaches gevraagd (een open vraag) naar welke taken zij als het meest tijdsintensief ervaren. Wat hier het meest naar voren komt, betreft werkzaamheden die passen bij de 'hoofdtaak' van de vervolgschoolcoaches, namelijk het vinden van een gepaste doorstroom per leerling (de oriëntatie) en het contact met de vervolgschool om dat mogelijk te maken. De respondenten geven bij de oriëntatie aan dat bijvoorbeeld de individuele gesprekken met leerling en ouders veel tijd in beslag nemen, met name omdat dit allemaal in het laatste semester dient te gebeuren. Vervolgens is het mogelijk maken van die doorstroom ook zeer tijdsintensief, vanwege het 'bijwonen [van] klassenraden, zowel toelatingsklassenraden als verdere klassenraden' en '[vinden van] contactpersonen in vervolgscholen'. Ten tweede worden er veel zaken genoemd die horen bij het (her)traceren van en contact houden met de doorgestroomde leerling, zoals 'bezoeken aan vervolgscholen'. Dit is een tijdsintensieve zaak, want "de meeste scholen verwittigen niet vanzelf als de leerling verhuist, van school verandert of van richting". Ook het opvragen van resultaten in vervolgscholen wordt hierbij genoemd. Een derde topic dat aan bod komt betreft het organiseren van de snuffelstages. Een vierde topic is de administratie, een enkele keer gespecifieerd als "verslagen in leerlingvolgsysteem zetten" of "dossier aanvullen".

5.5.2.4 Samenwerking met collega's en externe instanties

De vervolgschoolcoaches hebben in de survey aangegeven in hoeverre zij samenwerken met bepaalde externe instanties en collega's. De resultaten hiervan staan weergegeven in

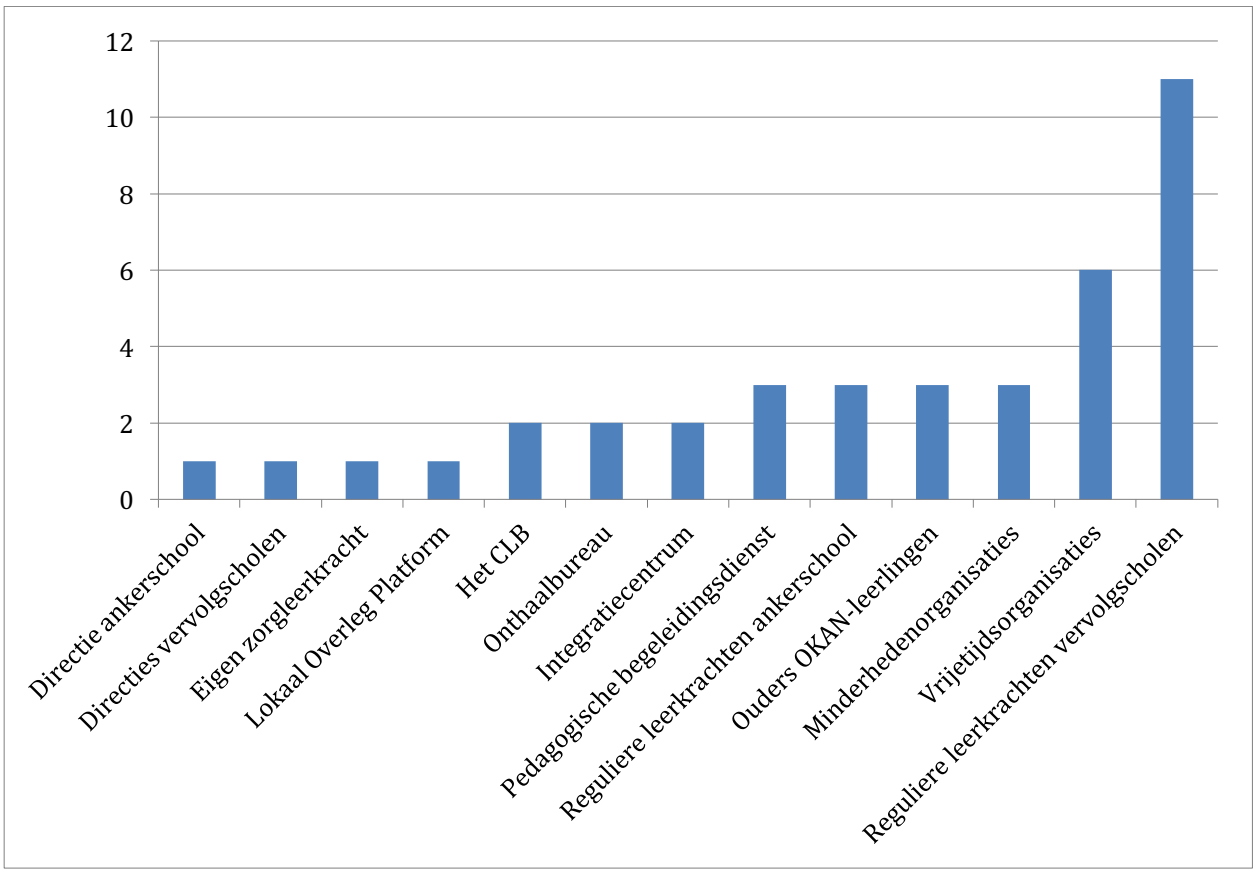
Tabel 5.248 (geordend op gemiddelden).

Tabel 5.248 Samenwerking met collega's en externe instanties (N = 20)

	Nooit/ zelden (N)	Vaak/ altijd (N)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Mijn collega's uit het OKAN-team	0	20	4	5	4,80	0,41
De zorgleerkrachten van de school/scholen waar ik werk	1	16	2	5	4,20	0,89
Het CLB	0	17	3	5	4,20	0,70
De ouders van onze OKAN-leerlingen	0	15	3	5	4,15	0,81
De directie van de ankerschool	1	14	2	5	4,05	0,95
Reguliere leerkrachten op de ankerschool	2	14	2	5	3,90	0,97
De directies van de vervolgscholen	2	12	2	5	3,75	0,97
Reguliere leerkrachten in de vervolgscholen	3	8	2	5	3,35	0,88
De scholengemeenschap waartoe de onthaalschool behoort	8	7	1	5	2,85	1,31
Vrijetijdsorganisaties	9	5	1	4	2,75	0,91
De pedagogische begeleidingsdienst waartoe de onthaalschool behoort	9	4	1	5	2,60	1,14
Het onthaalbureau	7	4	1	5	2,60	1,23
Het Lokaal Overleg Platform	10	2	1	4	2,40	0,94
Het integratiecentrum	10	1	1	4	2,30	0,92
Minderhedenorganisaties	13	0	1	3	2,10	0,79

Uit de tabel valt op te maken dat er veel wordt samengewerkt met collega's en zorgleerkrachten enmet het CLB en de ouders van de OKAN-leerlingen. De vervolgschoolcoaches werken het minst vaak samen met het LOP, het integratiecentrum en met minderhedenorganisaties.

De vervolgschoolcoaches hebben ook aangegeven met welke organisaties zij intensiever zouden willen samenwerken. Meer dan de helft laat weten dat zij graag meer zouden samenwerken met de reguliere leerkrachten in de vervolgscholen. Deze antwoorden staan weergeven in grafiek X. Zes van hen geven aan intensiever te willen samenwerken met de vrijetijdsorganisaties. De pedagogische begeleidingsdienst, de reguliere leerkrachten op de ankerschool, ouders van OKAN-leerlingen en minderhedenorganisaties worden elk drie keer genoemd.



Figuur 5.54 Actoren waarmee intensievere samenwerking gewenst is (N = 20)

Als we gerichter kijken naar de 11 vervolgschoolcoaches die meer willen samenwerken met de reguliere leerkrachten, blijkt het volgende: 2 van de 3 die aangeven slechts 'zelden' samen te werken met reguliere leerkrachten geven aan dit vaker te willen doen; 7 van de 9 vervolgschoolcoaches die 'soms' samenwerken met de reguliere leerkrachten in het vervolgonderwijs zouden dat meer willen doen en tevens geven 2 van de 4 leerkrachten die 'vaak' met deze groep samenwerken aan dit nog intensiever te willen doen. Wanneer we kijken naar de vervolgschoolcoaches die hebben aangegeven meer te willen samenwerken met vrijetijdsorganisaties, dan gaat dit om 2 van de 6 die zelden samenwerken met deze instanties; 2 van de 4 die 'soms' er mee samenwerken en 2 van de 3 die 'vaak' hiermee samenwerken.

5.5.2.5 Interactie met leerlingen

Tot slot zijn de vervolgschoolcoaches gevraagd naar het contact dat zij hebben met de OKAN-leerlingen na de doorstroom naar het reguliere onderwijs en de verwachtingen die zij koesteren voor wat betreft de verdere schoolloopbaan van deze leerlingen. Uit deze gegevens blijkt dat vervolgschoolcoaches hun leerlingen graag hebben, hen serieus nemen en veel vertrouwen in hen stellen.

Tabel 5.249 Mate van betrokkenheid van vervolgschoolcoaches bij OKAN-leerlingen (N = 20)

	Nooit/ zelden (N)	Vaak/ altijd (N)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Ik breng tijd door met elk van mijn OKAN-leerlingen	1	13	2	5	3,90	0,91
Ik heb het gevoel dat ik er niet kan zijn voor mijn OKAN-leerlingen wanneer ze me nodig hebben	9	1	1	4	2,55	0,69
Ik praat met elk van mijn OKAN-leerlingen	0	18	3	5	4,45	0,69
Ik begrijp mijn OKAN-leerlingen niet zo goed	17	0	1	3	1,75	0,72
Wanneer mijn OKAN-leerlingen het niet zo goed doen, maak ik tijd vrij om hen extra te ondersteunen	0	17	3	5	4,05	0,61
Ik weet niet zoveel van wat mijn OKAN-leerlingen meemaken buiten de school	9	4	2	4	2,75	0,79
Mijn OKAN-leerlingen kunnen er op rekenen dat ik er voor hen ben	0	18	3	5	4,25	0,64
Het is moeilijk om mijn OKAN-leerlingen graag te hebben	20	0	1	2	1,30	0,47

Uit

Tabel 5.249 valt op te maken dat vervolgschoolcoaches betrokken zijn bij hun OKAN-leerlingen, het gevoel hebben hen te begrijpen en er voor hen (willen) zijn. We zien dat 13 van de respondenten aangeven vaak of altijd tijd weten door te brengen met hun OKAN-leerlingen, ondanks hun vele leerlingen en of andere functies – of wellicht dankzij hun andere functie van bijvoorbeeld OKAN-leraar. We hebben van de items een somschaal gemaakt (de vier negatief geformuleerde items werden *omgepoold)* (Cronbach's α = .061) om te kijken of het aantal functies of het zijn van OKAN-leerkracht een effect heeft op deze mate van betrokkenheid. We vonden van beide variabelen geen effect.

Tabel 5.250 Autonomie bij OKAN-leerlingen en verwachting van de doorstroom (N = 20)

	Nooit/ zelden (N)	Vaak/ altijd (N)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Ik probeer mijn leerlingen veel keuzemogelijkheden te geven binnen mijn coachingsopdrachten	1	14	2	5	3,75	0,72
Ik laat mijn leerlingen heel wat beslissingen zelf nemen bij de invulling van de coaching	0	12	3	5	3,70	0,66
Ik leg mijn leerlingen uit waarom we bepaalde zaken leren en doen op school	0	18	3	5	4,35	0,67
Bij opdrachten moet ik altijd en herhaaldelijk aan mijn leerlingen zeggen wat ze moeten doen	6	2	2	4	2,80	0,62
Ik kan mijn leerlingen niet de opdrachten op hun manier laten doen	11	0	1	3	2,40	0,60
Het is beter niet teveel keuzemogelijkheden te geven aan mijn leerlingen	11	0	1	3	2,35	0,67
Het is moeilijk om mijn leerlingen uit te leggen waarom het belangrijk is wat we in de school doen	17	0	1	3	2,05	0,51
Ik verwacht dat de leerlingen die ik coach goed hun weg zullen vinden in hun leven	0	18	3	5	4,10	0,55
Ik verwacht dat de leerlingen die ik coach goed hun weg zullen vinden op school dit jaar	0	18	3	5	4,20	0,62
Ik verwacht dat de leerlingen die ik coach veel opsteken tijdens mijn begeleiding	0	16	3	5	4,15	0,75
Ik verwacht dat de leerlingen die ik coach goed zullen presteren in het vervolgonderwijs/regulier onderwijs	0	16	3	5	3,90	0,55

Uit

Tabel 5.250 blijkt dat vervolgschoolcoaches over het algemeen hun OKAN-leerlingen autonoom (kunnen) laten werken. Ook hebben de vervolgschoolcoaches vaak veel vertrouwen in de verdere schoolloopbaan van hun OKAN-leerlingen.

5.5.2.6 Belangrijkste bevindingen

- 19 van de 20 vervolgschoolcoaches zijn **vrouw**. Allen van hen zijn geboren in **België**. De helft van hen werkt al minimaal drie jaar in het onderwijs, de helft van hen meer dan tien. Hun gemiddelde leeftijd is 41 jaar. Driekwart van hen werkt drie jaar of langer als vervolgschoolcoach. Iets meer dan de helft heeft een diploma **professionele bachelor**; een kwart van hen hebben een universitair diploma of hogeschool lange type. Gemiddeld hebben de **vervolgschoolcoaches 6 verschillende vormingen** die relevant kunnen zijn voor werken met anderstalige leerlingen gevolgd.

- Op twee na hebben alle vervolgschoolcoaches ook een **andere functie binnen hun school. Meestal zijn de vervolgschoolcoaches werkzaam als OKAN-leerkracht of OKAN-coördinator.** Vervolgschoolcoaches begeleidden vaak enkele tientallen OKAN-leerlingen, hiernaast soms ook nog eens zoveel doorgestroomde OKAN-leerlingen. Het gros van de contactmomenten met de leerling of de ouders/voogd vindt dan ook plaats tijdens het OKAN-jaar. Zodra de leerling op het vervolgonderwijs zit, nemen de contactmomenten af.

  Er is geen correlatie tussen het aantal leerlingen dat wordt begeleid en het aantal contactmomenten.

- Vervolgschoolcoaches zijn het meest betrokken bij de OKAN-leerlingen tegen het einde van het onthaaljaar, voordat de doorstroom naar het reguliere onderwijs moet plaatsvinden, en bij de instroom (het voeren van een intakegesprek, inschatting leerpotentieel, etc.). Voor beide taken geldt overigens dat vervolgschoolcoaches met een extra functie als onthaalleerkracht hier minder intensief bij betrokken zijn dan vervolgschoolcoaches die niet ook als leerkracht werken.
- Er is grote overeenstemming over wat de **kerntaak van de vervolgschoolcoach is, namelijk het realiseren van een doorstroom naar het reguliere onderwijs.** Ook het ondersteunen van de leerkrachten in de vervolgschool hoort hierbij. Echter, dit blijft een lastige uitdaging: ruim de helft van de vervolgschoolcoaches geeft aan graag **intensiever te willen samenwerken met de reguliere leerkrachten**. Ook nemen vervolgschoolcoaches taken op die ze niet noodzakelijk als hun taak zien.

5.6 DE ONTHAALLEERKRACHT NADER BEKEKEN

5.6.1 Secundair onderwijs

5.6.1.1 Profiel van de onthaalleerkrachten

In totaal hebben 115 respondenten (101 leerkrachten; 14 leerlingbegeleiders) de vragenlijst ingevuld voor onthaalleerkrachten en leerlingbegeleiders in het secundair onderwijs. In deze en de volgende paragrafen nemen we de onthaalleerkrachten die deelnamen onder de loep. Allereerst gaan we kort in op hun profiel en achtergrond.

De 101 OKAN-leerkrachten zijn werkzaam aan 35 verschillende scholen voor secundair onderwijs. De meerderheid van hen, namelijk 77,2% (78), is vrouw. De gemiddelde leeftijd van de groep is 36,4. De jongste respondent is 23, de oudste 57 jaar oud. 98 van de 101 respondenten zijn geboren in België, 1 respondent in Bulgarije, 1 in Duitsland en 1 in Nigeria.

In

Tabel 5.251 staat weergegeven hoe lang de onthaalleerkrachten reeds werkzaam zijn in het onderwijs, op hun huidige school en in de functie van onthaalleerkracht. Meer dan 40% van de respondenten werkt al meer dan 10 jaar in het onderwijs; slechts zo'n 15% korter dan twee jaar. Bij de tabel over werkzaam zijn in dezelfde school (of binnen dezelfde scholengemeenschap) ligt het percentage dat minder dan 1 jaar werkzaam is op hun huidige school iets hoger (12%), de verdeling van de rest van de verdeling komt vrijwel overeen met die in de tabel daarboven. Tot slot zien we dat ook bijna 80% van de respondenten langer dan 3 jaar OKAN-leerkracht is. Bijna 30% werkt al langer dan 10 jaar als onthaalleerkracht.

Tabel 5.251 Overzicht onthaalleerkrachten (SO): werkzaam in het onderwijs, op de scholengemeenschap en als OKAN-leerkracht, percentages (N = 101)

Werkzaam in het onderwijs	**%**
Minder dan 1 jaar	6,9
Tussen de 1 en 2 jaar	7,9
Tussen de 3 en 5 jaar	20,8
Tussen de 6 en 10 jaar	21,8
Meer dan 10 jaar	42,6
Werkzaam op scholengemeenschap	**%**
Minder dan 1 jaar	11,9
Tussen de 1 en 2 jaar	8,9
Tussen de 3 en 5 jaar	22,8
Tussen de 6 en 10 jaar	18,8
Meer dan 10 jaar	37,6
Werkzaam als OKAN-leerkracht	**%**
Minder dan 1 jaar	11,9
Tussen de 1 en 2 jaar	6,9
Tussen de 3 en 5 jaar	28,7
Tussen de 6 en 10 jaar	22,8
Meer dan 10 jaar	29,7

Bij de OKAN-leerkrachten is het hebben van een andere functie binnen de school minder voorkomend dan onder de vervolgschoolcoaches. Iets minder dan een derde (31,7%) van de OKAN-leerkrachten geeft aan ook een andere functie te vervullen. Hierbij is de meest aangevinkte functie die van vakleerkracht (23x) (de meeste respondenten zijn vakleerkracht Nederlands). Vervolgschoolcoach en OKAN-klastitularis zijn elk 5 maal aangekruist, OKAN-coördinator 2 maal. Andere taken die door de respondenten zelf worden genoemd betreffen onder meer verantwoordelijke voor het GOK-beleid (2x) en opvoeder (2x).

Tabel 5.252 Hoogst behaalde diploma (N = 101)

Hoogste diploma	**%**
Diploma hogeschool korte type/ professionele bachelor	59,4
Diploma hogeschool lange type/mastertype	5,9
Universitair diploma	34,7
Anders	0

Tabel 5.253 Type lerarenopleiding dat werd gevolgd (N = 101)

Type diploma	%
Geïntegreerde lerarenopleiding (professionele bachelor)	52,5
Specifieke lerarenopleiding aan universiteit	24,8
Specifieke lerarenopleiding CVO	25,8
Voortgezette lerarenopleiding (bachelor na bachelor) buitengewoon onderwijs	0
Voortgezette lerarenopleiding zorgverbreding en remediërend leren	0
Voortgezette lerarenopleiding schoolontwikkeling	1
In opleiding	1
Geen	1

In Tabel 5.252 en

Tabel 5.253 staan de diploma's van de OKAN-leerkrachten weergegeven. Iets meer dan de helft van de OKAN-leerkrachten heeft een professionele bachelor (in verreweg de meeste gevallen gaat dit om een geïntegreerde lerarenopleiding) en ongeveer 35% van de OKAN-leerkrachten heeft een universitair diploma. Bijna alle OKAN-leerkrachten hebben een lerarenopleiding afgerond, op twee na (waarvan er eentje in opleiding was op het moment dat de survey werd afgenomen).

Meer dan de helft van de OKAN-leerkrachten volgde ooit de vormingen 'anderstalige nieuwkomers' en 'taalvaardigheid Nederlands' (Tabel 5.254). Ook de vormingen 'omgaan met meertaligheid' en 'conflicthantering' zijn door zo'n 40% van de leerkrachten ooit gevolgd. Cursussen rondom omgaan met psychische problemen en trauma's worden het minst gevolgd. In Tabel 5.255 staat een overzicht van gevolgde opleidingen en modules. Iets minder dan 85% van de OKAN-leerkrachten volgde nooit een van de genoemde opleidingen. De opleiding tot leraar NT2 werd het vaakst gevolgd (5,9)%). 26,7% van de respondenten (27 leerkrachten) geven aan dat hun directie van hen verlangt een vast aantal vormingen per jaar te volgen (meestal twee). 71,3% van de OKAN-leerkrachten geeft aan dat zij de mogelijkheden tot verdere professionalisering voldoende vindt. Bij deze vraag konden de leerkrachten ook een opmerking plaatsen. Het gebrek aan tijd keert in deze opmerkingen vaak terug, net als het beperkte budget. Andere opmerkingen slaan op de beperkte bekendheid met het aanbod en in enkele gevallen op de aard van de nascholingen ("te theoretisch"; "niet relevant voor OKAN").

Tabel 5.254 Overzicht gevolgde vormingen (N = 101)

	Afgelopen jaar (%)	1-2 jaar geleden (%)	Meer dan 2 jaar geleden (%)	Niet gevolgd (%)
Anderstalige nieuwkomers	21,8	14,9	19,8	43,6
Taalvaardigheid Nederlands	19,8	19,8	20,8	39,6
Omgaan met meertaligheid	13,9	10,9	14,9	60,4
Krachtig onderwijs voor AN	10,9	8,9	7,9	72,3
Conflicthantering	10,9	7,9	21,8	59,4
Uitvoeren taalbeleid	9,9	6,9	13,9	69,3
Ongelijkheid en kansarmoede	6,9	8,9	11,9	72,3
Intercultureel onderwijs	5,9	11,9	18,8	63,4
Leerlingen met psychische problemen	5,9	5,0	10,9	78,2
Leerlingen met traumatische ervaring	5	6,9	12,9	75,2

Tabel 5.255 Overzicht gevolgde opleidingen/modules (N = 101)

Naam opleiding/module	%
Geen van onderstaande	84,2
Opleiding tot leraar NT2 (Het Perspectief Gent)	5,9
Didactiek Nederlands voor Anderstaligen (Provinciaal Documentatiecentrum Atlas)	3,0
Postgraduaat Didactiek Nederlands voor Anderstaligen (Universiteit Antwerpen)	3,0
Postgraduaat Didactiek Nederlands voor Anderstaligen, (CTO-KU Leuven)	3,0
Onderwijs Nederlands aan Anderstaligen (vak binnen academische lerarenopleiding Germaanse Talen, Vrije Universiteit Brussel)	3,0
Opleiding NT2 (Centrum Nascholing Onderwijs, Universiteit Antwerpen)	2,0

5.6.1.2 Interactie met de leerlingen

Net zoals bij de vervolgschoolcoaches hebben de onthaalleerkrachten in het secundair onderwijs ook vragen gekregen over hun betrokkenheid bij de OKAN-leerlingen. De resultaten hiervan zijn weergegeven in Tabel 5.256.

Tabel 5.256 Betrokkenheid van OKAN-leerkrachten bij leerlingen (N = 101)

	Nooit/ zelden (%)	Vaak/ altijd (%)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Ik breng tijd door met elk van mijn OKAN-leerlingen	2	80,2	1	5	4,09	0,79
Ik heb het gevoel dat ik er niet kan zijn voor mijn OKAN-leerlingen wanneer ze me nodig hebben	50,5	7,9	1	4	2,43	0,84
Ik praat met elk van mijn OKAN-leerlingen	10,9	89,1	2	5	4,40	0,71
Ik begrijp mijn OKAN-leerlingen niet zo goed	76,3	0	1	3	2,11	0,60
Wanneer mijn OKAN-leerlingen het niet zo goed doen, maak ik tijd vrij om hen extra te ondersteunen	2	67,3	2	5	3,76	0,66
Ik weet niet zoveel van wat mijn OKAN-leerlingen meemaken buiten de school	35,6	15,8	1	4	2,74	0,80
Mijn OKAN-leerlingen kunnen er op rekenen dat ik er voor hen ben	0	96	3	5	4,42	0,57
Het is moeilijk om mijn OKAN-leerlingen graag te hebben	96,1	0	1	3	1,41	0,57

Uit de tabel valt vooral vast te stellen dat er sprake is van een grote betrokkenheid bij de OKAN-leerlingen. Dit is in lijn met de evaluatie van het onthaalonderwijs (zie 5.2.1.7) waarin vrijwel alle deelnemende respondenten aangeven graag in OKAN te werken en te willen blijven werken. We zien relatief weinig spreiding in de antwoorden op de vragen over betrokkenheid. De opvallendste percentages zijn wellicht de 15,8% die aangeeft niet echt te weten wat hun OKAN-leerlingen meemaken buiten de school en de 7,9% die het gevoel heeft er niet (altijd) te kunnen zijn voor hun OKAN-leerlingen wanneer zij hen nodig hebben.

Verder zijn de OKAN-leerkrachten gevraagd in hoeverre zij trachten aan te sluiten bij de leefwereld van hun leerlingen bij het aanbieden van de lesstof. Hiertoe werden hen zes stellingen voorgelegd. Hun antwoorden zijn weergegeven in Tabel 5.257.

Tabel 5.257 Aansluiting bij belevingswereld OKAN-leerlingen (N = 100[33])

	Nooit/ zelden (%)	Vaak/ altijd (%)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
In welke mate slaagt u er in…						
…om vooraleer een nieuw onderwerp te beginnen, na te gaan wat de leerlingen er al van weten?	2	79	2	5	3,99	0,70
...de inhoud van uw lessen zoveel mogelijk af te stemmen op de belevingswereld van de leerlingen?	0	81	3	5	3,91	0,54

[33] Eén respondent vulde bij deze stelling, alsmede bij die over structuur, autonomie en didactisch materiaal (volgende drie tabellen) overal 'nooit'/'niet relevant' in en werd om deze reden uit de analyses gehouden.

...leerlingen tijdens de les gelegenheid te geven om zelf ervaringen of informatie naar voren te brengen?	1	93	2	5	4,40	0,65
...voorbeelden te kiezen die leerlingen aanspreken?	0	83	3	5	4,10	0,66
...bij de keuze van uw onderwerp zoveel mogelijk te proberen aan te sluiten bij de interesses van leerlingen?	3	80	2	5	3,92	0,66
...om bij elk onderwerp dat u behandelt te proberen aan te geven waarom het voor leerlingen belangrijk is dat ze dit leren?	4	72	2	5	3,91	0,79

Geen van de respondenten of slechts een klein deel (1 tot 4%) heeft het gevoel dat zij niet of onvoldoende aansluiting weten te vinden bij de leefwereld van hun leerlingen bij het aanbieden van de lesstof. Het overgrote deel van de leerkrachten geeft aan dat zij dit vaak tot altijd doen.

Op eenzelfde wijze zijn de respondenten gevraagd naar hun lespraktijken. De stellingen en antwoorden zijn weergegeven in

Tabel 5.258 onder de noemer ‘lespraktijken en structuur.

Tabel 5.258 Lespraktijken en structuur (N = 100)

	Nooit/ zelden (%)	Vaak/ altijd (%)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Ik praat met mijn OKAN-leerlingen over mijn verwachtingen ten aanzien van hen	0	75	3	5	3,94	0,66
Wanneer een OKAN-leerling de leerstof niet begrijpt, hanteer ik een andere aanpak	0	85	3	5	4,09	0,62
Ik toon mijn OKAN-leerlingen verschillende manieren om problemen op te lossen	0	80	3	5	3,96	0,60
Ik probeer duidelijk te zijn tegen mijn OKAN-leerlingen over wat ik van hen verwacht in de klas	0	93	3	5	4,39	0,62
Als een OKAN-leerling iets niet begrijpt, leg ik het op verschillende manieren uit	0	98	3	5	4,51	0,54
Ik vind het moeilijk om consequent te zijn met mijn OKAN-leerlingen	69	5	1	4	2,23	0,74
Ik pas de regels over schooltaken aan voor individuele OKAN-leerlingen uit de klas	29	23	1	5	2,92	0,96
Ik vind het moeilijk uit te maken of mijn OKAN-leerlingen mij kunnen volgen	72	1	1	5	2,18	0,67
Het is moeilijk in te schatten wanneer mijn OKAN-leerlingen klaar zijn om over te gaan tot nieuwe leerstof	69	31	1	4	2,28	0,68
Ik laat mijn leerlingen op verschillende manieren aan één basistaak werken (niet: verschillende taken voor verschillende niveaus)	23	23	1	5	3,00	0,79

Uit deze tabel blijkt dat het grootste deel van de leerkrachten van zichzelf zegt dat ze hun verwachtingen communiceren naar de leerlingen en ook bereidwillig zijn de lesstof op verschillende manieren uit te leggen (eerste vijf stellingen). Eveneens zegt de meerderheid dat het hen lukt om consequent te zijn en dat ze het idee hebben dat hun leerlingen hen goed kunnen volgen. We zien wat meer spreiding in de antwoorden bij het item dat betrekking heeft op differentiatie ('ik pas de regels over schooltaken aan voor individuele leerlingen') en het item over projectmatig samenwerken ('ik laat mijn leerlingen op verschillende manieren aan één basistaak werken'). Een ander opvallend percentage betreft de 31% die moeite heeft met het inschatten van het punt waarop de leerlingen de lesstof begrepen hebben en er verder kan worden gewerkt met nieuwe lesstof.

Tot slot kregen de OKAN-leerkrachten stellingen voorgelegd over het geven van autonomie aan hun leerlingen. Soortgelijke stellingen werden ook voorgelegd aan de vervolgschoolcoaches. In

Tabel 5.259 staan de antwoorden van de leerkrachten weergegeven.

Tabel 5.259 Autonomie bieden (N = 100)

	Nooit/ zelden (%)	Vaak/ altijd (%)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Ik probeer mijn OKAN-leerlingen veel keuzemogelijkheden te geven in klasopdrachten	40	12	1	5	2,72	0,71
Ik laat mijn OKAN-leerlingen heel wat beslissingen zelf nemen bij schooltaken	48	11	1	4	2,61	0,71
Bij opdrachten moet ik altijd en herhaaldelijk aan mijn OKAN-leerlingen zeggen wat ze moeten doen	8,0	50	2	5	3,48	0,73
Ik kan mijn OKAN-leerlingen niet de dingen op hun manier laten doen	34	9	1	4	2,72	0,67
Het is beter niet teveel keuzemogelijkheden te geven aan mijn OKAN- leerlingen	22	30	1	4	3,02	0,84
Ik kan het mij niet veroorloven mijn OKAN-leerlingen al te veel zelf te laten beslissen over hun schooltaken	24	29	1	5	3,01	0,92

Uit de tabel blijkt dat de OKAN-leerkrachten zich niet eenduidig verhouden tot het bieden van autonomie aan hun leerlingen. De eerste twee stellingen, die gaan over praktijken in de klas, tonen dat een meerderheid van de OKAN-leerkrachten hun leerlingen eerder weinig zelfstandigheid en keuzemogelijkheden biedt. Wanneer de vragen peilen naar hun mening ('het is beter niet te veel keuzemogelijkheden te geven') of praktische overwegingen ('ik kan het mij niet veroorloven om mijn leerlingen al te veel zelf te laten beslissen') zien we een verdeeldheid in de antwoorden: ruwweg een derde gaat akkoord, een derde niet en een derde bevindt zich er tussenin. Het beeld is dan ook anders dan bij de vervolgschoolcoaches, die aangaven juist veel over te laten aan de leerlingen zelf.

5.6.1.3 Lesmateriaal, taalvaardigheid en testmateriaal

In deze paragraaf bekijken we het lesmateriaal dat de leerkrachten gebruiken, het werken aan taalvaardigheid en de gehanteerde evaluatievormen. In

Tabel 5.260 wordt een overzicht gegeven van de verschillende didactische materialen die de OKAN-leerkrachten zoal gebruiken.

Tabel 5.260 Overzicht gebruikt didactisch materiaal (N = 100)

Materiaal	Gebruik ik in mijn lessen aan OKAN-leerlingen	Wens ik te gebruiken in mijn lessen aan OKAN-leerlingen maar is niet aanwezig op school	Gebruik ik niet in mijn OKAN-lessen
Voorwerpen, aangereikt door de leerkracht	98	0	2
Nederlandstalige boeken/tekst	97	1	2
Mondelinge oefeningen (dialogen, rollenspel)	97	1	2
Schriftelijke oefeningen	95	1	4
Beeldmateriaal	95	4	1
Luistermateriaal	93	1	6
Uitgeschreven thema-, project- en/of werkpakketten	84	11	5
Computer met internet	83	14	3
Computer met beamer	77	18	5
Voorwerpen aangereikt door de leerlingen	77	3	20
Meertalige boeken/tekst	13	21	66

De leerkrachten geven aan een verscheidenheid aan lesmaterialen te gebruiken. Door de leerkracht meegebrachte voorwerpen, zelf meegebrachte voorwerpen, Nederlandstalige teksten/boeken en mondelinge oefeningen, schriftelijke oefeningen en beeld- en luistermateriaal wordt door praktisch elke docent gebruikt. Van de genoemde items scoort enkel het item 'meertalige boeken/teksten' zeer weinig. Er is slechts 1 respondent die 1 materiaalvorm heeft aangevinkt; gemiddeld vinkten de leerkrachten 7,3 verschillende didactische materialen aan (SD = 1,33) (niet opgenomen in tabel).

Iets meer dan 75% van de OKAN-leerkrachten geeft vervolgens aan dat het lesmateriaal dat hoofdzakelijk gebruikt wordt, zelf ontworpen lesmateriaal betreft, zij het door henzelf of door hun collega's (zie
Tabel 5.261). Iets minder dan 24% van de docenten gebruikt voornamelijk extern ontwikkeld materiaal.

Tabel 5.261 Ontwikkeling eigen materiaal (meest gebruikt) (N = 101)

Materiaal	%
Zelf ontwikkeld materiaal (individueel)	41,6
Zelf ontwikkeld materiaal (OKAN-team)	34,7
Materiaal ontwikkeld door een uitgeverij, documentatiecentrum, wetenschappelijke instelling e.d.	23,8

Het aanleren van de taal en taalvaardigheid zijn belangrijke taken van de OKAN-leerkracht. In de vragenlijst voor leerkrachten zijn daarom een reeks items opgenomen met betrekking tot het 'taalbeleid in de klas', ofwel hoe de leerkracht zich verhoudt tot de taaldoelen en taalvaardigheidsontwikkeling van zijn/haar leerlingen. De resultaten staan weergegeven in Tabel 5.262.

Tabel 5.262 Werken aan taalvaardigheid (N = 101)

	Nooit/ zelden (%)	Vaak/ altijd (%)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Ik heb zicht op de taalvaardigheid/taalcompetenties van mijn OKAN-leerlingen	0	98	3	5	4,31	0,51
Ik ben mij bewust van de taaldoelen die ik in OKAN moet nastreven	1	98	2	5	4,54	0,58
Ik weet hoe ik de talige ontwikkeling van mijn OKAN-leerlingen in kaart kan brengen	14,9	68,3	2	5	3,74	0,96
Ik hanteer een activerende en interactieve didactiek die de taalvaardigheid van mijn OKAN-leerlingen ontwikkelt	1	91,1	2	5	4,28	0,65
Ik ga bewust om met cognitief-academische taal/schooltaal en benut voldoende kansen om die te bevorderen	1	84,2	2	5	4,19	0,71
Ik ga op een positieve en efficiënte manier om met de verschillen in taalcompetenties tussen mijn OKAN-leerlingen	0	92	3	5	4,29	0,61
Ik slaag erin om leerlingen te motiveren voor talige taken (lezen, schrijven, luisteren, spreken)	2	91,1	1	5	4,19	0,69
Ik ben in staat om OKAN- leerlingen te betrekken bij talige activiteiten in de klas	2	97	1	5	4,36	0,66
Ik slaag erin om een positieve attitude van het Nederlands bij OKAN-leerlingen op te roepen	0	96	3	5	4,34	0,55

Uit deze tabel blijkt dat het overgrote deel van de leerkrachten aangeeft goed op de hoogte te zijn van de taaldoelen en de taalvaardigheid van hun leerlingen. Ook menen ze leerlingen goed les te geven en te motiveren. Een uitzondering vinden we in het item over het in kaart brengen van talige ontwikkeling: een kleine 15% weet niet hoe dit te doen; een kleine 70% zegt dat dit vaak of altijd lukt.

Tot slot zijn de leerkrachten gevraagd naar de manieren waarop zij hun leerlingen evalueren. In

Tabel 5.263 zijn hun antwoorden weergegeven. De leerkrachten gebruiken met name door henzelf gemaakte schriftelijke en mondelinge toetsen. Daarnaast wordt de TASAN (Toets Aanvang Secundair Onderwijs Anderstalige Nieuwkomers) door veel leerkrachten/scholen gebruikt om het niveau van de leerling te bepalen. Andere extern ontworpen toetsen (de TAS en de TIST) worden door minder dan 10% procent van de docenten vaak/altijd gebruikt.

Tabel 5.263 Gebruikte toetsen en evaluatiemethoden (N = 101)

	Nooit/ zelden (%)	Vaak/ altijd (%)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Eigen schriftelijke toetsen	3	94,1	1	5	4,50	0,78
Eigen mondelinge toetsen	5	89,1	1	5	4,42	0,89
Evaluatie dagelijks werk	3	89,1	1	5	4,41	0,84
TASAN- Toets Aanvang Secundair Onderwijs Anderstalige Nieuwkomers	17,8	74,2	1	5	4,02	1,43
Huiswerk	11,9	67,4	1	5	3,76	1,04
Observatie	19,8	62,3	1	5	3,66	1,13
Co-evaluatie (leraar-leerling)	29,7	51,5	1	5	3,23	1,18
Zelf-evaluatie (leerling zelf)	21,8	33,6	1	5	3,14	0,95
Peer-evaluatie (leerling-leerling)	30,7	23,7	1	5	2,84	1,08
Open boek	42,6	21,8	1	5	2,75	1,20
TAS - Taalvaardigheidstoets Aanvang SO	75,2	16,9	1	5	1,77	1,29
Portfolio-evaluatie	69,3	9,9	1	5	2,08	1,06
TIST - Taalvaardigheidstoets Instap Tweede jaar SO	86,1	8,9	1	5	1,46	1,04

5.6.1.4 Belangrijkste bevindingen

- Iets meer dan 75% van de OKAN-leerkrachten is **vrouw**. De gemiddelde leeftijd is 36 jaar. Praktisch alle respondenten zijn **geboren in België**. Meer dan 40% van hen werkt al meer dan 10 jaar in het onderwijs; 15% van hen korter dan twee jaar. Bijna 80% van de respondenten werkt al langer dan 3 jaar als OKAN-leerkracht. Iets minder dan een derde van de OKAN-leerkrachten geeft aan ook een **andere functie te vervullen (meestal vakleerkracht Nederlands).**

- Iets meer dan de helft van de OKAN-leerkrachten heeft een **professionele bachelor** (in verreweg de meeste gevallen gaat dit om een geïntegreerde lerarenopleiding) en ongeveer 35% van de OKAN-leerkrachten heeft een universitair diploma. **Vrijwel elke OKAN-leerkracht heeft een lerarenopleiding afgerond.** Meer dan de helft van de OKAN-leerkrachten volgde ooit vormingen gericht op lesgeven aan anderstalige nieuwkomers en Nederlandse taalvaardigheid. Ruim driekwart van de onthaalleerkrachten geeft aan dat zij de mogelijkheden tot verdere professionalisering voldoende vindt.

- De OKAN-leerkrachten geven over het algemeen aan **zeer betrokken** te zijn bij hun OKAN-leerlingen en goed contact met hen te hebben. We zien verschillende praktijken als het gaat om **gedifferentieerd** lesgeven en leerlingen zelfstandig laten werken. OKAN-leerkrachten zijn voorzichtig in het bieden van **autonomie**.

- Iets meer dan 75% van de OKAN-leerkrachten geeft aan dat hun **didactisch materiaal voornamelijk door henzelf of hun collega's ontwikkeld** is. Ook de meest gebruikte toetsen (schriftelijk en mondeling) evaluatiemethoden zijn meestal door de leerkrachten zelf ontworpen.

- Praktische alle OKAN-leerkrachten geven aan zicht te hebben op de taalvaardigheidsontwikkeling van hun leerlingen en zich bewust te zijn van de na te streven taaldoelen en deze te behalen met een activerende didactiek. Het goed in **kaart brengen van de talige ontwikkeling** van leerlingen blijft evenwel uitdaging.

5.6.2 Basisonderwijs

5.6.2.1 Profiel van de onthaalleerkrachten

De vragenlijst voor '(onthaal)leerkrachten basisonderwijs' is ingevuld door 144 respondenten. Deze leerkrachten zijn werkzaam bij in totaal 89 verschillende basisscholen die onthaalonderwijs aanbieden. Gemiddeld zijn de respondenten 37,8 jaar oud (de jongste die deelnam was 22, de oudste 59). Bijna iedereen (140) is geboren in België; de vier overige leerkrachten zijn geboren in Congo, Afghanistan, India en Irak. Een grote meerderheid (121) van de leerkrachten is vrouw.

Een aanzienlijk deel van de onthaalleerkrachten werkt (ook) als 'reguliere' klasleerkracht (55). In enkele gevallen wordt het werk als onthaalleerkracht ook gecombineerd met functie van zorgleerkracht/-coördinator (18) en directeur (1).

In Tabel 5.264 staat weergegeven hoe lang de respondenten werkzaam zijn in het onderwijs, op hun school en als onthaalleerkracht. Uit de tabel valt op te maken dat verreweg de meeste respondenten al lang in het onderwijs werken (meer dan de helft 10 jaar), en dit vaak op dezelfde school. Voor velen is het werken als onthaalleerkracht/met anderstalige nieuwkomers relatief nieuw: meer dan een derde (34%) is daar pas sinds dit schooljaar mee begonnen.

Tabel 5.264 Overzicht leerkrachten (BaO): werkzaam in het onderwijs, op de scholengemeenschap en als onthaalleerkracht, percentages (N = 144)

Werkzaam in het onderwijs	**%**
Minder dan 1 jaar	2,8
Tussen de 1 en 2 jaar	12,5
Tussen de 3 en 5 jaar	17,4
Tussen de 6 en 10 jaar	16,7
Meer dan 10 jaar	50,7
Werkzaam op scholengemeenschap	**%**
Minder dan 1 jaar	8,3
Tussen de 1 en 2 jaar	18,1
Tussen de 3 en 5 jaar	18,1
Tussen de 6 en 10 jaar	15,3
Meer dan 10 jaar	40,3

Werkzaam als OKAN-leerkracht	%
Minder dan 1 jaar	34,0
Tussen de 1 en 2 jaar	19,4
Tussen de 3 en 5 jaar	18,1
Tussen de 6 en 10 jaar	12,5
Meer dan 10 jaar	16,0

We zien dat bijna alle leerkrachten een diploma hogeschool van het korte type hebben, ofwel een professionele bachelor (zie Tabel 5.266). Voor de meeste respondenten geldt dat dit ook hun hoogst behaalde diploma is (Tabel 5.265). Slechts 1,4% van de leerkrachten beschikt niet over een diploma van een lerarenopleiding.

Tabel 5.265 Hoogst behaalde diploma (N = 144)

Hoogste diploma	%
Diploma hogeschool korte type/ professionele bachelor	91,7
Diploma hogeschool lange type/mastertype	2,8
Universitair diploma	3,5
Anders	2,1

Tabel 5.266 Type lerarenopleiding dat werd gevolgd (N = 144)

Type diploma	%
Geïntegreerde lerarenopleiding (professionele bachelor)	93,1
Specifieke lerarenopleiding aan universiteit	2,8
Specifieke lerarenopleiding CVO	2,1
Voortgezette lerarenopleiding (bachelor na bachelor) buitengewoon onderwijs	2,8
Voortgezette lerarenopleiding zorgverbreding en remediërend leren	6,9
In opleiding	1,4
Geen	1,4

In Tabel 5.267 en Tabel 5.268 staan de gevolgde vormingen en opleidingen/modules van de respondenten weergegeven. We zien dat de vormingen anderstalige nieuwkomers, omgaan met meertalige en taalvaardigheid Nederlands door zo'n 35 tot 40% van de respondenten zijn gevolgd. Meestal werden deze meer dan twee jaar geleden gevolgd. Een kwart van de leerkrachten volgde meer dan twee jaar geleden een cursus conflicthantering. De cursussen Krachtig onderwijs voor AN, omgaan met leerlingen met psychische problemen en omgaan met leerlingen met een traumatische ervaring worden het minst vaak gevolgd. We zien dat 4,9% van de respondenten de opleiding NT2 heeft gevolgd, en 1,4% de opleiding tot leraar NT2. Maar in het algemeen gaat op dat de leerkrachten in het basisonderwijs meestal geen van de genoemde extra modules/opleidingen hebben gevolgd.

29,9% van de leerkrachten (43 leerkrachten) geeft aan dat zij van hun directie verplicht een aantal vormingsdagen opgelegd krijgen, meestal zijn dit er twee (17x) of drie (12x). 69,4% van de leerkrachten geeft aan dat ze genoeg mogelijkheden krijgen tot verdere professionalisering om hun taak als onthaalleerkracht uit te voeren. Bij deze vraag over professionalisering konden de respondenten ook een opmerking plaatsen. De leerkrachten die aangeven graag meer vorming te willen volgen, geven aan dat dit vaak niet kan omdat ze het zeer druk hebben, of omdat opvang van

de klas niet altijd geregeld kan worden, of omdat het budget niet toereikend is. Sommige respondenten geven aan dat ze (in de eerste plaats) reguliere leerkracht zijn en geen onthaalleerkracht. Het feit dat dat ze slechts één of enkele (G)AN in hun klas hebben, wordt door sommige gebruikt als reden om geen vorming te hoeven volgen ("ik ben een reguliere leerkracht met één anderstalige leerling"), voor anderen juist wel ("als leerkracht van een reguliere klas is het steeds weer zoeken en behelpen als er een (G)AN in de klas komt").

Tabel 5.267 Overzicht gevolgde vormingen (N = 144)

	Afgelopen jaar (%)	1-2 jaar geleden (%)	Meer dan 2 jaar geleden (%)	Niet gevolgd (%)
Anderstalige nieuwkomers	12,5	8,3	14,6	64,6
Omgaan met meertaligheid	10,4	4,2	19,4	66,0
Taalvaardigheid Nederlands	8,3	7,6	23,6	60,4
Uitvoeren taalbeleid	6,3	2,1	9,0	82,6
Krachtig onderwijs voor AN	6,3	2,1	6,9	84,7
Conflicthantering	4,9	3,5	24,3	67,4
Ongelijkheid en kansarmoede	3,5	4,9	13,2	78,5
Intercultureel onderwijs	2,8	4,9	17,4	75,0
Leerlingen met psychische problemen	2,1	5,6	10,4	81,9
Leerlingen met traumatische ervaring	0,7	1,4	9,7	88,2

Tabel 5.268 Overzicht gevolgde opleidingen/modules (N = 144)

Naam opleiding/module	%
Geen van onderstaande	92,4
Opleiding NT2 (Centrum Nascholing Onderwijs, Universiteit Antwerpen)	4,9
Didactiek Nederlands voor Anderstaligen (Provinciaal Documentatiecentrum Atlas)	2,1
Opleiding tot leraar NT2 (Het Perspectief Gent)	1,4
Postgraduaat Didactiek Nederlands voor Anderstaligen (Universiteit Antwerpen)	0,7
Postgraduaat Didactiek Nederlands voor Anderstaligen, (CTO-KU Leuven)	0
Onderwijs Nederlands aan Anderstaligen (vak binnen academische lerarenopleiding Germaanse Talen, Vrije Universiteit Brussel)	0

5.6.2.2 Anderstalige nieuwkomers, taakopvatting en lesmateriaal

In deze paragraaf bekijken we met hoeveel (gewezen) anderstalige leerlingen de onthaalleerkrachten in het basisonderwijs te maken hebben, welke taken zij voor zichzelf zien weggelegd ten opzichte van deze leerlingen en de lesmaterialen die zij gebruiken.

In Tabel 5.269 en Tabel 5.270 staat weergegeven hoeveel (gewezen) anderstalige nieuwkomers de leerkrachten in hun klas hebben. Het grootste deel van zowel de onthaalleerkrachten als de klasleerkrachten hebben tussen de 1 en 3 anderstalige nieuwkomers in de klas (52,8% en 56,5%). Een aanzienlijk deel van de onthaalleerkrachten werken dagelijks met meer dan 5 anderstalige nieuwkomers (37,1%). Bij de klasleerkrachten gaat dit om 9,1%. Bij gewezen anderstalige leerlingen liggen de antwoorden iets meer gespreid. Er waren geen respondenten die bij beide typen leerlingen (gewezen en 'niet-gewezen') aangaven er 0 in de klas te hebben.

Een belangrijke opmerking bij beide tabellen: doordat we het woord 'klas' in de vraagstelling niet hebben gespecificeerd, weten we niet of respondenten die zowel klassen- als onthaalleerkracht zijn welke van de twee zij bedoelen. Het ligt voor de hand dat ze kozen voor de klas waar zij het meeste mee te maken hebben. Zodoende vormen deze data vooral een indicatie van het aantal (gewezen) anderstalige leerlingen waarmee (onthaal)leerkrachten in het basisonderwijs op dagelijkse basis mee te maken hebben. We weten uit paragraaf 5.3.1.1 dat het eerder uitzondering dan norm is dat er meer dan 10 anderstalige nieuwkomers op een basisschool zitten. Dat de meeste leerkrachten (54,2%) dagelijks werken met 1-3 anderstalige nieuwkomers is dan aannemelijk, evenals dat leerkrachten die enkel werken als onthaalleerkrachten er in bijna 40% van de gevallen er met meer dan 5 werken.

Tabel 5.269 Aantal anderstalige nieuwkomers in klas (N = 144)

	0	**1-3**	**4-5**	**>5**	**Totaal**
Onthaalleerkracht (n=89)	7,9	52,8	2,2	37,1	**100**
Klasleerkracht (n=55)	25,5	56,4	9,1	9,1	**100**
Totaal	14,6	54,2	4,9	26,4	**100**

Tabel 5.270 Aantal gewezen anderstalige nieuwkomers in klas (N = 144)

	0	**1-3**	**4-5**	**>5**	**Ik weet niet**	**Totaal**
Onthaalleerkracht (n=89)	24,7	38,2	12,4	19,1	5,6	**100**
Klasleerkracht (n=55)	36,4	41,8	7,3	5,5	9,1	**100**
Totaal	29,2	39,6	10,4	13,9	6,9	**100**

In de vragenlijst werd gepeild naar de taakbeschouwing/taakopvatting onder de leerkrachten. De verschillende taken zijn ondergebracht bij vijf 'thema's', namelijk beginsituatie in kaart brengen, vaardigheden ontwikkelen, participatie en toeleiding en ondersteuning kind en omgeving. De antwoorden staan weergegeven in

Tabel 5.271.

Tabel 5.271 Taakbeschouwing en –uitvoering (N = 144)

	Beschouw ik als mijn taak (N)		Beschouw ik niet als mijn taak (N)	
	Voer ik uit (N)	Voer ik niet uit/kan ik niet uitvoeren (N)	Voer ik uit (N)	Voer ik niet uit (N)
Beginsituatie in kaart brengen				
In duidelijke lijnen de beginsituatie van het kind in kaart brengen	80,6		19,4	
	73,6	6,9	7,6	11,8
De beschrijving van de beginsituatie delen met collega's	84,7		15,3	
	75,7	9,0	3,5	11,8
Vaardigheden ontwikkelen				
Taalvaardigheid Nederlands ontwikkelen bij deze kinderen	95,8		4,2	
	93,8	2,1	3,5	0,7
Cognitieve vaardigheden bevorderen/verbeteren bij deze kinderen	91		9	
	89,6	1,4	7,6	1,4
Sociale vaardigheden van deze kinderen bevorderen en verbeteren	95,1		4,9	
	93,0	2,1	4,9	0
Motorische vaardigheden van deze kinderen bevorderen en verbeteren	73,6		26,4	
	66,7	6,9	9,7	16,7
Psychische en emotionele vaardigheden van deze kinderen bevorderen en verbeteren	88,2		11,8	
	84,0	4,2	6,9	4,9
Participatie en toeleiding				
Deze kinderen over België / Vlaanderen leren	85,4		14,6	
	71,5	13,9	2,1	12,5
Deze kinderen bijkomende individuele begeleiding geven	87,5		12,6	
	77,1	10,4	6,3	6,3
Deze kinderen toeleiden naar het vrijetijdsaanbod in de regio	41,0		59,0	
	24,3	16,7	9,7	49,3
Deze kinderen toeleiden naar welzijnsondersteunende organisaties	20,1		79,9	
	11,1	9,0	11,8	68,1
Deze kinderen maximaal integreren in regulier onderwijs	93,0		7,0	
	88,9	4,2	3,5	3,5

Ondersteuning kind en omgeving					
Deze kinderen en hun familie administratief ondersteunen	13,9	20,8	6,9	18,8	79,2 60,4
Deze kinderen en hun familie psychisch ondersteunen	22,9	30,6	7,6	15,3	69,4 54,2
Deze kinderen en hun familie op sociaal vlak ondersteunen	29,9	36,8	6,9	14,6	63,2 48,6
De kinderen en hun familie op materieel vlak ondersteunen	6,3	13,2	6,9	16,0	86,8 70,8
De gegevens voor het vervolgdossier van deze kinderen *up to date* houden	71,5	81,2	9,7	4,2	18,8 14,6

We zien dat meer dan tachtig procent van de leerkrachten het als hun taak ziet de beginsituatie in kaart te brengen en te delen met collega's. Het grootste deel van hen voert dit ook uit. Enkelen (7% en 9%) geven aan dit niet uit te kunnen voeren terwijl ze dit wel zouden willen. Wat betreft het ontwikkelen van verschillende vaardigheden, zien we dat meer dan 90% het ontwikkelen van taal-, sociale en cognitieve vaardigheden ziet als hun taak. Het grootste deel komt hier ook aan toe. We zien ietwat meer spreiding bij de items rondom motorische en psychische/emotionele vaardigheden.

Bij participatie en toeleiding zien we iets meer spreiding in de taakbeschouwing, bij de items over toeleiding naar vrijetijdsaanbod en welzijnsondersteunende organisaties (onthaalbureaus, OCMW, advocaten, artsen, psychologen, integratiecentra,…) geeft de meerderheid aan dit niet als hun taak te zien. We zien bij de items over toeleiding wel een toename van de groep die aangeeft de genoemde taken wel als hun taak te zien, maar er niet aan toekomen dit uit te voeren. Het gaat hierbij om de items over kinderen iets leren over België/Vlaanderen (13,9%), bijkomende begeleiding (10,4%) en toeleiding naar vrijetijdsaanbod (16,7%).

Bij de items rondom ondersteuning van het kind en zijn/haar omgeving, blijkt steeds dat de meeste leerkrachten (63,2 tot 86,8%) ondersteuning van ouders en kind op administratief, psychisch, sociaal of materiaal vlak niet hun taak achten. Toch zien we bij de groep die de genoemde activiteiten niet tot hun taak rekenen, dat een substantieel deel van de respondenten desondanks toch deze taken op zich neemt (14,6 tot 18,8% van het totaal). Het item over het vervolgdossier is iets anders van aard dan de andere vier. We zien dat een overgroot deel van de leerkrachten (81,2%) het hun taak acht dit bij te houden en dit ook doet. Zo'n 19% vindt dit niet hun taak, en het grootste deel daarvan houdt dit dan ook niet zelf bij.

Tot slot bekijken we in deze paragraaf het lesmateriaal dat de leerkrachten gebruiken voor (gewezen) anderstalige nieuwkomers. De gegevens zijn weergegeven in

Tabel 5.272.

Tabel 5.272 Lesmateriaal voor (G)AN en 'reguliere' leerlingen (N = 101)

	Enkel voor reguliere leerlingen	Enkel voor (G)AN-leerlingen	Voor allebei, op dezelfde manier	Voor allebei, op een andere manier	N.v.t.	Totaal
Nederlandstalige boeken / tekst	4,2	10,4	27,8	52,1	5,6	**100**
Meertalige boeken / tekst	1,4	11,1	8,3	8,3	70,8	**100**
Uitgeschreven thema- en/of werkpakketten	3,5	17,4	24,3	36,1	18,8	**100**
Schriftelijke oefeningen	2,1	16,0	20,8	54,2	6,9	**100**
Mondelinge oefeningen (dialogen, rollenspel)	4,9	18,1	20,8	52,1	4,2	**100**
Luistermateriaal	4,9	16,7	25,0	41,7	11,8	**100**
Beeldmateriaal	0	18,1	49,3	29,2	3,5	**100**
Pull-out lessen	0,7	5,6	4,9	13,2	75,7	**100**
Concrete voorwerpen	0	21,5	47,2	24,3	6,9	**100**

Uit deze tabel blijkt vooral dat relatief weinig lesmateriaal exclusief voor (G)AN-leerlingen wordt gebruikt. Meestal wordt er lesmateriaal gebruikt dat ook bij 'reguliere' leerlingen wordt ingezet, zij het op een andere manier. Een uitzondering vormt het gebruik van concrete voorwerpen. Deze worden vergeleken met ander materiaal dat relatief vaak enkel voor (G)AN-leerlingen wordt ingezet. Een andere bevinding betreft het beperkte gebruik van meertalige boeken/teksten (70,8% van de leerkrachten koos hierbij voor 'n.v.t.'). We hebben de leerkrachten ook gevraagd welk ander materiaal zij specifiek gebruiken voor (G)AN-leerlingen. De volgende zaken werden genoemd:

- Computer (bv.: woordkasteel); online lesmateriaal (bv.: www.jekanmewat.nl) (6x)
- Aangepast concreet materiaal (prentenboeken met woorden erin geplakt) (4x)
- Woordkaarten en andere (gezelschap)spelletjes waarin taal wordt geoefend (4x)
- Muzische activiteiten (2x)

5.6.2.3 Werken aan taalvaardigheid

In deze laatste paragraaf bekijken we hoe onthaalleerkrachten omgaan met taal en het verbeteren van de taalvaardigheid van de anderstalige leerlingen. In de vragenlijst werd een aantal items voorgelegd met betrekking tot drie domeinen, namelijk de inzet op taalontwikkelingsactiviteiten, een taalondersteunend klimaat en het doelgericht werken aan taalvaardigheid.

Tabel 5.273 Inzet op taalontwikkelingsactiviteiten (N = 144)

	Nooit/ zelden (%)	Vaak/ altijd (%)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Ik zet activiteiten op die taal uitlokken bij de leerlingen	0,7	86,8	2	5	4,12	0,63
Ik gebruik muzische en wereldverkennende activiteiten om aan talige doelen te werken	6,9	61,1	1	5	3,66	0,85
Ik denk samen met de leerlingen na over de betekenis van woorden (bijvoorbeeld discussiëren over een woord in een kringgesprek, opzoeken op het internet van een woord uit de titel van een boek)	14,6	56,3	1	5	3,52	0,98
Ik creëer vanuit concrete contexten kansen voor de leerlingen om te experimenteren en om al doende taal te leren. Bijvoorbeeld door een ontdektafel/doos, winkelhoek, ervaringstocht, meetkist, et cetera	12,5	50,7	2	5	3,51	0,88
Ik zorg ervoor dat leerlingen mogelijkheden krijgen om over de inhoud van boeken te praten en de inhoud ervan creatief te verwerken	14,6	50	1	5	3,43	0,93

In

Tabel 5.273 over werken aan taalontwikkeling zien we dat steeds minstens de helft van de leerkrachten aangeeft op de genoemde activiteiten in te zetten. Met uitzondering van het eerste, algemene item ('ik zet activiteiten op die taal uitlokken bij de leerlingen') kiest bij alle items ongeveer een derde van de respondenten voor de antwoordoptie 'soms'. Verdere analyse van de data toont dat het aantal anderstalige leerlingen in de klas een positief effect heeft op de taalontwikkelingsactiviteiten ($F(3, 143) = 2{,}836$, $p = 0{,}040$). Met andere woorden, hoe meer anderstalige leerlingen in de klas, hoe hoger de scores van de leerkrachten op de somschaal 'taalontwikkeling' (Cronbach's α is 0,77). We vinden geen effect van de ervaring die een leerkracht heeft (jaren werkzaam als onthaalleerkracht).

In

Tabel 5.274 zijn de resultaten weergegeven van de stellingen die peilden naar het inzetten op een taalondersteunend klimaat. Dit gaat met name over het contact tussen leerkracht en leerling en het creëren van een visueel 'talige' en 'geletterde' omgeving.

Tabel 5.274 Werken aan een taalondersteunend klimaat (N = 144)

	Nooit/ zelden (%)	Vaak/ altijd (%)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Ik werk met materialen, voorwerpen en afbeeldingen om mijn taalaanbod toegankelijker te maken.	1,4	85,4	1	5	4,19	0,74
Ik benut de dagelijkse routines en rituelen om gesprekjes aan te knopen	0,7	84,7	2	5	4,08	0,64
Ik doe mee terwijl kinderen aan het werk zijn en geef daarbij veel talige impulsen	2,1	84,7	2	5	4,08	0,68
Ik stimuleer de leerlingen hun denkwijze of werkwijze hardop te verwoorden.	3,5	78,5	1	5	3,91	0,75
Ik verwoord de handelingen van de leerlingen terwijl die met activiteiten bezig zijn	3,5	77,1	2	5	3,88	0,76
Ik creëer een rijke geletterde omgeving in mijn klas (visuele boodschappen, interactie over lezen en schrijven, aanbod van soorten lees- en schrijfmateriaal, een aantrekkelijk boekenhoek)	4,9	73,6	1	5	3,92	0,85
Ik verhinder dat taalsterke leerlingen de activiteit monopoliseren waardoor anderen niet aan bod kunnen komen	2,1	67,4	2	5	3,81	0,71
Ik kies opdrachten waarbij lager taalvaardige en hoger taalvaardige leerlingen moeten samenwerken.	5,6	62,5	1	5	3,69	0,79

Leerkrachten geven aan inderdaad een 'talige' omgeving te creëren door simpelweg veel met de leerlingen te praten over schoolactiviteiten maar ook over alledaagse dingen, door denk- en werkwijzes hardop te verwoorden en materialen in te zetten om het taalaanbod toegankelijk te maken (eerste vijf items; zo'n 80% van de leerkrachten geeft aan dit vaak of altijd te doen). Ook bij de overige items zien we dat een meerderheid aangeeft dit te doen. Ook op de somschaal 'taalondersteunend klimaat' (Cronbach's α is 0,79) vinden we een effect van het aantal anderstalige leerlingen in de klas ($F(3,143) = 4,58$, $p = 0,004$). We vinden geen effect van de ervaring die iemand met het onthaalonderwijs heeft. De laatste tabel, Tabel 5.275, gaat over doelgericht werken aan taalvaardigheid. Hier zien we eveneens dat een overgrote meerderheid van de onthaalleerkrachten aangeeft op een flexibele wijze taalvaardigheid en taalbehoefte van anderstalige nieuwkomers te faciliteren. Ook hebben alle leerkrachten het idee dat ze een positieve attitude ten aanzien van Nederlands bij hun leerlingen weten op te roepen.

Tabel 5.275 Doelgericht werken aan taalvaardigheid (N = 144)

	Nooit/ zelden (%)	Vaak/ altijd (%)	Min.	Max.	Gem.	Std. Afw.
Ik geef extra instructie en ondersteuning aan leerlingen die minder taalvaardig zijn	0,7	95,8	2	5	4,53	0,60
Ik ga flexibel om met mijn planning in functie van de taalbehoeften van de leerlingen	0	86,8	3	5	4,26	0,68
Ik slaag erin om een positieve attitude ten aanzien van het Nederlands bij (G)AN op te roepen	0	85,4	3	5	4,11	0,63
Ik stel voor mezelf duidelijke doelen voor taalvaardigheid voorop	3,5	71,5	1	5	3,94	0,83
Ik evalueer of ik mijn taaldoelen bij alle leerlingen bereik	4,2	69,4	1	5	3,27	0,83

5.6.2.4 Belangrijkste bevindingen

- Zo'n 84% van de onthaalleerkrachten in het basisonderwijs is **vrouw**. Gemiddeld zijn de respondenten 38 jaar. Vrijwel iedereen is geboren in **België**; 3% van de respondenten is geboren in het buitenland. Zo'n **10%** combineert het werk van onthaalleerkracht met de **functie van zorgleerkracht/-coördinator.**

- Meer dan de helft van de AN-leerkrachten werkt al langer dan 10 jaar in het basisonderwijs, in verreweg de meeste gevallen ook op dezelfde basisschool. **Echter, voor velen is het werken als onthaalleerkracht/met anderstalige nieuwkomers relatief nieuw:** meer dan een derde (34%) is daar pas sinds dit schooljaar mee begonnen. **Praktisch alle leerkrachten een diploma hogeschool van het korte type hebben, oftewel een professionele bachelor.** Slechts 1,4% van de onthaalleerkrachten beschikt niet over een diploma van een lerarenopleiding.

- Ruim twee derde van de respondenten geeft aan **tevreden te zijn met de mogelijkheden die zij hebben tot verdere professionalisering**. Bijna 40% van de respondenten heeft cursussen gevolgd met betrekking tot meertaligheid en anderstalige nieuwkomers. **Extra opleidingen of modules** aan onderwijsinstellingen met betrekking tot anderstaligheid/Nederlands als tweede taal **worden heel weinig gedaan.**

- Iets meer dan de helft van de (onthaal)leerkrachten in het basisonderwijs werken dagelijks met 1 tot 3 anderstalige nieuwkomers. Zo'n 40% van de onthaalleerkrachten die lesgeven aan hun onthaalklas hebben meer dan 5 anderstalige nieuwkomers in de onthaalklas. **Meestal wordt voor anderstalige nieuwkomers hetzelfde lesmateriaal gebruikt als voor de reguliere leerlingen, maar op een aangepaste manier**. Ook beeldmateriaal en concrete voorwerpen worden ingezet in de lessen. De leerkrachten geven aan soms niet te beschikken over geschikt lesmateriaal op het niveau van de anderstalige nieuwkomer. Ook het vinden van genoeg tijd om **de anderstalige nieuwkomer(s) genoeg aandacht te geven** in een volle klas vol reguliere leerlingen is een uitdaging.

- De meerderheid van de leerlingen geeft aan actief op **taalontwikkelingsactiviteiten** in te zetten; zij geven ook aan op een flexibele wijze taalvaardigheid en taalbehoefte te faciliteren en hebben het idee dat ze een positieve attitude ten aanzien van het Nederlands bij hun leerlingen weten te realiseren. **Leraren die relatief veel anderstalige nieuwkomers in de klas hebben, zetten meer in op taalontwikkelingsactiviteiten en het creëren van een taalondersteunend klimaat in de klas.**

5.7 MULTILEVEL LOGISTISCHE REGRESSIEANALYSES

In dit hoofdstuk worden de leerlingenkenmerken uit de databank (zie hoofdstuk 4) en enkele gegevens uit de survey samengebracht. Meer specifiek betekent dit dat we nagaan welke leerlingen- en schoolkenmerken (uit zowel de databank als de survey) een invloed hebben op de schoolloopbanen van de anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen. Hiervoor worden multilevel logistische regressieanalyses opgezet. Deze analyses dienen een antwoord te formuleren op de volgende onderzoeksvraag:

- **Onderzoeksvraag 1B:** Welke leerlingen- en schoolkenmerken hebben impact op de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen?

We beperken ons om praktische redenen tot de kenmerken uit de databank van het schooljaar 2011-2012 of 2012-2013. Deze administratieve data werden aangeleverd door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Er wordt gebruikgemaakt van het meest recente schooljaar waarvan we data hebben, om we ook de relatief recente gegevens (schooljaar 2014/2015) uit de survey in de analyses betrekken. Het achterliggende idee hierbij is om na te gaan of enkele in de survey gemeten schoolkenmerken een ook invloed uitoefenen op de schoolloopbanen van de leerlingen. Voordat we de kenmerken uit de vragenlijsten analyseren, bekijken we eerst enkel de invloed van leerlingen- en schoolkenmerken uit de databank. In de daaropvolgende analyses nemen we enkel de kenmerken uit de databank mee die in de multilevel logistische regressieanalyses een significante invloed uitoefenen en vullen we deze in verdere multilevel logistische regressieanalyses aan met de kenmerken uit de vragenlijsten. Welke kenmerken dit precies zijn en hoe deze tot stand zijn gekomen, wordt per schooltype toegelicht in paragraaf 5.7.1.1.2 (BaO) en 5.7.2.1.2 (SO).

In het eerste deel richten we onze aandacht op het basisonderwijs, waar we spreken over anderstalige nieuwkomers. Daarna bekijken we het secundair onderwijs, waar we spreken over OKAN-leerlingen. In een later hoofdstuk worden relevante bevindingen uit de analyses verder besproken met behulp van de kwalitatieve data.

5.7.1 Basisonderwijs

5.7.1.1 Voorspellen van het zittenblijven in het basisonderwijs

5.7.1.1.1 Kenmerken uit de databank

In deze paragraaf bekijken we welke kenmerken van de voormalige anderstalige nieuwkomers en de scholen met een onthaaljaar een invloed hebben op het al dan niet zittenblijven. Hiervoor maken we gebruik van een multilevel logistische regressieanalyse uitgevoerd op de data uit het schooljaar 2012-2013 (N = 2416). Bij de analyse werken we met een dummy-variabele als afhankelijke variabele, namelijk het al dan niet zittenblijven. De dummy-variabele staat aan voor 'zittenblijven'. De vastgestelde verschillen zijn de verschillen tussen alle voormalige anderstalige nieuwkomers. Het gaat hier dus om de gehele populatie van anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs, waardoor de significatietoetsen minder relevant zijn. We kunnen het onderzochte schooljaar wel als een steekproef beschouwen indien we voorspellend willen zijn voor de daaropvolgende schooljaren. De significantietoetsen geven in dat geval weer hoe zeker we zijn dat de verschillen zich in de komende schooljaren ook gaan vertonen of dat ze eerder eigen zijn aan het huidige schooljaar. Wanneer we verderop in de tekst voorspellingen willen doen aan de hand van significantietoetsen, beschouwen we het schooljaar dan ook telkens als een steekproef voor de daaropvolgende schooljaren.
Vooraleer we de effecten van alle kenmerken nagaan, stellen we een model 0 op zonder verklarende variabelen. Daarna worden er twee modellen geschat. Model 1 omvat enkel de leerlingenkenmerken. Hiervoor worden het geslacht, de nationaliteit, het opleidingsniveau van de moeder, de schoolse

vertraging in de buurt en het al dan niet krijgen van een schooltoelage meegenomen. Verder kijken we ook naar het leerjaar waarin anderstalige nieuwkomers instromen[34] en of ze instromen met een achterstand. Bij model 2 worden de kenmerken van de school met het onthaaljaar toegevoegd. Deze omvatten het onderwijsnet, de soort gemeente en het aantal anderstalige nieuwkomers. Aan de hand van de -2Loglikelihood wordt gekeken welk model het best bij de data past. Tabel 5.276 vat deze gegevens samen.

Tabel 5.276 Parameterschattingen (B) en de bijhorende Wald-statistieken (Wald) en significanties (p-waarde) en betrouwbaarheidsintervallen voor model 0, model 1 en model 2

	Model 0			Model 1			Model 2		
	B	**Wald**	**p-waarde**	**B**	**Wald**	**p-waarde**	**B**	**Wald**	**p-waarde**
Intercept	*-1,73	438,90	0,00	*-1,91	44,60	0,00	*-1,80	28,60	0,00
Meisje	/	/	/	*-0,33	7,19	0,01	*-0,33	7,10	0,01
Europese (niet EU)	/	/	/	0,38	2,64	0,10	0,37	2,58	0,11
Nederlandse	/	/	/	*-1,63	16,88	0,00	*-162	16,61	0,00
Turkse	/	/	/	0,07	0,03	0,86	0,07	0,03	0,86
Marokkaanse	/	/	/	-0,03	0,01	0,93	-0,01	0,00	0,98
Afrikaanse	/	/	/	0,20	0,90	0,34	0,20	0,92	0,34
Aziatische	/	/	/	0,32	3,30	0,07	0,31	3,07	0,08
Amerikaanse	/	/	/	*1,08	7,91	0,00	*1,11	8,28	0,00
Andere	/	/	/	0,18	0,28	0,60	0,16	0,22	0,64
Geen LO	/	/	/	*0,77	9,56	0,00	*0,77	9,60	0,00
LO	/	/	/	*1,16	23,07	0,00	*1,16	22,61	0,00
LSO	/	/	/	*0,99	17,44	0,00	*0,99	17,09	0,00
HSO	/	/	/	*0,63	6,94	0,01	*0,63	6,96	0,01
Een schooltoelage	/	/	/	-0,24	0,88	0,35	-0,24	0,87	0,35
Hoge mate aan schoolse vertraging	/	/	/	0,22	2,72	0,10	0,20	1,80	0,18
Kleuter	/	/	/	-0,04	0,04	0,85	-0,05	0,07	0,79
Tweede	/	/	/	0,25	1,03	0,31	0,23	0,92	0,34
Derde	/	/	/	0,15	0,38	0,54	0,13	0,28	0,60
Vierde	/	/	/	*0,52	4,93	0,03	*0,49	4,41	0,04
Vijfde	/	/	/	0,13	0,25	0,62	0,11	0,19	0,66
Voorsprong	/	/	/	-0,33	0,11	0,74	-0,38	0,14	0,71

[34] Cijfers voor anderstalige nieuwkomers die in het zesde leerjaar instromen, worden in de analyses niet geschat.

1 jaar achterstand	/	/	/	*-1,61	115,67	0,00	*-1,61	115,03	0,00
2 jaar achterstand	/	/	/	*-2,52	43,81	0,00	*-2,53	43,89	0,00
3 of meer jaren achterstand	/	/	/	*-2,37	4,88	0,03	*-240	4,96	0,03
OGO	/	/	/	/	/	/	-0,17	0,67	0,41
VGO	/	/	/	/	/	/	0,02	0,01	0,92
Brussel	/	/	/	/	/	/	-0,22	0,38	0,54
Rand & Taal	/	/	/	/	/	/	0,02	0,00	0,95
Andere	/	/	/	/	/	/	-0,07	0,13	0,71
Aantal (z-score)[35]	/	/	/	/	/	/	0,07	0,45	0,50
			95% BI			**95% BI**			**95% BI**
Afwijkingen intercept	*-1,73 – (2 x 0,65) =		-3,03	*-1,91 – (2 x 0,74) =		-3,39	*-1,80– (2 x 0,75) =		-3,30
	*-1,73 + (2 x 0,65) =		-0,43	*-1,91 + (2 x 0,74) =		-0,43	*-1,80 + (2 x 0,75) =		-0,30
	Deviance		**p-waarde**	**Deviance**		**p-waarde**	**Deviance**		**p-waarde**
-2Loglikelihood	2213,70		/	*1952,60		0,00 (t.a.v. model 0)	1950,00		0,86 (t.a.v. model 1)

*Noot: * = significante p-waarde (<0.05)*

Uit de analyse blijkt dat model 1 het best bij de data past. De -2Loglikelihood van model 2 daalt immers significant ten aanzien van model 0 en die van model 2 is niet significant beter dan die van model 1. We gaan dan ook verder met de parameterschattingen uit model 1. Hieruit blijkt dat het geslacht van de voormalige anderstalige nieuwkomers, de nationaliteit en het opleidingsniveau van de moeder significant een invloed uitoefent op de kans om te blijven zitten. Alsook speelt het leerjaar waarin men instroomt en de mate waarin men instroomt met een achterstand een significante rol.

In Figuur 5.55 geven we een visualisatie van de schattingen uit model 1, uitgedrukt in percentages. Bij de interpretatie dienen we telkens de referentiecategorie voor ogen te houden, die overigens 13% kans maakt om te blijven zitten. De referentiecategorie is een mannelijke voormalige anderstalige nieuwkomer:

- met de Europese nationaliteit van een land dat tot de EU behoort,
- die een moeder heeft met een diploma hoger onderwijs,
- die geen schooltoelage ontvangt,
- die niet uit een buurt komt met een hoge mate aan schoolse vertraging,
- die op leeftijd instroomt in het basisonderwijs,
- die instroomt in het eerste leerjaar.

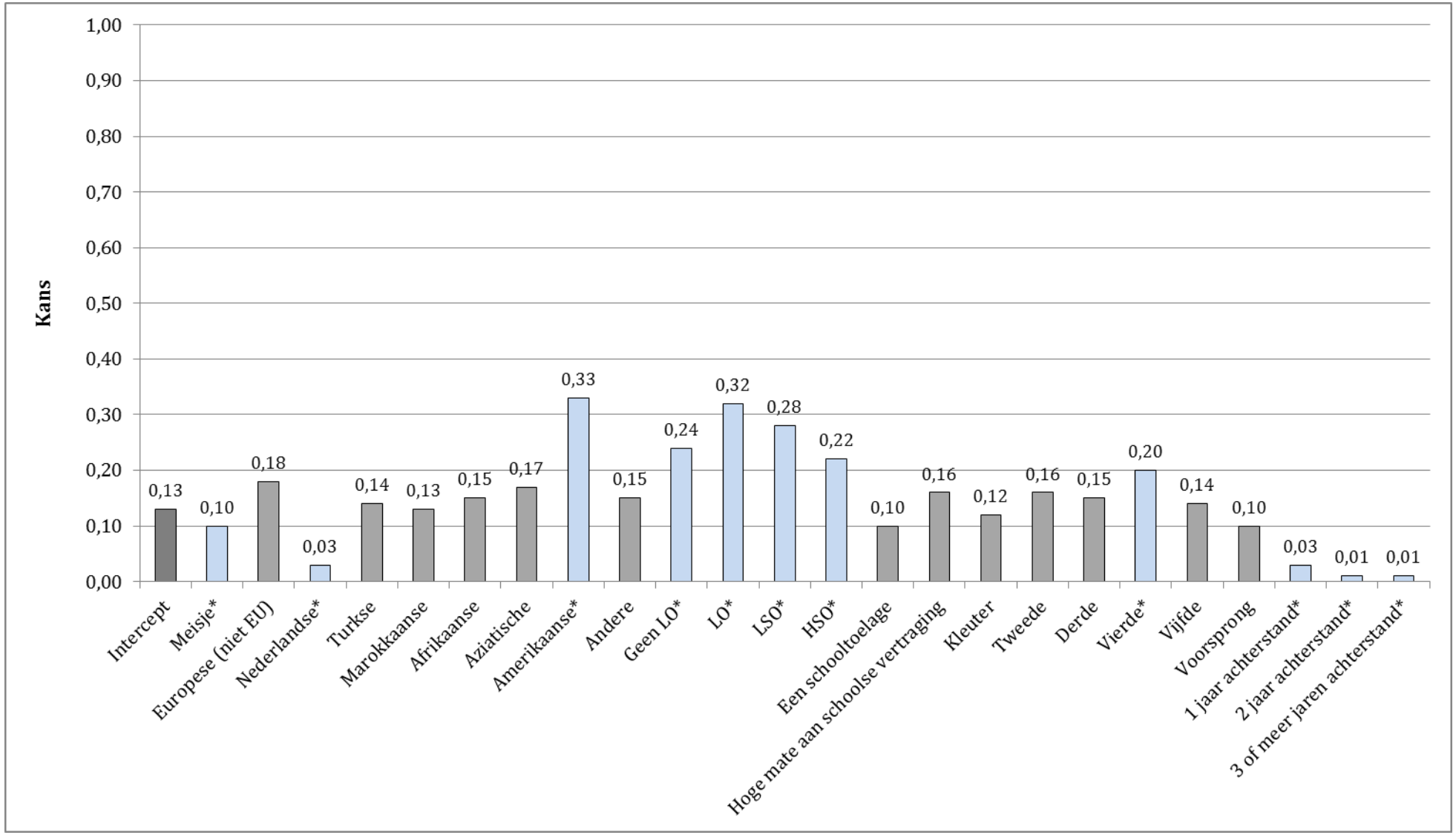
Vergelijkbare voormalige anderstalige nieuwkomers die instromen met één, twee of drie jaar achterstand, hebben een veel kleinere kans om te blijven zitten.

[35] Soms worden variabelen op verschillende schalen uitgedrukt, waardoor het nuttig is om deze te standaardiseren. We spreken dan over gestandaardiseerde scores, ook wel z-scores genoemd. Om de z-scores te berekenen, wordt de gemiddelde score van elke ruwe waarde afgetrokken. Dit resultaat wordt vervolgens gedeeld door de standaardafwijking. Hierdoor verkrijgt men een lineaire transformatie van de originele schaal waarop de variabele is uitgedrukt. Dit wil zeggen dat deze transformatie de verdeling van de waarnemingen niet heeft beïnvloedt. Voor iedere variabele is nu het gemiddelde gelijk aan nul en de standaardafwijking gelijk aan één (De Maeyer, Ardies, Coertjens, & Kavadias, 2011).

Verder zien we dat wanneer het om een vrouwelijke voormalige anderstalige nieuwkomer gaat, de kans om te blijven zitten daalt met 3% (10%). Ook zien we dat een vergelijkbare voormalige anderstalige nieuwkomer met een Nederlandse nationaliteit, 10% minder kans heeft op zittenblijven (3%). Vergelijkbare voormalige anderstalige nieuwkomers met een Amerikaanse nationaliteit, hebben dan weer meer kans om te blijven zitten, namelijk 33%.

Indien de moeder van een vergelijkbare voormalige anderstalige nieuwkomer slechts beschikt over een diploma hoger secundair onderwijs, stijgt de kans op zittenblijven met 9% (22%). Bij de lagere opleidingsniveaus is de kans zelfs hoger. Wanneer de moeder als hoogst behaalde diploma een diploma lager secundair onderwijs heeft, stijgt de kans namelijk met 15% (28%). Een voormalige anderstalige nieuwkomer met een moeder die een diploma lager onderwijs heeft, heeft dan weer 19% meer kans op zittenblijven (32%). Als de moeder niet beschikt over een diploma lager onderwijs, heeft de voormalige anderstalige nieuwkomer 24% kans op zittenblijven.

Tot slot zien we dat vergelijkbare voormalige anderstalige nieuwkomers die instromen in het vierde leerjaar, 7% meer kans hebben op zittenblijven (20%).



Figuur 5.55 Geschatte kans om te blijven zitten op basis van model 1

5.7.1.1.2 Kenmerken uit de databank en de vragenlijst

In wat volgt gaan we ook de effecten van schoolse kenmerken na welke gemeten zijn in de survey. Voor het BaO gaat dat om de volgende kenmerken:

- het 'onthaalklas'-model: hanteert de school een 'geïntegreerd model', een 'semi-geïntegreerd' model of een afzonderlijke onthaalklas (zie ook 5.3.1.1).
- De mate waarin het onthaalbeleid op de schol is ingebed in de school (somschaal) (zie 5.3.1.3 voor een overzicht van de items).
- De mate van integratie van het onthaalonderwijs in de school in de 'rest' van de school (integratie met reguliere leerlingen) (somschaal) (zie 5.3.1.3 voor een overzicht van de items).
- De mate waarin een diversiteitsbeleid is uitgewerkt en geïmplementeerd (somschaal) (zie 5.4.2.2 voor een overzicht van de items[36]).
- De mate waarin een algemeen taalbeleid is uitgewerkt en geïmplementeerd (somschaal) (zie 5.4.2.1 voor een overzicht van de items).

Zoals uiteengezet in 5.3 beschikken we over de gegevens van 91 basisscholen. Deze data zijn afkomstig uit de vragenlijst voor de directieleden. Als we deze gegevens linken met de kenmerken uit de databank analyseren we de gegevens van 313 leerlingen. De resultaten van de multilevel logistische regressieanalyse staan weergegeven in Tabel 5.277. Het eerste model kent geen verklarende variabelen. In model 1 worden de significante effecten van leerlingen- en schoolkenmerken uit de databank toegevoegd, namelijk geslacht, nationaliteit, opleiding moeder, leerjaar en achterstand. In model 2 worden bovengenoemde variabelen uit de survey toegevoegd. Aan de -2Loglikelihood valt te zien dat model 2 niet beter bij de data past dan model 1. Geen van de kenmerken uit de vragenlijst heeft een verklarend effect op de afhankelijke variabele.

Bij het basisonderwijs was het enkel mogelijk schoolkenmerken gemeten in de vragenlijst mee te nemen in deze analyses naar het voorspellen van zittenblijven in het basisonderwijs. Bij de BaO-analyses die schoolse achterstand (zie 5.7.1.2), zittenblijven in het secundair (zie 5.7.1.3) en attestering (zie 5.7.1.4) voorspellen, bleken er na toevoeging van de schoolkenmerken uit de survey een te klein aantal respondenten over (respectievelijk 14, 16 en 16) om een mulitlevel regressieanalyse te rechtvaardigen[37].

[36] In de gebruikte somschaal voor de multilevel analyses zijn de items 'kan elke leerling zichzelf zijn', 'stimuleren we de jongeren tot zelfontplooiing' en 'zijn er kledijvoorschriften opgenomen in het schoolreglement' niet meegenomen.
[37] Cohen et al. (2013) raden een N van 30 aan voor multilevel logistische regressieanalyses.

Tabel 5.277 Parameterschattingen (B) en de bijhorende Wald-statistieken (Wald) en significanties (p-waarde) en betrouwbaarheidsintervallen voor model 0, model 1 en model 2

	Model 0			Model 1			Model 2		
	B	**Wald**	**p-waarde**	**B**	**Wald**	**p-waarde**	**B**	**Wald**	**p-waarde**
Intercept	*-1,37	59,75	0,00	*-2,15	8,29	0,00	*-3,13	10,56	0,00
Meisje	/	/	/	-0,52	2,46	0,12	-0,54	2,66	0,10
Europese (niet EU)	/	/	/	0,16	0,06	0,80	0,22	0,12	0,73
Nederlandse	/	/	/	-0,37	0,11	0,74	-0,42	0,14	0,71
Turkse	/	/	/	1,43	2,76	0,10	*1,76	3,92	0,04
Marokkaanse	/	/	/	*1,64	4,93	0,03	*1,53	4,37	0,04
Afrikaanse	/	/	/	*1,22	5,11	0,02	*1,20	4,84	0,03
Aziatische	/	/	/	0,69	2,43	0,12	0,65	2,22	0,14
Amerikaanse	/	/	/	-0,11	0,01	0,92	-0,16	0,02	0,89
Andere	/	/	/	0,39	0,10	0,75	0,27	0,05	0,83
Geen LO	/	/	/	0,48	0,61	0,44	0,46	0,53	0,47
LO	/	/	/	0,99	2,59	0,11	0,88	1,93	0,16
LSO	/	/	/	0,34	0,28	0,59	0,32	0,26	0,61
HSO	/	/	/	0,89	2,22	0,14	0,84	1,99	0,16
Kleuter	/	/	/	0,42	0,69	0,41	0,37	0,49	0,48
Tweede	/	/	/	0,11	0,03	0,86	0,14	0,05	0,83
Derde	/	/	/	-0,91	1,66	0,20	-0,88	1,54	0,21
Vierde	/	/	/	0,97	3,17	0,08	1,00	3,31	0,07
Vijfde	/	/	/	0,05	0,01	0,93	0,02	0,00	0,98
1 jaar achterstand	/	/	/	0,61	2,86	0,09	0,55	2,28	0,13
2 jaar achterstand	/	/	/	1,64	2,10	0,14	1,51	1,72	0,19
Semi-geïntegreerd	/	/	/	/	/	/	1,18	3,31	0,07
Volledig geïntegreerd	/	/	/	/	/	/	0,91	0,76	0,39
Integratieregulier	/	/	/	/	/	/	-0,33	2,50	0,11
Inbedding beleid	/	/	/	/	/	/	-0,09	0,13	0,72
Diversiteitsbeleid	/	/	/	/	/	/	0,20	0,81	0,37
Taalbeleid	/	/	/	/	/	/	0,13	0,28	0,60
			95% BI			**95% BI**			**95% BI**
Afwijkingen intercept	-1,37 - (2 x 0,61) =		-1,43	-2,15 – (2 x 0,61) =		-3,37	-3,13 – (2 x 0,44) =		-4,01
	-1,37 + (2 x 0,61) =		-0,15	-2,15 + (2 x 0,61) =		-0,93	-3,13 + (2 x 0,44) =		-2,25
	Deviance		**p-waarde**	**Deviance**		**p-waarde**	**Deviance**		**p-waarde**
-2Loglikelihood	323,20		/	*283,20		0,01 (t.a.v. model 0)	*278,50		0,58(t.a.v. model 1)

*Noot: * = significante p-waarde (<0.05)*

5.7.1.2 Voorspellen van de schoolse achterstand in het secundair onderwijs na een onthaaljaar in het basisonderwijs

5.7.1.2.1 Kenmerken uit de databank

Uit het descriptief onderzoek blijkt dat een aanzienlijk deel van de anderstalige nieuwkomers die na het onthaaljaar in de basisschool doorstromen naar het secundair onderwijs, op leeftijd zit. Toch zit een groot aantal niet op leeftijd. In deze paragraaf bekijken we in hoeverre een aantal kenmerken van de voormalige anderstalige nieuwkomers en de scholen met een onthaaljaar de kans vergroot dat men niet op leeftijd zit. Naast het geslacht, de nationaliteit[38], het opleidingsniveau van de moeder, de schoolse vertraging in de buurt en het al dan niet krijgen van een schooltoelage, worden in de analyse de volgende kenmerken van de school waarin men een onthaaljaar volgde meegenomen: het onderwijsnet, de soort gemeente en het aantal anderstalige nieuwkomers. Verder kijken we ook naar het leerjaar waarin voormalige anderstalige nieuwkomers het jaar na het onthaaljaar in het basisonderwijs terechtkomen, in het bijzonder het eerste leerjaar A en het eerste leerjaar B[39].

We maken wederom gebruik van een multilevel logistische regressieanalyse uitgevoerd op de data uit het schooljaar 2012-2013 (N = 112). Bij de analyse werken we met een dummy-variabele als afhankelijke variabele, namelijk het al dan niet op leeftijd zitten. De dummy-variabele staat aan voor 'niet op leeftijd zitten'. Tabel 5.278 vat de gegevens samen voor model 0 (zonder verklarende variabelen), model 1 (met leerlingenkenmerken) en model 2 (met leerlingenkenmerken en schoolkenmerken).

Tabel 5.278 Parameterschattingen (B) en de bijhorende Wald-statistieken (Wald) en significanties (p-waarde) en betrouwbaarheidsintervallen voor model 0, model 1 en model 2

	Model 0			Model 1			Model 2		
	B	Wald	p-waarde	B	Wald	p-waarde	B	Wald	p-waarde
Intercept	-0,34	2,70	0,10	-0,16	0,03	0,85	0,14	0,01	0,90
Meisje	/	/	/	*-0,97	4,06	0,04	*-1,21	4,87	0,03
Europese (niet EU)	/	/	/	1,06	2,08	0,15	1,22	2,29	0,13
Nederlandse	/	/	/	-0,41	0,27	0,61	-0,50	0,33	0,56
Afrikaanse	/	/	/	-1,05	1,64	0,20	-1,00	1,14	0,29
Aziatische	/	/	/	0,71	0,76	0,38	0,12	0,02	0,90
Andere	/	/	/	0,57	0,17	0,68	0,45	0,06	0,81
Geen LO	/	/	/	1,02	0,97	0,32	0,85	0,58	0,45
LO	/	/	/	*2,30	4,73	0,03	*2,62	4,79	0,03
LSO	/	/	/	1,80	2,80	0,09	2,08	3,06	0,08
HSO	/	/	/	1,44	2,31	0,13	1,11	1,18	0,28
Een schooltoelage	/	/	/	-0,17	0,04	0,84	-0,12	0,02	0,90
Hoge mate aan schoolse vertraging	/	/	/	*-1,07	4,29	0,04	-0,27	0,18	0,67
1ste leerjaar B	/	/	/	*-1,25	5,03	0,03	*-1,66	5,37	0,02

[38] Enkele nationaliteiten worden in de analyses niet geschat.

[39] Cijfers voor het beroepsvoorbereidend leerjaar worden in de analyses niet geschat.

OGO	/	/	/	/	/	/	1,87	3,41	0,06
VGO	/	/	/	/	/	/	-1,19	2,57	0,11
Brussel	/	/	/	/	/	/	-0,53	0,15	0,70
Rand & Taal	/	/	/	/	/	/	0,96	0,45	0,50
Andere	/	/	/	/	/	/	*1,65	5,24	0,02
Aantal (z-score)	/	/	/	/	/	/	0,03	0,01	0,94

		95% BI		**95% BI**		**95% BI**
Afwijkingen intercept	-0,34 – (2 x 0,41) =	-1,16	-0,16 – (2 x 0,22) =	-0,60	0,14– (2 x 0,06) =	0,02
	-0,34 + (2 x 0,41) =	0,48	-0,16 + (2 x 0,22) =	0,28	0,14 + (2 x 0,06) =	0,26
	Deviance	**p-waarde**	**Deviance**	**p-waarde**	**Deviance**	**p-waarde**
-2Loglikelihood	152,27	/	*128,10	0,03 (t.a.v. model 0)	*109,26	0,00 (t.a.v. model 1)

*Noot: * = significante p-waarde (<0.05)*

Uit de analyse blijkt dat model 2 het best bij de data past. De -2Loglikelihood van model 2 daalt immers significant ten aanzien van model 1, en van model 0 (p-waarde = 0.00). We gaan dan ook verder met de parameterschattingen uit model 2. Hieruit blijkt dat het geslacht van de voormalige anderstalige nieuwkomers en het opleidingsniveau van de moeder significant een invloed uitoefent op de kans om niet op leeftijd te zitten. Dit is ook het geval voor het leerjaar waarin men terechtkomt. Kijken we naar de schoolkenmerken, dan heeft de soort gemeente een invloed.

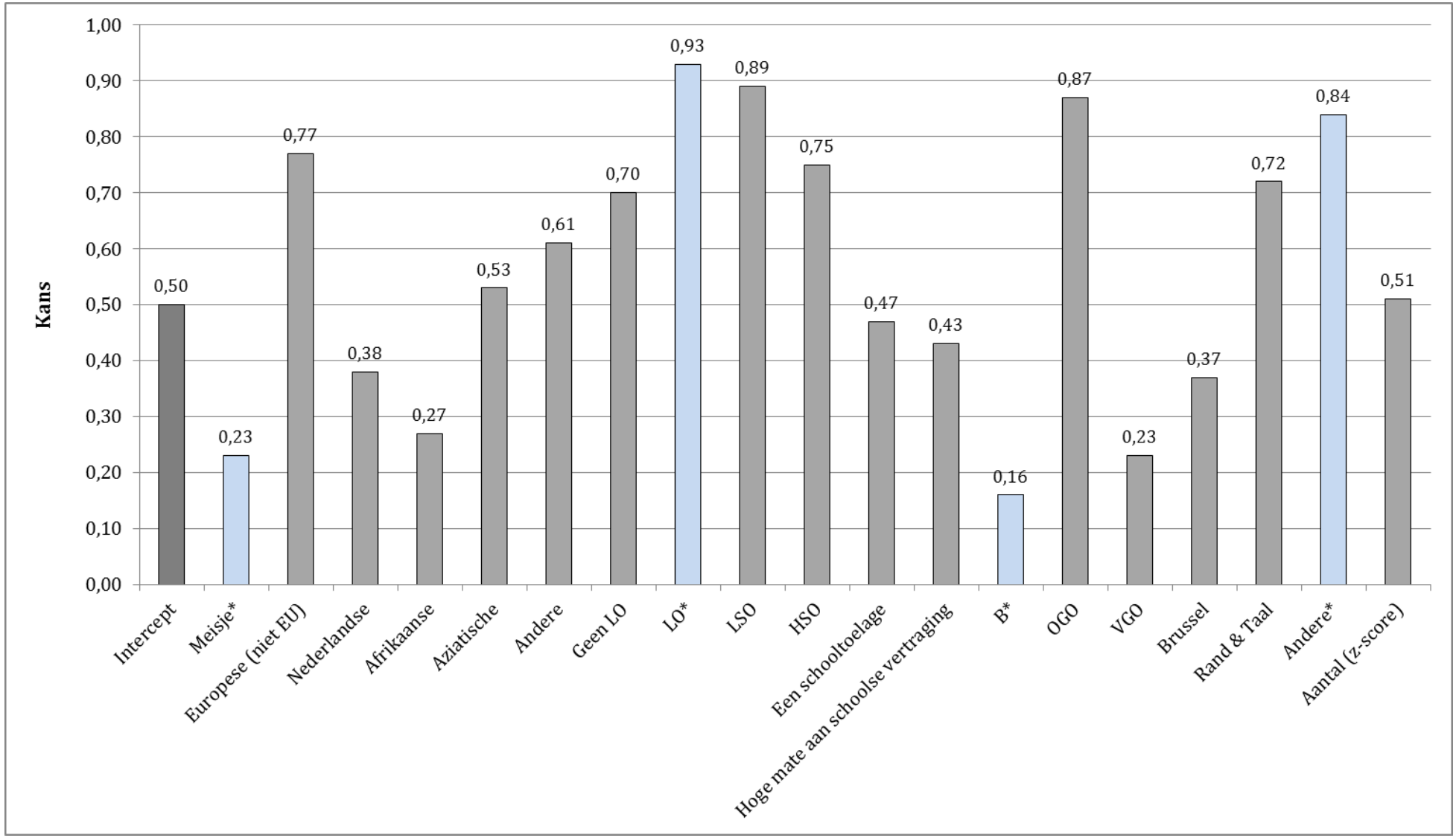
In Figuur 5.56 Geschatte kans om niet op leeftijd te zitten op basis van model 2 geven we een visualisatie van de schattingen uit model 2, uitgedrukt in percentages. Bij de interpretatie dienen we telkens de referentiecategorie voor ogen te houden, die overigens 50% kans maakt om niet op leeftijd te zitten. De referentiecategorie is een mannelijke voormalige anderstalige nieuwkomer:

- met de Europese nationaliteit van een land dat tot de EU behoort,
- die een moeder heeft met een diploma hoger onderwijs,
- die geen schooltoelage ontvangt,
- die niet uit een buurt komt met een hoge mate aan schoolse vertraging,
- die doorstroomt naar het eerste leerjaar A,
- die naar school gaat in het Gemeenschapsonderwijs,
- die naar school gaat in een centrumstad,
- die op een school zit met een gemiddeld aantal anderstalige nieuwkomers (z-score).

Wanneer het om een vrouwelijke voormalige anderstalige nieuwkomer gaat, daalt de kans op een achterstand met 27% (23%). Indien de moeder als hoogst behaalde diploma een diploma lager onderwijs heeft, stijgt de kans op een achterstand met 43% (93%).

Een vergelijkbare voormalige anderstalige nieuwkomer die in het eerste leerjaar B terechtkomt, heeft 34% minder kans op een achterstand (16%).

Tot slot kunnen we uit de figuur afleiden dat voormalige anderstalige nieuwkomers die afkomstig zijn uit een school die niet gelegen is in centrumsteden, Brussel of rand- en taalgemeenten, 34% meer kans hebben op een achterstand (84%).



Figuur 5.56 Geschatte kans om niet op leeftijd te zitten op basis van model 2

5.7.1.3 Voorspellen van het zittenblijven in het secundair onderwijs na een onthaaljaar in het basisonderwijs

5.7.1.3.1 Kenmerken uit de databank

In deze paragraaf bekijken we welke kenmerken van de voormalige anderstalige nieuwkomers en de scholen met een onthaaljaar een invloed hebben op het al dan niet zittenblijven in het secundair onderwijs het jaar na het onthaaljaar. Met andere woorden, het zittenblijven verderop in de schoolloopbaan.

Naast het geslacht, de nationaliteit[40], het opleidingsniveau van de moeder, de schoolse vertraging in de buurt en het al dan niet krijgen van een schooltoelage, worden in de analyse de volgende kenmerken van de school waarin men een onthaaljaar volgde meegenomen: het onderwijsnet, de soort gemeente[41] en het aantal anderstalige nieuwkomers. Verder kijken we ook naar het leerjaar waarin voormalige anderstalige nieuwkomers het jaar na het onthaalonderwijs terechtkomen, in het bijzonder het eerste leerjaar A en het eerste leerjaar B[42]. Eveneens kijken we naar de achterstand die ze opbouwen bij de doorstroom.

We maken gebruik van een multilevel logistische regressieanalyse uitgevoerd op de data uit het schooljaar 2011-2012 (N = 119). Bij de analyse werken we met een dummy-variabele als afhankelijke variabele, namelijk het al dan niet zittenblijven. De dummy-variabele staat aan voor 'zittenblijven'. Tabel 5.279 vat de gegevens samen voor model 0 (zonder verklarende variabelen), model 1 (met leerlingenkenmerken) en model 2 (met leerlingenkenmerken en schoolkenmerken).

Tabel 5.279 Parameterschattingen (B) en de bijhorende Wald-statistieken (Wald) en significanties (p-waarde) en betrouwbaarheidsintervallen voor model 0, model 1 en model 2

	Model 0			Model 1			Model 2		
	B	Wald	p-waarde	B	Wald	p-waarde	B	Wald	p-waarde
Intercept	*-9,13	38,45	0,00	*-3,16	4,40	0,04	-2,24	1,99	0,16
Meisje	/	/	/	*1,49	4,28	0,04	1,53	3,32	0,07
Europese (niet EU)	/	/	/	-0,13	0,02	0,88	-0,33	0,12	0,73
Nederlandse	/	/	/	0,47	0,18	0,67	0,59	0,25	0,62
Afrikaanse	/	/	/	0,00	0,00	1,00	0,10	0,01	0,93
Aziatische	/	/	/	0,56	0,37	0,55	0,59	0,31	0,58
Andere	/	/	/	1,46	0,68	0,41	1,52	0,68	0,41
Geen LO	/	/	/	-0,53	0,36	0,55	-0,29	0,09	0,76
LO	/	/	/	-0,77	0,67	0,41	-0,45	0,21	0,65
LSO	/	/	/	-2,53	2,46	0,12	-2,26	2,09	0,15
HSO	/	/	/	0,23	0,06	0,81	0,25	0,05	0,82
Een schooltoelage	/	/	/	-0,95	0,68	0,41	-0,76	0,39	0,53
Hoge mate aan schoolse vertraging	/	/	/	-0,13	0,04	0,85	-0,20	0,07	0,79
1ste leerjaar B	/	/	/	*2,32	5,46	0,02	*2,44	4,47	0,03

[40] Enkele nationaliteiten worden in de analyses niet geschat.
[41] Cijfers voor de rand- en taalgemeenten worden in de analyses niet geschat.
[42] Cijfers voor het beroepsvoorbereidend leerjaar worden in de analyses niet geschat.

1 jaar achterstand	/	/	/	-0,53	0,59	0,44	-0,53	0,41	0,52
2 jaar achterstand				-1,65	1,21	0,27	-1,83	1,07	0,30
OGO	/	/	/	/	/	/	-1,74	1,80	0,18
VGO	/	/	/	/	/	/	-0,82	0,57	0,45
Brussel	/	/	/	/	/	/	-0,60	0,13	0,71
Andere	/	/	/	/	/	/	-0,92	0,89	0,34
Aantal (z-score)	/	/	/	/	/	/	-0,28	0,31	0,58

		95% BI		**95% BI**		**95% BI**
Afwijkingen intercept	*-9,13 – (2 x 18,12) =	-45,37	*-3,16 – (2 x 0,94) =	-5,04	-2,24 – (2 x 1,15) =	-4,54
	*-9,13 + (2 x 18,12) =	27,11	*-3,16 + (2 x 0,94) =	-1,28	-2,24 + (2 x 1,15) =	0,06
	Deviance	**p-waarde**	**Deviance**	**p-waarde**	**Deviance**	**p-waarde**
-2Loglikelihood	100,10	/	99,19	1,00 (t.a.v. model 0)	96,31	1,00 (t.a.v. model 0)

*Noot: * = significante p-waarde (<0.05)*

Uit de analyse blijkt dat model 0 het best bij de data past. De -2Loglikelihoods van model 1 en model 2 dalen immers niet significant ten opzichte van de -2Loglikelihood van model 0. Uit model 0 blijkt dat een voormalige anderstalige nieuwkomer die het schooljaar na het onthaaljaar doorstroomt naar het secundair onderwijs, 0% kans heeft op zittenblijven.

5.7.1.4 Voorspellen van de attestering in het secundair onderwijs na een onthaaljaar in het basisonderwijs

5.7.1.4.1 Kenmerken uit de databank

In het deelrapport van het descriptief onderzoek werd duidelijk dat het merendeel van de voormalige anderstalige nieuwkomers een A-attest krijgt in het schooljaar na het onthaalonderwijs. Daarnaast behaalt een groot deel ook een B-attest of een C-attest. In deze paragraaf bekijken we in hoeverre een aantal kenmerken van de voormalige anderstalige nieuwkomers en de scholen met een onthaaljaar de kans vergroot dat men een A-attest behaald.

Naast het geslacht, de nationaliteit[43], het opleidingsniveau van de moeder, de schoolse vertraging in de buurt en het al dan niet krijgen van een schooltoelage, worden in de analyse de volgende kenmerken van de school waarin men een onthaaljaar volgde meegenomen: het onderwijsnet, de soort gemeente[44] en het aantal anderstalige nieuwkomers. Verder kijken we ook naar het leerjaar waarin de voormalige anderstalige nieuwkomers terechtkomen, in het bijzonder het eerste leerjaar A en het eerste leerjaar B[45]. Eveneens kijken we naar de mate waarin ze een achterstand hebben opgelopen bij de doorstroom.

We maken gebruik van een multilevel logistische regressieanalyse uitgevoerd op de data uit het schooljaar 2012-2013 (N = 90). Bij de analyse werken we met een dummy-variabele als afhankelijke variabele, namelijk het al dan niet verkrijgen van een A-attest. De dummy-variabele staat aan voor 'A-attest'. Tabel 5.280 vat de gegevens samen voor model 0 (zonder verklarende variabelen), model 1 (met leerlingenkenmerken) en model 2 (met leerlingenkenmerken en schoolkenmerken.

Tabel 5.280 Parameterschattingen (B) en de bijhorende Wald-statistieken (Wald) en significanties (p-waarde) en betrouwbaarheidsintervallen voor model 0, model 1 en model 2

	Model 0			Model 1			Model 2		
	B	Wald	p-waarde	B	Wald	p-waarde	B	Wald	p-waarde
Intercept	*1,39	27,69	0,00	1,72	1,91	0,17	1,99	1,57	0,21
Meisje	/	/	/	1,15	2,69	0,10	1,10	2,20	0,14
Europese (niet EU)	/	/	/	-1,05	1,45	0,23	-1,08	1,41	0,24
Nederlandse	/	/	/	0,30	0,05	0,83	0,20	0,02	0,88
Afrikaanse	/	/	/	0,80	0,57	0,45	1,13	0,89	0,35
Andere	/	/	/	0,08	0,00	0,96	0,27	0,03	0,86
Geen LO	/	/	/	-1,05	0,58	0,45	-0,99	0,49	0,48
LO	/	/	/	0,62	0,16	0,69	0,68	0,18	0,67
LSO	/	/	/	-0,49	0,12	0,73	-0,26	0,03	0,86
HSO	/	/	/	0,03	0,00	0,98	-0,32	0,06	0,81
Een schooltoelage	/	/	/	-1,51	1,21	0,27	-1,65	1,22	0,27
Hoge mate aan schoolse vertraging	/	/	/	-0,95	1,85	0,17	-0,60	0,46	0,50
1ste leerjaar B	/	/	/	-0,69	0,89	0,35	-0,69	0,73	0,39

[43] Enkele nationaliteiten worden in de analyses niet geschat.
[44] Cijfers voor Brussel worden in de analyses niet geschat.
[45] Cijfers voor het beroepsvoorbereidend leerjaar worden in de analyses niet geschat.

1 jaar achterstand	/	/	/	1,46	3,40	0,07	1,37	2,67	0,10
2 jaar achterstand	/	/	/	-0,01	0,00	1,00	-0,48	0,11	0,75
OGO	/	/	/	/	/	/	-1,22	1,00	0,32
VGO	/	/	/	/	/	/	-0,17	0,03	0,87
Rand & Taal	/	/	/	/	/	/	0,83	0,29	0,59
Andere	/	/	/	/	/	/	0,10	0,01	0,92
Aantal (z-score)	/	/	/	/	/	/	-0,22	0,36	0,55

		95% BI		**95% BI**		**95% BI**
Afwijkingen intercept	*1,39-(2 x 0,00)=	1,39	1,72-(2 x 0,00) =	1,72	1,99-(2 x 0,00) =	1,99
	*1,39+(2 x 0,00)=	1,39	1,72+(2 x 0,00)=	1,72	1,99+(2 x 0,00) =	1,99

	Deviance	**p-waarde**	**Deviance**	**p-waarde**	**Deviance**	**p-waarde**
-2Loglikelihood	90,07	/	70,50	0,14 (t.a.v. model 0)	68,13	0,80 (t.a.v. model 0)

*Noot: * = significante p-waarde (<0.05)*

Uit de analyse blijkt dat model 0 het best bij de data past. De -2Loglikelihood van model 1 en model 2 dalen immers niet significant ten opzichte van de -2Loglikelihood van model 0. Uit model 0 blijkt dat een voormalige anderstalige nieuwkomer die het schooljaar na het onthaaljaar doorstroomt naar het secundair onderwijs, 80% kans heeft op een A-attest.

5.7.1.5 Belangrijkste bevindingen

- De volgende **kenmerken** hebben een **invloed op de kans** om te **blijven zitten** in het **basisonderwijs**: het **geslacht** (meisjes hebben een kleinere kans op zitten blijven) en de **nationaliteit** van de voormalige anderstalige nieuwkomer (leerlingen met ee Nederlandse nationaliteit blijven minder vaak zitten; leerlingen een Amerikaanse nationaliteit vaker) , het **opleidingsniveau** van de **moeder** (een lager diploma verhoogt de kans op zittenblijven)**,** het **leerjaar** waarin de voormalige anderstalige nieuwkomer instroomt (leerlingen die instromen in het vierde leerjaar hebben een grotere kans op zittenblijven) en de **achterstand** die men oploopt bij de instroom (hoe meer achterstand, hoe kleiner de kans op zittenblijven).

- De volgende **kenmerken** hebben een **invloed op de kans** om **een achterstand** op te lopen bij de **doorstroming** naar het **secundair onderwijs**: het **geslacht** van de voormalige anderstalige nieuwkomer (meisjes hebben een kleinere kans op achterstand), het **opleidingsniveau** van de **moeder** (leerlingen met moeder die geen hoger onderwijs hebben genoten, hebben een grotere kans op achterstand)**,** het **leerjaar** (1ste leerjaar A of B) waarin de voormalige anderstalige nieuwkomer terechtkomt (leerlingen die beginnen een leerjaar B hebben minder kans op achterstand) en de **soort gemeente** waarin de school met een onthaaljaar gevestigd is (leerlingen die afkomstig zijn uit een school die *niet* gelegen is in centrumsteden, Brussel of rand- en talgemeenten hebben meer kans op achterstand).

- De organisatie van de onthaalklas (afzonderlijk, geïntegreerd of semi-geïntegreerd), de mate waarin het onthaalbeleid in de school is ingebed in de rest van de school, de mate van integratie van het (G)AN-leerlingen in de school en de implementatie van een taal- en diversiteitsbeleid lijken **geen invloed uit te oefenen** op het al dan niet **zittenblijven in het basisonderwijs** van (G)AN.

5.7.2 Secundair onderwijs

5.7.2.1 Voorspellen van onderwijsvorm in het secundair onderwijs

5.7.2.1.1 Kenmerken uit de databank

In het deelrapport van het descriptief onderzoek (hoofdstuk 4) werd duidelijk dat veel OKAN-leerlingen na het onthaalonderwijs terechtkomen in de onderwijsvorm BSO. In deze paragraaf bekijken we in hoeverre een aantal kenmerken van de voormalige OKAN-leerlingen en de OKAN-scholen de kans al dan niet vergroten dat men in de onderwijsvorm BSO terechtkomt.

Hiervoor maken we gebruik van een multilevel logistische regressieanalyse, uitgevoerd op de data van het schooljaar 2012-2013 (N = 704). Bij de analyse werken we met een dummy-variabele als afhankelijke variabele, namelijk het al dan niet terechtkomen in de onderwijsvorm BSO. De dummy-variabele staat aan voor 'het terechtkomen in de onderwijsvorm BSO'. Net zoals bij het basisonderwijs zijn de vastgestelde verschillen de verschillen tussen alle voormalige OKAN-leerlingen. Het gaat hier dus om de gehele populatie van OKAN-leerlingen in het secundair onderwijs, waardoor de significatietoetsen minder relevant zijn. We kunnen het onderzochte schooljaar wel als een steekproef beschouwen indien we voorspellend willen zijn voor de daaropvolgende schooljaren. De significantietoetsen geven in dat geval weer hoe zeker we zijn dat de verschillen zich in de komende schooljaren ook gaan vertonen of dat ze eerder eigen zijn aan het huidige schooljaar. Wanneer we verderop in de tekst voorspellingen willen doen aan de hand van significantietoetsen, beschouwen we het schooljaar 2012-2013 dan ook telkens als een steekproef voor de andere schooljaren.

Vooraleer we de effecten van alle kenmerken nagaan, stellen we een model 0 op zonder verklarende variabelen. Daarna worden er twee modellen geschat. Model 1 omvat enkel de leerlingenkenmerken. Hiervoor worden de leeftijd, het geslacht, de nationaliteit, de thuistaal, het opleidingsniveau van de moeder, de schoolse vertraging in de buurt en het al dan niet krijgen van een schooltoelage meegenomen. Bij model 2 worden de schoolkenmerken toegevoegd.
Deze omvatten het onderwijsnet, de soort gemeente en het aantal OKAN-leerlingen. Aan de hand van de -2Loglikelihood wordt gekeken welk model het best bij de data past. Tabel 5.281 vat de gegevens van de drie modellen samen.

Tabel 5.281 Parameterschattingen (B) en de bijhorende Wald-statistieken (Wald) en significanties (p-waarde) en betrouwbaarheidsintervallen voor model 0, model 1 en model 2

	Model 0			Model 1			Model 2		
	B	Wald	p-waarde	B	Wald	p-waarde	B	Wald	p-waarde
Intercept	*0,39	7,75	0,00	*-1,34	5,19	0,02	-1,09	3,28	0,07
Meisje	/	/	/	-0,32	3,15	0,08	-0,31	3,10	0,08
Leeftijd (z-score)	/	/	/	0,07	0,55	0,46	0,06	0,51	0,48

Europese (EU)	/	/	/	0,27	0,59	0,44	0,25	0,51	0,48
Nederlandse	/	/	/	-0,66	0,22	0,64	-0,81	0,35	0,56
Europese (niet-EU)	/	/	/	0,39	0,74	0,39	0,38	0,73	0,39
Turkse	/	/	/	1,02	3,67	0,06	0,92	3,14	0,08
Marokkaanse	/	/	/	*2,00	7,85	0,01	*2,06	8,31	0,00
Afrikaanse	/	/	/	0,35	0,86	0,35	0,31	0,71	0,40
Aziatische	/	/	/	0,37	1,04	0,31	0,32	0,78	0,38
Amerikaanse	/	/	/	0,66	1,15	0,28	0,68	1,23	0,27
Andere	/	/	/	0,31	0,40	0,53	0,19	0,16	0,69
Niet Nederlands	/	/	/	0,32	0,60	0,44	0,28	0,50	0,48
Geen LO	/	/	/	*1,39	19,54	0,00	*1,34	18,54	0,00
LO	/	/	/	*1,25	14,91	0,00	*1,18	13,73	0,00
LSO	/	/	/	*1,28	16,43	0,00	*1,18	14,08	0,00
HSO	/	/	/	*0,91	9,07	0,00	*0,86	8,28	0,00
Een schooltoelage	/	/	/	*0,84	9,31	0,00	*0,81	8,85	0,00
Hoge mate aan schoolse vertraging	/	/	/	0,06	0,10	0,75	0,03	0,02	0,88
OGO	/	/	/	/	/	/	0,14	0,17	0,68
VGO	/	/	/	/	/	/	0,11	0,20	0,65
Brussel	/	/	/	/	/	/	*-1,26	7,60	0,01
Rand & Taal	/	/	/	/	/	/	-0,08	0,01	0,92
Andere	/	/	/	/	/	/	-0,00	0,00	1,00
Aantal (z-score)	/	/	/	/	/	/	*0,47	9,71	0,00
			95% BI			**95% BI**			**95% BI**
Afwijkingen intercept	*0,39 - (2 x 0,70) =		- 1,01	*-1,34 – (2 x 0,65) =		-2,64	-1,09 – (2 x 0,36) =		-1,81
	*0,39 + (2 x 0,70) =		1,79	*-1,34 + (2 x 0,65) =		-0,04	-1,09 + (2 x 0,36) =		-0,37
	Deviance		**p-waarde**	**Deviance**		**p-waarde**	**Deviance**		**p-waarde**
-2Loglikelihood	913,68		/	*851,19		0.00 (t.a.v. model 0)	*835,67		0.02 (t.a.v. model 1)

*Noot: * = significante p-waarde (<0,05)*

Uit de analyse blijkt dat model 2 het best bij de data past. De -2Loglikelihood daalt immers significant ten opzichte van model 1. Eveneens daalt deze significant ten opzichte van model 0 (p-waarde = 0.00). We gaan dan ook verder met de parameterschattingen uit model 2. Hieruit blijkt dat de nationaliteit van de voormalige OKAN-leerlingen, het opleidingsniveau van de moeder en het al dan niet krijgen van een schooltoelage significant een invloed uitoefent op de kans om door te stromen naar de onderwijsvorm BSO. Bekijken we de schoolkenmerken die we opnemen in de analyse, dan merken we dat de soort gemeente waarin de OKAN-school gevestigd is en het aantal OKAN-leerlingen een significante invloed uitoefent.

In Figuur 5.57 geven we een visualisatie van de schattingen uit model 2, uitgedrukt in percentages. Bij de interpretatie dienen we telkens de referentiecategorie voor ogen te houden, die overigens 50% kans maakt om in de onderwijsvorm BSO terecht te komen. De referentiecategorie is een mannelijke voormalige OKAN-leerling:

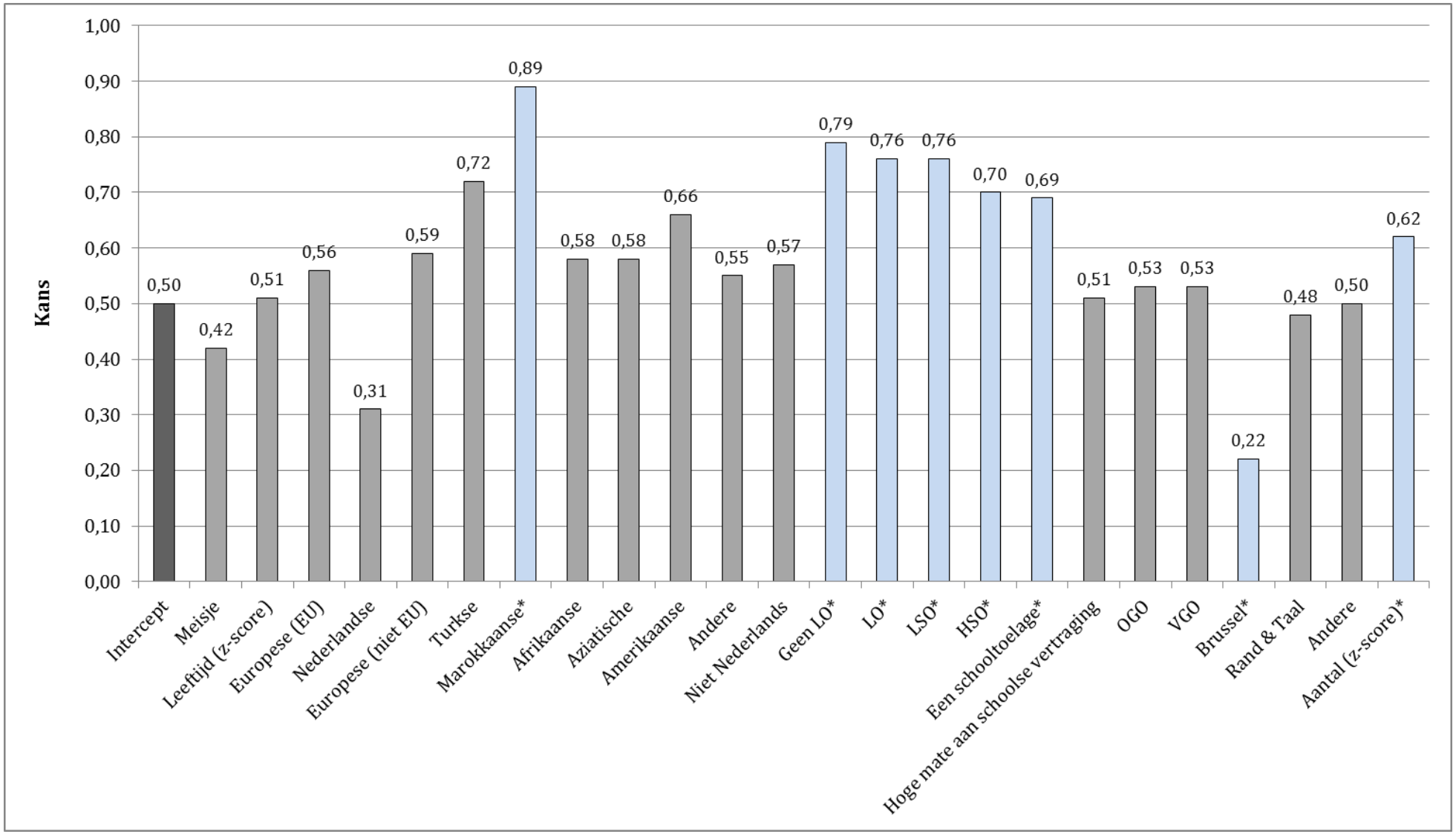
- met een gemiddelde leeftijd (z-score),
- met de Belgische nationaliteit,
- die het Nederlands als thuistaal heeft,
- die een moeder heeft met een diploma hoger onderwijs,
- die geen schooltoelage ontvangt,
- die niet uit een buurt komt met een hoge mate aan schoolse vertraging,
- die naar school gaat in het Gemeenschapsonderwijs,
- die naar school gaat in een centrumstad,
- die op een OKAN-school zit met een gemiddeld aantal OKAN-leerlingen (z-score).

Kijken we naar de nationaliteit, dan merken we dat een vergelijkbare voormalige OKAN-leerling met een Marokkaanse nationaliteit 39% meer kans heeft om in de onderwijsvorm BSO terecht te komen (89%).

Daarnaast merken we op dat de kans om naar de onderwijsvorm BSO door te stromen, toeneemt naarmate het opleidingsniveau van de moeder daalt. Zo geven de cijfers aan dat wanneer de moeder van een vergelijkbare voormalige OKAN-leerling geen diploma hoger onderwijs heeft maar een diploma hoger secundair onderwijs (HSO), de kans stijgt met 20% (70%). Wanneer de moeder slechts een diploma lager secundair onderwijs (LSO) of een diploma lager onderwijs (LO) heeft, stijgt de kans met 26% ten opzichte van de referentiecategorie (76%). Beschikt de moeder over geen diploma lager onderwijs (geen LO), dan stijgt de kans met 29% (79%).

Indien men een schooltoelage ontvangt, stijgt de kans om in de onderwijsvorm BSO terecht te komen met 19% ten aanzien van de referentiecategorie (69%).

Wat de schoolkenmerken betreft, kunnen we aflezen dat, wanneer het aantal OKAN-leerlingen in een school stijgt met één standaardafwijking, een vergelijkbare OKAN-leerling 12% meer kans heeft om in de onderwijsvorm BSO terecht te komen (62%). Voormalige OKAN-leerlingen die afkomstig zijn uit een OKAN-school gelegen in Brussel, hebben dan weer 28% minder kans om in BSO terecht te komen in vergelijking met voormalige OKAN-leerlingen uit OKAN-scholen in centrumsteden (22%).



Figuur 5.57 Geschatte kans om naar de onderwijsvorm BSO door te stromen na het onthaalonderwijs op basis van model 2

5.7.2.1.2 Kenmerken uit de databank en de vragenlijst

In wat volgt gaan we ook de effecten van schoolse kenmerken na welke gemeten zijn in de vragenlijst aan OKAN-personeelsleden, een van de andere luiken van deze studie. Voor het secundair onderwijs gaat het om de volgende kenmerken:

- De mate waarin OKAN is geïntegreerd in de reguliere school (somschaal) (zie 5.2.1.4 voor een overzicht van de items).
- De mate waarin het OKAN-beleid is ingebed in een schoolbreed beleid (somschaal) (zie 5.2.1.4 voor een overzicht van de items).
- Hoeveel OKAN-klassen er zijn (zie ook 5.2.1.3).
- Hoe lang het geleden is dat de school met OKAN startte (zie ook 5.2.1.1).
- De mate waarin een diversiteitsbeleid is uitgewerkt en geïmplementeerd (somschaal) (zie 5.4.1.2 voor een overzicht van de items[46]).
- De mate waarin een algemeen taalbeleid is uitgewerkt en geïmplementeerd (somschaal) (zie5.4.1.1 voor een overzicht van de items).

Het gaat om de gegevens van 35 OKAN-scholen. We baseren de gegevens op de vragenlijst voor directieleden en OKAN-coördinatoren. Ook nu worden er logistische regressieanalyses uitgevoerd (N = 501), waarbij eerst model 0 zonder verklarende variabelen wordt opgesteld. In model 1 worden de significante effecten van leerlingen- en schoolkenmerken uit de databank toegevoegd, te weten migratieachtergrond, opleiding moeder, schooltoelage en gemeente. In model 2 worden de genoemde variabelen uit de survey toegevoegd. Tabel 5.282 omvat al deze gegevens. Aan de -2Loglikelihood valt te zien dat model 2 niet beter bij de data past dan model 1. Geen van de kenmerken uit de vragenlijst heeft een verklarend effect op de afhankelijke variabelen.

Tabel 5.282 Parameterschattingen (B) en de bijhorende Wald-statistieken (Wald) en significanties (p-waarde) en betrouwbaarheidsintervallen voor model 0, model 1 en model 2

	Model 0			Model 1			Model 2		
	B	Wald	p-waarde	B	Wald	p-waarde	B	Wald	p-waarde
Intercept	*0,41	7,40	0,01	-0,56	1,35	0,25	-0,24		0,81
								0,00	
Europese (EU)	/	/	/	-0,13	0,09	0,41	-0,12	0,08	0,77
Nederlandse	/	/	/	-1,15	0,67	0,41	-1,04	0,55	0,77
Europese (niet-EU)	/	/	/	-0,07	0,019	0,90	-0,15	0,08	0,78
Turkse	/	/	/	1,05	2,66	0,10	1,05	2,66	0,10
Marokkaanse	/	/	/	*1,51	4,04	0,04	*1,52	3,96	0,04
Afrikaanse	/	/	/	0,06	0,019	0,89	0,09	0,04	0,84
Aziatische	/	/	/	0,02	0,00	0,96	0,01	0,00	0,98
Amerikaanse	/	/	/	0,56	0,72	0,40	0,51	0,58	0,45
Andere	/	/	/	0,33	0,34	0,56	0,34	0,35	0,55
Geen LO	/	/	/	*1,23	10,82	0,00	*1,24	10,76	0,00
LO	/	/	/	*1,05	8,07	0,00	*1,08	8,07	0,00
LSO	/	/	/	*1,07	8,18	0,00	*1,07	7,89	0,00
HSO	/	/	/	*0,81	5,43	0,02	*0,82	5,38	0,02
Een schooltoelage	/	/	/	*0,61	4,12	0,04	*0,61	4,12	0,04

[46] In de gebruikte somschaal voor de multilevelanalyses zijn de items 'kan elke leerling zichzelf zijn', 'stimuleren we de jongeren tot zelfontplooiing' en 'zijn er kledijvoorschriften opgenomen in het schoolreglement' niet meegenomen.

Brussel	/	/	/	*-1,09	4,79	0,03	-0,95	2,53	0,11
Andere	/	/	/	0,00	0,00	0,98	0,18	0,15	0,69
3-5 OKAN-klassen	/	/	/	/	/	/	-0,32	0,17	0,68
>5 OKAN-klassen	/	/	/	/	/	/	-0,65	0,56	0,45
Start OKAN 1995-2005	/	/	/	/	/	/	0,07	0,03	0,87
Start OKAN >1995	/	/	/	/	/	/	0,63	1,49	0,22
Integratie regulier	/	/	/	/	/	/	-0,09	0,19	0,66
Inbedding beleid	/	/	/	/	/	/	0,39	3,39	0,06
Diversiteitsbeleid	/	/	/	/	/	/	-0,18	1,35	0,25
Taalbeleid	/	/	/	/	/	/	-0,21	1,56	0,21
Aantal (z-score)	/	/	/	0,24	1,14	0,28	0,27	0,77	0,28
			95% BI			**95% BI**			**95% BI**
Afwijkingen intercept	0,41 - (2 x 0,60) =		-0,79	-0,56 – (2 x 0,44) =		-1,44	-0,24 – (2 x 0,40) =		-2,26
	0,41 + (2 x 0,60) =		1,61	-0,56 + (2 x 0,44) =		0,32	-0,24 + (2 x 0,40) =		1,78
	Deviance		**p-waarde**	**Deviance**		**p-waarde**	**Deviance**		**p-waarde**
-2Loglikelihood	664,00		/	*621,80		0,00 (t.a.v, model 0)	613,70		0,43 (t.a.v, model 1)

*Noot: * = significante p-waarde (<0.05).*

5.7.2.2 Voorspellen van de schoolse achterstand in het secundair onderwijs

5.7.2.2.1 Kenmerken uit de databank

Uit het descriptief onderzoek blijkt dat een aanzienlijk aantal voormalige OKAN-leerlingen bij de doorstroom na het onthaalonderwijs meer dan één jaar achterstand oploopt ten aanzien van leeftijdsgenoten. In deze paragraaf bekijken we in hoeverre een aantal kenmerken van de voormalige OKAN-leerlingen en de OKAN-scholen de kans al dan niet vergroot dat men meer dan één jaar achterstand oploopt. Naast het geslacht, de nationaliteit, de thuistaal, het opleidingsniveau van de moeder, de schoolse vertraging in de buurt en het al dan niet krijgen van een schooltoelage, worden in de analyse de volgende schoolkenmerken meegenomen: het onderwijsnet, de soort gemeente en het aantal OKAN-leerlingen. Verder kijken we ook naar het leerjaar [47] en de onderwijsvorm waarin voormalige OKAN-leerlingen het jaar na het onthaalonderwijs terechtkomen.

We maken gebruik van een multilevel logistische regressieanalyse uitgevoerd op de data uit het schooljaar 2012-2013 (N = 1226). Bij de analyse werken we met een dummy-variabele als afhankelijke variabele, namelijk het al dan niet oplopen van meer dan één jaar achterstand. De dummy-variabele staat aan voor 'het oplopen van meer dan één jaar achterstand'.

Tabel 5.283 vat de gegevens samen voor model 0 (zonder verklarende variabelen), model 1 (met leerlingenkenmerken) en model 2 (met leerlingenkenmerken en schoolkenmerken).

Tabel 5.283 Parameterschattingen (B) en de bijhorende Wald-statistieken (Wald) en significanties (p-waarde) en betrouwbaarheidsintervallen voor model 0, model 1 en model 2

	Model 0			Model 1			Model 2		
	B	Wald	p-waarde	B	Wald	p-waarde	B	Wald	p-waarde
Intercept	0,19	3,27	0,07	0,68	1,51	0,22	0,60	1,00	0,32
Meisje	/	/	/	0,01	0,00	0,95	0,01	0,00	0,95
Europese (EU)	/	/	/	0,09	0,09	0,76	0,09	0,11	0,75
Nederlandse	/	/	/	-1,01	0,67	0,41	-1,00	0,67	0,41
Europese (niet EU)	/	/	/	0,12	0,11	0,75	0,15	0,17	0,68
Turkse	/	/	/	0,17	0,18	0,67	0,18	0,19	0,66
Marokkaanse	/	/	/	0,81	3,39	0,07	0,80	3,35	0,07
Afrikaanse	/	/	/	*0,69	5,19	0,02	*0,70	5,30	0,02
Aziatische	/	/	/	*0,67	5,17	0,02	*0,68	5,37	0,02
Amerikaanse	/	/	/	*1,67	10,44	0,00	*1,69	10,58	0,00
Andere	/	/	/	0,68	3,14	0,08	0,70	3,38	0,07
Niet Nederlands	/	/	/	-0,36	0,95	0,33	-0,38	1,05	0,31
Geen LO	/	/	/	-0,03	0,02	0,90	-0,03	0,02	0,89
LO	/	/	/	-0,24	1,02	0,31	-0,24	1,03	0,31
LSO	/	/	/	0,05	0,05	0,83	0,05	0,04	0,85
HSO	/	/	/	-0,05	0,04	0,84	-0,05	0,06	0,81
Een schooltoelage	/	/	/	-0,21	1,19	0,28	-0,21	1,19	0,28
Hoge mate aan schoolse vertraging	/	/	/	0,08	0,31	0,58	0,08	0,32	0,57

[47] Cijfers voor het zesde en zevende jaar worden in de analyses niet geschat.

Eerste	/	/	/	*-1,64	23,57	0,00	*-1,65	23,82	0,00
Tweede	/	/	/	*-1,09	11,10	0,00	*-1,09	11,22	0,00
Derde	/	/	/	-0,02	0,01	0,93	-0,03	0,01	0,92
Vierde	/	/	/	0,49	2,46	0,12	0,49	2,43	0,12
ASO	/	/	/	*-0,71	5,97	0,01	*-0,70	5,67	0,02
BSO	/	/	/	0,31	2,13	0,14	0,30	2,04	0,15
KSO	/	/	/	0,79	0,85	0,36	0,79	0,84	0,36
OGO	/	/	/	/	/	/	0,32	0,53	0,46
VGO	/	/	/	/	/	/	0,13	0,16	0,69
Brussel	/	/	/	/	/	/	-1,00	2,46	0,12
Rand & Taal	/	/	/	/	/	/	0,98	1,08	0,30
Andere	/	/	/	/	/	/	-0,08	0,05	0,82
Aantal (z-score)	/	/	/	/	/	/	-0,05	0,09	0,76
			95% BI			95% BI			**95% BI**
Afwijkingen intercept	0,19 – (2 x 0,56) =		-0,93	0,68 – (2 x 0,81) =		-0,94	0,60 – (2 x 0,76) =		-0,92
	0,19 + (2 x 0,56) =		1,31	0,68 + (2 x 0,81) =		2,30	0,60 + (2 x 0,76) =		2,12
	Deviance		**p-waarde**	**Deviance**		**p-waarde**	**Deviance**		**p-waarde**
-2Loglikelihood	1650,80		/	*1451,70		0.00 (.t.a.v. model 0)	1447,70		0.67 (t.a.v. model 1)

*Noot: * = significante p-waarde (<0,05)*

Uit de analyse blijkt dat model 1 het best bij de data past. De -2Loglikelihood van model 1 daalt immers significant ten aanzien van model. Alsook is de -2Loglikelihood van model 2 niet significant beter dan die van model 1. We gaan dan ook verder met de parameterschattingen uit model 1. Hieruit blijkt dat de nationaliteit van de voormalige OKAN-leerlingen significant een invloed uitoefent op de kans om het jaar na het onthaalonderwijs een achterstand op te lopen van meer dan één jaar ten aanzien van leeftijdsgenoten. Ook het leerjaar en de onderwijsvorm waarin men na het onthaalonderwijs terechtkomt, spelen een significante rol.

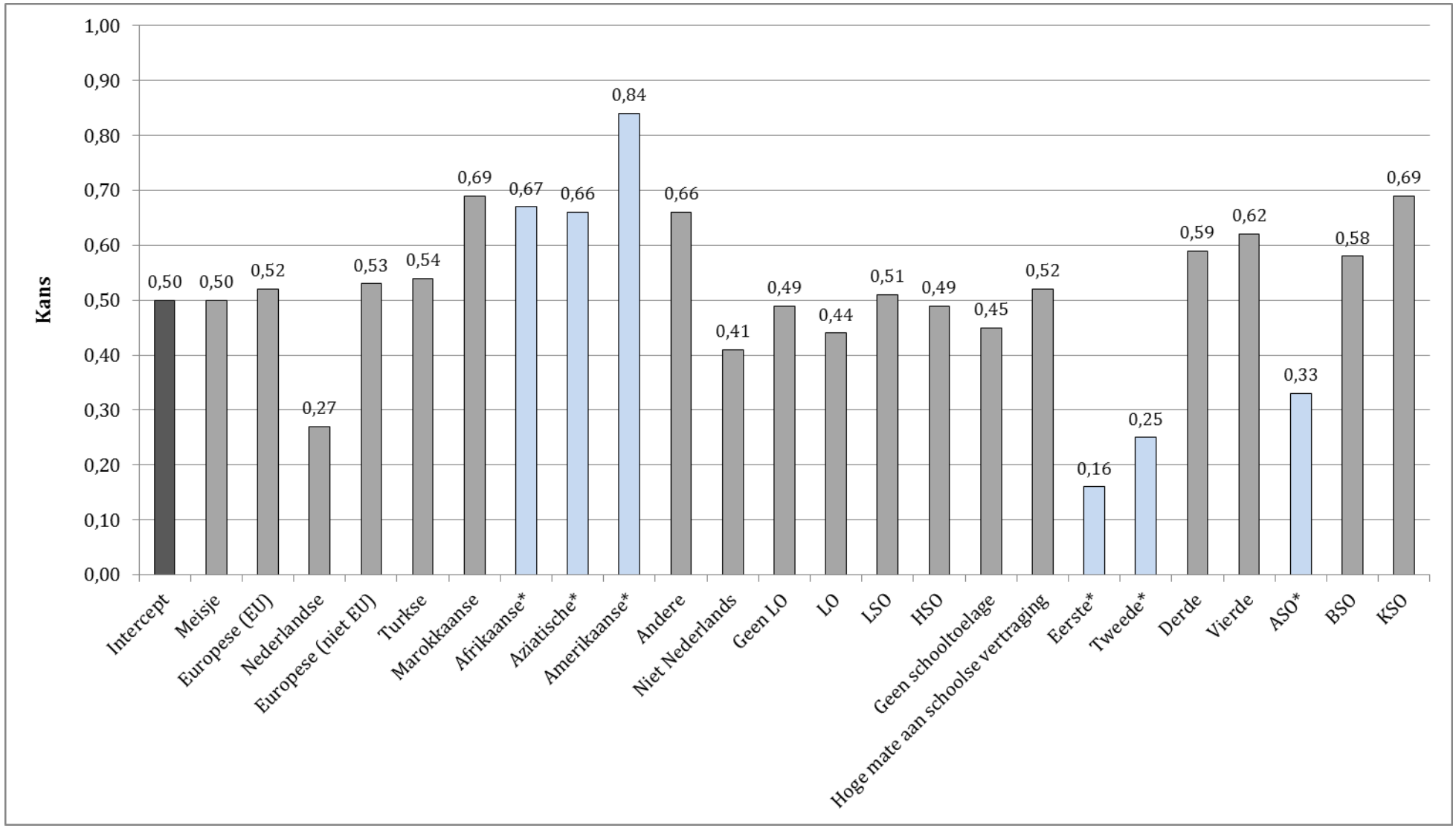
In Figuur 5.58 geven we een visualisatie van de schattingen uit model 1, uitgedrukt in percentages. Bij de interpretatie dienen we telkens de referentiecategorie voor ogen te houden, die overigens 50% kans maakt op een achterstand van meer dan één jaar. De referentiecategorie is een mannelijke voormalige OKAN-leerling:

- met de Belgische nationaliteit,
- die het Nederlands als thuistaal heeft,
- die een moeder heeft met een diploma hoger onderwijs,
- die geen schooltoelage ontvangt,
- die niet uit een buurt komt met een hoge mate aan schoolse vertraging,
- die de onderwijsvorm TSO volgt,
- die in het eerste leerjaar van de derde graad les volgt (vijfde).

Wanneer een vergelijkbare voormalige OKAN-leerling een Afrikaanse nationaliteit heeft, stijgt de kans met 17% (67%). Indien het om Aziaten gaat, neemt de kans met 16% toe (66%). Bij Amerikanen stijgt de kans om meer dan één jaar achterstand op te lopen met 34% (84%).

Wat het leerjaar betreft, kunnen we aflezen dat de kans op meer dan één jaar achterstand het kleinst is in het eerste (16%) en tweede leerjaar (25%). Bij vergelijkbare voormalige OKAN-leerlingen uit het derde en vierde leerjaar is de kans even groot.

Tot slot lezen we af dat wanneer een vergelijkbare voormalige OKAN-leerling in het ASO terechtkomt, deze 17% minder kans heeft op een achterstand van meer dan één jaar (33%).



Figuur 5.58 Geschatte kans om meer dan één jaar achterstand op te lopen op basis van model 1

5.7.2.2.2 Kenmerken uit de databank en de vragenlijst

We voeren wederom een logistische analyse uit inclusief de variabelen uit de survey (zie 5.7.2.2.2) op 501 (ex-)OKAN-leerlingen (N = 949). Eerst wordt model 0 zonder verklarende variabelen opgesteld. In model 1 worden de significante effecten van leerlingen- en schoolkenmerken uit de databank toegevoegd. In model 2 worden de genoemde variabelen uit de survey toegevoegd. Tabel 5.284 omvat al deze gegevens. Aan de -2Loglikelihood valt te zien dat model 2 niet beter bij de data past dan model 1. Geen van de kenmerken uit de vragenlijst heeft een verklarend effect op de afhankelijke variabelen.

Tabel 5.284 Parameterschattingen (B) en de bijhorende Wald-statistieken (Wald) en significanties (p-waarde) en betrouwbaarheidsintervallen voor model 0, model 1 en model 2

	Model 0			Model 1			Model 2		
	B	**Wald**	**p-waarde**	**B**	**Wald**	**p-waarde**	**B**	**Wald**	**p-waarde**
Intercept	0,05	0,15	0,70	0,24	0,29	0,59	0,35	0,05	0,74
Europese (EU)	/	/	/	0,14	0,17	0,67	0,15	0,11	0,66
Nederlandse	/	/	/	0,17	0,03	0,86	0,17	0,29	0,86
Europese (niet EU)	/	/	/	0,28	0,46	0,49	0,27	0,42	0,52
Turkse	/	/	/	0,76	2,72	0,10	0,75	2,62	0,10
Marokkaanse	/	/	/	*0,95	4,08	0,04	*0,93	3,84	0,05
Afrikaanse	/	/	/	*0,82	5,66	0,02	*0,84	5,76	0,02
Aziatische	/	/	/	*0,74	4,71	0,03	* 0,73	4,62	0,03
Amerikaanse	/	/	/	*1,82	10,43	0,00	*1,83	10,49	0,00
Andere	/	/	/	*0,93	4,80	0,03	*0,93	4,70	0,03
Eerste	/	/	/	*-,190	24,08	0,00	*-1,93	24,60	0,00
Tweede	/	/	/	*-1,36	13,54	0,00	*1,40	14,06	0,00
Derde	/	/	/	-0,15	0,23	0,63	0,18	0,32	0,57
Vierde	/	/	/	0,21	0,36	0,54	0,20	0,31	0,57
ASO	/	/	/	*0,77	5,71	0,02	*-0,79	5,90	0,02
BSO	/	/	/	0,19	0,69	0,41	0,17	0,55	0,46
KSO	/	/	/	0,43	0,22	0,64	0,43	0,22	0,64
3-5 OKAN-klassen	/	/	/	/	/	/	0,14	0,03	0,85
>5 OKAN-klassen	/	/	/	/	/	/	-0,59	0,45	0,50
Start OKAN 1995-2005	/	/	/	/	/	/	0,16	0,12	0,73
Start OKAN > 1995	/	/	/	/	/	/	0,16	0,08	0,77
Integratie regulier	/	/	/	/	/	/	-0,19	0,71	0,40
Inbedding beleid	/	/	/	/	/	/	0,21	0,64	0,43
Diversiteitsbeleid	/	/	/	/	/	/	0,02	0,01	0,91
Taalbeleid	/	/	/	/	/	/	0,05	0,03	0,86
Aantal (z-score)	/	/	/	/	/	/	-0,10	0,08	0,78
			95% BI			**95% BI**			**95% BI**
Afwijkingen intercept	0.05 - (2 x 0.56) =		-1,07	0,24 – (2 x 0,81) =		-1,38	0,35 – (2 x 0,71) =		-1,07
	0.05 + (2 x 0.56) =		1,17	0,24 + (2 x 0,81) =		1,86	0,35 + (2 x 0,71) =		1.77
	Deviance		**p-waarde**	**Deviance**		**p-waarde**	**Deviance**		**p-waarde**
-2Loglikelihood	1284,50		/	*1127,70		0.00 (t.a.v. model 0)	1122,20		0,79 (t.a.v. model 1)

5.7.2.3 Voorspellen van het zittenblijven in het secundair onderwijs

5.7.2.3.1 Kenmerken uit de databank

In deze paragraaf bekijken we welke kenmerken van de voormalige OKAN-leerlingen en de OKAN-scholen een invloed hebben op het al dan niet zittenblijven het jaar na het onthaalonderwijs. Met andere woorden, het zittenblijven verderop in de schoolloopbaan.

Naast het geslacht, de nationaliteit, de thuistaal, het opleidingsniveau van de moeder, de schoolse vertraging in de buurt en het al dan niet krijgen van een schooltoelage, worden in de analyse de volgende schoolkenmerken meegenomen: het onderwijsnet, de soort gemeente en het aantal OKAN-leerlingen. Verder kijken we ook naar het leerjaar[48] en de onderwijsvorm waarin voormalige OKAN-leerlingen het jaar na het onthaalonderwijs terechtkomen, en de mate waarin ze met een achterstand doorstromen.

We maken gebruik van een multilevel logistische regressieanalyse uitgevoerd op de data uit het schooljaar 2011-2012 (N = 1089). Bij de analyse werken we met een dummy-variabele als afhankelijke variabele, namelijk het al dan niet zittenblijven. De dummy-variabele staat aan voor 'zittenblijven'. Tabel 5.285 vat de gegevens samen voor model 0 (zonder verklarende variabelen), model 1 (met leerlingenkenmerken) en model 2 (met leerlingenkenmerken en schoolkenmerken).

Tabel 5.285 Parameterschattingen (B) en de bijhorende Wald-statistieken (Wald) en significanties (p-waarde) en betrouwbaarheidsintervallen voor model 0, model 1 en model 2

	Model 0			Model 1			Model 2		
	B	Wald	p-waarde	B	Wald	p-waarde	B	Wald	p-waarde
Intercept	*-1,59	209,38	0,00	-1,44	1,42	0,23	-1,35	1,21	0,27
Meisje	/	/	/	-0,31	3,19	0,07	-0,31	3,27	0,07
Europese (EU)	/	/	/	0,13	0,10	0,75	0,10	0,05	0,82
Nederlandse	/	/	/	0,45	0,12	0,73	0,30	0,05	0,82
Europese (niet-EU)	/	/	/	0,60	1,78	0,18	0,61	1,83	0,17
Turkse	/	/	/	0,73	1,89	0,17	0,58	1,21	0,27
Marokkaanse	/	/	/	0,45	0,73	0,39	0,44	0,70	0,40
Afrikaanse	/	/	/	0,30	0,49	0,49	0,30	0,49	0,49
Aziatische	/	/	/	0,72	3,10	0,08	0,70	2,94	0,09
Amerikaanse	/	/	/	0,73	1,43	0,23	0,82	1,82	0,18
Andere	/	/	/	-0,25	0,16	0,69	-0,33	0,29	0,59
Niet Nederlands	/	/	/	*2,24	4,79	0,03	*2,33	5,14	0,02
Geen LO	/	/	/	*-0,64	4,61	0,03	*-0,73	5,93	0,01
LO	/	/	/	-0,35	1,45	0,23	-0,39	1,76	0,18
LSO	/	/	/	-0,33	1,19	0,28	-0,37	1,56	0,21
HSO	/	/	/	*-0,77	6,56	0,01	*-0,82	7,37	0,01
Een schooltoelage	/	/	/	-0,32	1,92	0,17	-0,31	1,74	0,19

[48] Cijfers voor het zesde en zevende jaar worden in de analyses niet geschat.

Hoge mate aan schoolse vertraging	/	/	/	-0,08	0,18	0,67	-0,04	0,04	0,83
Eerste	/	/	/	*-1,56	14,36	0,00	*-1,54	13,68	0,00
Tweede	/	/	/	*-1,73	17,24	0,00	*-1,73	16,83	0,00
Derde	/	/	/	-0,41	1,24	0,27	-0,40	1,16	0,28
Vierde	/	/	/	-0,35	0,70	0,40	-0,29	0,46	0,50
ASO	/	/	/	*-1,00	6,34	0,01	*-1,06	7,17	0,01
BSO	/	/	/	-0,39	2,59	0,11	-0,40	2,66	0,10
KSO	/	/	/	0,25	0,04	0,85	0,34	0,07	0,79
1 jaar achterstand	/	/	/	-0,65	2,81	0,09	-0,68	3,11	0,08
2 jaar achterstand	/	/	/	*-1,16	8,51	0,00	*-1,18	8,71	0,00
3 of meer jaren achterstand	/	/	/	*-1,65	13,10	0,00	*-1,65	12,93	0,00
OGO	/	/	/	/	/	/	-0,21	0,49	0,48
VGO	/	/	/	/	/	/	-0,24	1,18	0,28
Brussel	/	/	/	/	/	/	-0,06	0,02	0,88
Rand & Taal	/	/	/	/	/	/	-1,73	2,50	0,11
Andere	/	/	/	/	/	/	0,37	1,93	0,17
Aantal (z-score)	/	/	/	/	/	/	0,09	0,45	0,50
			95% BI			**95% BI**			**95% BI**
Afwijkingen intercept	*-1.59 - (2 x 0.43) =		-2.45	-1.44- (2 x 0.34) =		-2.12	-1.35– (2 x 0.21) =		-1.77
	*-1.59 + (2 x 0.43) =		-0.73	-1.44 + (2 x 0.34) =		-0.76	-1.35 + (2 x 0.21) =		-0.93
	Deviance		**p-waarde**	**Deviance**		**p-waarde**	**Deviance**		**p-waarde**
-2Loglikelihood	1007,23		/	*926,75		0,00 (t.a.v. model 0)	917,81		0,18 (t.a.v. model 1)

*Noot: * = significante p-waarde (<0,05)*

Uit de analyse blijkt dat model 1 het best bij de data past. De -2Loglikelihood van model 1 daalt immers significant ten opzichte van model 0, terwijl die van model 2 niet significant lager is dan die van model 1. We gaan dan ook verder met de parameterschattingen uit model 1. Hieruit blijkt dat de thuistaal en het opleidingsniveau van de moeder significant een invloed uitoefent op de kans om te blijven zitten. Alsook speelt de onderwijsvorm en het leerjaar waarin men na het onthaalonderwijs terechtkomt een significante rol, evenals de achterstand die men oploopt bij de doorstroming.

In Figuur 5.59 geven we een visualisatie van de schattingen uit model 1, uitgedrukt in percentages. Bij de interpretatie dienen we telkens de referentiecategorie voor ogen te houden, die overigens 50% kans maakt om te blijven zitten. De referentiecategorie is een mannelijke voormalige OKAN-leerling:

- met de Belgische nationaliteit,
- die het Nederlands als thuistaal heeft,
- die een moeder heeft met een diploma hoger onderwijs,
- die geen schooltoelage ontvangt,

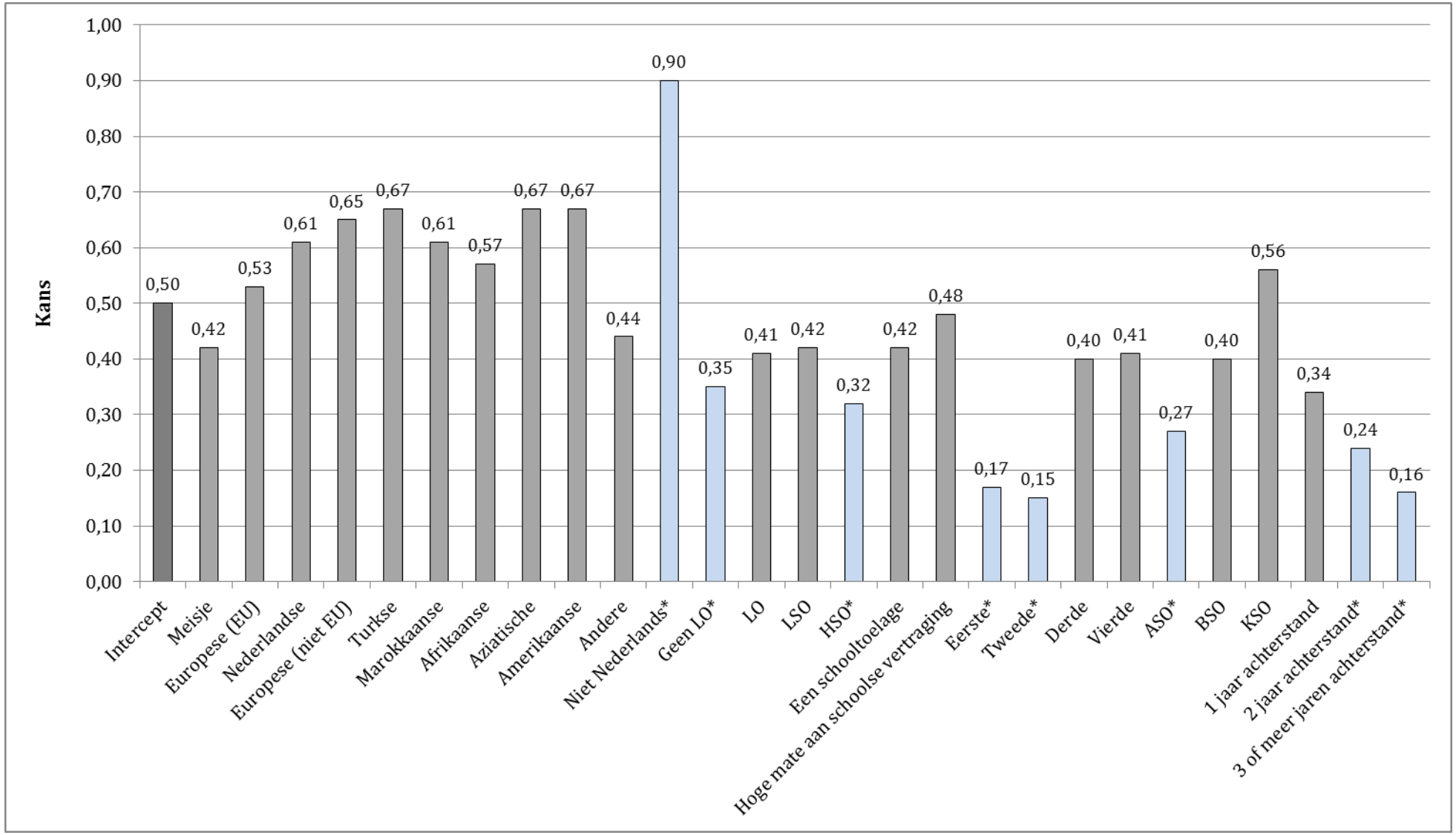
- die niet uit een buurt komt met een hoge mate aan schoolse vertraging,
- die de onderwijsvorm TSO volgt,
- die in het eerste leerjaar van de derde graad les volgt (vijfde),
- die op leeftijd doorstroomt.

Wanneer een vergelijkbare voormalige OKAN-leerling niet het Nederlands als thuistaal heeft, stijgt de kans om te blijven zitten met 40% (90%).

Indien de moeder van een vergelijkbare voormalige OKAN-leerling geen diploma lager onderwijs heeft, daalt de kans om te blijven zitten met 15% (35%). Wanneer de moeder als hoogst behaalde diploma een diploma hoger secundair onderwijs bezit, daalt de kans om te blijven zitten met 18% (32%).

Kijken we naar het leerjaar waarin de voormalige OKAN-leerling terechtkomt, dan kunnen we aflezen dat de kans om te blijven zitten het kleinst is in het eerste (17%) en tweede (15%) leerjaar. Komt een vergelijkbare voormalige OKAN-leerling terecht in het derde of vierde leerjaar, is de kans op zittenblijven even groot. Ook de onderwijsvorm waarin de voormalige OKAN-leerling terechtkomt, heeft een invloed. Wanneer een vergelijkbare voormalige OKAN-leerling in de onderwijsvorm ASO terechtkomt, heeft die 23% minder kans om te blijven zitten (27%). Vergelijkbare voormalige OKAN-leerlingen die een studierichting binnen de onderwijsvorm BSO of KSO volgen, hebben evenveel kans om te blijven zitten als iemand uit TSO.

Tot slot zien we dat wanneer een vergelijkbare voormalige OKAN-leerling met twee jaar achterstand doorstroomt, deze 26% minder kans heeft op zittenblijven (24%). Bij drie jaar achterstand daalt de kans met 34% (16%).



Figuur 5.59 Geschatte kans om te blijven zitten na het onthaalonderwijs op basis van model 1

5.7.2.3.2 Kenmerken uit de databank en de vragenlijst

Ook voor de analyses met betrekking tot het zittenblijven in het secundair onderwijs worden de effecten van schoolkenmerken gemeten in de survey nagegaan (N = 1103; zie Tabel 5.286). Wederom vertrekken we met een interceptmodel en Model 1, waarin de significante effecten uit de databank zijn opgenomen (zie Tabel 5.285). Opnieuw heeft geen van de toevoegde schoolkenmerken in Model 3 een significante invloed.

Tabel 5.286 Parameterschattingen (B) en de bijhorende Wald-statistieken (Wald) en significanties (p-waarde) en betrouwbaarheidsintervallen voor model 0, model 1 en model 2

	Model 0			Model 1			Model 2		
	B	**Wald**	**p-waarde**	**B**	**Wald**	**p-waarde**	**B**	**Wald**	**p-waarde**
Intercept	*-1,56	200,50	0,00	-1,27	1,21	0,27	-1,48	1,54	0,22
Niet Nederlands	/	/	/	*2,18	4,45	0,04	*2,03	3,92	0,04
Geen LO	/	/	/	*-0,61	4,71	0,03	*-0,57	4,24	0,04
LO	/	/	/	-0,40	1,99	0,16	-0,35	1,49	0,21
LSO	/	/	/	-0,39	1,80	0,18	-0,37	1,61	0,21
HSO	/	/	/	*-0,89	9,18	0,00	*-,088	9,12	0,00
Eerste	/	/	/	*-1,40	12,32	0,00	*-1,35	11,49	0,00
Tweede	/	/	/	*-1,62	16	0,00	*-1,61	15,92	0,00
Derde	/	/	/	-0,32	0,81	0,37	-0,28	0,61	0,43
Vierde	/	/	/	-0,27	0,46	0,50	-0,23	0,32	0,57
ASO	/	/	/	*-0,94	6,25	0,01	*-0,92	5,8	0,02
BSO	/	/	/	-0,41	3,06	0,08	-0,41	3,03	0,08
KSO	/	/	/	-0,01	0,00	0,99	0,06	0,00	0,96
1 jaar achterstand	/	/	/	-0,66	3,31	0,07	-0,66	3,31	0,07
2 jaar achterstand	/	/	/	*-1,13	9,12	0,00	*-1,14	9,36	0,00
3 of meer jaren achterstand	/	/	/	*-1,60	13,61	0,00	*-1,61	14,21	0,00
3-5 OKAN-klassen	/	/	/	/	/	/	0,67	1,74	0,19
>5 OKAN-klassen	/	/	/	/	/	/	0,61	1,21	0,27
Start OKAN 1995-2005	/	/	/	/	/	/	0,28	0,52	0,47
Start OKAN > 1995	/	/	/	/	/	/	-0,37	1,14	0,29
Integratie regulier	/	/	/	/	/	/	0,19	2,22	0,47
Inbedding beleid	/	/	/	/	/	/	-0,08	1,14	0,29
Diversiteitsbeleid	/	/	/	/	/	/	0,14	1,124	0,29
Taalbeleid	/	/	/	/	/	/	-0,24	1,90	0,17
Aantal (z-score)	/	/	/	/	/	/	0,06	0,22	0,64
			95% BI			**95% BI**			**95% BI**
	-1,56 - (2 x 0,45) =		-2,46	-1,27 – (2 x 0,36) =		-1,99	-1,48 – (2 x 0,21) =		-1,90
	-1,56 + (2 x 0,45) =		-0,66	-1,27 + (2 x 0,36) =		-0,55	-1,48 + (2 x 0,21) =		-1,06
	Deviance		**p-waarde**	**Deviance**		**p-waarde**	**Deviance**		**p-waarde**
-2Loglikelihood	1030,00		/	*967,20		0.00 (t.a.v. model 0)	954,10		0,22 (t.a.v. model 1)

*Noot: * = significante p-waarde (<0,05)*

5.7.2.4 Voorspellen van de attestering in het secundair onderwijs

5.7.2.4.1 Kenmerken uit de databank

In het deelrapport van het descriptief onderzoek werd duidelijk dat iets meer dan de helft van de OKAN-leerlingen een A-attest krijgt in het schooljaar na het onthaalonderwijs. In deze paragraaf bekijken we in hoeverre een aantal kenmerken van de voormalige OKAN-leerlingen en de OKAN-scholen de kans vergroot dat men een A-attest behaald.

Naast het geslacht, de nationaliteit, de thuistaal, het opleidingsniveau van de moeder, de schoolse vertraging in de buurt en het al dan niet krijgen van een schooltoelage, worden in de analyse de volgende schoolkenmerken meegenomen: het onderwijsnet, de soort gemeente en het aantal OKAN-leerlingen. Verder kijken we ook naar het leerjaar[49] en de onderwijsvorm waarin voormalige OKAN-leerlingen het jaar na het onthaalonderwijs terechtkomen, en de mate waarin ze achterstand oplopen.

We maken gebruik van een multilevel logistische regressieanalyse uitgevoerd op de data uit het schooljaar 2012-2013 (N = 1185). Bij de analyse werken we met een dummy-variabele als afhankelijke variabele, namelijk het al dan niet verkrijgen van een A-attest. De dummy-variabele staat aan voor 'A-attest'. Tabel 5.287 vat de gegevens samen voor model 0 (zonder verklarende variabelen), model 1 (met leerlingenkenmerken) en model 2 (met leerlingenkenmerken en schoolkenmerken).

Tabel 5.287 Parameterschattingen (B) en de bijhorende Wald-statistieken (Wald) en significanties (p-waarde) en betrouwbaarheidsintervallen voor model 0, model 1 en model 2

	Model 0			Model 1			Model 2		
	B	Wald	p-waarde	B	Wald	p-waarde	B	Wald	p-waarde
Intercept	*0,85	71,27	0,00	-0,00	0,00	1,00	-0,28	0,20	0,65
Meisje	/	/	/	0,27	3,82	0,05	0,27	3,81	0,05
Europese (EU)	/	/	/	-0,36	1,38	0,24	-0,37	1,45	0,23
Nederlandse	/	/	/	-1,74	2,94	0,09	-1,70	2,84	0,09
Europese (niet EU)	/	/	/	-0,47	1,53	0,22	-0,49	1,67	0,20
Turkse	/	/	/	-0,60	2,16	0,14	-0,62	2,30	0,13
Marokkaanse	/	/	/	-0,30	0,43	0,51	-0,27	0,36	0,55
Afrikaanse	/	/	/	-0,04	0,01	0,91	-0,04	0,02	0,89
Aziatische	/	/	/	-0,20	0,42	0,52	-0,25	0,62	0,43
Amerikaanse	/	/	/	-0,05	0,01	0,92	-0,06	0,01	0,91
Andere	/	/	/	-0,36	0,83	0,36	-0,39	0,97	0,32
Niet Nederlands	/	/	/	0,01	0,00	0,97	0,06	0,02	0,88
Geen LO	/	/	/	-0,04	0,03	0,87	-0,04	0,02	0,88
LO	/	/	/	*-0,52	4,45	0,03	*-0,53	4,65	0,03
LSO	/	/	/	-0,33	1,78	0,18	-0,31	1,50	0,22
HSO	/	/	/	-0,31	1,64	0,20	-0,29	1,43	0,23
Een schooltoelage	/	/	/	-0,06	0,09	0,77	-0,07	0,11	0,73

[49] Cijfers voor het zesde en zevende jaar worden in de analyses niet geschat.

Hoge mate aan schoolse vertraging	/	/	/	-0,03	0,03	0,86	-0,01	0,01	0,94
Eerste	/	/	/	*1,26	13,54	0,00	*1,32	14,78	0,00
Tweede	/	/	/	*0,81	6,12	0,01	*0,86	6,87	0,01
Derde	/	/	/	0,27	0,85	0,36	0,29	1,02	0,31
Vierde	/	/	/	-0,12	0,13	0,72	-0,11	0,11	0,74
ASO	/	/	/	0,25	0,79	0,37	0,27	0,90	0,34
BSO	/	/	/	*1,20	31,93	0,00	*1,25	34,18	0,00
KSO	/	/	/	0,98	1,33	0,25	0,99	1,36	0,24
1 jaar achterstand	/	/	/	0,52	2,99	0,08	0,51	2,84	0,09
2 jaar achterstand	/	/	/	0,19	0,38	0,54	0,19	0,40	0,52
3 of meer jaren achterstand	/	/	/	0,38	1,23	0,27	0,41	1,46	0,23
OGO	/	/	/	/	/	/	-0,13	0,21	0,65
VGO	/	/	/	/	/	/	0,37	2,93	0,09
Brussel	/	/	/	/	/	/	0,42	1,08	0,30
Rand & Taal	/	/	/	/	/	/	-1,08	3,25	0,07
Andere	/	/	/	/	/	/	0,20	0,59	0,44
Aantal (z-score)	/	/	/	/	/	/	-0,06	0,16	0,60

		95% BI		**95% BI**		**95% BI**
Afwijkingen intercept	*0,85 - (2 x 0,47) =	-0,09	-0,00 - (2 x 0,45) =	-0,90	-0,28 - (2 x 0,36) =	-1,00
	*0,85 + (2 x 0,47) =	1,79	-0,00 + (2 x 0,45) =	0,90	-0,28 + (2 x 0,36) =	0,44

	Deviance	**p-waarde**	**Deviance**	**p-waarde**	**Deviance**	**p-waarde**
-2Loglikelihood	1442,40	/	*1368,60	0,00 (t.a.v. model 0)	1360,00	0,20 (t.a.v. model 1)

*Noot: * = significante p-waarde (<0.05)*

Uit de analyse blijkt dat model 1 het best bij de data past. De -2Loglikelihood van model 1 daalt immers significant ten opzichte van model 0, terwijl die van model 2 niet significant lager is dan die van model 1. We gaan dan ook verder met de parameterschattingen uit model 1. Hieruit blijkt dat het opleidingsniveau van de moeder significant een invloed uitoefent op de kans om een A-attest te behalen. Eveneens spelen de onderwijsvorm en het leerjaar waarin men na het onthaalonderwijs terechtkomt een significante rol.

In Figuur 5.60 geven we een visualisatie van de schattingen uit model 1, uitgedrukt in percentages. Bij de interpretatie dienen we telkens de referentiecategorie voor ogen te houden, die overigens 50% kans maakt op een A-attest. De referentiecategorie is een mannelijke voormalige OKAN-leerling:

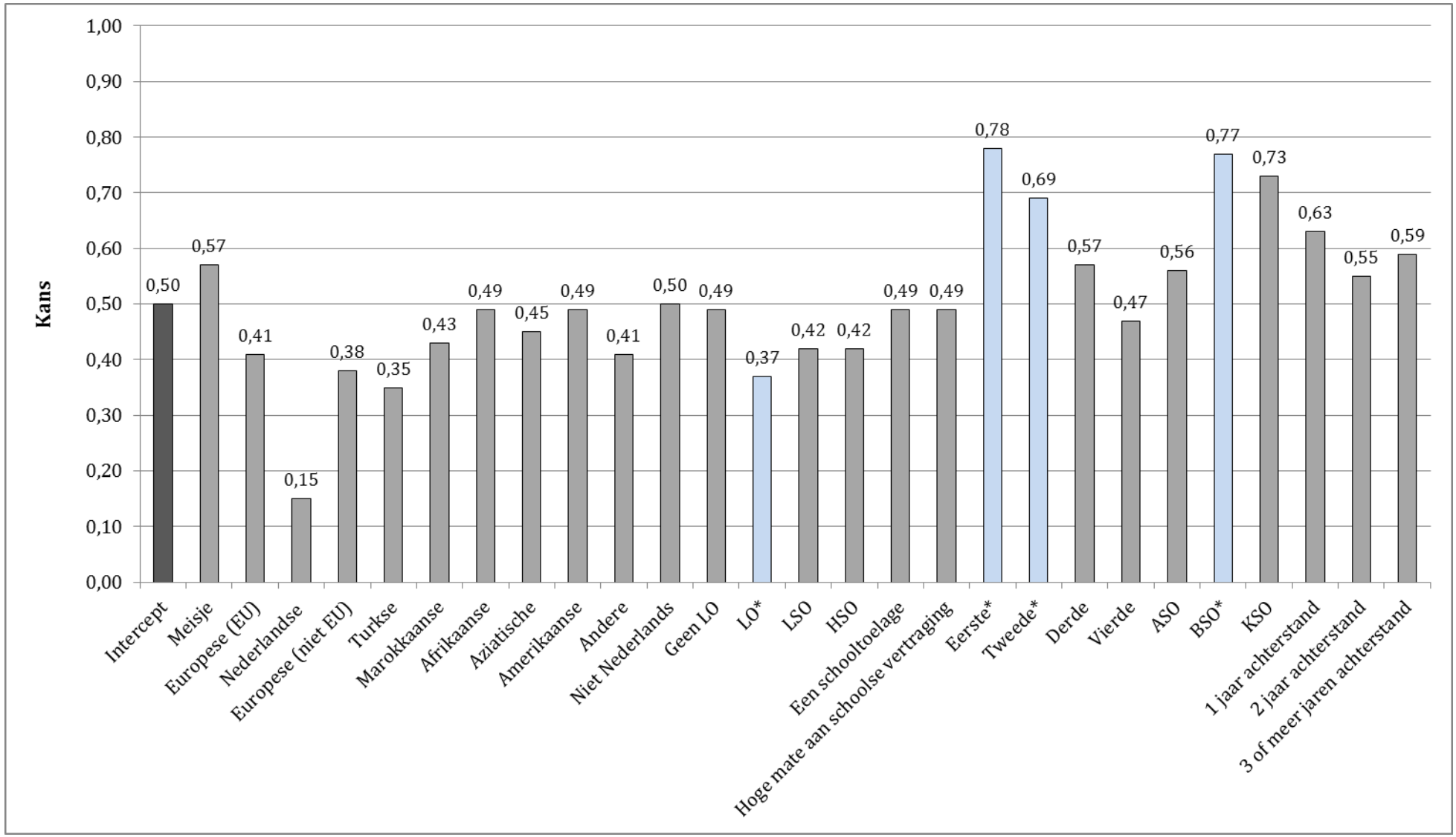
- met de Belgische nationaliteit,
- die het Nederlands als thuistaal heeft,

- die een moeder heeft met een diploma hoger onderwijs,
- die geen schooltoelage ontvangt,
- die niet uit een buurt komt met een hoge mate aan schoolse vertraging,
- die de onderwijsvorm TSO volgt,
- die in het eerste leerjaar van de derde graad les volgt (vijfde),
- die op leeftijd doorstroomt.

Wanneer een vergelijkbare voormalige OKAN-leerling een moeder heeft met een diploma lager onderwijs, verkleint de kans op een A-attest met 13% (37%).

Wat het leerjaar betreft, kunnen we aflezen dat de kans op een A-attest groter is in het eerste (78%) en tweede leerjaar (69%). Bij vergelijkbare voormalige OKAN-leerlingen uit het derde en vierde leerjaar is de kans even groot.

Tot slot lezen we af dat wanneer een vergelijkbare voormalige OKAN-leerling in het BSO terechtkomt, deze 27% meer kans heeft op een A-attest (77%).



Figuur 5.60 Geschatte kans om een A-attest te behalen het jaar na het onthaalonderwijs op basis van model 1

5.7.2.4.2 Kenmerken uit de databank en de vragenlijst

Tot slot nemen we ook bij de analyses naar het voorspellen van de attestering de schoolkenmerken uit de survey mee. Tabel 5.288 (N = 862) toont het interceptmodel, Model 1 met de significante kenmerken uit de databank en Model 2 met de schoolkenmerken uit de survey. Geen van variabelen is significant, met uitzondering van diversiteitsbeleid, maar Model 3 brengt geen significante verbetering van het model. Model 2 past beter bij de data.

Tabel 5.288 Parameterschattingen (B) en de bijhorende Wald-statistieken (Wald) en significanties (p-waarde) en betrouwbaarheidsintervallen voor model 0, model 1 en model 2

	Model 0			Model 1			Model 2		
	B	**Wald**	**p-waarde**	**B**	**Wald**	**p-waarde**	**B**	**Wald**	**p-waarde**
Intercept	*0,87	50,27	0,00	0,15	0,14	0,71	0,68	0,85	0,36
Geen LO	/	/	/	-0,16	0,27	0,61	-0,14	0,23	0,63
LO	/	/	/	*-0,60	4,33	0,04	*-0,58	3,96	0,04
LSO	/	/	/	-0,34	1,29	0,25	-0,35	1,37	0,24
HSO	/	/	/	-0,38	1,82	0,18	-0,36	1,61	0,20
Eerste	/	/	/	*1,63	16,97	0,00	*1,68	17,72	0,00
Tweede	/	/	/	*0,87	5,29	0,02	*0,86	5,20	0,02
Derde	/	/	/	0,32	0,98	0,32	0,31	0,90	0,34
Vierde	/	/	/	-0,02	0,00	0,94	-0,02	0,00	0,94
ASO	/	/	/	0,28	0,76	0,38	0,30	0,82	0,37
BSO	/	/	/	*1,26	26,63	0,00	*1,29	27,77	0,00
KSO	/	/	/	0,62	0,49	0,48	0,57	0,42	0,52
3-5 OKAN-klassen	/	/	/	/	/	/	-0,15	0,08	0,78
>5 OKAN-klassen	/	/	/	/	/	/	-0,37	0,43	0,51
Start OKAN 1995-2005	/	/	/	/	/	/	-0,08	0,07	0,79
Start OKAN > 1995	/	/	/	/	/	/	-0,14	0,16	0,69
Integratie regulier	/	/	/	/	/	/	0,15	0,96	0,32
Inbedding beleid	/	/	/	/	/	/	0,14	0,76	0,38
Diversiteitsbeleid	/	/	/	/	/	/	*-0,41	7,73	0,01
Taalbeleid	/	/	/	/	/	/	-0,15	0,77	0,38
Aantal (z-score)	/	/	/	/	/	/	0,24	1,19	0,28
			95% BI			**95% BI**			**95% BI**
	0,87 - (2 x 0,49) =		-0,11	0,15 – (2 x 0,44) =		-0,73	0,68 – (2 x 0,24) =		0,2
	0,87 + (2 x 0,49) =		1,85	0,15 + (2 x 0,44) =		1,03	0,68 + (2 x 0,24) =		1,16
	Deviance		**p-waarde**	**Deviance**		**p-waarde**	**Deviance**		**p-waarde**
-2Loglikelihood	1038,70		/	*985,00		0.00 (t.a.v. model 0)	974,30		0,30(t.a.v. model 1)

*Noot: * = significante p-waarde (<0,05)*

5.7.2.5 Belangrijkste bevindingen

- De volgende **kenmerken** hebben een **invloed op de kans** om **door te stromen** naar de **onderwijsvorm BSO**: de **nationaliteit** van de voormalige OKAN-leerling (leerlingen met de Marokkaanse nationaliteit hebben een hogere kans om door te stromen naar het BSO), het **opleidingsniveau** van de **moeder** (hoe lager het diploma van de moeder, hoe hoger de kans naar BSO door te stromen), het al dan niet krijgen van een **schooltoelage** (leerlingen met schooltoelage hebben een hogere kans door te stromen naar het BSO), de **soort gemeente** waarin de OKAN-school gevestigd is (leerlingen die OKAN volgden in Brussel, hebben minder kans om naar het BSO door te stromen), en het **aantal OKAN-leerlingen** dat schoolloopt in de OKAN-school (leerlingen die op een school zitten die bovengemiddeld veel OKAN-leerlingen telt, hebben een grotere kans om door te stromen naar het BSO).

- De volgende **kenmerken** hebben een **invloed op de kans** om bij de doorstroom **meer dan één jaar achterstand** op te lopen in het **secundair onderwijs**: de **nationaliteit** van de voormalige OKAN-leerling (bij leerlingen met Afrikaanse, Aziatische of Amerikaanse nationaliteit neemt de kans toe) en het **leerjaar** en de **onderwijsvorm** waarin de voormalige OKAN-leerling terechtkomt (leerlingen die instromen in het eerste of tweede leerjaar hebben minder kans op achterstand; leerlingen in het ASO hebben meer kans op achterstand).

- De volgende **kenmerken** hebben een **invloed op de kans** om te **blijven zitten** in het **secundair onderwijs**: de **thuistaal** van de voormalige OKAN-leerling (de kans om te blijven zitten stijgt wanneer de thuistaal niet Nederlands is), het **opleidingsniveau** van de **moeder** (de kans om te blijven zitten daalt bij diploma's lager dan hoger onderwijs), het **leerjaar** en de **onderwijsvorm** waarin de voormalige OKAN-leerling terechtkomt (de kans om te blijven zitten daalt bij instroom in het eerste en tweede leerjaar; leerlingen die terechtkomen in het ASO hebben minder kans om te blijven zitten) **en de achterstand waarmee deze doorstroomt** (hoe hoger de achterstand, hoe lager de kans om te blijven zitten).

- De volgende **kenmerken** hebben een **invloed op de kans** om een **A-attest** te behalen: het **opleidingsniveau** van de **moeder** (de kans op een A-attest verkleint als de moeder een diploma lager onderwijs heeft) en het **leerjaar** en de **onderwijsvorm** waarin de voormalige OKAN-leerling terechtkomt (de kans op een A-attest is groter in het eerste en tweede leerjaar; de kans op een A-attest neemt toe wanneer de leerling in het BSO terechtkomt).

- De **schoolkenmerken gemeten in de survey** (inbedding OKAN in schoolbreed beleid; integratie van OKAN in de reguliere school; aantal OKAN-klassen; ervaring met OKAN; diversiteits- en taalbeleid) **dragen niet bij aan het verklaren van de schoolloopbanen** van de OKAN-leerlingen.

BIJLAGE 5.1 TOTSTANDKOMING STEEKPROEF SURVEY

5.8 EIGENLIJKE STEEKPROEF BASISONDERWIJS

In dit deel wordt weergegeven op welke wijze we de scholen uit het basisonderwijs selecteren voor de deelname aan de vragenlijst. We kiezen voor een representatieve steekproef om te vermijden dat we de gehele populatie scholen dienen te belasten met het invullen van de vragenlijsten. Concreet verloopt de steekproeftrekking volgens het onderstaande stappenplan:

1. Verwijderen van niet-relevante cases;
2. Selecteren van scholen met aanvullende lestijden anderstalige nieuwkomers;
3. Bepalen van de primaire en secundaire criteria voor de steekproeftrekking;
4. Steekproeftrekking op basis van de primaire criteria;
5. Aftoetsen steekproef aan de secundaire criteria.

5.8.1 Verwijderen van niet-relevante cases

De allereerste stap is het verwijderen van niet-relevante cases uit de startpopulatie van 2389 scholen, verkregen van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Het gaat hier om het verwijderen van autonome kleuterscholen en scholen met een Franstalig taalregime. In het onderzoek focussen we namelijk op het Nederlandstalige onderwijs binnen het gewoon basisonderwijs (en het gewoon secundair onderwijs).

5.8.1.1 Autonome kleuterscholen

Tabel 5.289 geeft het aantal autonome kleuterscholen, autonome lagere scholen en basisscholen weer. Er worden 165 autonome kleuterscholen uit de populatie verwijderd.

Tabel 5.289 Absoluut (N) en relatief aantal (%) autonome kleuterscholen, autonome lagere scholen en basisscholen

Type scholen	N	%
Autonome kleuterschool	165	6,91
Autonome lagere school	170	7,11
Basisschool	2054	85,98
Totaal	**2389**	**100**

5.8.1.2 Scholen met een Franstalig taalregime

Tabel 5.290 geeft weer hoeveel scholen een Franstalig taalregime hebben. Er worden 8 scholen met een Franstalig taalregime uit de populatie verwijderd.

Tabel 5.290 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen met een Franstalig taalregime

Taalregime	N	%
Frans	8	0,36
Nederlands	2216	99,64
Totaal	**2224**	**100**

5.8.1.3 Conclusie

Onze populatie van scholen bevat nu 2216 scholen van het totale aantal van 2389 scholen. Concreet hebben we 173 niet-relevante cases verwijderd. Echter, we verwijderen ook één school die niet gelegen is in Vlaanderen. Hierdoor komt het totale aantal neer op 2215 scholen.

5.8.2 Selecteren van scholen met aanvullende lestijden anderstalige nieuwkomers

In een tweede stap selecteren we de scholen die in de laatste dertien jaar op een bepaald ogenblik aanvullende lestijden voor anderstalige nieuwkomers ontvingen (data van 2001 tot en met 2014).

Van de 2215 scholen in de populatie ontvingen 742 scholen in de laatste dertien jaar op een bepaald ogenblik aanvullende lestijden. Deze groep van scholen (N = 742) vormt de populatie waaruit we een steekproef zullen trekken.

5.8.3 Bepalen primaire en secundaire criteria voor de steekproeftrekking

De derde stap is het bepalen van de primaire en secundaire criteria. In overleg met de projectgroep en de stuurgroep wordt een lijst van primaire criteria voor de steekproef opgesteld. Deze criteria worden gebruikt voor het trekken van een representatieve steekproef uit het basisonderwijs. Daarnaast zijn er, in samenspraak met de stuurgroep, secundaire criteria opgesteld waaraan we de getrokken steekproef moeten aftoetsen.

<u>Overzicht primaire criteria:</u>

Op basis van twee primaire criteria, namelijk 'continuïteit in de ondersteuning' en 'omvang van de ondersteuning' worden strata opgesteld (gaande van scholen met weinig tot scholen met veel ondersteuning anderstalige nieuwkomers).

- Continuïteit in de ondersteuning (aantal jaren lestijden anderstalige nieuwkomers);
- Omvang van de ondersteuning (aantal lestijden anderstalige nieuwkomers).

In de steekproef dienen de scholen voldoende verspreid te zijn over de strata.

<u>Overzicht secundaire criteria:</u>

- Voldoende regionale spreiding;
- Voldoende scholen in de centrumsteden en de Brusselse rand;
- Enkele scholen in de buurt van een asielcentrum;
- Voldoende spreiding over de netten (gemeenschapsonderwijs, officieel gesubsidieerd onderwijs en vrij gesubsidieerd onderwijs);
- Voldoende scholen met GAN-ondersteuning (= lestijden voor gewezen anderstalige nieuwkomers);
- Voldoende spreiding van SES-lestijden, toegekend op basis van de socio-economische status van leerlingen.

5.8.4 Steekproeftrekking basisonderwijs op basis van primaire criteria

De vierde stap is de steekproeftrekking. Er worden via een random sampling twee steekproeven van 125 scholen getrokken op basis van de primaire criteria 'continuïteit in de ondersteuning' en 'omvang van de ondersteuning'. De tweede steekproef dienst als back-up voor weigeringen. Voor de overlappingen in scholen bij de twee steekproeftrekkingen (N = 16) wordt gericht gezocht naar een school uit hetzelfde stratum in dezelfde provincie. In wat volgt, geven we weer hoe de eerste steekproef zich verhoudt ten aanzien van de primaire criteria.

5.8.4.1 Criterium 'continuïteit in de lestijden anderstalige nieuwkomers'

Per school wordt het aantal jaren dat de school lestijden anderstalige nieuwkomers kreeg, berekend. In Tabel 5.291 delen we de mate van continuïteit in naar vijf categorieën. We zien hier dat de steekproef representatief is voor de populatie.

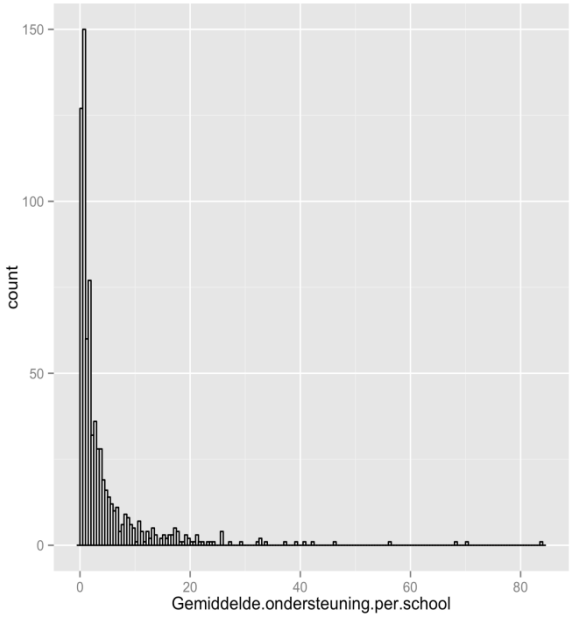
Tabel 5.291 Continuïteit naar categorieën

Categorie	N Populatie	%	N Steekproef	%
1 jaar ondersteuning	184	24,80	31	24,80
2-4 jaar ondersteuning	297	40,03	50	40,00
5-7 jaar ondersteuning	127	17,12	21	16,80
8-10 jaar ondersteuning	71	9,57	12	9,60
11-13 jaar ondersteuning	63	8,49	11	8,80
Totaal	**742**	**100**	**125**	**100**

5.8.4.2 Criterium 'omvang in de lestijden anderstalige nieuwkomers'

Per school wordt het gemiddelde aantal aanvullende lestijden over de jaren heen berekend. Uit het onderstaande histogram (**Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.**) blijkt dat de data (links) scheef verdeeld zijn. We opteren daarom om kwartielen te gebruiken in plaats van gemiddelden en standaardafwijking om de data te categoriseren.

Verdeling:



Min.	1ste Q.	Mediaan	Gemiddelde	3de Q.	Max.
0,12	0,85	1,69	4,43	4,46	83,81

In Tabel 5.292 delen we de omvang in naar vier categorieën op basis van kwartielen. We zien hier dat de steekproef representatief is voor de categorieën 'gematigd veel ondersteuning' en 'veel ondersteuning'. Scholen die behoren tot de categorie 'weinig ondersteuning' zijn in de steekproef (32,00%) oververtegenwoordigd in vergelijking met de populatie (24,66%). Scholen die behoren tot de categorie 'gematigd weinig ondersteuning' zijn in de steekproef (16,80%) ondervertegenwoordigd in vergelijking met de populatie (23,58%).

Echter, in de volgende paragraaf combineren we de twee criteria 'continuïteit' en 'omvang' met elkaar om tot de strata te komen. Het is van crucialer belang dat de scholen in de steekproef op een representatieve wijze verdeeld zijn over de verschillende strata.

Tabel 5.292 Omvang naar categorieën

Categorie	N Populatie	%	N Steekproef	%
Weinig ondersteuning (0.12-0.85 lestijden)	183	24,66	40	32,00
Gematigd weinig ondersteuning (0.85-4.46 lestijden)	175	23,58	21	16,80
Gematigd veel ondersteuning (4.46-83.81 lestijden)	198	26,68	33	26,40
Veel ondersteuning (+ 83.81 lestijden)	186	25,07	31	24,80
Totaal	**742**	**100**	**125**	**100**

5.8.4.3 Combinatie 'continuïteit' en 'omvang' in lestijden anderstalige nieuwkomers

In Tabel 5.293 combineren we voor de populatie de 'continuïteit' en de 'omvang' in lestijden anderstalige nieuwkomers. De rijen geven de vier categorieën van omvang weer en de kolommen de vijf categorieën van continuïteit.

Tabel 5.293 Omvang en continuïteit op basis van de populatie gecombineerd

	1	2	3	4	5
1	94	88	1	0	0
2	90	69	16	0	0
3	0	128	55	15	0
4	0	12	55	56	63

Er zijn dertien cellen die waarden bevatten. De cellen met minder dan 20 scholen worden samengevoegd met de meest vergelijkbare categorie. Zo komen we tot negen strata die de ondersteuning weerspiegelen. In

Tabel 5.294 geven we de negen strata weer. Uit de tabel blijkt dat de steekproef representatief is voor de populatie.

Tabel 5.294 Continuïteit en omvang naar categorieën

Stratum	Omvang	Continuïteit	N populatie	%	N Steekproef	%
1	Weinig ondersteuning	1 jaar	94	12,67	16	12,80
2	Weinig ondersteuning	2-7 jaar	89	11,99	15	12,00
3	Gematigd weinig ondersteuning	1 jaar	90	12,13	15	12,00
4	Gematigd weinig ondersteuning	2-7 jaar	85	11,46	14	11,20
5	Gematigd veel ondersteuning	2-4 jaar	128	17,25	22	17,60
6	Gematigd veel ondersteuning	5-10 jaar	70	9,43	12	9,60
7	Veel ondersteuning	2-7 jaar	67	9,03	11	8,80
8	Veel ondersteuning	8-10 jaar	56	7,55	9	7,20
9	Veel ondersteuning	11-13 jaar	63	8,49	11	8,80
Totaal			**742**	**100**	**125**	**100**

5.8.5 Aftoetsen groep van reeds deelnemende scholen aan secundaire criteria

De vijfde stap is het aftoetsen van de steekproef aan de secundaire criteria. Op 13 mei 2015 werd de contactopname van de scholen uit het basisonderwijs stopgezet. 96 scholen bevestigden hun deelname aan het onderzoek. Tabel 5.295 geeft de spreiding van deze 96 scholen weer overheen de verschillende strata.

Tabel 5.295 Spreiding scholen overheen de strata

Stratum	Omvang	Continuïteit	N Steekproef	%
1	Weinig ondersteuning	1 jaar	6	6,25
2	Weinig ondersteuning	2-7 jaar	6	6,25
3	Gematigd weinig ondersteuning	1 jaar	11	11,45
4	Gematigd weinig ondersteuning	2-7 jaar	15	15,63
5	Gematigd veel ondersteuning	2-4 jaar	16	16,66
6	Gematigd veel ondersteuning	5-10 jaar	11	11,46
7	Veel ondersteuning	2-7 jaar	10	10,42
8	Veel ondersteuning	8-10 jaar	11	11,46
9	Veel ondersteuning	11-13 jaar	10	10,42
Totaal			**96**	**100**

De stuurgroep geeft aan dat het noodzakelijk is om een bijkomende steekproef te trekken. In overleg met de stuurgroep wordt namelijk afgesproken om in totaal 133 scholen uit het basisonderwijs te bereiken, in plaats van 125 scholen. Er wordt geopteerd voor 133 scholen omdat dit resulteert in een 95% betrouwbaarheidsinterval en een 7% nauwkeurigheidsmarge. De 96 scholen die hun deelname reeds bevestigden, toetsen we af aan de secundaire criteria zodat het duidelijk is aan welke secundaire criteria we al dan niet tegemoetkomen.

5.8.5.1 Criterium 'regionale spreiding'

Op basis van de postcodes wordt aan de scholen een regio toegewezen. Tabel 5.296 geeft het aantal scholen per regio weer. We zien dat Oost-Vlaanderen ondervertegenwoordigd is in de groep van reeds deelnemende scholen (14,58%) in vergelijking met de populatie (23,32%).

Tabel 5.296 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen per regio

Regio	N populatie	%	N steekproef	%
Antwerpen	263	35,45	37	38,54
Brussel	24	3,23	4	4,17
Limburg	82	11,05	12	12,50
Oost-Vlaanderen	173	23,32	14	14,58
Vlaams-Brabant	78	10,51	10	10,42
West-Vlaanderen	122	16,44	19	19,79
Totaal	**742**	**100**	**96**	**100**

5.8.5.2 Criterium 'centrumsteden en Brusselse rand'

Tabel 5.297 geeft het aantal scholen weer in de centrumsteden en de Brusselse rand. Hieruit blijkt dat scholen uit centrumsteden ondervertegenwoordigd zijn in de groep van reeds deelnemende scholen (37,50%) in vergelijking met de populatie (46,3 6%).

Tabel 5.297 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen in centrumsteden en de Brusselse rand

Soort gemeente	N populatie	%	N steekproef	%
Brussel	24	3,23	4	4,17
Centrumstad	344	46,36	36	37,50
Rand & Taal	27	3,64	3	3,12
Andere	347	46,77	53	55,21
Totaal	**742**	**100**	**96**	**100**

5.8.5.3 Criterium 'nabijheid asielcentra'

Tabel 5.298 geeft weer hoeveel scholen met AN-onderwijs zich in de buurt van een asielcentrum bevinden. Hieruit blijkt dat de groep van reeds deelnemende scholen (8,33%) op dit vlak representatief is voor de populatie (6,74%).

Tabel 5.298 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen in de buurt van een asielcentrum

Buurt asielcentra	N populatie	%	N steekproef	%
Scholen in gemeenten met asielcentra	50	6,74	8	8,33

Scholen in gemeenten zonder asielcentra	692	93,26	88	91,67
Totaal	**742**	**100**	**96**	**100**

5.8.5.4 Criterium 'spreiding netten'

Tabel 5.299 geeft het aantal scholen weer per onderwijsnet. Hieruit blijkt dat de groep van reeds deelnemende scholen representatief verspreid is over de netten.

Tabel 5.299 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen per onderwijsnet

Onderwijsnet	N populatie	%	N steekproef	%
Gemeenschapsonderwijs	234	31,54	31	32,29
Officieel gesubsidieerd onderwijs	146	19,68	18	18,75
Vrij gesubsidieerd onderwijs	362	48,79	47	48,96
Totaal	**742**	**100**	**96**	**100**

5.8.5.5 Criterium 'GAN-ondersteuning'

Tabel 5.300 geeft het aantal scholen weer dat de laatste negen jaar lestijden ontving voor gewezen anderstalige nieuwkomers (data van 2006 tot en met 2014). Hieruit blijkt dat GAN-scholen lichtjes oververtegenwoordigd zijn in de groep van reeds deelnemende scholen (84,38%) in vergelijking met de populatie (79,92%).

Tabel 5.300 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen met GAN-ondersteuning

GAN-ondersteuning	N populatie	%	N steekproef	%
Geen GAN	149	20,08	15	15,62
GAN	593	79,92	81	84,38
Totaal	**742**	**100**	**96**	**100**

5.8.5.6 Criterium 'SES-lestijden'

Tabel 5.301 geeft weer hoeveel SES-lestijden de scholen hebben. Hieruit blijkt dat de scholen uit de categorie 'eerder weinig lestijden' ondervertegenwoordigd zijn in de groep van reeds deelnemende scholen (17,71%) in vergelijking met de populatie (24,93%).

Tabel 5.301 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen per categorie SES-lestijden

SES-lestijden	N populatie	%	N steekproef	%
Weinig lestijden (2-24.2 lestijden)	186	25,07	26	27,08
Eerder weinig lestijden (24.2-42.5 lestijden)	185	24,93	17	17,71
Eerder veel lestijden (42.5-79 lestijden)	187	25,20	30	31,25
Veel lestijden (79-250 lestijden)	184	24,80	23	23,96
Totaal	**742**	**100**	**96**	**100**

5.8.5.7 Conclusie

De groep van reeds deelnemende scholen kent een lichte ondervertegenwoordiging van scholen:

- in de provincie Oost-Vlaanderen;
- in centrumsteden;
- met 'eerder weinig SES-lestijden'.

5.9 AANVULLENDE STEEKPROEF BASISONDERWIJS

Om alsnog de vooropgestelde 133 scholen uit het basisonderwijs te kunnen bereiken, is het noodzakelijk om een bijkomende steekproef te trekken van 120 scholen. Bij de vorige steekproef van 125 scholen, met 125 scholen als back-up, hebben we immers een responsgraad van 38,40% (= 96 scholen). De stuurgroep vraagt bijgevolg om 120 bijkomende scholen te selecteren opdat men 45 extra scholen bereid kan vinden om deel te nemen. Het gaat in de aanvullende steekproef enkel om de scholen die in het schooljaar 2014-2015 lestijden anderstalige nieuwkomers ontvangen om te garanderen dat de onderzoeksresultaten beleidsmatig relevant zijn. Concreet verloopt de aanvullende steekproeftrekking volgens het onderstaand stappenplan:

1. Selecteren van scholen met aanvullende lestijden anderstalige nieuwkomers in 2014;
2. Verwijderen van niet-relevante cases;
3. Verwijderen van reeds gecontacteerde scholen;
4. Steekproeftrekking op basis van de primaire criteria;
5. Aftoetsen aanvullende steekproef aan de secundaire criteria die onvoldoende gehaald werden. Meer specifiek moeten we meer scholen hebben uit centrumsteden en Oost-Vlaanderen en moeten we corrigeren voor SES-lestijden.

5.9.1 Selecteren van scholen met aanvullende lestijden anderstalige nieuwkomers in 2014

Een allereerste stap is het selecteren van de scholen die lestijden anderstalige nieuwkomers ontvingen in 2014 uit de populatie van 2389 scholen. Tabel 5.302 geeft deze gegevens weer. Er worden 2089 scholen verwijderd uit het databestand waardoor het totaal neerkomt op 300 scholen.

Tabel 5.302 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen met lestijden anderstalige nieuwkomers in 2014

Lestijden anderstalige nieuwkomers 2014	N	%
Ja	300	12,56
Neen	2089	87,44
Totaal	**2389**	**100**

5.9.2 Verwijderen van niet-relevante cases

Een tweede stap is het verwijderen van niet-relevante cases. Het gaat hier om het verwijderen van autonome kleuterscholen.

5.9.2.1 Autonome kleuterscholen

Tabel 5.303 geeft het aantal autonome kleuterscholen, autonome lagere scholen en basisscholen weer. Er worden 7 autonome kleuterscholen uit de populatie verwijderd.

Tabel 5.303 Absoluut (N) en relatief aantal (%) autonome kleuterscholen, autonome lagere scholen en basisscholen

Type scholen	N	%
Autonome kleuterschool	7	2,33
Autonome lagere school	31	10,33
Basisschool	262	87,33
Totaal	**300**	**100**

5.9.2.2 Conclusie

Onze populatie van scholen bevat nu 293 scholen van het totale aantal van 300 scholen. Concreet hebben we 7 autonome kleuterscholen verwijderd.

5.9.3 Verwijderen van reeds gecontacteerde scholen

Een derde stap is het verwijderen van de scholen die reeds gecontacteerd werden uit de eigenlijke steekproef. Tabel 5.304 geeft weer om hoeveel scholen het precies gaat. Er worden 80 scholen verwijderd waarmee eerder al contact werd opgenomen.

Tabel 5.304 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen die reeds gecontacteerd werden

Reeds gecontacteerd?	N	%
Ja	80	27,30
Neen	213	72,70
Totaal	**293**	**100**

5.9.4 Steekproeftrekking basisonderwijs op basis van de primaire criteria

De vierde stap is de aanvullende steekproeftrekking. Er wordt via een random sampling één steekproef van 120 scholen getrokken.

5.9.4.1 Verdeling overheen de strata

De stuurgroep acht het belangrijk om voldoende scholen te hebben uit de hoogste strata (= veel ondersteuning, gedurende meerdere jaren). Uit

Tabel 5.305 blijkt dat de hoogste strata voldoende vertegenwoordigd zijn in de steekproef van 120 scholen.

Tabel 5.305 Absoluut (N) en relatief (%) aantal scholen dat in 2014 lestijden anderstalige nieuwkomers kreeg (populatie en steekproef) per stratum

Stratum	N Populatie LT AN 2014	%	N steekproef	%
1	16	5,46	1	0,83
2	16	5,46	10	8,33
3	6	2,05	0	0,00
4	38	12,97	16	13,33
5	40	13,65	18	15,00
6	50	17,06	20	16,67
7	31	10,58	17	14,17
8	39	13,31	15	12,50
9	57	19,45	23	19,17
Totaal	**293**	**100**	**120**	**100**

5.9.5 Aftoetsen aanvullende steekproef aan de secundaire criteria

De vijfde stap is het toetsen van de aanvullende steekproef aan de secundaire criteria. Meer specifiek moeten we meer scholen hebben uit Oost-Vlaanderen en uit centrumsteden en moeten we corrigeren voor SES.

5.9.5.1 Criterium 'regionale spreiding'

Wanneer we de spreiding van de scholen overheen de provincies bekijken (Tabel 306), dan stellen we vast dat er in de aanvullende steekproef (29,17) een lichte oververtegenwoordiging van scholen is uit Oost-Vlaanderen (24,23).

Tabel 306 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen per regio

Regio	N populatie LT AN 2014	%	N steekproef	%
Antwerpen	129	44,03	53	44,17
Brussel	10	3,41	2	1,67
Limburg	24	8,19	7	5,83
Oost-Vlaanderen	71	24,23	35	29,17
Vlaams-Brabant	25	8,53	9	11,67
West-Vlaanderen	34	11,60	14	7,50
Totaal	**293**	**100**	**120**	**100**

5.9.5.2 Criterium 'centrumsteden en Brusselse rand'

Tabel 5.307 geeft het aantal scholen weer in de centrumsteden en de Brusselse rand. Hieruit blijkt dat scholen uit centrumsteden goed vertegenwoordigd zijn in de aanvullende steekproef (58,33%) in vergelijking met de populatie (60,07%).

Tabel 5.307 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen in centrumsteden en de Brusselse rand

Soort gemeente	N populatie LT AN 2014	%	N steekproef	%
Brussel	10	3,41	2	1,67
Centrumstad	176	60,07	70	58,33
Rand & Taal	3	1,02	3	2,50
Andere	104	35,49	45	37,50
Totaal	**293**	**100**	**120**	**100**

5.9.5.3 Criterium 'SES-lestijden'

Om de representativiteit na te gaan naargelang het aantal SES-lestijden, hebben we in Tabel 5.308 een aantal beschrijvende kengetallen meegeven. Hieruit leiden we af dat de aanvullende steekproef een groot aantal scholen omvat met veel SES-lestijden.

Tabel 5.308 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen per categorie SES-lestijden

SES-lestijden	N populatie LT AN 2014	%	N steekproef	%
Weinig lestijden (2-24.2 lestijden)	44	15,02	16	13,33
Eerder weinig lestijden (24.2-42.5 lestijden)	65	22,18	29	24,17
Eerder veel lestijden (42.5-79 lestijden)	71	24,23	28	23,33
Veel lestijden (79-250 lestijden)	113	38,57	47	39,17
Totaal	**293**	**100**	**120**	**100**

5.9.5.4 Conclusie

De aanvullende steekproef van 120 scholen uit het basisonderwijs kent een goede vertegenwoordiging van scholen:

- in de centrumsteden;
- in de provincie Oost-Vlaanderen;
- met veel SES-lestijden;
- uit de hoogste strata.

5.10 AFTOETSEN TOTALE AANTAL DEELNEMENDE SCHOLEN AAN SECUNDAIRE CRITERIA

Uiteindelijk hebben 143 basisscholen deelgenomen aan de vragenlijst. Deze 143 scholen toetsen we af aan de secundaire criteria zodat het duidelijk is aan welke criteria we al dan niet tegemoetkomen. Tabel 5.309 geeft de spreiding van de scholen weer overheen de verschillende strata.

Tabel 5.309 Spreiding groep van deelnemende scholen overheen de strata

Stratum	Omvang	Continuïteit	N Steekproef	%
1	Weinig ondersteuning	1 jaar	5	3,50
2	Weinig ondersteuning	2-7 jaar	7	4,90
3	Gematigd weinig ondersteuning	1 jaar	9	6,29
4	Gematigd weinig ondersteuning	2-7 jaar	21	14,69
5	Gematigd veel ondersteuning	2-4 jaar	23	16,08
6	Gematigd veel ondersteuning	5-10 jaar	15	10,49
7	Veel ondersteuning	2-7 jaar	20	13,99
8	Veel ondersteuning	8-10 jaar	21	14,69
9	Veel ondersteuning	11-13 jaar	22	15,38
Totaal			**143**	**100**

5.10.1.1 Criterium 'regionale spreiding'

Tabel 5.310 geeft het aantal scholen per regio weer. We zien hier dat de scholen in de provincie Antwerpen (41,26%) oververtegenwoordigd zijn in vergelijking met de populatie (35,45%). Alsook zijn de scholen in Oost-Vlaanderen (18,88%) lichtjes ondervertegenwoordigd ten aanzien van de populatie (23,32). Echter, waar we nu spreken over een verschil van 4,44%, hadden we eerder een ondervertegenwoordiging van 8,74% (zie 5.8.5.1).

Tabel 5.310 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen per regio

Regio	N populatie	%	N steekproef	%
Antwerpen	263	35,45	59	41,26
Brussel	24	3,23	4	2,80
Limburg	82	11,05	13	9,09
Oost-Vlaanderen	173	23,32	27	18,88
Vlaams-Brabant	78	10,51	15	10,49
West-Vlaanderen	122	16,44	25	17,48
Totaal	**742**	**100**	**143**	**100**

Criterium 'centrumsteden en Brusselse rand'
Tabel 5.311 geeft het aantal scholen weer in de centrumsteden en de Brusselse rand. Hieruit blijkt dat de groep van deelnemende scholen representatief is voor de populatie. Alsook is de ondervertegenwoordiging van scholen uit de centrumsteden weggewerkt (zie 5.8.5.2).

Tabel 5.311 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen in centrumsteden en de Brusselse rand

Soort gemeente	N populatie	%	N steekproef	%
Brussel	24	3,23	4	2,80
Centrumstad	344	46,36	66	46,15
Rand & Taal	27	3,64	5	3,50
Andere	347	46,77	68	47,55
Totaal	**742**	**100**	**143**	**100**

5.10.1.2 Criterium 'nabijheid asielcentra'
Tabel 5.312 geeft weer hoeveel scholen met AN-onderwijs zich in de buurt van een asielcentrum bevinden. Hieruit blijkt dat de groep van deelnemende scholen representatief (5,59%) is voor de populatie (6,74%).

Tabel 5.312 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen in de buurt van een asielcentrum

Buurt asielcentra	N populatie	%	N steekproef	%
Scholen in gemeenten met asielcentra	50	6,74	8	5,59
Scholen in gemeenten zonder asielcentra	692	93,26	135	94,41
Totaal	**742**	**100**	**143**	**100**

5.10.1.3 Criterium 'spreiding netten'
Tabel 5.313 geeft het aantal scholen weer per onderwijsnet. Hieruit blijkt dat er voldoende representatieve spreiding is over de netten.

Tabel 5.313 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen per onderwijsnet

Onderwijsnet	N populatie	%	N steekproef	%
Gemeenschapsonderwijs	234	31,54	45	31,47
Officieel gesubsidieerd onderwijs	146	19,68	28	19,58
Vrij gesubsidieerd onderwijs	362	48,79	70	48,95
Totaal	**742**	**100**	**143**	**100**

5.10.1.4 Criterium 'GAN-ondersteuning'

Tabel 5.314 geeft het aantal scholen weer dat de laatste negen jaar lesuren ontving voor gewezen anderstalige nieuwkomers (data van 2006 tot en met 2014). Hieruit blijkt dat GAN-scholen oververtegenwoordigd zijn in de groep van deelnemende scholen (91,61%) in vergelijking met de populatie (79,92%).

Tabel 5.314 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen met GAN-ondersteuning

GAN-ondersteuning	N populatie	%	N steekproef	%
Geen GAN	149	20,08	12	8,39
GAN	593	79,92	131	91,61
Totaal	**742**	**100**	**143**	**100**

5.10.1.5 Criterium 'SES-lestijden'

Tabel 5.315 geeft weer hoeveel SES-lestijden de scholen hebben. Hieruit blijkt dat de scholen uit de categorie 'weinig lestijden' lichtjes ondervertegenwoordigd zijn in de groep van deelnemende scholen (20,98%) in vergelijking met de populatie (25,07%). Waar we eerder een ondervertegenwoordiging hadden van scholen uit de categorie 'eerder weinig lestijden', namelijk 7,22%, is deze nu weggewerkt.

Tabel 5.315 Absoluut (N) en relatief aantal (%) scholen per categorie SES-lestijden

SES-lestijden	N populatie	%	N steekproef	%
Weinig lestijden (2-24.2 lestijden)	186	25,07	30	20,98
Eerder weinig lestijden (24.2-42.5 lestijden)	185	24,93	32	22,38
Eerder veel lestijden (42.5-79 lestijden)	187	25,20	38	26,57
Veel lestijden (79-250 lestijden)	184	24,80	43	30,07
Totaal	**742**	**100**	**143**	**100**

5.10.1.6 Conclusie

De totale groep van deelnemende scholen kenmerkt zich door:

- een voldoende regionale spreiding. Scholen uit de provincie Oost-Vlaanderen zijn wel lichtjes ondervertegenwoordigd;
- voldoende scholen in de centrumsteden en de Brusselse rand;
- enkele scholen in de buurt van een asielcentrum (representatief aantal);
- een voldoende spreiding over de netten (gemeenschapsonderwijs, officieel gesubsidieerd onderwijs en vrij gesubsidieerd onderwijs);
- voldoende scholen met GAN-ondersteuning (= lestijden voor gewezen anderstalige nieuwkomers);
- een voldoende spreiding van SES-lestijden, toegekend op basis van de socio-economische status van leerlingen. Scholen uit de categorie 'weinig lestijden' zijn wel lichtjes ondervertegenwoordigd.

Hoofdstuk 6

Case studies onthaalonderwijs

6 CASE STUDIES ONTHAALONDERWIJS

6.1 INLEIDING

Het kwalitatieve luik van dit onderzoek omvat een doorgedreven casestudie van 10 scholen, waaronder 5 basisscholen en 5 secundaire scholen, met een aanbod onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. Met het kwalitatieve onderzoek beogen we geen representativiteit op Vlaams niveau maar streven we naar het in kaart brengen van een diversiteit aan praktijken. De deelnemende scholen werden in de diepte bevraagd, waarbij de onderzoekers data verzamelen die meer inzicht verschaffen in de mogelijke impact van concrete schoolpraktijken enerzijds en de rollen en profielen van de OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches anderzijds op de schoolloopbanen van de OKAN-leerlingen.

De casestudie laat toe om op een meer fijnmazige wijze, complementair aan het descriptieve onderzoek naar de schoolloopbanen en de survey over het onthaalonderwijs, de mogelijke impact van de organisatie van het onthaalonderwijs op de schoolloopbanen van OKAN-leerlingen in kaart te brengen. Het laat ook toe om een beter beeld te krijgen van de manier waarop de taalvaardigheid van OKAN-leerlingen en de participatie van de leerlingen aan het ruimere schoolleven en hun omgeving worden versterkt. Op basis van het kwalitatieve onderzoek kunnen we succesfactoren, struikelblokken en verbeterpunten detecteren va nuit het perspectief van de verschillende actoren binnen scholen met een onthaalaanbod.

De kwalitatieve analyse van deze data zullen toelaten om de antwoorden op de onderzoeksvragen en –hypothesen uit de kwantitatieve data te duiden en te verrijken. Ze bieden inzicht achter de cijfers van succesvolle en mislukte schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers. Ze zullen toelaten om in het synthesehoofdstuk meer gegronde uitspraken te doen over succesfactoren en knelpunten met betrekking tot de onderzoeksvragen en –hypothesen en leiden tot beleidsaanbevelingen.

6.2 METHODOLOGIE

6.2.1 Selectie van de cases[50]

De selectie is gebaseerd op een combinatie van de administratieve data en de surveygegevens. Hieronder worden de selectiecriteria weergegeven, zoals gehanteerd bij de selectie van de scholen basisonderwijs en de scholen secundair onderwijs.

Aangezien basisscholen zelf kunnen beslissen over de organisatie van het onthaalonderwijs, is variatie daarin evident en hebben de selectiecriteria voor de basisscholen voornamelijk hierop betrekking. De organisatie van het onthaalonderwijs in het secundair onderwijs is strikter vastgelegd door de onderwijsoverheid; de selectiecriteria voor de secundaire scholen hebben dan ook vooral betrekking op de invulling die de scholen geven aan het onthaalonderwijs.

[50]Zowel bepalen van de selectiecriteria als de selectie van de basis- en secundaire scholen gebeurde in overleg met de stuurgroep, en dit op basis van geanonimiseerde gegevens.

6.2.1.1 Selectiecriteria cases BaO

Om in aanmerking te komen voor selectie voor deelname aan het kwalitatieve onderzoek, moesten de scholen aan volgende voorwaarden voldoen:

- De school heeft deelgenomen aan de survey onthaalonderwijs;
- De school had in 2014 een aanbod onthaalonderwijs;
- Minstens twee respondenten per school hadden deelgenomen aan de survey onthaalonderwijs.

Voor de verdere selectie van de scholen basisonderwijs werden onderstaande criteria – in de volgorde zoals hieronder aangegeven – gehanteerd.

- Criterium 1: Van de vijf geselecteerde basisscholen is er één school met minder dan 6 anderstalige nieuwkomers.
- Criterium 2: Van de vijf geselecteerde basisscholen is één school die telt op het niveau van de scholengemeenschap wat betreft de aanvraag van aanvullende lestijden.

De combinatie van criterium 1 en 2 maakt dat er in de selectie van vijf basisscholen, vier scholen worden opgenomen met aanvullende lestijden AN en één school zonder aanvullende lestijden AN. Twee van de vijf scholen hebben minder dan zes anderstalige nieuwkomers, waarvan één school geen lestijden AN ontvangt en één school lestijden AN ontvangt via de scholengemeenschap.

- Criterium 3: De geselecteerde scholen vertonen een variatie op vlak van de periode van ondersteuning, meer concreet op vlak van het aantal schooljaren dat de scholen aanvullende lestijden AN ontvangen hebben.
- Criterium 4: Er worden drie scholen geselecteerd met meer dan zes anderstalige nieuwkomers, waarvan telkens één school het onthaalonderwijs organiseert via een aparte onthaalklas, op semi-geïntegreerde wijze en op geïntegreerde wijze. De twee scholen met minder dan zes anderstalige nieuwkomers organiseren het onthaalonderwijs op geïntegreerde wijze.
  Opmerking: bij analyse van de data, verzameld op basis van de survey onthaalonderwijs, bleek dat er geen enkele school een volledig aparte onthaalklas in het basisonderwijs inricht. Alle basisscholen werken op semi-geïntegreerde wijze. Wel vertonen de scholen grote variatie in het aantal uur dat leerlingen in aparte klassen worden opgevangen in een semi-geïntegreerd systeem. Met deze variatie werd bijgevolg rekening gehouden bij de selectie van de basisscholen voor de casestudie.
- Criterium 5: De geselecteerde scholen vertonen variatie op vlak van het aandeel leerlingen met thuistaal niet-Nederlands.
- Criterium 6: De geselecteerde scholen vertonen bij voorkeur volgende regionale spreiding over Vlaanderen: één school in een landelijke context, één school in de nabijheid van een asielcentrum en drie scholen in een stedelijke context.

Daarnaast werd bij de uiteindelijke selectie van scholen rekening gehouden met een aantal secundaire criteria, op basis van de antwoorden verleend door de scholen in de survey onthaalonderwijs. Deze secundaire criteria hadden betrekking op 1) de participatie van andere actoren bij het onthaalbeleid van de school; 2) het taalbeleid zoals gevoerd door de school; en 3) het diversiteitsbeleid zoals gevoerd door de school.

6.2.1.2 Selectiecriteria case SO

Om in aanmerking te komen voor selectie voor deelname aan het kwalitatieve onderzoek, moesten de scholen aan volgende voorwaarden voldoen:

- De school heeft deelgenomen aan de survey onthaalonderwijs;
- Minstens drie respondenten met drie verschillende functies hebben deelgenomen aan de survey, waarvan minstens één leidinggevende functie (directie of OKAN-coördinator); één vervolgschoolcoach of één OKAN-leerkracht. De derde functie omvat een variatie van alle functies.

Voor de verdere selectie van de scholen secundair onderwijs werden onderstaande criteria – in de volgorde zoals hieronder aangegeven – gehanteerd.

- Criterium 1: De geselecteerde scholen vertonen een variatie op het vlak van aantal ingerichte OKAN-klassen (één school met een of twee klassen, vier scholen met meer dan drie klassen).
- Criterium 2: De geselecteerde scholen vertonen variatie op het vlak van de inzet van de middelen voor vervolgschoolcoaching (o.a. vervolgschoolcoaches nemen geen of meerdere functies op binnen de school, het aantal vervolgscholen waarmee de vervolgschoolcoach werkt).
- Criterium 3: De geselecteerde scholen vertonen variatie op het vlak van praktijken van oriënterings- en evaluatiebeleid.
- Criterium 4: De geselecteerde scholen vertonen variatie op het vlak van het gevoerde diversiteitsbeleid in de scholen.
- Criterium 5. De geselecteerde scholen vertonen variatie op het vlak van het gevoerde diversiteitsbeleid in de scholen.
- Criterium 6: De geselecteerde scholen vertonen bij voorkeur volgende regionale spreiding over Vlaanderen: één school in een landelijke context, één school in de nabijheid van een asielcentrum en drie scholen in een stedelijke context.
- Criterium 7: De geselecteerde scholen vertonen variatie wat het OKAN-aanbod en de doorstroom van oud-OKAN-leerlingen naar het vervolgonderwijs betreft.

6.2.2 Dataverzameling en –analyse

6.2.2.1 Interviews en groepsgesprekken op schoolniveau

De kwalitatieve dataverzameling vond voornamelijk plaats in de periode oktober – december 2015, in de maanden januari en februari 2016 werden nog enkele gesprekken afgenomen. In de casestudie werden diepte-interviews en groepsgesprekken afgenomen in alle deelnemende scholen. Wat het basisonderwijs betreft, werden gesprekken gevoerd met directie, AN-leerkrachten, reguliere leerkrachten, zorg-coördinatoren of zorgleerkrachten en enkele oud-AN-leerlingen (24 in totaal).

Wat het secundair onderwijs betreft, werden gesprekken gevoerd met directie, OKAN-leerkrachten, reguliere leerkrachten van de eigen school en van andere vervolgscholen, OKAN-coördinatoren, vervolgschoolcoaches, leerlingenbegeleiders en oud-OKAN-leerlingen. In het totaal werden 54 gesprekken gevoerd, 21 gesprekken in de deelnemende basisscholen en 33 gesprekken in de deelnemende secundair scholen.

Deze gesprekken werden geregistreerd als audiobestanden en verbatim getranscribeerd. Alle transcripties werden gelezen en herlezen, waardoor we ons reeds een idee konden vormen van belangrijke categorieën. Op basis van de gespreksleidraden voor de semi-gestructureerde interviews, werd er een codeboom opgesteld met precieze categorieën opgesteld basis- en secundair onderwijs. Aan de hand van deze codebomen codeerden we de transcripties van de gesprekken.

Voor een diepgaandere analyse in Nvivo werd een thematische codeboom ontworpen, waarvan de 'nodes' of categorieën in de boomstructuur bestaan uit: achtergrondkenmerken van scholen en bevraagde respondenten, beschrijving van de huidige instroom aan AN-leerlingen, de inzet van de middelen, en het beleid en de organisatie van het onthaalonderwijs. Onder beleidsaspecten maakten

we de volgende indeling: onthaalbeleid (algemeen), diversiteitsbeleid, taalbeleid, zorgbeleid, personeelsbeleid en beleid rond professionalisering. Onder de organisatie van het onthaalonderwijs vallen de volgende categorieën: samenwerkingsverbanden (intern, externe partners, ouders), school- en klaspraktijk en specifieke doelgroepen (kleuters, 11-12-jarigen, 16-18-jarigen, niet-begeleide AN-leerlingen en analfabete AN-leerlingen).

In de overkoepelende categorie school- en klaspraktijk worden de volgende subcategorieën ondergebracht: intake en indeling in groepen, beschrijving van het onthaaljaar zelf, evaluatie van de doelstellingen in het onthaaljaar, taakinvulling van de schoolactoren, beschrijving van de uitstroom. Bij vele subcategorieën werden de data nog eens geordend onder knelpunten of succesfactoren.

Na de getranscribeerde interviews kwalitatief gecodeerd te hebben volgens de boomstructuur, werd er een horizontale en verticale analyse doorgevoerd met behulp van het kwalitatieve analyseprogramma NVIVO. We analyseerden de data per thema en per school. We gingen hierbij op zoek naar gelijkaardige antwoorden over de scholen heen, terugkerende tendensen, verschillen tussen de scholen, … .

Na de beschrijving van alle data per thema en per school werd er een kortere synthesetekst opgesteld per thema en schooloverkoepelend.

Alle vooropgestelde gesprekken in het kader van het kwalitatief onderzoeksluik werden uitgevoerd, rekening houdend met volgende bemerkingen:

- In één basisschool is de directeur ook zorgcoördinator en de enige persoon die geïnterviewd werd. Andere actoren binnen de school konden op het moment van de casestudie niet worden bevraagd omwille van een verhoogde instroom van anderstalige nieuwkomers. Dankzij de dubbele functie van de directeur als zorgcoördinator en directeur is deze persoon wel in staat om vanuit verschillende perspectieven naar het onthaalonderwijs te kijken;
- Het bevragen van reguliere leerkrachten van andere vervolgscholen in het secundaire onderwijs werd niet gerealiseerd voor alle betrokken scholen. Met 'andere vervolgscholen' bedoelen we een secundaire school die niet tot één van de vijf casestudies behoort en zelf geen onthaalaanbod hebben, maar waarnaar de oud-OKAN-leerlingen van de bevraagde onthaalschool doorstromen na het onthaaljaar;

6.2.2.2 Focusgroepen met relevante derden

Aanvullend op de gesprekken gevoerd in het kader van de casestudie, werden relevante derden bevraagd via focusgroepsgesprekken. Relevante derden zijn personen die een meso- tot macroperspectief kunnen innemen met betrekking tot de organisatie van het onthaalonderwijs en de doorverwijzing en oriëntering van anderstalige nieuwkomers naar vervolgscholen, en die vanuit dat perspectief adviezen kunnen formuleren met betrekking tot een optimaler onthaalonderwijs.

Deze relevante derden omvatten de volgende actoren: pedagogische begeleidingsdiensten, Centra voor Leerlingenbegeleiding, onthaalbureaus, lokale overlegplatforms en de betrokken scholengemeenschappen. We organiseerden twee afzonderlijke focusgroepsgesprekken, één focusgroep met relevante actoren van het basisonderwijs en één met relevante actoren van het secundair onderwijs. De betrokkenheid van de Centra voor Leerlingenbegeleiding bij de focusgroepsgesprekken van de relevante derden was omwille van tijdsgebrek van deze centra beperkt: in de focusgroep van het basisonderwijs nam er geen enkel centrum deel, voor secundair onderwijs nam er één deelnemer vanuit een Centrum voor Leerlingbegeleiding deel.

De bevindingen verzameld tijdens deze focusgroepen werden geïntegreerd in de thematische verwerking van de verzamelde kwalitatieve data in de deelnemende scholen. Deze bevindingen stemmen in hoge mate overeen met de bevindingen die werden gedistilleerd tijdens de gesprekken met de schoolactoren. In de thematische beschrijving van de bevindingen uit de casestudies voegen we enkele elementen uit de focusgroepen toe. De resultaten van de focusgroepen nemen we mee bij het formuleren van de beleidsaanbevelingen.

6.3 RESULTATEN BASISONDERWIJS

Op basis van de codering en analyse van de transcripties van de gesprekken gevoerd met de verschillende schoolactoren en de meso-actoren, geven we hieronder de bevindingen van de casestudie in de vijf scholen uit het basisonderwijs. De bevindingen werden thematisch geclusterd, in de mate van het mogelijke de trajecten volgend die de nieuwkomers afleggen. De volgende thema's komen aan bod: 1) Een kort profiel van de vijf deelnemende scholen in de casestudie; 2) De speerpunten van het onthaalbeleid in deze scholen; 3) De instroom en intake van anderstalige nieuwkomers; 5) De vormgeving van het onthaalonderwijs in de verschillende scholen; 6) De evaluatie en de doorstroom binnen het basisonderwijs en na het basisonderwijs; 7) De inzet van de AN-middelen; 8) Het zorgbeleid en het welbevinden van AN-leerlingen; 9) Het diversiteitsbeleid; 10) De professionalisering van het OKAN-team; en 11) De samenwerkingsverbanden binnen en buiten de school.

6.3.1 Vijf basisscholen in de casestudie

Hieronder beschrijven we kort de vijf basisscholen uit de steekproef die bevraagd werden voor het kwalitatieve luik, meer bepaald met betrekking tot het aantal leerlingen en het aantal nieuwkomers, organisatie van ondersteuning, thuistaal van de populatie, schoolgrootte, geografische ligging en net. De specifieke kenmerken en praktijken op vlak van organisatie van het onthaalonderwijs worden verder verduidelijkt doorheen de thematische beschrijving van de kwalitatieve onderzoeksresultaten. De administratieve databanken, de antwoorden op de survey en de informatie uit de bevraging dienden als bron voor deze algemene beschrijving.

- School A is een school van het vrije net in een stedelijke context in West-Vlaanderen, gelegen in de nabijheid van een eerder klein asielcentrum. Deze school is een grote school, met op het moment van de bevraging meer dan 500 leerlingen. De school omschrijft zichzelf als een 'zorgbrede' school: een school met een aantal zorgleerlingen waaronder ook leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands (6%). De school heeft nog maar één enkel jaar extra middelen voor de organisatie van onthaalonderwijs gekregen. Ze telt doorgaans net te weinig (minder dan zes) AN-leerlingen om een onthaalklas te organiseren. De nieuwkomers worden volledig geïntegreerd in het reguliere schoolgebeuren en krijgen gedurende een beperkt periode beperkte extra ondersteuning.

- School B is een school uit het GO! gelegen in een grootstedelijke context en in de nabijheid van een groot asielcentrum. De school telt globaal iets meer dan 100 leerlingen en kan dus beschouwd worden als een eerder kleine school. Een groot aantal kinderen komt uit kansarme gezinnen. 53% van de kinderen heeft een andere thuistaal dan het Nederlands. Het Nederlands is in vele gevallen een tweede taal, maar ook soms een derde of vierde taal voor deze leerlingen. De schoolpopulatie is dus heel divers, met gezinnen met een vijftigtal verschillende nationaliteiten of herkomsten. Aan de school is een internaat gekoppeld, waarin ongeveer een derde van de leerlingen verblijven. De school gaat verder dan het klassieke takenpakket van een school (met bijvoorbeeld praktijken als verstrekken van maaltijden of uitgebouwde socio-emotionele ondersteuning) en kan vandaaruit omschreven worden als 'sociaal geëngageerd'.

  School B kent een eerder lange geschiedenis van ondersteuning voor AN-leerlingen (5-10 jaar), ook al zitten er sinds lang minder dan zes AN-leerlingen: de school kan een beroep doen op onthaaluren, omdat men deze telt op niveau van de scholengemeenschap. De nieuwkomers worden onmiddellijk op basis van leeftijd ingedeeld bij een reguliere klas en zij

worden volledig geïntegreerd in die klas. Als we naar de selectiecriteria kijken, zien we dat de intensiteit van ondersteuning voor AN-leerlingen op deze school gematigd tot veel is.

- School C behoort tot het vrije net en ligt in een eerder landelijke regio in de provincie Limburg, maar in de nabijheid van een asielcentrum. De school was tot enkele jaren terug een zeer kleine school met minder dan 50 leerlingen, maar de populatie neemt de laatste jaren toe, waardoor er ten tijde van bevraging al het dubbel aantal leerlingen schoolliep. Tot vorig jaar was de school een Centrum voor Kinderzorg en Gezinsondersteuning (CKG-school). Hoewel de school openstaat voor iedereen, worden er geen Belgische kinderen (meer) ingeschreven. Sinds dit schooljaar ontvangt School C enkel nog kinderen afkomstig uit een asielcentrum in de buurt. De school is een doorstroomschool: leerlingen doorlopen niet hun volledige loopbaan op deze school, maar krijgen hier de basis wat de taalvaardigheden betreft en worden daarna uitgezonden naar 'klassieke' scholen. Op deze school biedt men een taal- en cultuurbad aan, in afzonderlijke onthaalklassen op eigen schoolniveau. Volgens de selectiecriteria en de administratieve databanken is de periode waarin de school AN-middelen ontvangt lang (meer dan 10 jaar) en is de intensiteit van ondersteuning hoog. Het schoolteam bestaat uit een tiental mensen, maar door de erg drukke bezetting van het schoolteam werd enkel een gesprek gevoerd met de directie.

- School D is een middelgrote Brusselse basisschool van het officieel gesubsidieerd onderwijs, met een driehonderdtal leerlingen. De school telt een vrij grote Turkssprekende en Franstalige groep kinderen. In totaal heeft 79% van de leerlingen niet het Nederlands als thuistaal. School D heeft een Brede School-label en tracht alle leerlingen, ook de AN-leerlingen, mee te nemen in deze brede schoolwerking. Op basis van de survey (maart 2015) waren er tussen de 6-11 AN-leerlingen ingeschreven.Om AN-middelen te generen wordt er op schoolniveau geteld. De organisatievorm van het onthaalonderwijs is semi-geïntegreerd, met onmiddellijke integratie in de reguliere klas op basis van leeftijd. Het aantal jaren dat de school extra lestijden ter ondersteuning van anderstalige nieuwkomers kreeg in School D is eerder lang (2 tot max. 7 jaar) en de intensiteit van de ondersteuning is hoog.

- School E is een middelgrote basisschool met meer dan 300 leerlingen en behoort tot het GO!. De school bevindt zich in een grootstedelijke context in de provincie Antwerpen. Er is een groot leerkrachtenteam (45 leerkrachten) en de school is aan een secundaire school verbonden. 74% van de kinderen spreken het Nederlands niet als thuistaal. Op het moment van de survey (maart 2015) telde de school 21-50 AN-leerlingen. De periode waarin de school reeds middelen ter ondersteuning van AN-leerlingen krijgt is eerder lang (max.7jaar) en de intensiteit van de ondersteuning is hoog. Het onthaalonderwijs wordt semi-geïntegreerd georganiseerd en men integreert de leerlingen onmiddellijk in de reguliere klas op basis van leeftijd. Zowel nieuwkomers als andere kinderen die het Nederlands niet als thuistaal hebben, worden meegenomen in een brede zorgstructuur. Deze brede zorgstructuur is door de jaren heen gegroeid omdat de school erg veel kinderen telt met extra noden, kinderen uit kansarme gezinnen en anderstalige nieuwkomers.

6.3.2 Speerpunten van het onthaalonderwijs

Bij de start van de gesprekken met de verschillende actoren uit het onthaalonderwijs binnen de deelnemende scholen, peilden we naar de belangrijkste elementen van het onthaalbeleid. De antwoorden van de scholen bevatten zowel elementen die overlappen, als uiteenlopende elementen. Voor de verschillende scholen kunnen we de volgende speerpunten identificeren:

- School A: Nadruk op welbevinden, aandacht voor snelle integratie in de reguliere groep, gebruik maken van bestaande differentiatie-initiatieven, uitwerking van flexibeleleertrajecten, aandacht voor integratie van ouders die zich uit in acties rond ouderbetrokkenheid.
- School B: Nadruk op welbevinden, veiligheid en band met de leerlingen, focus op zelfredzaamheid, aandacht voor integratie in de reguliere groep, oog voor doorlopende en langdurige ondersteuning indien nodig.
- School C: Aanvankelijke focus op taalvaardigheid gecombineerd met latere doorstroom naar reguliere onderwijs, aandacht voor inburgering.
- School D: Nadruk op welbevinden, aandacht voor snelle integratie in de reguliere groep met daarnaast extra ondersteuning buiten de klas, inschatting op basis van sociaal-emotionele aspecten en taalvaardigheid.
- School E: Aandacht voor het verhogen van socio-emotioneel welbevinden uit zich in aanstelling zorgleerkracht met deze focus, keuze voor een traject met intensievere talige ondersteuning in de beginperiode en meer geïntegreerd werken na verloop van tijd, interesse in visie en bijdragen van het leerkrachtenteam, opvolging van groeipaden, organisatie van een schakeljaar tussen basisschool en de verbonden secundaire school voor de leerlingen die dit nodig hebben.

Twee elementen worden door de actoren van elke school benoemd, met name het belang van welbevinden en de voor- en nadelen van extra taalondersteuning buiten de klas versus volledige integratie in de reguliere klas. Daarbij maken vier van de vijf scholen al in een beginfase de keuze voor een vrij geïntegreerd onthaalonderwijs (semi-geïntegreerd), en kiest één school op dat moment voor een intensievere talige ondersteuning.

Wat betreft personeelsinzet, samenwerkingsverbanden en betrokkenheid van reguliere leerkrachten blijken deze elementen niet voor alle scholen een wezenlijk onderdeel van een onthaalbeleid te zijn.

De hogervermelde elementen van het AN-beleid van de vijf deelnemende scholen worden in de thematische analyse van de casestudie verder verduidelijkt.

6.3.3 Instroom van anderstalige nieuwkomers

6.3.3.1 Aantal nieuwkomers op het ogenblik van de bevraging en (verwachte) evolutie

Het aantal anderstalige nieuwkomers op de deelnemende scholen verschilde sterk van school tot school op het ogenblik van de bevraging. Niet alleen het aantal, maar ook de schommelingen in aantal – tijdens het schooljaar en tussen de schooljaren – lopen sterk uiteen.

In de periode waarin de interviews werden afgenomen (december 2015 - februari 2016) merkt slechts één van de vijf scholen een toename sinds de vluchtelingentoestroom (vanaf de zomer van 2015). Vier scholen geven aan in de nabije toekomst wel een grotere instroom te verwachten.

- Op **School A** zijn er in november 2015 officieel vier AN-leerlingen en twee GAN-leerlingen. Vier van de zes leerlingen komen uit expat-families en genieten gegoede thuissituaties. De directrice verwacht niet veel nieuwe instroom, ondanks het asielcentrum dat in de buurt ligt. Dit is in tegenspraak met het voorgaande algemene gegeven dat de scholen zich aan een grotere instroom verwachten. In West-Vlaanderen zou er zelfs concurrentie zijn van andere scholen om AN op te nemen. Volgens een directielid kunnen scholen op deze manier meer middelen krijgen. De directeur van deze school verwacht dus dat de AN-leerlingen eerder naar andere scholen zullen verwezen worden:

"Het is hier niet zoals in de grootsteden, het is hier een beetje de omgekeerde wereld." (Directielid, School A)

De directie merkt op dat er naast de zes officiële (G)AN-leerlingen ook tien peuters als AN-leerling kunnen beschouwd worden, en dat voor deze leerlingen eveneens middelen zouden vrijgemaakt moeten worden. Bovendien zijn er nog een zevental anderstalige leerlingen wiens thuistaal niet Nederlands is, die ook een gelijkaardig traject nodig hebben als de AN-leerlingen. Als voorbeeld geeft men een leerling uit Roemenië die reeds een jaar les volgde in Vlaanderen, maar nauwelijks Nederlands kan.

- Ook in **School B** zijn relatief weinig AN: er zijn in totaal minder dan tien AN- en GAN-leerlingen samen. In een naburige school lopen aanzienlijk meer AN-leerlingen school, weliswaar in een afzonderlijke klas voor onthaalonderwijs. De AN-leerlingen die er zijn verblijven doorgaans minder dan een jaar in België en komen soms uit een asielcentrum.
  Het verloop van de AN-leerlingen op School B is groot omdat het asielcentrum meestal slechts een overbrugging vormt tussen een voorlopig en een definitiever verblijf. Zo waren sommige leerlingen bijvoorbeeld slechts vier dagen op de school ingeschreven en moesten zij daarna de school alweer verlaten.
  In de toekomst wordt er op deze school een grote toestroom van vluchtelingen verwacht, omdat er in de nabijheid van de school een nieuw asielcentrum zal openen. Men heeft er echter geen idee van hoe groot de instroom effectief zal zijn. Een reguliere leerkracht geeft aan dat hun school door het asielcentrum niet als eerste school gerangschikt staat voor de doorverwijzing van AN. Op de datum van het interview (februari 2016) waren er slechts twee AN-leerlingen ingestroomd uit het naburig asielcentrum. De directie denkt na over de opvang van een grotere toestroom in de toekomst.

- **School C** de "**landelijke doorstroomschool",** met enkel nieuwkomers, ziet een grote toename in aantal leerlingen: van 43 leerlingen in 2013-2014 tot een 80-tal op het moment van de bevraging. De directie geeft aan dat School C een groot verloop kent: een deel van de AN-leerlingen moet de school verlaten door uitwijzing. Door de huidige asielcrisis (op interviewdatum: oktober 2015) zijn de asielprocedures langer geworden, met als gevolg dat leerlingen langer op de school blijven dan een aantal jaren geleden. Normaal gezien blijven leerlingen 4 à 5 maanden op deze school, nu kan dat echter oplopen tot een jaar. Leerlingen wiens asielaanvraag positief beoordeeld wordt en dus in het land mogen blijven, krijgen een OCMW aangewezen en worden na deze onthaalschool naar een reguliere school doorverwezen. De directeur kan nooit op voorhand voorspellen hoeveel leerlingen de school op een bepaald ogenblik zal tellen. De leerlingenpopulatie fluctueert van dag tot dag.

- De reguliere leerkrachten van de **Brusselse School D** merken op dat de instroom van AN van jaar tot jaar in aantal verschilt. Sommige jaren stromen er verschillende leerlingen in op verschillende tijdstippen, andere jaren ervaren sommige leerkrachten weinig of geen nieuwe instroom in hun klas. Voor het schooljaar 2015-2016 waren op het moment van de afname van het interview (februari 2016) een vijftiental AN- en GAN-leerlingen ingeschreven.

- De **Antwerpse School E** kent een belangrijke toestroom en verloop van AN-leerlingen het hele jaar door. In het schooljaar 2015-2016 zijn er in totaal 52 AN-leerlingen ingestroomd. Een leerkracht vertelt dat de groep AN-leerlingen die de volledige basisschool bij hen doorloopt (tot het zesde leerjaar) steeds kleiner wordt. Vaker dan vroeger verhuizen de gezinnen, om redenen die meestal extern zijn aan onderwijs.

6.3.3.2 Profiel van instroom en evolutie

Over de scholen heen kunnen we stellen dat het profiel van de anderstalige nieuwkomers in de eerste plaats zeer divers is. De AN-populatie bestaat uit leerlingen met orgine in Turkije, Syrië, Spanje, Italië, Marokko, Ivoorkust, Afghanistan, Ghana, China, Portugal, Nigeria, etc. De AN-leerlingen geven vaak aan over basisvaardigheden en/of goede talenkennis te beschikken in één, twee of zelfs meerdere talen naast het Nederlands. Eén van deze talen is dan uiteraard hun moedertaal, maar soms hebben zij ook reeds in meerdere andere landen schoolgelopen. Enkele talen die vermeld werden zijn bv. Spaans, Arabisch, Catalaans, Frans, Berbers, Turks, Engels, Ghanees, Chinees, Nigeriaans.

> "Ja, ik heb Frans op straat geleerd. Ook Italiaans, Arabisch, Nederlands en beetje Frans."(GAN 1, school D)

> "Ik spreek alleen Perzisch, Nederlands, Engels en Frans en een beetje Chinees." (GAN 1, school B)

> "De taal van mijn mama en papa is Frans. Daarnaast (kan ik) ook Nederlands, Engels en een taal uit Ivoorkust." (GAN 2, school B)

Naast de diversiteit, bevestigen alle scholen, een evolutie in de toename van zorgbehoevende leerlingen. Deze verandering in de leerlingenpopulatie maakt de opvang en de integratie complexer dan vroeger:

> "Er is een evolutie in de zin van meer diversiteit en in de komst van steeds meer zorgbehoevende kinderen." (Zorgleerkracht, school E)

Daarnaast zijn er ook kinderen voor wie het leren vanzelf gaat, en die dus geen extra zorg nodig hebben:

> "Ze is heel intelligent heel heel taalvaardig en spreekt heel veel talen pikt heel snel na één jaartje (…) en het resultaat is ook wel fantastisch, het is ook een knap kind natuurlijk." (Directielid, School A)

Ook verschuivingen in populatie blijkt een constante te zijn: Een aantal scholen geven aan dat de instroom afhankelijk is van wat er in de wereld gebeurt. Soms stromen voornamelijk leerlingen van een bepaalde bevolkingsgroep in door bijvoorbeeld een burgeroorlog. Zoals reeds vermeld heeft de vluchtelingentoestroom (vanaf de zomer van 2015) voor vier van de vijf scholen in de periode waarin de interviews werden afgenomen (december 2015 - februari 2016) nog weinig of geen verandering in hun schoolpopulatie teweeggebracht. Op één school na verwacht elke school zich binnenkort wel aan een andere instroom. Een andere instroom brengt vaak ook andere ondersteuningnoden met zich mee, waar de ene school zich al beter op voelt voorbereid dan de andere. Per school zien de we de volgende instroomkenmerken en evoluties over de jaren heen:

- De zes (G)AN leerlingen van **School A** komen uit Europa, Noord-Amerika, Guatemala en Australië. Vier van de zes leerlingen komen uit expat-families en genieten gegoede thuissituaties.

- School B heeft een beperkt aantal anderstalige nieuwkomers die minder dan een jaar in België verblijven, soms in een asielcentrum. Deze AN-leerlingen komen vaak uit moeilijke thuissituaties en hebben veel meegemaakt. De leerlingen hebben bijgevolg nood aan bijzondere socio-emotionele aandacht van het hele schoolteam. De voorgeschiedenis van School B maakt dat de school vertrouwd is met de problematiek van taalzwakke en SES-leerlingen. In concreto is de schoolpopulatie van deze school sinds de jaren 2000 geëvolueerd van bijna enkel 'internaat-kinderen' (veelal kinderen geplaatst door een jeugdrechtbank) voor 2000, naar steeds meer kansarme, niet-Nederlandstalige kinderen uit de buurt, met vaak precaire thuissituaties. Eenmaal deze Belgische kansarme gezinnen de touwtjes beter aan elkaar kunnen knopen, trekken ze in veel gevallen naar 'betere buurten' in de stad.

- De directie van de "**landelijke doorstroomschool" C** geeft aan dat hij een duidelijke verschuiving gezien heeft over de laatste jaren, van kinderen uit Oost-Europese landen enkele jaren geleden, naar een grote instroom van Arabische kinderen nu. Door de verandering in afkomst van de leerlingen merkt de school een groot verschil in 'mentaliteit', zowel van de ouders als van de leerlingen. Zo merkt de directeur op dat het aantal hooggeschoolde moeders de laatste jaren sterk gedaald is. De overgrote meerderheid van de moeders heeft de lagere school niet afgewerkt of heeft enkel de lagere school afgewerkt.

- Het profiel van de AN-populatie op de **Brusselse School D** is voorlopig nog vrij stabiel: er hebben zich nog geen grote verschuivingen voorgedaan, hoewel men nu wel meer Syrische kinderen heeft dan vroeger. De directeur verwacht zich wel aan belangrijke verschuivingen in de toekomst.
  Typisch voor veel AN-leerlingen is het gegeven dat gezinnen vaak lange tijd uit elkaar getrokken zijn: uit een gesprek met een aantal GAN-leerlingen (sinds 1 à 2 jaar hier op school) blijkt dat hun familieleden in de meeste gevallen op verschillende tijdstippen naar België zijn gekomen: meestal eerst de vader en later meestal de moeder en de kinderen.

- Op de Antwerpse School E telt de leerlingenpopulatie in het algemeen een grote diversiteit aan nationaliteiten. 30% tot 40% van de klassen bestaat uit AN- of GAN-leerlingen. De aanwezigheid van meertalige kinderen op school is geen nieuw fenomeen voor de leerkrachten: er zijn veel kinderen met niet het Nederlands als thuistaal, wat de communicatie met de anderstalige ouders vaak moeizaam doet verlopen. Anderzijds zijn vele kinderen op deze school meertalig: buiten hun moedertalen of het Nederlands, kunnen zij vaak Frans en/of Engels. In de meeste gevallen gingen de AN-leerlingen in hun thuisland wel naar school voordat ze naar België kwamen, maar onder meer door oorlogssituaties in sommige landen van afkomst waren lessen onregelmatig of werden zelfs volledig afgeschaft. Hierdoor werd vaak reeds achterstand opgelopen ten opzichte van het standaard leerprogramma in hun thuisland voordat de nieuwkomers in België aankwamen. Sommige leerlingen hebben een lange tijd moeten vluchten voor de oorlog en hebben daardoor een zeer onderbroken leerparcours afgelegd. Deze leerlingen hebben vaak een grotere zorgbehoefte, aldus de onthaalleerkrachten van deze school. Zoals ook in een vorige school werd aangegeven, zijn erg veel gezinnen stapsgewijs naar België verhuisd: vaak kwam eerst de vader naar België, de moeder en de kinderen soms een paar jaar later. Ook haalt de directeur aan dat er in de schoolpopulatie in het algemeen een groot aantal leerlingen uit kansarme gezinnen komt, die echt moeten overleven.
  Het profiel van de instromende leerlingen is de voorbije jaren niet veel veranderd. Instroom van Syrische kinderen heeft School E nog niet ondervonden. Aangezien School E reeds ervaring heeft met kinderen uit oorlogsgebieden, voelt de school zich min of meer voorbereid op de opvang van eventuele Syrische kinderen met trauma's. Knelpunten m.b.t. de instroom

De instroom van een bijzonder diverse groep van AN-leerlingen is niet zonder gevolgen. De scholen wijzen op enkele knelpunten die te maken hebben met de erkenning van instromende leerlingen als AN-leerlingen en duur van financiële ondersteuning.

De scholen ervaren twee soorten problemen met de wetgeving rond de erkenning van AN-leerlingen en de daaraan verbonden middelen. Allereerst zijn er leerlingen die nooit in het Nederlands naar school zijn geweest, maar toch niet als AN-leerling worden beschouwd. Leerlingen die vanuit Wallonië overkomen naar Vlaanderen hebben bijvoorbeeld geen recht op OKAN-begeleiding, net zomin als de leerlingen die geboren werden in België (en ook reeds onderwijs volgden in België), dan

terug verhuisden naar het land van oorsprong van de ouders en soms jaren later weer naar België terugkeerden. Ook al zijn deze leerlingen officieel geen AN-leerlingen, toch hebben zij dezelfde noden. Dit 'statuten-probleem' zorgt er volgens School E voor dat sommige kinderen kansen missen. Zowel in School E als School A neemt men deze leerlingen vaak toch mee in de onthaalklas.

Op School A worden de kinderen met AN-statuut soms samengenomen met kinderen zonder AN-profiel. De school doet dit om een minimum aan ondersteuning te kunnen bieden aan de leerlingen die eigenlijk dezelfde talige noden hebben. Men geeft hier het voorbeeld van kinderen die uit Wallonië komen of in een vluchtelingencentrum hebben gezeten.

Daarnaast ervaren scholen problemen met een zekere rigiditeit in de toekenning van middelen. Enkel AN-leerlingen die na 1 oktober starten hebben recht op een extra onthaaljaar, terwijl de scholen het gevoel hebben dat men beter de aard en duur van de ondersteuning individueel bekijkt.

De directeur en de zorgleerkracht van **School E** wijzen op een probleem van ongelijke rechten: een leerling die instroomt op 2 oktober, kan nog een extra jaar onthaalonderwijs volgen, in tegenstelling tot leerlingen die vanaf 1 september instromen. Bovenop de administratieve gevolgen heeft dit ook gevolgen voor de klaswerking. Deze wet wordt als erg vreemd bezien door de onthaalleerkrachten, omdat zij menen dat AN-leerlingen vaak zelfs na twee jaar nog niet voldoende bijgewerkt zijn om te kunnen volgen in een reguliere klasgroep.

De twee jaar begeleiding die door de wetgever zijn voorzien, is volgens de reguliere leerkrachten voldoende voor sommige leerlingen, voor anderen is dit echt te weinig.

6.3.3.3 Samenvattend

Samenvattend kunnen we stellen dat op vier van de vijf deelnemende scholen de schoolpopulatie verandert over de jaren heen. Afhankelijk van gebeurtenissen in de wereld, komen er leerlingen met andere nationaliteiten naar de Vlaamse scholen. In scholen die in de buurt liggen van een opvangcentrum fluctueert het leerlingenaantal aan AN-leerlingen zelfs van week tot week of van maand tot maand, wat een degelijke organisatie erg moeilijk maakt. Van een grote toestroom ten gevolge van de vluchtelingenstroom wordt er enkel in School E gesproken – de enige school die in het centrum van een grootstad ligt. Tot slot is volgens de scholen een flexibele financiering noodzakelijk om scholen de kans te geven op de diversiteit van de populatie en de daaruitvloeiende noden in te spelen, niet in het minst omdat de populatie ook steeds evolueert.

6.3.4 Onthaalbeleid algemeen

Algemeen kan men stellen dat elk van de vijf in de casestudy bevraagde scholen een onthaalbeleid heeft, dat bestaat uit verschillende elementen: een veilige leeromgeving, waarin het welbevinden van de leerlingen een zeer belangrijke plaats krijgt, een semi-geïntegreerde organisatie van het onthaalonderwijs en ouderbetrokkenheid. De organisatievorm gaat, afhankelijk van school tot school en afhankelijk van de noden van de leerlingen van minder tot meer geïntegreerd. Alle scholen pleiten voor zowel een zeer sterke integratie in het reguliere onderwijs, als voor enkele uren intensievere taalondersteuning buiten de reguliere klas.
Het geïntegreerd werken kan wel maar kwaliteitsvol gebeuren indien er voldoende ondersteuning voor de klasleraar tegenover staat. De reguliere leerkrachten vinden dit anders zeer moeilijk en kunnen de leerlingen niet de aandacht bieden die ze nodig hebben.
Wat de intensievere taalondersteuning in de onthaalklas betreft, dit vinden zowel de AN-leerlingen en de leerkrachten een goede aanvulling en ondersteuning voor het leerproces (er wordt gesproken van max.8 uren per week in het begin). Dit aantal uren moet niet voor elke leerling gelijk zijn, maar afgestemd worden aan de noden van elke leerling (flexibele trajecten). Zowel leerkrachten als AN-leerlingen benoemen positieve elementen van deze extra uren taalondersteuning in een onthaalklas: AN-leerlingen kunnen even op adem komen en krijgen persoonlijke aandacht, reguliere leerkrachten

krijgen even meer ruimte om met de reguliere leerlingen alleen bezig te zijn, en zeker in het begin wordt de intensieve ondersteuning voor het Nederlands als positief bevonden door alle doelgroepen. Als enig 'tegenvoorbeeld' zouden we School A kunnen vermelden, die dit jaar geen extra onthaaluren kreeg, maar waar alle leerkrachten en zorgleerkrachten zich extra gingen inzetten om toch extra ondersteuning te kunnen voorzien. Hieruit blijkt dat dit als echte noodzaak wordt aanzien voor elke AN-leerling. Ook al gaat het maar over één uurtje per week. De combinatie van een (sterk) geïntegreerde aanpak en enkele uren onthaalklas wordt het meest aangetroffen in de praktijk, ook bij scholen die reeds veel ervaring hebben met anderstalige nieuwkomers.

Uit de gesprekken tijdens de focusgroepen blijkt dat hoe meer AN-leerlingen in een school zitten, hoe sneller er gewerkt wordt via pre-teaching en 'babbelgroepjes' (niveaugroepen).

Er wordt door sommige leerkrachten over een voortraject gesproken ter voorbereiding op de reguliere klas, waaruit blijkt dat de eerste beginfase als AN-leerling als cruciaal wordt beschouwd. Meerdere actoren pleiten voor een intensievere taalondersteuning in het begin (bv. 8 uren per week), die dan later kan afnemen. Enkele leerkrachten menen dat het aantal leerlingen dat zou dubbelen hierdoor zou verminderen.

Wat de onthaalleerkracht betreft, zouden de scholen graag één onthaalleerkracht zien die expertise kan opbouwen, materiaal kan verzamelen, kennis kan doorgeven. Deze persoon moet expertise hebben op vlak van tweedetaalverwerving voor kinderen (spelenderwijs leren, interactie, digitale tools gebruiken).

Tenslotte gaven de actoren uit de focusgroep basisonderwijs aan dat de regelgeving veel flexibiliteit in de organisatie van onthaalonderwijs toelaat. Dit is een positief gegeven dat moet behouden blijven.

Naast taalverwerving zetten alle scholen in op de integratie in de bredere maatschappij (zie verder: 'Realiseren van de doelstelling participatie op school en in de ruimere samenleving').

6.3.5 Specifieke aspecten van het onthaalbeleid

6.3.5.1 Organisatie van ondersteuning voor AN-leerlingen

Vanuit de overheid werd bepaald dat elke anderstalige nieuwkomer recht heeft op ondersteuning om Nederlands te leren en om zowel te integreren in de klas als in de ruimere samenleving (sociale integratie). De scholen hebben een grote autonomie voor de organisatie van deze ondersteuning. In principe kunnen zij:

- De anderstalige nieuwkomers opnemen in een bestaande klas
- Een aparte leerlingengroep met anderstalige nieuwkomers maken
- Beide mogelijkheden combineren
- In het lager onderwijs: een taalbad organiseren voor de anderstalige nieuwkomers, eventueel samen met andere anderstalige leerlingen, en mogelijk in samenwerking met andere scholen

Hieronder schetsen we de door de scholen uit de case study gemaakte keuzes, de redeneringen hiervoor en de voor- en nadelen die zij hierbij ondervinden. Ook gaan we in op de gevolgen van gemaakte keuzes voor groepsindelingen. Eerst gaan we echter in op de ervaringen van de leerlingen zelf.

6.3.5.1.1 Leerlingen over taal en participatie

Hieronder geven we nog aan wat de AN-leerlingen zelf ervaren hebben betreffende de ondersteuning in het leren van de Nederlandse taal en de vorderingen die er al dan niet gemaakt werden. Ook bekijken we hoe de ondersteuning heeft bijgedragen op het vlak van participatie van deze leerlingen.

6.3.5.1.1.1 Het bereiken van de doelstellingen taalverwerving

De GAN-leerlingen van **School A** vonden de eerste maanden op school erg saai omdat ze de taal niet verstonden en dus de lessen niet konden volgen. De oefeningen die ze kregen van de leerkracht werden niet altijd even goed onthaald: woordpakketten overschrijven, invulblaadjes maken etc. werd niet altijd als leerrijk ervaren. Volgens bepaalde leerlingen had de leerkracht de oefeningen interessanter kunnen maken. Wat de leerlingen zelf zouden voorstellen om het Nederlands beter en sneller te leren, is het Nederlands leren door spelletjes te spelen, bv. op de computer. Eén leerling is zich er ook bewust van dat ze door het spelen van meer spelletjes tijdens de middagpauze met de andere kinderen op school beter Nederlands zou kunnen oefenen. Na drie maanden konden de leerlingen de leerkracht verstaan en een beetje Nederlands spreken. Nadien verliep alles veel vlotter, maar de kinderen erkennen wel dat ze hun accent 'voor heel hun leven gaan houden'. Deze leerling kon ook bij Nederlandstalige vrienden terecht, van hen heeft ze veel geleerd.

Een andere GAN-leerling vertelt dat haar (reguliere) leerkracht haar bijna elke dag even apart nam om haar te helpen met het Nederlands. Dat was erg goed. De directie van deze school bevestigt dat er inderdaad in het begin voornamelijk wordt ingezet op zelfredzaamheid, zodat de leerlingen zich zo snel mogelijk kunnen uitdrukken over basisbehoeften. De eerste drie maanden is een intensievere ondersteuning dus wel goed. De zorgcoördinator zou daarna zo snel mogelijk 'in de praktijk stappen' (bv. naar de bakker gaan met de kinderen). Een nadeel hiervan is dat ze nog extra uren nodig hebben om de leerlingen bijgevolg terug bij te benen op vlak van de leerstof van de klas.

De GAN-leerlingen van **School B** geven aan dat het moeilijk voor hen is om Nederlands te leren. Toch heeft de SES-leerkracht ervaren dat sommige leerlingen al veel vooruitgang geboekt hebben op korte tijd. Kinderen die op het internaat van de school zitten, nemen sneller het Nederlands op dan kinderen die thuis in een niet-Nederlandstalige omgeving wonen. Dit is ook een reden waarom men de leerlingen heel erg aanspoort om ook in de school en op de speelplaats niet hun eigen moedertaal te spreken omdat er anders geen vooruitgang geboekt kan worden op het vlak van Nederlands. Ook op deze school zet men eerst in op de zelfredzaamheid en neemt men daarna de leerlingen ook buiten de schoolmuren mee. Zo gaat de AN-leerkracht bv. met hen naar de markt. Dat vinden de leerlingen leuk. De leerkrachten van deze school vinden dat de leerlingen na één jaar onthaaljaar nog niet voldoende talige doelen bereikt hebben om helemaal mee te kunnen. Maar er zijn grote individuele verschillen. De onthaalleerkracht tracht de leerlingen te motiveren door erg visueel te werken en relevante thema's te behandelen die de leerlingen echt aangaan. Zo discussieert men bv. over de verschillen tussen België en hun land van afkomst. Alle leerlingen gaan graag naar de onthaalklas, de onthaalleerkracht is voor hen ook een soort mama-figuur en een vertrouwenspersoon, wat van groot belang is.

Zoals ook op de andere scholen, hechten de AN-leerkrachten van **School D** veel belang aan de zelfredzaamheid van de anderstalige nieuwkomers. De leerkrachten nemen de leerlingen mee op een wandeling naar de bakker met de klas, naar de apotheek et cetera. Maar de leerlingen moeten tevens in de klasgroep leren durven spreken. De leerkrachten trachten de leerlingen hiertoe aan te moedigen door alle leerlingen in de klas zo veel mogelijk spreekbeurten te geven. Wanneer er abstractere begrippen aan bod komen in de les, is het moeilijk voor anderstalige leerlingen om dit alles verstaanbaar te maken.

Een GAN-leerling van **School E** stelt dat het Nederlands leren goed gaat en dat het in de onthaalklas aangenaam Nederlands leren was. De school wil zoveel mogelijk de gelegenheid creëren om Nederlands te oefenen. Zo zet men leerlingen aan om met iedereen om te gaan en bv. niet enkel met medeleerlingen die dezelfde moedertaal spreken. Ook voor deze leerlingen is de 'veilige thuishaven' van een onthaalklas zinvol.

6.3.5.1.1.2 Realiseren van de doelstelling participatie op school en in de ruimere samenleving

Een GAN-leerling van **School A** zegt dat vrienden maken niet zo moeilijk was: haar eerste vrienden waren Belgische kinderen die ze leerde kennen op buitenschoolse activiteiten zoals judo en muziekschool. Het waren de ouders van het kind die zelf op zoek gegaan zijn naar hobby's voor hun kind. De directie van de school vertelt echter ook de anderstalige nieuwkomers te stimuleren om deel te nemen aan buitenschoolse activiteiten en organiseert zelf ook namiddagactiviteiten voor de leerlingen. Leerkrachten en directie proberen deze activiteiten af te stemmen op de interesses van de leerlingen om hun motivatie tot deelname te verhogen. Iedere nieuwe leerling krijgt ook een buddy toegewezen; dat is een medeklasgenoot die het kind wegwijs maakt in de school. De school legt tevens de link naar hobby's van andere kinderen om ze zo bv. samen in een vrijetijdsinitiatief te laten instappen. De zorgcoördinator vertelt dat via ouder- en kindcontacten nagegaan wordt hoe het kind zich op school voelt. De reguliere leerkrachten met GAN-leerlingen merken weinig problemen rond sociale integratie in de klas.

GAN-leerlingen van **School B** geven aan dat het in het begin moeilijk was om vrienden te maken, maar nu hebben ze veel en voornamelijk allochtone vrienden. De SES-leerkracht haalt aan dat de school een erg divers leerlingenpubliek heeft, maar dat de reguliere leerlingen de nieuwe AN-leerlingen goed opnemen in de groep. De SES-leerkracht geeft aan dat de school niet expliciet aan integratie werkt, maar dat deze integratie wel 'van zelf' komt. De AN-leerkracht bevestigt dit maar geeft aan dat de leerlingen zoveel mogelijk geïntegreerd moeten werken in hun eigen (reguliere) klas.

De school organiseert enkele activiteiten per jaar (bv. schoolfeest, veldloop,…) buiten de schooluren voor al de leerlingen van de school en hun ouders. Echter, niet alle ouders en kinderen gaan in op de uitnodigingen voor deze evenementen. Er worden geen regelmatige bv. wekelijkse activiteiten georganiseerd op de school (bv. elke woensdagnamiddag voetbal), maar de school heeft wel contacten met vrijetijdsorganisaties en moedigt haar leerlingen aan om deel te nemen aan buitenschoolse activiteiten. Wel merkt men dat dit niet voldoende is: Men zou een stap verder moeten kunnen gaan om de leerlingen echt te begeleiden naar een activiteit met oog op kennismaking en inschrijving. De school zou deze begeleiding graag kunnen aanbieden, maar daar zijn geen uren voor ter beschikking.

De leerlingen van **School C** krijgen het laatste uur van de schooldag socio-culturele vorming, dit is vergelijkbaar met maatschappelijke oriëntatie: leerlingen leren over gewoontes en het leven in België bv. aan de hand van foto's. De directeur probeert ook zoveel mogelijk buiten de schoolmuren te gaan met de AN-leerlingen.

Ook de GAN-leerlingen van **School D** bevestigen dat het niet gemakkelijk is/was om vrienden op school te maken. School D werkt volgens een geïntegreerd systeem, waarbij de anderstalige nieuwkomers zoveel mogelijk bij de reguliere leerlingen samen in de klas zitten. De integratie van de AN-leerlingen wordt dus voornamelijk door de klasleerkracht voor zijn/haar rekening genomen. Zij zien de reguliere leerlingen als zorgondersteuners in de klas: ze helpen de nieuwe leerlingen bij het uitvoeren van taken en motiveren de leerlingen om samen te werken. De leerkrachten werken ook rond maatschappelijk-sociale thema's, zoals omgaan met diversiteit en de verschillen tussen godsdiensten. Ook ouderparticipatie is van belang: de school organiseert zelf lessen Nederlands voor de ouders. De school wil zo een veilige thuishaven zijn voor zowel kinderen als ouders.

Daarnaast gebeurt de integratie in de ruimere maatschappij en in de stad Brussel door de brede schoolwerking van deze school, via buitenschoolse activiteiten en door het organiseren van de zomerschool. De school probeert zoveel mogelijk uitstappen in te plannen. Enkele voorbeelden hiervan zijn bezoeken aan workshops, musea, theatervoorstellingen, maar ook bos- en zeeklassen. Zeker de leerlingen die nood hebben aan extra ondersteuning voor Nederlands worden aangemoedigd deel te nemen aan deze activiteiten.

De directie van **School E** ervaart vooral problemen op vlak van sociale integratie op school en het bijhorende welbevinden van de leerlingen. De GAN-leerlingen geven net zoals leerlingen van School B en D aan dat ze zich in het begin erg eenzaam voelden op school en dat vrienden maken moeizaam verliep. In de klas werken ze soms in groepjes, maar niet iedereen werkt even interactief met elkaar mee. De leerkrachten merken wel op dat wanneer de kinderen in hun eigen klas les volgen, het groepsgevoel versterkt wordt. Ze trachten de reguliere leerlingen ook in te zetten bij de integratie van een nieuwe leerling (bv. uitleggen aan nieuwe leerling hoe een computer werkt), zoals School D doet. De school wil nooit meer een onthaalklas inrichten, zoals ze enkele jaren geleden een tijdje uitgeprobeerd hebben, omdat dit de sociale integratie te sterk belemmerde.

De school probeert zoveel mogelijk culturele uitstappen in te plannen, met het oog op kinderen die dit anders thuis nooit zouden doen. Een minderheid aan leerlingen neemt echter deel aan buitenschoolse activiteiten.

6.3.5.1.1.3 Samenvattend

Met betrekking tot beide doelstellingen - participatie en taal - kunnen we over alle bevraagde scholen heen besluiten dat de leerlingen de beginperiode van hun verblijf op school niet eenvoudig vinden: het niet-kennen van de taal vormt een serieuze struikelblok, niet in het minst wat betreft integratie en het aangaan van vriendschappen. De meeste leerlingen kunnen de extra talige ondersteuning die zij ervaren erg appreciëren. Toch zijn er ook kritische geluiden te horen met betrekking tot de manier waarop de taal wordt geleerd. Leerlingen geven bovendien aan dat de contacten met Nederlands-sprekende kinderen heel waardevol zijn voor de ontwikkeling van hun Nederlands.
Wat betreft de participatie-doelstelling blijkt dat leerkrachten wel hun best doen om de leerlingen te laten samenwerken en om de integratie in de eigen klas te bevorderen. Een voorwaarde hiervoor is dat de AN-leerlingen zoveel mogelijk tijd doorbrengen in de reguliere klassen. Wat de integratie in de ruimere samenleving betreft, weten scholen wat er nodig zou zijn om dit te bevorderen, bv. meer buitenschoolse activiteiten, meer ouderbetrokkenheid, meer begeleiding naar vrijetijdsbesteding voor AN-leerlingen etc., maar kunnen hier meestal door gebrek aan tijd niet aan beantwoorden. Scholen waarbinnen dit aspect reeds inherent is aan hun schoolwerking, bv. een brede school, hebben het gemakkelijker om ook de AN-leerlingen mee te nemen in deze werking. Het invoeren van een buddy-systeem, het in groepjes werken in de klas etc. kan de samenhorigheid wel versterken.
De deelnemers van de focusgroep basisonderwijs voegen hier hun bezorgdheid toe over de verplaatsingen van de gezinnen en de kinderen in het opvangtraject. Zij worden verschillende keren verplaatst, wat telkens een proces van onthechting en een onderbreken van het onthaaltraject in het onderwijs met zich meebrengt. Dit bemoeilijkt volgens hen uiteraard ook de sociale participatie van deze jongeren. Wel wordt een hele grote bereidheid opgemerkt bij verschillende actoren – binnen en buiten onderwijs – om samen te werken voor de opvang van de nieuwkomers. De nieuwe toestroom van nieuwkomers kan ook gezien worden als een opportuniteit om nieuwe, versterkte netwerken uit te bouwen, ook over de onderwijsnetten heen.

6.3.5.1.2 Scholen over organisatie van ondersteuning ten behoeve van taal en participatie

Ook scholen beseffen het belang van zowel taal als participatie. Alle vijf de scholen van de casestudie zijn zich erg bewust van twee belangrijke doelstellingen voor AN-leerlingen: taalverwerving om in het reguliere onderwijs te kunnen functioneren enerzijds, en het bevorderen van participatie op

schoolniveau en in de ruimere samenleving, anderzijds. Dit bewustzijn uit zich in het gegeven dat (a) elke school sterk bezig is met het verhogen van taalvaardigheid, maar daarnaast ook (b) wil zorgen dat AN-leerlingen deel uitmaken van een reguliere klasgroep, en (c) dat geen enkele school zonder meer voor een voltijds taalbad pleit dat enkel op taal focust, maar wil nadenken over genuanceerde alternatieven.

Ook al focussen de scholen sterk op taalvaardigheid en lijkt vanuit deze optiek een taalbad interessant, toch staat geen enkel school volledig achter een taalbad: daarvoor wegen voor hen de nadelen ervan vaak niet voldoende op tegen de voordelen. Dit blijkt uit hun gesprekken over het taalbad, maar eveneens uit de pogingen die reeds werden ondernomen met betrekking tot de organisatie ervan:

- Op School B kwamen enkele reguliere leerkrachten tijdens een gesprek op voor een voltijds taalbad. Tegelijk merkten ze op dat een voltijds taalbad voor problemen zou zorgen op vlak van sociale integratie binnen de klas en binnen de school. Het omgaan met medeleerlingen zorgt er net voor dat anderstalige nieuwkomers taal oppikken in de klas. De leerkrachten besloten verder ook dat een taalbad waarschijnlijk erg veel achterstand kan veroorzaken op het vlak van alle andere vakken (de algemene vakken), waardoor leerlingen vaker moeten zittenblijven.
- School E heeft enkele jaren geleden een volledig onthaal-taalbad uitgeprobeerd voor een langere periode. Haar bevindingen waren dat dit negatieve gevolgen had voor de latere integratie van de leerlingen en een achterstand opleverde voor de instap in het reguliere aanbod. De school is dus ook van deze organisatievorm afgestapt.

Net als de leerkrachten in scholen, zien ook AN-leerlingen zowel voor- als nadelen van een taalbad. De integratie met reguliere leerlingen en de bijbehorende taalleerkansen ervaren zij als een groot voordeel.

- Bij het bevragen van de GAN-leerlingen op School A blijkt dat zij liever geïntegreerd werken. Zij willen zoveel mogelijk met de andere kinderen samen leren, al spelenderwijs, “maar iedereen op zijn eigen niveau en op eigen tempo”. Ze geven aan dat ze van elkaar zouden kunnen leren:

> “Dan zouden die in één groep kunnen spelen en euhm, er zouden (reguliere) kinderen van onze klas (…) ’t zou ook een goeie les voor hun zijn, want zij moeten ja, wachten en uitleggen, da zou ook een les voor hun zijn.”

Tegelijkertijd geven de leerlingen van School A ook aan dat “af en toe werken in een eigen apart klaslokaal ook wel fijn is” (semi-geïntegreerd). Voor een enkele leerling is een onthaalklas zelfs beter dan een reguliere klas:

- Een GAN-leerling van School E vertelt dat hij graag in een onthaalklas had gezeten. Hij was de enige OKAN-leerling in de reguliere klas en dit vond hij niet aangenaam. Hij zou het beter vinden als OKAN-leerlingen gegroepeerd zouden worden in een klasgroep. Zo werd er vaak door reguliere leerlingen gelachen als hij een fout antwoord gaf. Aangemoedigd worden door de leerkrachten, is zeer belangrijk voor deze leerling.

Een alternatief voor een echt taalbad, waarbij intensievere taalondersteuning gecombineerd wordt met aansluiting in een reguliere klas, ligt voor de bevraagde scholen in de organisatie van een onthaalklas, die beperkt is in tijd. De meeste bevraagde actoren zien in het bijzonder heil in een onthaalklas met intensieve talige ondersteuning in een eerste fase. De ene school legt daarbij de nadruk op zelfredzaamheid, de andere op het opbouwen van basiskennis Nederlands.

- Op **School A** spreekt men over het belang van zelfredzaamheid in deze eerste fase: kinderen moeten snel hele simpele zaken leren, zich kunnen uitdrukken. De nadruk moet liggen op begrijpen en spreken. Spelletjes, het zingen van liedjes, toneel, dialoog, het dagelijkse leven vormen volgens School A een goede manier om hiertoe te komen. Om gemakkelijker tot zelfredzaamheid te komen, zou School A de kinderen in een eerste fase gedurende enkele weken een intensievere taalondersteuning willen geven: men zou een halve dag per schooldag een onthaalklas willen organiseren. Zodra de kinderen door deze eerste fase zijn, kan de onthaalleerkracht dan zo gauw mogelijk op de leerstof van de klas inpikken. Daarna pas wordt ook het schrijven belangrijk. Men vindt het spijtig dat het meest haalbare alternatief in de reguliere klas voorlopig schriftelijk werken is. Reguliere leerkrachten hebben immers geen tijd om de andere vaardigheden in te oefenen in een klas van bijvoorbeeld 24 leerlingen.
- **School B** werkt met een semi-onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers. De AN-leerlingen volgen, naast de reguliere lessen, gedurende zes uur per week extra taalondersteuning in een aparte klas, begeleid door de AN-leerkracht. De leerkrachten zouden wel meer uren willen, maar een volledige taalbadklas zou dan weer te grote nadelen hebben wat betreft integratie. Ook voor de leerlingen van deze school leek de semi-onthaalklas te werken. De bevraagde GAN-leerlingen vonden de enkele uurtjes aparte begeleiding uit de klassen zinvol omdat ze daar bijvoorbeeld het gebruik van pictogrammen aanleerden in functie van het aanleren van basiswoorden en om hun belangrijkste noden te kunnen uitdrukken. Daarna werd dit aanbod aan woordenschat steeds uitgebreid. Kinderen hebben de begeleiding van de AN-leerkracht vorig jaar erg geapprecieerd en kunnen nu in de reguliere klas goed volgen.
- De leerkrachten van **School D** denken dat meer ondersteuning in het eerste onthaaljaar ervoor zou zorgen dat het tweede jaar vlotter verloopt. Deze basiskennis op een intensievere wijze vergaren in een onthaalklas lijkt hen erg belangrijk. De manier van organisatie van deze onthaalklas zou wel gestructureerder moeten verlopen: op een vast moment, bijvoorbeeld elke dag op een vast uur, zodat dit structuur biedt voor de leerlingen. In het begin zou men de kinderen halftijds uit de klas willen halen. Men benadrukt dat het contact met de reguliere klasgenoten niet verloren mag gaan: dit geeft de anderstalige nieuwkomers immers het gevoel dat ze erbij horen. Hierbij is een tweede vorm van ondersteuning van belang, nl. de ondersteuning van de reguliere leerkracht tijdens de reguliere lessen.
- Actoren uit **School E** menen dat een intensievere taalondersteuning tegemoet zou komen aan de resultaten. Men denkt uit ervaring te kunnen besluiten dat hoe meer ondersteuning er in de eerste fase gegeven wordt, hoe groter de slaagkansen later in het secundair zullen zijn.

Enkele scholen geven wel aan dat het aantal uren dat beschikbaar is om AN-leerlingen in een onthaalklas en/of in de reguliere klas te begeleiden te beperkt is. Tegelijkertijd kunnen de scholen geen 'ideaal' aantal uren aangeven om de kinderen uit de klas te halen voor de onthaalklas.

- Op **School D** willen alle reguliere leerkrachten meer uren voor de AN-leerlingen, nu worden de leerlingen twee à drie uur apart genomen, wat zij absoluut als te weinig beoordelen:

> "De leerlingen hebben specifieke noden, dus er is nood aan veel, massa 's meer uren."

- Ook op **School B** zijn de leerkrachten het erover eens dat de onthaaluren te schaars zijn. Nu worden leerlingen vier uren per week uit de klas gehaald. Men vindt dat dit twee uren per dag zou moeten zijn, zeker in de beginperiode, maar het belangrijkste is het om elke leerling individueel te bekijken.

Het onderwijs in de onthaalklas moet wel kwaliteitsvol zijn. Daarbij is expertise van de begeleidende leerkracht van de onthaalklas onontbeerlijk. Bovendien moet deze leerkracht ook over de nodige infrastructuur kunnen beschikken.

- O**p School A** is men ervan overtuigd dat de intensieve onthaalklas begeleid moet worden door een expert die veel weet over materiaal, methodieken, enz. Maar dit is momenteel niet mogelijk. Daarnaast vindt men op School A dat de onthaalklas op een vast moment georganiseerd moet worden,
- Ook de leerkrachten van **School B** vinden dat een expert de kinderen moet begeleiden, niet iemand 'die nog naar alles op zoek moet gaan'. Men geeft echter aan dat die expert er niet is en dat de organisatie hiervan momenteel niet mogelijk is. Men opteert hier voor een 'echte' onthaalleerkracht: iemand die zich uitsluitend met de AN-leerlingen bezighoudt en de kinderen vaker apart kan nemen, vooral de ouderen. Op deze school pleit de onthaalleerkracht ook voor het belang van een eigen klaslokaal, wat er nu niet is. Door deze infrastructuurproblemen zitten de AN-leerlingen momenteel ergens op de gang.

Ook al vinden de vijf scholen taalvaardigheid Nederlands cruciaal en willen zij de eerste maanden voornamelijk daarop inzetten, toch beschouwen zij ook de integratie op school en in de reguliere klas als erg belangrijk. Een leerkracht van **School E** rapporteert:

> "Ze steken ook zoveel meer op door in de klas te zitten. Ze kunnen niet steeds optimaal meedoen, maar ze volgen de structuur mee en ze pikken dingen op."

Scholen wijzen op een veelheid aan vakken waarin AN-leerlingen zeer snel meekunnen, zoals wiskunde en M.O. Deze vakken zijn ideaal om AN-leerlingen te laten aansluiten aan de reguliere klas. De leerkrachten geven echter tegelijkertijd aan dat GAN-leerlingen opvangen in de reguliere klas, zonder extra begeleiding niet evident is:

> "Als je zo'n OKAN-leerling in een klas zet met een zorgleerkracht voor slechts enkele uren en een gewone leerkracht die de meeste lessen geeft die de eigen eindtermen moet behalen… Als dat om één kind gaat, zeg je nog van oké. Maar bij ons gaat het toch om 30 à 40 procent van een klas."

Tot slot geven scholen aan dat de zinvolheid van een onthaalklas persoons- en leeftijdsafhankelijk is: voor oudere kinderen is een intensiever taalbad zinvoller, daar zij meer achterstand hebben en zo snel mogelijk de taal onder de knie moeten krijgen. Jongere kinderen in de kleuterklassen of het eerste leerjaar zullen gemakkelijker integreren in het klasgebeuren. De klemtoon ligt op het werken op maat van het kind.

6.3.5.1.3 Derden over organisatie van ondersteuning ten behoeve van taal en participatie

Ook tijdens de focusgroepen basisonderwijs met derden kwamen duidelijke meningen naar boven rond de discussie taalbad versus reguliere klas, en werden alternatieve ideeën geopperd en voorstellen gedaan rond het al dan niet organiseren van een aparte onthaalklas of een voltijds taalbad:

De pedagogische begeleidingsdiensten geven aan nooit de organisatie van een taalbad te adviseren. Doorheen het gesprek wordt duidelijk dat er tegelijkertijd ook meer en meer gedacht wordt aan of gewerkt wordt met niet-geïntegreerde of minder geïntegreerde organisatievormen. Men geeft aan misschien 'out of the box' te moeten denken'. Zorg voor het welbevinden van de kinderen wordt als

motivatie voor het apart organiseren van onthaalonderwijs vermeld: het creëren van een veilige omgeving. Men geeft aan dat kinderen voldoende tijd moeten krijgen om te 'landen'.

Ook geven de actoren aan weet te hebben van steden, groepen van scholen die denken aan de organisatie van een taalbad op een aparte locatie vooraleer de leerlingen te laten integreren in een reguliere klas BaO. Ze zouden dit als een soort 'voortraject' definiëren. De actoren hebben hier echter veel vragen bij. Vooraleer er met zo'n apart taalbad/voortraject kan gewerkt worden, moet er nog heel wat denkwerk verzet worden: zo zijn er bijvoorbeeld vragen rond de praktische organisatie en de latere integratie van de kinderen:

- Hoe kan dit praktisch georganiseerd worden? Bv. vervoer?
- Wat na het taalbad? Kinderen hechten zich snel aan de leraar en aan de andere kinderen. Worden de kinderen na het taalbad verspreid over verschillende scholen BaO?

Deze idee wordt niet verder uitgewerkt door de focusgroep, maar kan wel als denkpiste dienen in functie van specifieke doelgroepen. De actoren geven namelijk aan dat het voor bepaalde groepen, bijvoorbeeld oudere anderstalige nieuwkomers, AN-leerlingen zonder schoolse ervaring of analfabete kinderen, inderdaad misschien beter is eerst in een aparte onthaalklas of voortraject te werken. Deze kinderen merken namelijk in een klas met leeftijdsgenoten vooral wat zij *niet* kunnen, via het werken met aparte klassen kunnen een aantal basiscompetenties bijgebracht worden en kan er gewerkt worden aan het welbevinden – vooraleer de kinderen geïntegreerd worden in een reguliere klas.

Samengevat kunnen we stellen dat de organisatie van een voltijds taalbad wordt afgewezen door alle schoolactoren, met uitzondering voor eventueel specifieke doelgroepen zoals analfabeten en/of leerlingen zonder schoolse ervaring. Voor deze groepen wordt er eventueel aan een 'voortraject' gedacht. De meeste actoren pleiten echter voor een semi-geïntegreerd traject, waarbij de extra taalondersteuning in een aparte onthaalklas voor de AN-leerlingen van veel naar minder evolueert, afhankelijk van de noden en behoeftes. Zowel leerkrachten als leerlingen geven aan dat die enkele uren onthaalklas een verademing zijn voor alle betrokkenen. De onthaalklas voor intensievere taalondersteuning moet goed gestructureerd zijn, op regelmatige basis plaatsvinden en geleid worden door een expert. De uren voor onthaalonderwijs moeten zowel dienen voor een AN-leerkracht voor de onthaalklas als voor de ondersteuning van de reguliere leerkrachten. Omkadering moet voorzien worden vanaf de eerste AN op elke school.

6.3.5.1.4 Plaatsing van de AN-leerlingen in groepen

Geen van de vijf scholen organiseert voor AN-leerlingen een echt 'taalbad' (i.e. de voltijdse en intensieve onderdompeling in de onderwijstaal). Bijgevolg moeten de scholen van bij de instap beslissingen nemen wat betreft de indeling van de AN-leerlingen in de bestaande reguliere klassen.

Op alle scholen probeert men bij inschrijving een beeld te krijgen van de nieuwe AN-leerlingen: zij worden geobserveerd, leggen tests af, en/ of worden onderworpen aan een evaluatiegesprek. Binnen de scholen zien we wel verschillen met betrekking tot de testen zelf, de persoon die de testen afneemt, en hoe men de leerlingen een plaats geeft in bestaande reguliere groepen.

Het systeem van indeling in groepen is gelijklopend over de vijf scholen: de informatie verzameld via tests en evaluatiegesprekken tijdens de inschrijving is slechts van beperkter belang bij de beslissing om leerlingen in reguliere klasgroepen in te delen. Alle scholen uit de casestudie kiezen er immers voor om de AN-leerlingen op basis van leeftijd toe te wijzen aan klasgroepen. Ook uit de survey bleek dit de meest gangbare praktijk: 58 van de 91 scholen laten anderstalige nieuwkomers onmiddellijk integreren in reguliere klassen op basis van hun leeftijd. Slechts 21 scholen geven aan de anderstalige nieuwkomers eerst te testen om ze dan op basis van hun competentieniveau toe te wijzen aan een

bepaalde klas. Deze werkwijze wordt in de scholen uit de casestudies enkel toegepast in individuele gevallen. Daarnaast wordt informatie over taalvaardigheid en/of schoolse ervaring wel gebruikt om de klasgroep-externe ondersteuning richting te geven.

Hieronder wordt meer in detail maar toch beknopt beschreven op welke manier en op basis van welke criteria de vijf scholen AN-leerlingen toewijzen aan klasgroepen.

- In **School A** worden de kinderen en de ouders bevraagd in het bijzijn van de directie en de zorgcoördinator. Er worden eenvoudige vragen gesteld aan het kind en aan de ouders, om zijn/haar schoolse voorgeschiedenis beter te leren kennen, bijvoorbeeld: spreekt hij/zij de thuistaal vlot? Heeft hij/zij onderwjs gehad, en welk soort onderwijs was dat? Hoe ging dat daar? Daarnaast wordt ook naar de achtergrond van de AN-leerlingen gepeild: zijn zij vluchtelingen? Zijn de mensen hier omwille van het werk?
  De school heeft ervoor gekozen om de leerlingen op leeftijd in te delen en neemt dan ook geen schritelijke taaltesten af. Een aantal leerkrachten zou de kinderen wel een jaar jonger willen zetten, maar dit is tegen de principes van de directie. Enkel omwille van kindspecifieke afwegingen, bijvoorbeeld voor een leerling met erg grote schoolse achterstand of voor een analfabete leerling, wordt soms van deze voorkeurpraktijk afgeweken. Het kan dus wel voorkomen dat een leerling een jaar lager gezet wordt, maar dit gebeurt dan in samenspraak met de ouders. Zij kennen tenslotte hun kind het beste.

- Op **School B** worden intakegesprekken georganiseerd met de zorgcoördinator en de directie en wordt er, indien mogelijk, een klasbezoek georganiseerd voor de nieuwe AN-leerling en zijn ouders.[51] Indien dit niet kan met de ouders, dan is er vaak een begeleider van het asielcentrum aanwezig. De AN-leerkracht neemt niveautoetsen af en bespreekt de resultaten ervan met de zorgleerkracht. Net zoals in School A, kijkt men in de eerste plaats naar de leeftijd van de leerlingen om de klasgroep te bepalen. Wanneer de leerling een te grote achterstand heeft ten opzichte van zijn leeftijdsgenoten, kan besloten worden hem/haar in een groep te plaatsen een of meerdere jaren achter op zijn leeftijdsgenoten. De school argumenteert dat de keuze van een groep ook haalbaar moet zijn, zowel voor de leerling als voor het leerkrachtenteam. Zo geeft de directie aan dat het bijna onmogelijk is om een leerling die qua leeftijd in het vierde leerjaar zou moeten zitten maar analfabeet is of een zwak schools verleden heeft, te laten deelnemen in een regulier vierde leerjaar. Wanneer er tijdens het schooljaar gemerkt wordt dat de leerling een te hoog of te laag niveau heeft voor de gekozen klasgroep, kan deze leerling nog tijdens het eerste onthaaljaar van groep veranderen. Hierbij wordt eerst overlegd met de ouders.

- Hoewel de **School C, als een soort onthaal- en doorstroomschool,** een specifieke werking en samenstelling heeft, verloopt de indeling van de leerlingen in principe op basis van de leeftijd van de leerlingen. Alle leerlingen worden echter standaard een jaar lager geplaatst dan wanneer ze op leeftijd zouden zitten. Op deze school werkt men zowel in graadklassen als in differentiatiegroepen. Het eerste deel van de dag brengen de leerlingen door in de gemeenschappelijke graadklassen, waarin zij met leeftijdsgenoten zitten. Na de ochtendspeeltijd wordt er verder gewerkt in vier differentiatiegroepen van elk ongeveer 15 leerlingen. Voor het werk in deze differentiatiegroepen zijn de capaciteiten van de leerlingen

[51] Dergelijke klasbezoeken bij de inschrijving worden niet alleen georganiseerd voor AN-leerlingen, maar voor alle leerlingen die zich op de school inschrijven.

de basis. Hier komen dus leerlingen uit verschillende leeftijdscategorieën samen. Het cognitief niveau van de leerlingen en de differentiatiegroep waarin de leerling les zal volgen, wordt niet door testen bepaald. De directie zegt dat de leerkrachten dit door gesprek en observatie vrij goed kunnen inschatten. Veranderen van niveaugroep kan ook doorheen het schooljaar indien nodig. Daar er op deze school enkel onthaalonderwijs wordt aangeboden, en dus onthaalleerkrachten werken, lijkt hen de indeling per niveau gunstig. De diversiteit in elke groep blijft sowieso hoog.

- Op de Brusselse **School D** spreekt men over een 'intakeproces': als nieuwe AN-leerlingen zich komen inschrijven, wordt er een gesprek gepland met de ouders en een tolk indien nodig. Bij dat gesprek zijn steeds een klasleerkracht, de zorgcoördinator, en/of een AN-leerkracht en de ouders van de leerling aanwezig. Door het bijeenbrengen van de expertise van al deze personen, wil de school tot goede beslissingen komen voor de AN-leerlingen. De leerling zelf is niet aanwezig tijdens het gesprek. Naast een intakegesprek worden er ook twee testen afgenomen bij de instromende AN-leerlingen: een test op het vlak van taal en een test voor rekenen. 'Test' is hierbij een groot woord: het gaat om erg eenvoudige vraagjes en de resultaten zijn niet doorslaggevend voor de indeling in groepen. Ook hier worden de leerlingen in klassen opgedeeld op basis van hun leeftijd. De reguliere leerkrachten geven aan dat dit het welbevinden van de AN-leerlingen bevordert.
  Enkel indien blijkt dat er een te groot niveauverschil is met de klasgenoten, kan de leerling een jaar of meer 'teruggeplaatst' worden. Wanneer leerlingen tijdens het schooljaar instromen, kijkt men naar de beschikbare plaatsen binnen de klasgroepen en let men op de aandacht die de instromende leerling zou kunnen krijgen binnen de klasgroep. De school probeert alle leerlingen een plaats te geven. Als dit niet op een goede manier kan gebeuren, is het ook weinig zinvol voor de leerling zelf.

- Op de Antwerpse **school E**, geeft de directeur toe dat het inschrijvingssysteem een "overrompeling" is. Er komen heel veel ouders tegelijk naar de school en slechts een beperkt aantal ouders van AN-leerlingen hebben zich voorafgaand aangemeld via de computer en/of via Inburgering. Diegenen die zich aangemeld hebben, zijn dikwijls erg grote gezinnen waarvan de kinderen op verschillende scholen ingeschreven moeten worden. Op School E is de socio-emotionele zorgcoördinator steeds betrokken bij het onthaal van AN, zodat zij reeds bij de inschrijving de leerlingen en hun ouders leert kennen. Het intakegesprek met de ouders wordt steeds vaker gepland op een moment na de effectieve inschrijving. Tijdens dit gesprek wordt zoveel mogelijk informatie vergaard: over de gezondheid van het kind, de thuissituatie, het recht op bijstand door het OCMW, etc. De school probeert ook informatie te krijgen van de dienst Inburgering. Ook op School E primeert de leeftijd om de leerlingen een plek te geven in de reguliere klassen. Daarnaast worden er testen afgenomen onder begeleiding van de zorgleerkrachten en/of coördinator. Deze testen heeft School E uit verschillende methodes overgenomen. De resultaten op deze testen leiden tot een indeling in twee groepen voor de uren in de onthaalklas: de echte starters en de wat verder gevorderde leerlingen. De onthaalleerkrachten van School E vinden de indeling in reguliere klasgroepen op basis van leeftijd belangrijk, omdat leerlingen met verschillende leeftijden niet gelijk ontwikkelen op emotioneel vlak. Leeftijdsverschil in de reguliere groep wordt daarom zo veel mogelijk beperkt.
  De SES-leerkracht van deze school pleit echter voor een verandering van aanpak, en is voorstander van een indeling in de reguliere klassen op basis van niveau. Zij vertelt dat sommige klasleerkrachten nu negen verschillende leerlijnen moeten volgen in een klas en dat een indeling op basis van niveau sneller tot betere resultaten zou kunnen leiden.

Bovendien haalt ze aan dat de leeftijd van sommige leerlingen moeilijk bepaalbaar is (zie ook: Knelpunten).

Samenvattend zien we dat elke school een beeld probeert te krijgen van de nieuwe AN-leerling die zich komt inschrijven, en dat dit voornamelijk door observatie en gesprek bereikt wordt. Alle scholen organiseren een intakegesprek om de nieuwe leerling en zijn ouders beter te leren kennen. Sommige scholen nemen ook niveautesten voor taalvaardigheid en/of rekenen af, maar deze zijn steeds ondergeschikt aan de observatie en de gesprekken om de leerlingen in groepen in te delen.
De indeling in het regulier onderwijs gebeurt op vier van de vijf scholen in de eerste plaats op basis van leeftijd en in mindere mate op basis van taalvaardigheid en schoolse ervaring.
Indien testen worden afgenomen, worden de resultaten gebruikt om *binnen* de onthaalklas(sen) in verschillende niveaugroepjes in te delen. Bij de bevraagden was slechts één (SES-)leerkracht voorstander van een indeling op basis van niveau in plaats van op leeftijd. (zie ook: Knelpunten indeling in groepen).
Wie de beslissingen neemt hieromtrent, verschilt tussen de scholen. Meestal is dit de zorgcoördinator en/of directie (en dus niet de reguliere leerkrachten). School C geeft aan dat het van belang is om hier de reguliere leerkrachten bij te betrekken. De meeste scholen laten de mogelijkheid om een AN-leerling van groep/klas te veranderen doorheen het jaar indien dit echt aangewezen is, maar deze wissels worden dan weer als ongunstig beschouwd voor het welbevinden van de leerling. De scholen sluiten hiermee aan bij de meest recente inzichten over de nefaste gevolgen van discontinue schoolloopbanen voor welbevinden.

6.3.5.1.5 Knelpunten indeling in groepen

Scholen delen AN-leerlingen in reguliere groepen in op basis van leeftijd en staan in het algemeen achter deze keuze. Toch is deze praktijk niet zonder problemen. De scholen wijzen op enkele knelpunten: deze hebben te maken met het bepalen van leeftijden en met het enkel rekening houden met leeftijden:

- School D en School E ervaren twee problemen bij het indelen van de anderstalige nieuwkomers in groepen volgens leeftijd. Men rapporteert dat de leeftijd vermeld op het paspoort en/of op officiële documenten van AN niet altijd correct is. De leerkrachten merken onder meer aan de houding en bv. de manier van tekenen dat de leerling duidelijk ouder is dan wat de officiële documenten aangeven. Dit komt vrij vaak voor bij leerlingen die uit Afghanistan afkomstig zijn en geen geboorteakte bezitten. In dat geval wordt de leeftijd geschat, waardoor de leerling op leeftijd indelen in een groep moeilijker wordt. Anderzijds verschillen de eerdere schoolse ervaringen, waardoor niet elke leerling dezelfde leerstof en hetzelfde niveau verworven heeft. Kinderen dubbelen vaak omdat ze niet meekunnen in hun klas of worden dan een klas lager geplaatst dan hun leeftijdsgenoten. Leerkrachten menen dat meermaals van klas wisselen geen goede oplossing is omwille van het psychosociale aspect.

- Leerkrachten van **School D** geven verder aan dat de AN-kinderen bij aankomst in een klas 'gedropt' worden. Dit op leeftijd 'droppen' is moeilijk vermits de onderwijssystemen vaak niet overeenkomen. AN-leerlingen komen meestal op leeftijd te zitten, ook omdat er niet echt een evaluatiesysteem beschikbaar is. Vorig jaar verliep de opvang in de reguliere klassen iets beter omdat er meer zorguren waren voor ondersteuning op de klasvloer. Dit jaar zijn er geen zorguren over, waardoor leerkrachten er vaak alleen voorstaan.
  Tegen januari begint men te zien of die AN-leerlingen al dan niet qua leerstof op hun plaats zitten. Wanneer men echter merkt dat de leerling niet op niveau zit, wordt deze toch niet meteen naar een andere klas overgeplaatst omdat er vaak al vriendschappen gemaakt zijn die men niet wil verbreken. Het psychosociale gaat voor, tenzij het niveauverschil werkelijk

te groot is. Dan nog wacht men soms tot september om het kind in een andere klasgroep te plaatsen zodat er een nieuwe start gemaakt kan worden (gebeurt zelden).

- Tot slot geven de reguliere leerkrachten van School E ook nog aan dat het moeilijk is om de AN-leerlingen in één groep te plaatsen –zij behoren als het ware tot meerdere groepen. Sommige leerlingen kunnen zeer goed volgen voor wiskunde, maar hebben nog een grote achterstand op vlak van taal.
- Ook al kiezen scholen ervoor om AN-leerlingen te laten aansluiten bij leeftijdsgenoten in de reguliere klas, toch zien we de keuze niet terugkomen in de (toevallige) selectie van geïntereviewde leerlingen. De meesten van de geïnterviewde leerlingen hebben één of meerdere jaren gedubbeld, of zijn een jaar lager geplaatst dan hun leeftijdsgenoten. De leerlingen die bevraagd werden zijn min.1 jaar en max.3 jaar gewezen AN-leerling.

- **School E** heeft nu drie onthaalgroepen en drie fulltime onthaalleerkrachten. De leerlingen (AN, GAN en niet-gerechtigden) worden in deze groepen ingedeeld. Een leerling die in het eerste leerjaar instroomt, kan in principe gewoon aansluiten bij de rest van de klas. Hij wordt apart genomen als hij bijvoorbeeld problemen heeft met rekenen, maar voor niet-talige vakken zoals wiskunde kan een groter aantal kinderen wel goed mee. Men probeert steeds rekening te houden met de vakken waarmee de kinderen moeilijkheden hebben om ze dan voor deze vakken uit de klas te halen, maar de puzzel is zeer moeilijk te leggen.

De problemen met een indeling op basis van leeftijd maken dat scholen er in vele gevallen voor kiezen om de leerlingen wel op leeftijd te zetten, maar voor bepaalde vakken extra ondersteuning aan te bieden. Leerlingen die voor talige vakken niet meekunnen, kunnen vaak voor wiskundige vakken wel hogere niveaus aan. Maar ook de indeling voor extra ondersteuning verloopt niet probleemloos. Tijdens de focusgroepen komt het gebrek aan bod aan instrumenten voor screening bij instap in het onthaalonderwijs. Een beoordeling van de anderstalige nieuwkomers gebeurt vaak aan de hand van een vergelijking met andere leerlingen. Er bestaat al helemaal geen evaluatiesysteem om AN-leerlingen in de juiste groepen in te delen. AN-leerkrachten willen graag rekening houden met de moeilijkheden die leerlingen ervaren bij specifieke vakken met het oog op het maken van de planning van de begeleiding. De puzzel voor iedereen bevredigend maken, is echter moeilijk.

6.3.5.1.6 Samenvattend

Samengevat kunnen we stellen dat de organisatie van een voltijds taalbad wordt afgewezen door alle schoolactoren, met uitzondering voor eventueel specifieke doelgroepen zoals analfabeten en/of leerlingen zonder schoolse ervaring. Voor deze groepen wordt er eventueel aan een 'voortraject' gedacht. De meeste actoren pleiten voor een combinatie van integratie in de reguliere en gerichtere AN-ondersteuning in onthaalklassen, een semi-geïntegreerd traject dus. Hierbij evolueert de extra taalondersteuning in een aparte onthaalklas voor de AN-leerlingen van veel naar minder, afhankelijk van de noden en behoeftes. Zowel leerkrachten als leerlingen geven aan dat die enkele uren onthaalklas een verademing zijn voor alle betrokkenen. De onthaalklas voor intensievere taalondersteuning moet volgens leerkrachten goed gestructureerd zijn, op regelmatige basis plaatsvinden en geleid worden door een expert. De uren voor onthaalonderwijs moeten zowel dienen voor een AN-leerkracht voor de onthaalklas als voor de ondersteuning van de reguliere leerkrachten. Omkadering moet voorzien worden vanaf de eerste AN op elke school.

In het licht van de knelpunten met betrekking tot het plaatsen van leerlingen in groepen houden scholen een pleidooi voor een individueel en flexibel leertraject: ze staan in principe achter het op leeftijd plaatsen van de AN-leerlingen in reguliere klassen, maar als dit in praktijk niet voor alle leerlingen de optimale oplossing blijkt, bekijken ze op individuele basis het beste leertraject voor de leerling.

6.3.5.2 Knelpunten m.b.t. wettelijke bepalingen voor de organisatie van het onthaalbeleid

Zoals ook reeds hierboven vermeld, halen scholen in de focusgesprekken verschillende knelpunten aan met betrekking tot wettelijke bepalingen. Hieronder geven wij een overzicht van de knelpunten die scholen ervaren, met de duidelijke nuance dat dit niet voor elke school in dezelfde mate geldt.

6.3.5.2.1 Leeftijdsbegrenzing en beperking in tijd

De directie van **School A** haalt het probleem aan dat kinderen die reeds een jaar onderwijs volgden in België maar geen Nederlands kunnen spreken, niet meer beschouwd worden als anderstalige nieuwkomers. Zoals reeds voordien vermeld, geldt hetzelfde voor leerlingen die uit Franstalig België komen, en voor kleuters vanaf 2,5 jaar die ook ondersteuning nodig hebben. Ze stelt dan ook volgende aanpassing van de regelgeving voor: ze zou de leeftijd verlaagd willen zien naar 2,5-jarigen en ze zou leerlingen die uit Franstalig onderwijs in België komen mee laten instappen in het onthaalonderwijs indien nodig. Bovendien verliezen leerlingen kansen door de regelgeving die bepaalt dat een leerling niet langer dan negen maanden onderwijs in België gehad mag hebben om onthaaluren te genereren.

6.3.5.2.2 Investeren in elk kind en ouderbetrokkenheid

De directrice van **School A** pleit ervoor om niet per aantallen kinderen uren uit te reiken, maar wel per kind. Volgens haar moet er geïnvesteerd worden in elk kind. De onthaalleerkrachten vinden ook dat de school meteen uren moet krijgen wanneer een AN-leerling zich inschrijft, wat nu nog niet mogelijk is. Ze ervaren de huidige ondersteuning als onvoldoende. Men zou ook graag de ouders meer betrekken bij het schoolgebeuren (bv. trajecten met ouders opstarten), maar er zijn onvoldoende middelen voorzien om zulke zaken te kunnen realiseren.

6.3.5.2.3 Administratieve moeilijkheden en ondersteuning reguliere leerkrachten

De reguliere leerkrachten van **School B** geven aan dat administratie bij anderstalige nieuwkomers niet vlot verloopt (bv. niet binnenbrengen van ziektebriefjes bij afwezigheid). De zorgleerkracht haalt het tekort aan uren aan voor ondersteuning. AN-leerlingen ondersteunen houdt meer in dan enkele uren onthaalklas organiseren. Het liefst zou men zoveel mogelijk de reguliere leerkracht mee ondersteunen. Meer onthaaluren zouden een intensievere taalondersteuning buiten én binnen de reguliere klas kunnen garanderen. Nu stelt de AN-leerkracht dat AN-leerlingen problemen met integratie in de klas en binnen de school ervaren, wat de communicatie en interactie tussen de leerlingen vermindert. Daarom wil men sterk inzetten op binnenklasdifferentiatie in de reguliere klas.

6.3.5.2.4 Indeling op leeftijd

De directie van **School E** haalt aan dat er onenigheid is over het feit dat AN-leerlingen al dan niet op leeftijd in de klassen worden ingedeeld; we gaven het probleem van het opgeven van foute leeftijden reeds aan, dat hierin zeker een rol speelt. Sommige leerlingen worden hierdoor verplicht om over te gaan naar het secundair, terwijl zij daar nog niet klaar voor zijn. Het gaat hier wel over zwakkere leerlingen met een moeilijk of ononderbroken schools verleden, en is daarom niet per se uitbreidbaar naar alle leerlingen. De directeur vindt het niveau van het kind daarom minstens even belangrijk. Als we dit vergelijken met de resultaten uit de analyse van de databanken, zien we dat leerlingen die direct in het secundair als OKAN-leerlingen kunnen instromen minder kans op problematische schoolloopbanen hebben dan leerlingen die eerst onthaalonderwijs volgden in de hogere jaren van de basisschool. Verder onderzoek is hier nodig naar het schools niveau en de schoolse achtergrond van deze leerlingen om dit te kunnen verklaren.
De onthaalleerkrachten halen dezelfde problematieken aan omtrent kinderen die geen anderstalige nieuwkomer zijn, maar wel dezelfde talige noden hebben dan deze doelgroep (kleuters, kinderen uit Franstalig België, andere anderstaligen). Co-teaching in de klas, waarbij twee leerkrachten samen voor dezelfde klas staan, zou volgens de directie een oplossing zijn voor meerdere doelgroepen.

6.3.5.2.5 Fluctuering van uren

De fluctuering in uren voor de onthaalleerkrachten is ook een pijnpunt: Wanneer men onder een bepaald aantal AN-leerlingen daalt, worden er uren afgenomen en kunnen leerkrachten dus hun uren verliezen. Zo kan men geen continuïteit en expertise opbouwen. De leerkrachten pleiten voor een standaardpakket onthaaluren. De school heeft een soort systeem uitgedacht om AN te onthalen. Maar door de veranderende uren, moeten ze dit systeem steeds herzien.

> *"Hoe groter de school wordt, hoe moeilijker de aanvullende uren worden. Je hebt een structuur opgezet, en deze moeten we dus constant herzien". (directie school E)*

Hiermee verbonden is het creëren van een gedeelde visie over het onthaalonderwijs ook een moeilijk punt: de directeur van school A wil wel dat iedereen op de hoogte is en meewerkt, maar op dit moment kan men nog niet spreken van een gedeelde visie.

Ook kaarten de onthaalleerkrachten het probleem van de verificatie aan, waardoor zij pas effectief in oktober aan de slag kunnen met hun AN-leerlingen. In september zitten deze leerlingen dan tijdelijk voltijds in de reguliere klas, terwijl zij net hier intensieve begeleiding nodig hebben. Als de school de uren al in september zou krijgen in plaats van in oktober, zou men de anderstalige nieuwkomers al vroeger kunnen begeleiden. Daarnaast krijgen kinderen jonger dan 5 jaar geen AN-uren, waardoor ze vaak in de derde kleuterklas meer geremedieerd moeten worden. De onthaalleerkrachten zijn het erover eens dat kleuters van de eerste en tweede kleuterklas ook AN-begeleiding zouden moeten krijgen indien nodig.

6.3.5.2.6 Inzetten van de leerlingen als experts en een gebrek aan tolken

Tot slot vinden de leerkrachten dat de AN-leerlingen zelf meer betrokken moeten worden bij het hele onthaalbeleid en –gebeuren. Zij kunnen interessante informatie bieden omtrent bijvoorbeeld problemen of de vroegere schooljaren. De socio-emotionele zorgcoördinator van school E wil een goed contact opbouwen met de leerlingen, maar ervaart de contactmomenten met de AN-leerlingen als moeilijk omwille van de taalbarrière. Het inzetten van tolken is zeer moeilijk geworden, zodat dit communicatieprobleem niet zo makkelijk opgelost kan worden.

6.3.5.2.7 De expert-onthaalleerkracht en de lerarenopleiding

De school pleit ook voor de inzet van een deskundige met veel praktijkervaring en/of de zogenaamde expert-onthaalleerkracht. Een zorgleerkracht weet dat men daar in grote scholengroepen reeds mee bezig is. De *missing link* echter blijkt het terugkoppelen naar de praktijk te zijn. Dit zou vanuit de pedagogische begeleidingsdienst georganiseerd kunnen worden, op voorwaarde dat deze versterkt wordt. De organisatie hiervan zou bv. op niveau van de scholengemeenschap kunnen gebeuren. Alle leerkrachten zouden beter opgeleid moeten zijn en onthaalleerkrachten zouden op een andere manier aangesteld moeten worden. Nu moeten leerkrachten vaak zaken oplossen of op niveaus lesgeven waar ze niet voor opgeleid zijn. Zo zijn er vaak jonge (onervaren) en wisselende leerkrachten die les geven aan de anderstalige nieuwkomers. Dit maakt de echte opbouw en verzekering van deskundigheid over onderwerpen zoals tweedetaalverwerving, intergratie en onthaal zeer moeilijk. Voor dezelfde reden willen de AN-leerkrachten van **school D**, zoals op de andere scholen, graag een vaste leerkracht anderstalige nieuwkomers met een vast lessenpakket en met vaste uren. Zij doen tegelijk het voorstel om een lerarenopleiding anderstalige nieuwkomers op te richten, om expertise te verwerven en te behouden.

6.3.5.2.8 Meer onthaaluren

Andere knelpunten zijn de voorziene uren voor AN: zoals op vele scholen vindt men dat er meer uren moeten voorzien worden voor het begeleiden van AN-leerlingen, vooral voor de beginperiode, binnen en buiten de klas. Ten slotte wordt ook hier het probleem aangekaart rond de leerlingen die eerst in Franstalig België schoolgelopen hebben.

6.3.5.2.9 Samenvattend

Samenvattend kunnen we teruggrijpen naar de bovenvermelde conclusie van de focusgroep over de voordelen van de flexibiliteit in de organisatie van het onthaalonderwijs in het basisonderwijs. Men vindt dat deze vrijheid niet verloren mag gaan. Uit de kwalitatieve resultaten leren we dat elke school van de vijf casestudies pleit voor meer uren voor onthaalonderwijs, maar deze uren inderdaad naar eigen behoefte zouden inzetten: voor meer ondersteuning van de reguliere leerkrachten, voor meer uren onthaalklas, om de doelgroep te verbreden (kleuters vanaf 2,5 jaar, andere leerlingen met talige noden), om een breder zorgsysteem te voorzien in functie van de AN, om een expert onthaalonderwijs in te zetten, om een vaste onthaalleerkracht te kunnen inzetten om de uren van een AN-leerkracht beter te kunnen garanderen en de expertise te behouden.
Het probleem van de indeling van de AN-leerlingen op leeftijd doet zich enkel op School E voor, die te maken heeft met een laaggeschoolde instroom en meer (socio-emotioneel) zorgbehoeftige leerlingen die bv. in een onthaalcentrum leven. Dit kan wijzen op toekomstige knelpunten voor scholen waar de instroom van bv. analfabete, laaggeschoolde en/of meer zorgbehoeftige leerlingen zal toenemen.

6.3.5.3 Didactisch materiaal

Er is materiaal voor AN-leerlingen voorhanden, maar scholen hebben niet het gevoel dat ze over echt geschikt materiaal beschikken. Scholen hebben vaak geen overzicht van het bestaande materiaal, en vinden het niet bruikbaar zonder aanpassingen, of ervaren moeilijkheden m.b.t. de inzetbaarheid voor specifieke leerlingen(groepen). Daardoor gaat veel tijd naar materiaal zoeken, ontwikkelen en/of aanpassen. Een enkele school geeft aan samen te werken met andere scholen en materiaal uit te wisselen.

- **School B** heeft verschillende didactische methodes aangekocht die dienen als inspiratiebron voor de AN-leerkrachten. Zij halen er de zaken uit die aansluiten bij hun visie. De AN-leerkrachten hebben ook veel didactisch materiaal zelf uitgedacht en wisselen dit uit met naburige scholen die op hun beurt zelf ontwikkeld materiaal ter beschikking stellen. Er is dus wel materiaal voorhanden, maar dit is niet steeds voor alle leerlingen inzetbaar. Er moet dus leerlingspecifiek naar bruikbaar materiaal gezocht worden.

- **School C** heeft haar materiaal zelf ontwikkeld en uitgewerkt, op basis van de leerplannen. Het leerkrachtenteam heeft deze zelf onder de loep genomen om er de belangrijke aspecten voor het onthaalonderwijs uit te halen. Gezien de bijzondere werking van de school volstond het bestaande materiaal niet als antwoord op hun vragen en noden. De school werkt weinig met handboeken. Op **School C** legt de directie de thema's en inhouden voor anderstalige nieuwkomers vast. Deze thema's worden vaak gekozen met de interesses van deze leerlingen in het achterhoofd. Dit wordt elke maand intern geëvalueerd op de personeelsvergadering.

- **School D** gebruikt verschillende methodes, de ene meer visueel, de andere meer auditief. De AN-leerkrachten van **School D** wijzen er op dat de verspreiding van het materiaal erg moeizaam verloopt. De leerkrachten weten bovendien niet altijd waar ze zelf goed materiaal kunnen vinden. Vaak is het bestaande materiaal voor jongere doelgroepen waardoor het moeilijk inzetbaar is voor oudere leerlingen.

- De reguliere leerkrachten van **School E** geven aan dat elke leerkracht op zoek gaat naar een methode die het best aansluit bij zijn visie. De keuze van de methode, de handboeken en aanpak zijn dus leerkrachtafhankelijk. Er zijn methodes waarmee AN-leerlingen meer zelfstandig kunnen werken en andere waarmee men steeds meer begeleiding moet voorzien. De keuze is dus ook afhankelijk van de klassituatie. School E probeert regelmatig nieuwe methodes uit, hoewel dit wel erg duur is. Wanneer de methode niet in de smaak valt, wordt dit aan de uitgever gemeld. Sommige uitgevers staan open voor tips en commentaar van de

leerlingen en voeren aanpassingen door op basis van de praktische opmerkingen van de gebruikers.

De onthaalleerkrachten vermelden ook het gebrek aan een overzicht van bestaand (nieuw) materiaal. Het materiaal waarover ze nu beschikken is verouderd. De leerkrachten hopen dat het bestaande materiaal in de toekomst geactualiseerd zal worden. Enkele scholen zien in het bijzonder heil in meer *digitaal* materiaal, al heeft ook digitaal materiaal zeker beperkingen.

- Een GAN-leerling van **School B** vertelt dat hij thuis vaak zelf op een tablet werkt om Nederlands te leren. Het zou aantrekkelijk zijn mocht de school deze tools ook meer inzetten.
- Sommige methodes laten het toe dat de AN-leerlingen zelfstandig oefeningen maken op de computer. Dit vindt de leerkracht van School D aantrekkelijk omdat hij zo de reguliere les kan verderzetten zonder de aandacht te moeten verdelen. Het interactieve en het inoefenen van spreekvaardigheid van de AN-leerling gaat hierdoor wel verloren. In de reguliere klas is dit echter de meest gangbare klaspraktijk om de AN-leerlingen bezig te houden.
- De reguliere leerkrachten van **School E** wijzen op het tekort aan taalsoftware dat gebruikt kan worden voor AN'ers. Een GAN-leerling van deze school vertelt over hoe hij reeds zelf Engels en Frans geleerd heeft aan de hand van digitale media (computerprogramma's) waardoor hij nu met kinderen kan spelen die deze talen spreken. De leerkrachten zou graag meer softwareprogramma's inzetten waarmee de kinderen zelf aan de slag kunnen, omdat ze niet steeds in de mogelijkheid zijn om de AN-leerlingen te begeleiden. Voor handboeken en werkboeken is dit hetzelfde, er is constante begeleiding nodig die men vaak niet kan bieden.

De schaarste aan bruikbare computers, beamers en whiteboards wordt als een minpunt gezien, er zou volgens de leerkrachten zoveel meer mogelijk zijn in beter uitgeruste klaslokalen. Dit geldt voor het onderwijs in het algemeen, maar regelmatig geven AN-leerlingen aan vaak bezig te zijn met taal via digitale toepassingen en hier veel van te leren. Indien leerkrachten op digitaal materiaal zouden willen inzetten, zullen zij waarschijnlijk ook input en ondersteuning hieromtrent nodig hebben.

Samengevat kunnen we stellen dat didactisch materiaal voor AN-leerlingen in het basisonderwijs voorhanden is. Sommige directies geven echter aan dat veel materiaal erg duur is. Ondanks het aanwezige materiaal blijft het een zoektocht naar de juiste methodes omdat het materiaal nooit toepasbaar is voor alle leerlingen. Het is dus leerling afhankelijk én leerkracht afhankelijk. De leerkrachten combineren daarom vaak verschillende methodes en maken veel materiaal zelf. Op sommige scholen en/of scholengemeenschappen gebeurt de uitwisseling van de materialen vlot, maar op de meeste scholen is dit een knelpunt. Meer digitale tools voor de AN-leerlingen zou het leren niet enkel aantrekkelijker maar ook zinvoller kunnen maken voor de leerlingen, volgens hun eigen ervaringen. Leerkrachten zelf zijn hier wel nog te weinig meer vertrouwd.

6.3.5.4 Aandacht voor specifieke doelgroepen

6.3.5.4.1 Analfabete nieuwkomers

De bevraagde basisscholen hebben niet veel ervaring met analfabete kinderen. Enkel op School B en E heeft men hier al ervaring mee en heeft men voor enkele specifieke problemen oplossingen moeten zoeken. Bijvoorbeeld:

- Indien er op **School B** analfabete kinderen instromen, probeert men deze toch op leeftijd te plaatsen. Er wordt een taaltoets afgenomen die een leerkracht meer inzicht verschaft in de competenties van analfabete leerlingen (geletterdheid, gecijferdheid, schoolse

vaardigheden). Analfabete leerlingen zitten dus ook bij hun leeftijdsgenoten in de klas, maar zullen voor het ontwikkelen van bepaalde competenties een apart traject volgen bij de AN- en de SES-leerkracht.

- **School E** heeft geen experten rond analfabetisme op school ter beschikking, hoewel ze wel analfabete leerlingen hebben. De analfabeten worden opgenomen in de zwakste groep. De directie zegt de geletterdheid vanuit de ouders ook te stimuleren door de ouders aan te moedigen om thuis in hun eigen taal veel te communiceren met hun kinderen. De onthaalleerkrachten van deze school menen dat het materiaal voor analfabeten niet overzichtelijk is. Ze zouden ook graag meer werken rond werkvormen voor analfabeten. De school probeert de analfabeten zelf te begeleiden. Dit is vaak een '*trial-and-error*'-proces, maar men probeert ook inspiratie te putten bij actoren buiten het onderwijsveld:

> "Met analfabeten omgaan? Dat is roeien met de riemen die we hebben. Onszelf redden. Trial and error. Ik denk dat we heel creatief zijn. Ook buiten het onderwijs durven kijken. Wat doen logopedisten, kinesisten, hulpverleners, …?" (Onthaalleerkrachten school E)

6.3.5.4.2 Kleuters

De praktijken met betrekking tot AN-leerlingen in het kleuteronderwijs verschillen sterk over de scholen. Voor de ene school vormen kleuters geen aparte groep, de andere school steekt veel aparte ondersteuning in AN-leerlingen in het kleuteronderwijs.

- School A organiseert in de derde kleuterklas geen onthaalonderwijs omdat er niet voldoende AN-kinderen zijn om uren te vragen. Wel organiseert men een taalzorgklas, waar kleuters met taalnoden extra ondersteuning krijgen. De onthaalleerkrachten zouden het zinvol vinden om altijd een onthaalklas te organiseren, ongeacht het aantal AN-leerlingen, de uren kunnen dan gebruikt worden voor ondersteuning in de klas, waarvoor de kleuterjuf voor pleit. Zij stelt dat ze te weinig uren heeft om alle kinderen goed te kunnen begeleiden. De kleuterjuffen zouden het optimaal vinden om de AN- kleuters maximaal 3 à 4 uur per week in een onthaalklas te begeleiden. De directeur van **School A** wijst verder op het belang van de betrokkenheid van de ouders, ook voor kleuters. Ze zou de ouders van anderstalige nieuwkomers meer willen betrekken bij het schoolgebeuren (bv. uitnodigen in de klas), maar daar zijn meer uren voor nodig.

- De directie van **School B** legt uit dat de school zoveel taalbehoeftige kinderen heeft, waarop de werking van de leerkrachten, het zorgsysteem en de werking van de school is op afgestemd, zodat de AN- kleuters wel worden meegenomen in het leerproces van alle leerlingen van de school.

- De directie van **School C** heeft dan wel onthaalklassen voor oudere leerlingen, maar is geen voorstander van een aparte onthaalklas voor kleuters omdat kleuters op vlak van taal en cultuur veel van elkaar kunnen leren. Deze directie stelt vast dat het 'doen van taal' erg belangrijk is voor de kleuters.

- De directie van **School D** is net zoals School C geen voorstander van een aparte onthaalklas in het kleuteronderwijs. De directeur stelt dat de anderstalige kinderen al spelend de taal leren waarbij het Nederlands niet primeert. In de derde kleuterklas wordt er wel extra aandacht geschonken aan de anderstalige kinderen met het oog op de overgang naar het eerste leerjaar. De klassen worden onderverdeeld in groepen om alle kinderen een extra taalaanbod te kunnen aanbieden. De directeur vindt dat er veel raakpunten bestaan tussen de werking van de school en de aanpak van de anderstalige nieuwkomers. De leerkrachten vinden het voldoende dat de kleuters vanaf de derde kleuterklas extra ondersteund worden.

De directie van **School E** haalt aan dat extra taalondersteuning voor alle kleuterleeftijden zou moeten georganiseerd worden. De directeur droomt van een geïntegreerd aanbod uren voor zorg. De onthaalleerkrachten zijn het volledig eens met de directeur en vinden dat de kinderen van de eerste en de tweede kleuterklas ook nood hebben aan AN-uren. Veel leerkrachten van het kleuteronderwijs van deze school hebben ook al in AN-klasjes gestaan.

> "Als je als juf bijvoorbeeld tien AN-leerlingen hebt en je geeft gewoon les, dan kunnen die tien niet gans de tijd zelfstandig aan de slag. Dat kan de juf niet alleen. Dus de zorgleerkracht is daar ook om op maat van die kinderen te werken. Hoe preventief zouden we kunnen gewerkt hebben, hadden die kinderen in de eerste en tweede kleuterklas ook al die hulp zouden hebben gekregen!? Dat stoort me heel erg. Men zegt steeds dat er preventief gewerkt moet worden, maar dit bestel zorgt ervoor dat je remediërend moet werken."(AN-leerkracht, school E)

6.3.5.4.3 Samenvattend

Samenvattend zijn er drie van de vijf scholen die de meerwaarde inzien om extra AN-uren voor kleuters vanaf 2,5 jaar te krijgen: het zou enerzijds een oplossing zijn om kleuterjuffen, zeker in grote klassen, te ondersteunen en anderzijds om te beantwoorden aan de talige noden van de anderstalige kinderen. Op deze scholen is men het erover eens dat hoe vroeger de kinderen extra ondersteuning krijgen, hoe groter hun kansen later in het onderwijs worden. In grote kleuterklassen is de nood het hoogst en zou hoekenwerk met meerdere leerkrachten in één klas zeker een troef zijn.

In twee scholen vindt men dat de kleuters spelenderwijs mee leren met de anderen. Opvallend is dat dit de scholen zijn met een geringer aantal leerlingen met Nederlands als moedertaal (School C in Limburg en School D in Brussel). Dit impliceert dat het regulier onderwijs op deze scholen reeds is afgestemd op de meertalige kinderen, of zoals de directeur van de Brusselse school aangeeft: dat er reeds veel raakpunten bestaan tussen de werking van de school en de aanpak van de anderstalige nieuwkomers. Bovendien is één van deze scholen een Brede School die op andere manieren taalstimulerend werkt. De tweede school (school C) organiseert enkel onthaalonderwijs, dus heeft geen ervaring met het geïntegreerd werken. Over het algemeen kunnen we besluiten dat de scholen ook voor de kleuters, net zoals voor de AN-leerlingen BaO, extra ondersteuning willen bieden waar nodig is. In vier van de vijf cases wordt aangegeven dat extra ondersteuning bij kleuters remediërend kan werken en de hele verdere schoolloopbaan kan beïnvloeden. Enkele extra uren om kleuters talig te ondersteunen zouden welkom zijn.

6.3.5.4.4 Doelgroep 11-12-jarige anderstalige nieuwkomers: evaluatie en doorstroom

Net zoals de laatstejaars OKAN-leerlingen in het secundair onderwijs een specifieke aanpak vragen (16-18-jarige nieuwkomers), wordt er door verschillende betrokkenen uit het basisonderwijs aangegeven dat ook de laatstejaars-nieuwkomers uit dit onderwijs (12-12-jarige nieuwkomers) andere noden en behoeften hebben met het zicht op doorstroom. In dit hoofdstuk bekijken we hoe de scholen uit de steekproef hun werking aanpassen aan deze groep, welke knelpunten zij hiermee ervaren en welke oplossingen kunnen geboden worden voor een vlotte doorstroom.

Op **school A** wordt het probleem van zittenblijven en/of doorstroom naar 1B aangekaart:

Deze school verwijst anderstalige nieuwkomers die problemen ervaren op schoolvlak, maar toch hun getuigschrift basisonderwijs behalen, door naar een 1B leerjaar:

> Dus als ze bijvoorbeeld pakweg kerstmis vijfde leerjaar van niveau halen eh dan ni *kwik-kwak* eh maar écht halen dan kan je ze toch een getuigschrift geven en dan sturen we ze meestal door naar een 1B jaar omdat ze dat dan kunnen.' (Directielid, School A)

In andere gevallen opteert men soms voor zittenblijven. De anderstalige leerlingen proberen

in de mate van het mogelijke dezelfde toetsen als niet-anderstalige leerlingen af te leggen. Als dit niet lukt en de erg laat ingestroomde leerlingen geen getuigschrift kunnen behalen, opteert men soms voor zittenblijven:

> "Een kind dat in het zesde leerjaar zit die vorig jaar in april was toegekomen. We laten hem blijven zitten in het zesde. Hij is totaal nog niet toe aan leren. Maar wij zijn bang, want wat gaan we nu met hem doen? Gaat hij nu door naar 1A? Of naar 1B?" (Reguliere leerkracht met AN, School A)

In **School B** worden anderstalige nieuwkomers door een SES-leerkracht en een AN-leerkracht in de derde graad begeleid. De directeur van deze school geeft aan dat het rond AN-leerlingen die instromen vanaf het vierde leerjaar steeds zoeken is naar de beste oplossing. Vanaf het vierde leerjaar wordt er al erg naar de eindtermen toe gewerkt, zodat iedere leerling deze kan behalen. De school heeft al meermaals een AN-leerling gehad die op 12-jarige leeftijd in het zesde leerjaar met zeer weinig schoolse voorkennis instroomt. Men probeert steeds een oplossing te zoeken waardoor de leerling toch de eindtermen van het basisonderwijs kan behalen. Soms is dat door de leerling een jaar te laten dubbelen:

> "En we zijn aan die eindtermen beginnen werken en we hebben dan wel de keuze gemaakt: we gaan ze niet zomaar naar een 1B sturen en dan daar laten verzuipen, om het zomaar te zeggen. En dan hebben we wel beslist: we nemen ze nog een jaar bij ons, ook omdat ze nog qua – daar moeten we ook naar kijken – (…) ze stond nog niet verstandelijk, was nog niet aan 't puberen of zo (…). Dus daar hebben we wel gezegd: we laten ze nog één jaar, da ze die eindtermen toch heeft, dat ze haar getuigschrift kan behalen. En dat is ons gelukt."

Met één leerling weet men geen oplossing. Hij is al twee jaar ouder dan zijn klasgenoten in het zesde leerjaar maar behaalt de eindtermen niet wegens zeer weinig schoolse voorkennis. Hij is te oud om te dubbelen in het zesde leerjaar, en moet dus doorstromen. Hij heeft ook geen recht meer op OKAN in het secundair. Dit is een echt probleem.

> "Dus op dat gebied, daar zitten we wel mee, kinderen die op latere leeftijd als AN instappen, die geen schoolse ervaring hebben, en ook hun eigen taal niet tegoei beheersen. Die veel hebben meegemaakt."

De optie voor een vervroegde doorstroom naar OKAN in het S.O. werd op deze school niet aangekaart, omdat er geen OKAN-school direct in de buurt is. De kinderen die vaak uit een asielcentrum vlak in de buurt komen, naar een school verder weg te sturen, vinden ze geen optie. Sommige leerkrachten zijn niet goed op de hoogte of de dichtstbijzijnde school een OKAN-aanbod heeft of niet. Ze blijken ook niet veel vertrouwen te hebben in de aanpak op deze school, wat hun beslissing beïnvloedt:

> ***Want een zesde leerjaar is wel moeilijk, op 't einde van 't schooljaar. Hebt u de ervaringna één jaar dat die klaar zijn om naar een secundair over te stappen?***
> Bij O niet. Dat hangt ook een beetje af van de secundaire school waar die naartoe zal gaan: hoe werken die met die kinderen? Is daar een OKAN-klas? Nu, ik weet hier aan de overkant, ik heb dat al ondervonden dat die leerkrachten daar gewoon zeggen: ja, maar daar hebben we geen tijd voor hoor, om ons daarmee bezig te houden. Dat is in het verleden al gebeurd en dan heb ik gewoon gezegd: ik houd dat meisje nog een jaar bij. Maar dat hangt er een beetje vanaf he… ja, van persoon tot persoon af, he. (AN-leerkracht, school B)

Sommige GAN-leerlingen op School B voelen zich angstig wanneer ze aan de overgang naar het secundair denken: ze willen graag nog een extra jaar op school blijven om hun Nederlands te verbeteren. De beslissingen omtrent de doorstroom van AN-leerlingen worden besproken door een heel team: de zorgleerkracht en/of SES-leerkracht, de klasleerkracht, de AN-leerkracht en de directie. De AN-leerkracht neemt meestal de toetsen van de anderstalige nieuwkomers af. Zij communiceert

de resultaten dan steeds naar de zorgleerkracht en de klasleerkracht. Doorheen de jaren van het lager onderwijs worden er bij alle leerlingen verschillende toetsen afgenomen.

De AN-leerkrachten van **School D** vinden dat men voornamelijk voor de leerlingen vanaf tien jaar actie moet ondernemen. De directie geeft aan dat het moeilijker is om anderstalige leerlingen die in het vijfde of het zesde leerjaar instromen, op het niveau van het zesde leerjaar te krijgen. De directeur is voorstander van het groeperen van de kinderen en hen intensiever te laten bijwerken zodat ze hun diplomagetuigschrift basisonderwijs kunnen behalen. Om dit effectief goed te kunnen toepassen, zijn helaas te weinig uren voorzien.
Wat de doorstroom betreft, gaan de 11-jarige anderstalige nieuwkomers samen met de zorgleerkracht via een schoolbezoek op zoek naar een school die aansluit bij hun wensen. Tevens organiseert de school een moment waarop ze de ouders en leerlingen begeleidt bij hun inschrijving in het secundair onderwijs. De school oriënteert de leerlingen naar een school waar een goede opvang voor de leerlingen is voorzien, soms is dit een school waar de leerlingen in een OKAN-klas kunnen instappen.
Hoe meer er geïnvesteerd wordt in de anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs, hoe beter hun werkhouding zal worden en hoe groter de slaagkansen in het secundair onderwijs zullen zijn. Een van de leerkrachten vindt dat er nood is aan een B-stroom als voorbereidend jaar op het secundair onderwijs.

De directie van **School E** stelt dat de keuze om een anderstalig kind in het zesde leerjaar naar het secundair onderwijs te laten overgaan, afhangt van de scholing die het kind reeds gehad heeft. De GAN-leerlingen van het zesde leerjaar hebben een verschillende leeftijd, gaande van 11 tot en met 13 jaar. Volgens de AN-leerkrachten wordt er heel veel van de 11-12-jarige anderstalige nieuwkomers gevraagd, wat nefast voor de leerling in kwestie is.

> 'Maar een kind dat in het vijfde instapt… Het is dan wel heel moeilijk om de criteria nog te halen. Het kan hoor. Maar veel van hen blijven in de leerstof van het vierde hangen. Die moeten dan naar een 1B. We hebben hier een schakeljaar in het secundair.(Directielid, school E)

> '(De schakelklas) Dat kan je een jaar doen. Maar je hebt de vrijheid om vroeger over te stappen. Andere kinderen moeten naar een 1B, omdat ze soms zelfs vierde of derde leerjaarleerstof nog niet beheersen. Wij zoeken dan naar scholen die expertise hebben met kinderen die de norm niet behalen. Hoe ouder ze instromen, hoe moeilijker dus. (Directielid school E)

De school heeft wel ervaring met leerlingen die naar de 1B klas gaan op voorwaarde dat dit als een extra kans gezien wordt: School E is nl. verbonden aan een secundaire school, waar een schakeljaar wordt aangeboden voor leerlingen die dit nodig hebben om door te stromen naar het secundair.

> Is dat een goede oplossing?
> Ja, ik vind van wel. Je ziet dan kinderen die de leersprong maken en tegen december de basis beheersen om naar een 1A te kunnen gaan. Die kunnen nog overstappen na de klassenraad van december. Dat waren vorig jaar vijf of zes kinderen.'(Directielid, school E)

Niet alle scholen zijn enthousiast over de 1B klas en zien dit eerder als een negatieve beslissing:

> 'En dan op 't einde van 1B kan je wel uw getuigschrift behalen en nadien... Maar de meesten gaan dan verder naar 2B en komen dan in BSO terecht.
> Ja. Maar daar hebben ze nog wel de mogelijkheid ook om naar TSO op te klimmen, als ze dat zouden kunnen?

Ge kunt eigenlijk na 1B, kan je terug naar 1A gaan, ja. Maar je moet eerst uw getuigschrift behalen. Ja, en je kan dan, … er zijn er niet zoveel die dat kunnen, hoor. Nee. Want 1B is eigenlijk niveau vierde leerjaar.' (Anleerkracht, school B)

6.3.5.4.4.1. Samenvattend

Samenvattend kunnen we stellen dat instromers in de latere jaren van het basisonderwijs het moeilijker hebben om de eindtermen te behalen dan de jongere leerlingen. Dit is echter zeer afhankelijk van de schoolse achtergrond en voorkennis van de leerling. Zeker bij deze leeftijdsgroep zou men bij de evaluatie meer naar het kennen en kunnen moeten kijken. De zwakkere leerlingen uit deze groep hebben extra ondersteuning nodig om de eindtermen te behalen en om de overstap naar het secundair te maken. Sommige scholen vinden dat de enige oplossing is om deze leerlingen een jaar te laten dubbelen. Een andere mogelijke piste is het om de leerlingen te begeleiden naar een school met een OKAN-aanbod in het secundair, hoewel zij daar geen recht meer op hebben. Het groeperen van de kinderen en hen intensiever laten bijwerken zodat ze hun diploma basisonderwijs kunnen behalen, wordt aangegeven als een mogelijke oplossing. Ook de schakelklas in het secundair (1B) wordt soms aanbevolen, zeker omdat de leerlingen na enkele maanden van 1B kunnen overstappen naar 1A, zoals in basisschool E.

Ondanks goede ervaringen van sommige scholen met de overgang naar een 1B klas, vinden niet alle scholen dit de gewenste oplossing. De 1B klas moet als een opstapmogelijkheid gezien worden en niet als een verlaging in niveau en beperking voor de toekomst. De school met de goede ervaring is zelf verbonden aan de secundaire school en staat dus nauwer in contact met deze school. Zij volgen de ervaringen van de leerlingen in 1B ook op. Volgens andere actoren leidt echter een 1B-klas meestal naar de BSO-stroom.

6.3.5.5 Succesfactoren van het onthaaljaar

De verschillende scholen uit de casestudie gaven elk enkele praktijken aan die, in hun specifieke context, door de leerkrachten of leerlingen als positief ervaren werden en/of de AN-leerlingen in positieve zin beïnvloed hebben. Het gaat hierbij over brede vormen van evaluatie, buddysystemen, inzetten op integratie en zelfredzaamheid, een leerlingvolgsysteem, samenwerkingen tussen leerkrachten m.b.t. pre-teaching en co-teaching.

6.3.5.5.1 Aandacht voor welbevinden

Op alle scholen wordt veel aandacht besteed aan welbevinden, al uit dit zich op verschillende manieren.

- Op **School B** wordt er ook veel aandacht geschonken aan het emotioneel welzijn van de leerlingen en de zelfredzaamheid. De reguliere leerkrachten bevestigen dat ze het belangrijk vinden voor de AN-leerlingen dat er een veilig klimaat in de klas heerst. Leerlingen met dezelfde moedertaal mogen elkaar helpen bij taalmoeilijkheden. De directie haalt ook aan dat het verblijven van AN-leerlingen op internaat maakt dat deze leerlingen sneller Nederlands leren.
- De zorgleerkracht van **School D** vindt de integratie in de reguliere klas van groot belang omdat AN-leerlingen tussen de reguliere leerlingen de taal vlotter opnemen. In de klas worden in de mate van het mogelijke groepjes gevormd op basis van leeftijd en niveau, waardoor het onderling in de groepen goed klikt.

6.3.5.5.2 Het leerlingvolgsysteem

School B is erg trots op het zelf ontworpen digitaal leerlingvolgsysteem. De AN-leerkracht volgt zo elk kind individueel op. De indeling van de groepen op de school is erg flexibel: als een leerling goed

mee kan in een groep, kan hij in een hogere groep geplaatst worden. Dit alles is makkelijker op te volgen door het leerlingvolgsysteem.

6.3.5.5.3 Aandacht voor brede opvolging (van o.a. welbevinden), procesevaluatie, en zelfevaluatie

School A geeft aan dat positieve feedback een belangrijk onderdeel uitmaakt van het welbevinden en prestaties van de AN-leerlingen. De leerkrachten bevestigen daarom vaak de goede prestaties en schrijven nemen (positieve) evolutie steeds mee als een onderdeel van een rapport.
De leerlingen moeten ook een stem krijgen: zo is er ruimte op het rapport voor een zelfevaluatie van de leerling. De leerkrachten houden regelmatig een klasgesprek waarbij verschillende onderwerpen aan bod komen en de leerlingen hun mening mogen geven. De GAN-leerlingen geven aan dat de leerkrachten hen daardoor beter leren kennen. Een GAN-leerling zegt dat hij die aandacht erg waardevol vond. Bij (socio-emotionele) problemen proberen de leerkrachten in de mate van het mogelijke in een taal te spreken die de AN-leerling ook kent. Een goed begrip van het probleem op zulke momenten is belangrijker dan het gebruik van het Nederlands.
Zoals eerder aangegeven, beschouwt elke school het welbevinden van de leerling als basis en voorwaarde om goed te kunnen leren. De leerlingen van hun kant geven aan dat het erg belangrijk is dat de leerkrachten lief en aanmoedigend zijn.

6.3.5.5.4 Samenwerking AN-leerkracht en reguliere leerkracht voor pre-teaching

De AN-leerkracht van **School C** zoekt voor de invulling van de lessen in de onthaalklas aansluiting bij de reguliere lessen. Concreet probeert zij de woordenschat zoveel mogelijk te laten aansluiten bij het onderwerp van de lessen van de reguliere leerkrachten.
Ook de AN-leerkracht van School D probeert de AN-leerlingen zoveel mogelijk voor te bereiden op de reguliere lessen via pre-teaching over de onderwerpen die in de klas aan bod komen.

Erg belangrijk is het ook om in de mate van het mogelijke met de leerlingen naar buiten te gaan: de school focust voornamelijk op activiteiten om het leren te bevorderen:

> "Ik ga dan naar buiten met de kinderen. Laten vertellen. Dingen laten doen, zo onthoudt men veel beter." (Directielid, school C)

6.3.5.5.5 Co-teaching of een combinatie van verschillende ondersteuningsvormen

De SES-leerkracht van School B ondersteunt een tiental lesuren per week in de reguliere klas zodat co-teaching ontstaat. Er worden drie groepen gevormd in de reguliere klas: één groep werkt zelfstandig, één groep werkt met de reguliere leerkracht en de derde groep werkt met de SES-leerkracht. Alle leerlingen worden meegenomen, ook AN- en GAN-leerlingen. Deze groepen zijn flexibel, en de leerlingen kunnen switchen van de groene groep naar de blauwe groep. Men geeft de groepen kleurnamen om af te stappen van de indeling 'goed' en 'slecht'. Het wordt positief bevonden dat ook de leerlingen elkaar kunnen ondersteunen in deze groepjes. Elke week wordt er met de reguliere leerkracht opnieuw besproken welke uren die bepaalde week naar co-teaching gaan, op vraag van de reguliere leerkracht.

Daarnaast haalt de zorgleerkracht AN- en GAN-leerlingen nog enkele uren uit de klas. Hij/zij bekijkt leerling per leerling voor welke vakken zij extra ondersteuning nodig hebben. Er zijn dus drie vormen van ondersteuning voor éénzelfde leerling: in de klasgroep (co-teaching), apart door de SES-leerkracht uit de klas en in een klein groepje met andere AN- of GAN-leerlingen. De uren worden afgestemd op de noden van de kinderen. AN- en GAN-leerlingen worden samengenomen omdat zij dan ook van elkaar kunnen leren.

De directie van School A is ook voorstander van co-teaching in de klas. De zorgcoördinator bevestigt dit vanuit de praktijk. Op deze manier zet de school erg in op de integratie van anderstalige nieuwkomers in de klasgroepen, de bijhorende klassfeer en klasactiviteiten.

6.3.5.5.6 Buddysysteem

School A werkt met een buddysysteem waarbij een leerling een anderstalige nieuwkomer helpt door in het mogelijke een gemeenschappelijke taal en/of door middel van gebarentaal.
School E vindt dat de leerlingen dat ook van elkaar kunnen leren: De GAN-leerlingen vinden het meter- en petersysteem van de school leuk. Sommige van deze GAN-leerlingen zijn nu zelf meter of peter van een andere leerling. Ook in de klas werkt men in groepen en leert men van elkaar, wat de leerlingen als positief ervaren.

6.3.5.5.7 Informeel en breed leren

Niet enkel de school is een plek om tot leren te komen, en niet alles wat er geleerd moet worden is direct relevant voor school. Enkele scholen nemen ook bewust niet-schoolse doelstellingen mee voor nieuwkomers, of gaan op zoek naar manieren om tot leren te komen.

- De directie van School C geeft aan dat de AN-leerlingen de taal ook via speeltijdmomenten door interactie met andere kinderen leren.
- School D biedt in het kader van een Brede Schoolproject regelmatig buitenschoolse activiteiten aan waardoor zij de drempel voor anderstalige nieuwkomers om actief deel te nemen aan de lessen verlaagt. Hoewel de deelname door de taalbarrière niet altijd evident is, oefent de werking en de context van de Brede School een positieve invloed uit op de anderstalige nieuwkomers, volgens de directie. De AN-leerlingen leren de buurt sneller kennen door een nauwe samenwerking tussen buurt en school. Ook op vlak van het verwerven van sociale vaardigheden leren de leerlingen bij door deelname aan activiteiten en door het contact met andere leerlingen. School D biedt ook Lentescholen en Zomerscholen (taalbad Nederlands) aan de anderstalige nieuwkomers aan, intiatieven die zeker vruchten afwerpen.
- School E wil de anderstalige nieuwkomers ook cultuur meegeven zoals feestdagen, werking van bepaalde zaken in België, enz. Een GAN-leerling haalt aan dat de Nederlandse activiteiten na school veel geholpen hebben om vorderingen te maken op vlak van taal.

6.3.6 Evaluatie van AN-leerlingen en traject na jaar 1

6.3.6.1 Toetsing

De toetspraktijk verschilt over de scholen. Op de ene school doen de nieuwkomers gewoon mee met de reguliere klas, op een andere krijgen ze speciale toetsen waarbij bijvoorbeeld ook met alfabetiseringsgraad rekening wordt gehouden. Bijvoorbeeld:

- De anderstalige nieuwkomers van **School A** leggen in de mate van het mogelijke dezelfde toetsen af als de reguliere leerlingen.
- De AN-leerkracht van School B neemt meestal de toetsen van de anderstalige nieuwkomers af. Zij communiceert de resultaten dan steeds naar de zorgleerkracht en de klasleerkracht. De school kiest bewust voor een toets die ook gebruikt kan worden met analfabete nieuwkomers en die informatie geeft over de geletterdheid, rekenvaardigheid en schoolse vaardigheden. Daarnaast werkt School B ook met specifieke observatielijsten voor AN-leerlingen waarbij per periode van twee maanden wordt aangegeven aan welk doel de leerkracht op een bepaald moment werkt. Tot nog toe bestond er geen tussentijds evaluatietool voor anderstalige nieuwkomers.

6.3.6.2 Rapportering van vorderingen

De verschillende scholen uit de casestudie zijn het erover eens dat een 'klassiek' rapport met punten niet zinvol is voor om te rapporteren over de vorderingen van anderstalige nieuwkomers. De scholen kiezen dan ook allemaal voor een meer kwalitatieve beoordeling. Niet in elke school ligt vast wat er in die kwalitatieve beoordeling wordt opgenomen.

- In **School A** verschilt het rapport van de anderstalige nieuwkomers van het rapport van de reguliere leerlingen. In de hele school wordt er gewerkt met doelenrapporten en niet met procenten en punten. Deze doelen worden bekeken om de vooruitgang van de leerlingen in kaart te brengen. Vanuit deze doelen wordt er ook een individueel traject uitgewerkt indien nodig.
- Op **School B** worden de punten op een rapport van een anderstalige nieuwkomer weggelaten en vervangen door een kwalitatieve beoordeling. De rapporten worden telkens met de kinderen besproken.
- Op het rapport van de anderstalige nieuwkomers in **School C** staat er een opsomming van wat de leerling al wel of niet kan. De leerkracht van een vervolgschool kan dit dan als basis gebruiken bij de begeleiding van het kind.
- Ook op **School D** en E vermeldt men geen punten op de rapporten, maar geeft men kwalitatieve beoordelingen.

6.3.6.3 Doorstroming

De verzamelde informatie over AN-leerlingen leidt tot beslissingen in verband met doorstroming. In vergelijking met de voorgaande aspecten van evaluatie lopen de meningen en praktijken met betrekking tot doorstroming uiteen: de ene school weet dat de leerlingen nog niet volledig meekunnen en houden daarmee rekening; voor een andere school kan dit een reden zijn om een leerling te laten dubbelen.

- Wat de doorstroom van AN-leerlingen betreft, streven de leerkrachten van **School A** met GAN-leerlingen in hun klas naar een intensievere taalondersteuning in het eerste jaar. Ze geven aan dat de meeste leerlingen na een jaar ondersteuning nog niet helemaal klaar zijn om in het reguliere aanbod volledig mee te kunnen; dit wil zeggen zonder extra begeleiding, geen aparte toetsen en oefeningen meer etc.. Ze menen dat meerdere jaren ondersteuning voor vele leerlingen noodzakelijk is.
- De SES-leerkracht van **School B** heeft het gevoel dat de anderstalige nieuwkomers na één jaar onthaaljaar de doelstellingen vaak nog niet bereikt hebben. De leerlingen moeten op verschillende vlakken nog meer groeien. De leerkrachten ontwikkelen op eigen initiatief groeipaden in samenwerking met een andere school met het oog op de inspectie. Dit is de vertaling van de leerplandoelen naar anderstalige nieuwkomers waarbij extra criteria voor deze leerlingen vermeld worden. Het is op dit ogenblik nog geen werkbaar document, maar er wordt aan gewerkt samen met de Pedagogische Begeleidingsdienst.

- Voor de AN-leerlingen van **School D** is de doorstroom naar een volgend jaar afhankelijk van het leerlinggebonden leerpotentieel. Als een leerling reeds erg gevorderd is en men kan 'inschatten' dat hij/zij volgend jaar zal meekunnen in de reguliere klas, gaat die leerling over. Wanneer men merkt dat de leerlingen de basis van een bepaald leerjaar niet bereikt hebben, bekijkt men of deze leerling al dan niet beter het jaar dubbelt. Deze gehanteerde visie rond zittenblijven wil de school dit schooljaar expliciteren (uitschrijven): in principe laat men anderstalige nieuwkomers niet dubbelen, tenzij uit gemeenschappelijk overleg blijkt dat dit de enige oplossing is opdat een bepaalde leerling zal meekunnen in de klas. De klassenraad geeft adviezen omtrent de beslissing om de anderstalige nieuwkomer te laten dubbelen of te laten doorstromen.
  De AN-leerkrachten van **School D** vinden dat de periode van ondersteuning die voorzien wordt in het algemeen te kort is voor de anderstalige nieuwkomers. Soms vergt het heel veel

moeite en hard werk om de AN-leerlingen op verschillende domeinen bij te werken in het onderwijs, aangezien de kinderen uit verschillende landen en verschillende onderwijssystemen komen. Het opstellen van individuele plannen van aanpak voor de leerlingen die niet dadelijk met de rest meekunnen, is zeker een noodzaak. De reguliere leerkrachten zijn dan ook voorstander om het onthaalonderwijs te laten doorlopen doorheen een gehele schoolcarrière, want: hoe meer er geïnvesteerd wordt in de anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs, hoe beter hun werkhouding zal worden en hoe groter de slaagkansen in het secundair onderwijs zullen zijn.

- Sommige GAN-leerlingen van **School E** zijn in de lagere school één of meerdere malen blijven zitten. Deze leerlingen geven aan dat het niet leuk was om het jaar opnieuw te moeten doen, maar dat ze wel veel geleerd hebben. De reguliere leerkracht, die hierin overlegt met de zorgleerkracht, stelt dat het moeilijk is om op basis van resultaten voor een anderstalige nieuwkomers te beslissen of hij/zij het jaar al dan niet moet overdoen. Er zouden nieuwe geüpdatete toetsen voor anderstalige nieuwkomers moeten komen. De school gebruikt op dit moment eigen ontworpen toetsen, maar die zijn niet geijkt. Op het rapport schrijft men kwalitatieve beoordelingen. Meerdere leerkrachten op School E vinden dat dubbelen geen slechte zaak is voor de AN-leerlingen:

  "Sommige leerlingen zijn nog niet klaar voor de overgang naar een volgend leerjaar, maar ze moeten omdat ze bijvoorbeeld te oud zijn om te blijven zitten."

  Volgens alle leerkrachten op deze school zou het inzetten op een intensievere taalondersteuning (meerdere uren uit de klas) de resultaten van de leerlingen verbeteren. Ook op deze school stelt de onthaalleerkracht dat een jaar of twee jaar vaak niet voldoende zijn voor een AN-leerling om mee te kunnen in het reguliere onderwijs zonder verdere ondersteuning . Bij de beslissing om een AN-leerling al dan niet over te laten gaan, wordt de afweging gemaakt of het kind al dan niet de doelstellingen basis zal behalen. De school zegt op zoek te gaan naar de meest optimale leerkansen voor het kind.
  Enkele leerlingen van School E geven ook school-externe elementen aan als hulpmiddel bij doorstroming. Eén van de leerlingen vertelt dat ze op leeftijd zit dankzij de hulp van haar vader en het volgen van extra lessen, wat erop kan wijzen dat als er extra ondersteuning beschikbaar is, de mogelijkheden tot (snellere) doorstroom groeien. Een andere GAN-leerling haalt aan dat de Nederlandse activiteiten na school ook veel geholpen hebben om vorderingen te maken op vlak van taal.

6.3.6.4 Samenvattend

Uit de gesprekken blijkt dat alle scholen in hun evaluatie van AN-leerlingen en beslissingen omtrent doorstroom zoeken naar een evenwicht tussen het welbevinden van de leerlingen en het verhogen van de leermogelijkheden voor de leerlingen. Hoewel scholen melden dat ze in principe geen leerlingen willen laten dubbelen, leren we uit de gesprekken met schoolactoren en met GAN-leerlingen dat dit wel vaak voorkomt. De vraag die gesteld kan worden is, indien deze leerlingen wél zouden overgaan, maar met de voorwaarde dat er extra ondersteuning wordt voorzien, zij de einddoelstellingen wel zouden behalen of niet.
Nu zijn de criteria voor zittenblijven eerder vaag:

- 'indien blijkt dat zittenblijven de enige oplossing is opdat een bepaalde leerling zal meekunnen in de klas'
- Indien men na overleg denkt dat de leerling de einddoelstellingen basis niet zal behalen, etc.

Uit de gesprekken met scholen die co-teaching, pre-teaching en binnenklasdifferentiatie als good practices beschrijven, leren we wel dat alle actoren, zowel leerlingen, reguliere als AN-leerkrachten hier positief over zijn en dat men aangeeft dat dit een manier is om veel van elkaar te leren zonder de zwakkere leerders uit te sluiten of terug te zetten.

Verschillende scholen geven wel aan dat er vraag is naar nieuwe geüpdatete toetsen voor anderstalige nieuwkomers. De scholen gebruiken vaak eigen ontworpen toetsen, die niet geijkt zijn.

6.3.7 Inzet van de middelen

6.3.7.1 Beschrijving huidige situatie

Omdat er op **School E** een groot aantal AN-leerlingen ingeschreven zijn, wordt er geteld op schoolniveau en niet op het niveau van de scholengemeenschap, de school beschikt dus zelfstandig over haar middelen voor onthaalonderwijs. Deze worden voornamelijk gebruikt voor specifieke methodes enerzijds en voor de aanstelling van de AN-leerkrachten anderzijds, ook voor culturele uitstappen en didactisch materiaal.

De fluctuerende uren worden als een eerste knelpunt benoemd: de school geeft aan dat de school bij een extra aantal van vier leerlingen, anderhalf uur per onthaalleerling extra krijgt. Maar het zou moeilijk zijn om nog een leerkracht bij aan te werven:

> "Dan zou ik eigenlijk een stuk van de ene leerkracht moeten afpakken om dan aan de volgende te kunnen geven. Wat de school nu doet als er uren bijkomen, is enkele klassen wegnemen, opdat er meer uren kunnen zijn. Maar die organisatie… Dit is nu de versie van november en we hebben er ondertussen al zes op SmartSchool staan voor dit schooljaar". (Directie, school E)

De school vindt dat de lestijden voor AN-leerlingen in september reeds beschikbaar moeten zijn, zodat ze tenminste zekerheid kunnen bieden aan diegenen die beginnen te werken. De school wil uren krijgen volgens de meting van februari.
De onthaalleerkracht vraagt zich af waarom dat voor zorg wel zo is en voor OKAN niet. Men zou bovendien die uren moeten clusteren, zo zou men de organisatie van een structurele ondersteuning van de kinderen kunnen verbeteren.

De school heeft buiten een gewone zorgcoördinator ook een socio-emotionele zorgcoördinator. Dit zijn zorguren waarvan de AN-leerlingen met moeilijkheden ook mee genieten. Een belangrijk knelpunt dat zij aangeeft, is communicatie en een groot gebrek aan tolken.
Ze kunnen vaak zelfs de beginsituatie van het kind niet schetsen. De stedelijke tolkendienst is volledig overbevraagd en via de tolkentelefoon is het onmogelijk om op een concreet uur een afspraak te maken voor een bepaalde taal. Ook heeft de school bijvoorbeeld veel kinderen die Urdu spreken, en voor deze taal zijn er geen tolken. Een betere samenwerking met Inburgering zou hiertoe kunnen bijdragen, omdat deze sowieso met tolken werken en dus reeds informatie kunnen opvragen en zouden kunnen doorgeven.

De school zou veel hebben aan meer zorgleerkrachten. Nu vindt de zorgcoördinator dat er geen tijd is om voldoende met de kinderen bezig te zijn, om hun vragen te beantwoorden, om hun problemen op te lossen:

> "Het M-decreet is nu ook al behoorlijk lang van toepassing. Ik vind dat we nu echt wel die middelen moeten kunnen krijgen om die zorg te kunnen bieden."(Zorgcoördinator, school E)

Op deze grootstedelijke school met grote aantallen AN-leerlingen, zorgleerlingen en leerlingen uit sociaal-economisch moeilijke thuissituaties, zou men echt gespecialiseerde mensen in huis willen hebben; een orthopedagoog, een psycholoog, een kinesist. Ze vinden het erg dat, met alles wat men nu voorziet, zij eigenlijk een aangepast onderwijs nodig hebben.

"Je zou moeten kunnen werken alsof men in een buitengewoon-onderwijskader werkt." (Zorgcoördinator, school E)

De zorgleerkrachten geven aan dat er echt meer middelen vrijgemaakt moeten worden voor zorgbeleid en welbevinden van de leerlingen. Er zijn bijvoorbeeld kinderen die stotteren en geen logopedietraject kunnen volgen omdat de ouders hiervoor de financiële middelen niet hebben. De school is hier nog zoekende: ze rapporteert dat 50% van hun leerlingen kampt met problemen rond welbevinden. Maar een zorgleerkracht merkt op:

"Er is geen tijd om op structureel vlak aanpassingen te doen, bijvoorbeeld het opzetten van kleine maar zinvolle projecten zoals rond hygiëne." (Zorgleerkracht, school E)

De school voert veel meer taken uit dan enkel onderwijstaken. Ze benoemt zichzelf soms ook als 'opvangcentrum'. De school is hierover erg bezorgd omdat ze niet weet op basis waarvan ze hiervoor middelen kan aanvragen, die wel echt nodig zijn. De middelen zijn gewoon ontoereikend op een school zoals deze. Ouders kunnen zelfs de maximumfactuur niet betalen, de school tracht alles gratis aan te bieden, deel te nemen aan gratis cultuurvoorstellingen, etc. Indien deze school meer uren zou hebben, zouden zij deze ook investeren in co-teaching. De AN- en zorgleerkrachten zouden de leerlingen én de reguliere leerkrachten intensiever kunnen ondersteunen. Zij hebben klassen van 25 leerlingen waarin heel veel problemen samenvloeien. Extra zorg in de klas is zeker nodig. Per leerjaar zouden zij een zorgleerkracht nodig hebben. Nu lost men dit probleem op door verschillende groepen te maken: een groep OKAN-leerlingen, een groep zorgleerlingen en een groep die zelfstandig werkt.

"We zouden veel meer kunnen doen als we kleinere groepen zouden hebben. En meer mankracht." (Zorgleerkracht, school E)

School C krijgt haar financiering pas in juni omdat ze niet in een LOP-gemeente zitten. De school zou een her-evaluatie kunnen aanvragen hieromtrent, maar de directeur geeft aan al zeer vaak een uitzondering te hebben aangevraagd bij het Departement: :

"Die zien mij graag komen met mijn uitzondering. Wij vragen altijd al naar uitzonderingen (…)."

De school kreeg eerst een CKG-telling (Verblijven in een erkend Centrum voor Kinderzorg en Gezinsondersteuning). Nu is dat CKG verhuisd, maar de school blijft met dezelfde problematiek zitten van fluctuering en steeds veranderende situaties. De laattijdigheid van de middelen is ook een knelpunt. Soms zijn er erg veel inschrijvingen en dan is het logisch dat het geld op is. Dan kan er bijvoorbeeld geen nieuw materiaal aangekocht worden omdat men moet wachten op de telling. In het algemeen vindt de school de werkingsmiddelen eerder 'mager', want:

"Het is niet zo evident. Wij spelen dit jaar gewoon op een nuloperatie. En dan mag ik niet moeilijk doen want anders zit ik onder nul. Die middelen zijn echt niet meer toereikend."

De directeur zou graag extra middelen investeren in digiborden en schooluitstappen. In tegenstelling tot andere scholen kan men aan de leerlingen van deze school geen geld vragen aan ouders of leerlingen om iets mee te financieren. Men moet sportactiviteiten en uitstappen laten vallen door gebrek aan middelen. De directeur zou financiële ondersteuning willen vanaf het moment dat de AN-ers de school binnenkomen en niet pas nadat zij al een jaar op school gezeten hebben.

"Niet meer een uurtje hier of een uurtje daar maar dat de middelen daarvoor vrijkomen. Bij deze leerlingen zou iemand (voor een bepaalde periode) bijna fulltime moeten bijzitten om te ondersteunen in de reguliere klas, in plaats van ze uit de klas te halen."

Ook op **School D** suggereert de directeur dat elke school (ongeveer) een vast aantal uren zou krijgen, daar men uit onderzoek ziet dat de scholen ongeveer een constant aantal anderstalige nieuwkomers hebben. Na een periode kan men dan evalueren om te zien of deze middelen nog nodig zijn of niet.

> "Iemand vast hebben we nodig, zodat je iets kunt opbouwen. Maar de school heeft niet voldoende AN-ers om er fulltime iemand op te zetten. Plots kunnen er nieuwe leerlingen bijkomen maar kan die AN-leerkracht niet meer uren opnemen, en dan moet men daar weer iemand anders voor aanstellen."

De reguliere leerkrachten vragen ook meer en betere ondersteuning van de leerkrachten die onthaal geven. De kwaliteit is erg verschillend naargelang de leerkracht en van jaar tot jaar. Ze hebben meer uren nodig, om een lijn te trekken en ze te ondersteunen en structureel iets op te bouwen. Een duidelijk pakket onthaaluren, ook voor de leerlingen.

> "Dan is alles duidelijk en zou er structuur zijn. Nu is dat allemaal een beetje chaotisch".

In de eerste plaats is de directie van deze school voorstander voor het inzetten van middelen voor meer ondersteuning op de klasvloer indien ze extra middelen zou krijgen. Zij stelt voor ook externen een tijdje mee te laten lopen, bv. tolken die kunnen ondersteunen gedurende de eerste maand. Indine men meer middelen zou hebben, zou ze die ook inzetten op materiaal en vormingen voor de leerkrachten.

School A noemt zichzelf ook een zorgbrede school. Dat wil zeggen dat ze ook veel uren investeren in kinderen met dyslexie en dyscalculie, met gedragsstoornissen.

> "Die zitten hier ook eh we hebben een kindje met het syndroom van Down op school allez we moeten daar ook tijd en uren in steken."

Op School A werd de zorgleerkracht vorig schooljaar vier uren vrijgemaakt uit het zorgpakket om aan AN-leerlingen te besteden. De school had dus geen 'echte' AN-uren omdat zij net één AN te kort had om extra middelen te krijgen. Voor anderstalige kleuters waren er ook geen uren voorzien, wat de school betreurt.

Dit jaar zijn er minder zorguren en kan er maar één uur worden vrijgemaakt voor AN. Haar takenpakket bestaat erin om echt hulp in de klas te bieden en zo leerlingen en leerkrachten te ondersteunen. Een andere juf is voltijds zorgleerkracht. Een twaalftal uren van haar zorgopdracht gaat naar de organisatie van de schakelklas, waar ook enkele AN-leerlingen naartoe gaan. Zo zijn taakinvullingen en functie-verdelingen op deze school in de realiteit niet wat op papier staat. Men 'snoept' wat uren af van de ene functie om een andere in te vullen, naargelang de noden. Zo worden twee van de vier AN'ers mee opgenomen in de schakelklas i.p.v. in de onthaalklas, waar zij voldoende op maat ondersteund worden. Er is nu ook een leerkracht die wordt vrijgesteld vanuit het normale lestijdenpakket om 6 uren per week te werken rond aparte leerlijnen. Zij neemt die kinderen apart en legt de opdrachten kort uit zodat de leerlingen op zelfstandige basis kunnen verder werken.

Alle leerkrachten zouden het echter zeer zinvol vinden om altijd een onthaalklas te hebben, ook al hebben ze geen zes AN-leerlingen op school, want:

> "… kinderen mogen niet de dupe zijn van deze voorwaarde."

Ook vindt de directie het jammer dat er zoveel aandacht gaat naar anderstalige nieuwkomers en dat de andere kinderen met thuistaal-niet-Nederlands (TNN), een stuk vergeten worden en in de kou blijven staan.

Bovendien heeft de zorgleerkracht vorig jaar wel expertise opgebouwd, materiaal gezocht, zaken uitgewerkt. Maar waarschijnlijk zal er geen continuïteit zijn wegens te weinig uren. Men heeft niet het gevoel dat men iets kan opbouwen. Ook de directie geeft aan dat:

> "Er is geen mooie opvolging en euhm ja dat is dan een vraag die er aan vasthangt, de overdracht van expertise rond anderstalige nieuwkomers wordt die verspreid, dan wordt die doorgegeven aan telkens andere mensen. Alle informatie en alle werkboekjes, bundels materialen komen altijd terug bij mij en dan zorg ik dat da doorgaat naar de juiste leerkracht het jaar erop." (Directielid, School A)

Men vraagt ook ondersteuning voor kinderen vanaf de leeftijd van 2,5 jaar, want:

> "We moeten investeren in de toekomst. Geen extra hulp bieden, dat kan je de ouders, de kinderen en de reguliere leerkrachten niet aandoen." (Directielid, School A)

Wat nodig is om zich beter te organiseren, is snel meer uren kunnen krijgen. Meteen uren krijgen wanneer een AN zich inschrijft.

Ook naar GAN toe is dit een probleem: omdat er dit jaar geen officiële AN waren, zullen er naar volgend jaar toe geen middelen vrijgemaakt worden voor 5 GAN-leerlingen. De school kan enkel ondersteuning bieden door creatief te zijn en uren van andere klassen, zoals zorguren en de kangoeroeklas, 'af te snoepen'.

De school heeft kindgerichte zorguren, die allemaal uit het lestijdenpakket komen. Om meer uren voor zorgleerkrachten te kunnen creëren, maakt men grotere klassen. Ook voor de kleuters neemt men hiervoor uren uit het lestijdenpakket. Je hebt wel veel leerlingen nodig om dat systeem te kunnen volhouden (deze school heeft in elk jaar drie klassen).
Extra uren krijgen is dus op deze school de belangrijkste nood en deze moeten het best geïnvesteerd worden in co-teaching.

Alle scholen zijn dus erg creatief in de verdeling van zorguren en andere uren om de AN-leerlingen toch te kunnen ondersteunen.

In **School B** zouden de zorgleerkrachten meer uren willen, omdat er zoveel onvoorziene omstandigheden zijn op een school, ze moeten inspringen, problemen oplossen, waardoor er niet veel tijd over is voor ondersteuning van AN. Ook deze school geeft dus aan vele zorguren te investeren ook in AN-leerlingen. Deze leerkrachten zouden het ideaal vinden om meer in groepen te werken. Men zou leerkrachten willen ondersteunen en de leerlingen meer individueel willen begeleiden. Daar is nu geen tijd voor, ook om bijvoorbeeld tijd te maken en op zoek gaan naar didactisch materiaal of de kinderen meenemen buiten de school. Er zou een echte onthaaljuf moeten zijn die zich uitsluitend daarmee bezighoudt en de kinderen vaker apart neemt:

> "Dat echt die kinderen door één juf gedurende, ik zal zeggen, euhm, een hele voormiddag of, of echt dat er meer uren voor voorzien worden, dat die kinderen een taalbad krijgen. Nu is da maar eens een uurtje op maandag, een uurtje op, allee ja."

De leerkrachten zijn het erover eens dat de onthaaluren voor AN te weinig zijn, nu worden leerlingen vier uren per week uit de klas gehaald. Men vindt dat dit 2 uren per dag zou moeten zijn, zeker in de beginperiode.

Samengevat kan men stellen dat scholen middelen willen om een vaste onthaalleerkracht te kunnen inzetten. Fluctuerende uren gedurende het hele jaar door maakt de organisatie van een goed onthaalbeleid bijna onmogelijk. Men pleit voor continuïteit. Nu gaat er vaak expertise verloren, komen er soms nieuwe jonge leerkrachten die dan toch hun uren verliezen enkele maanden later,

enzoverder. Indien er relatief weinig uren zijn voor de AN-leerkracht, kan er gewerkt worden aan materiaal en/of structurele organisatie van het onthaalbeleid.

Er wordt gepleit voor meer uren voor AN en/of voor zorg, deze uren worden vaak door elkaar ingezet. AN-leerlingen genieten mee van de zorguren met andere leerlingen. AN-leerlingen zijn eigenlijk hetzelfde als andere leerlingen die extra noden hebben. Extra uren zouden bij voorkeur ingezet worden voor co-teaching.

Het laattijdig beschikbaar zijn van de middelen wordt ook als een probleem ervaren. Men wil niet eerst een maand wachten op een telling. Gedurende die maand, als de school niet creatief met haar middelen kan omspringen, zitten de AN-leerlingen zonder ondersteuning.

6.3.7.2 Samenvattend

De fluctuering in leerlingenaantallen maakt dat de inzet van de middelen ook steeds fluctueert, wat de organisatie van het onthaalonderwijs erg bemoeilijkt. Op enkele scholen stelt men voor de zorguren en de onthaaluren te clusteren, zodat er een structurelere organisatie kan uitgewerkt worden. Men zou de middelen die men heeft ook beter kunnen inzetten als men op een breder zorgnetwerk beroep kan doen of als er een betere samenwerking zou zijn met bv. Inburgering (bv. i.v.m. tolken).
Het feit dat er geen vast aantal uren voorzien wordt, maakt dat ook de leerkrachtenwissels talrijk zijn. Continuïteit in het onthaalonderwijs moet verzekerd kunnen blijven. De bevraagde actoren vinden ook dat er moet geïnvesteerd worden in professionalisering van onthaalleerkrachten, wat ook de reguliere leerkrachten ten goede komt.
Verder blijken de scholen regelmatig in te binden op schooluitstappen door gebrek aan middelen, hoewel zij deze activiteiten erg belangrijk vinden. Ze zoeken wel naar oplossingen en gratis activiteiten, maar bv. vervoer naar en van activiteiten voor een klasgroep kost ook geld. Dit terwijl de integratie van de leerlingen in de school én in de bredere maatschappij zo hoog aangeschreven staat.
De timing van de middelen kan ook reeds enkele problemen oplossen: de leerkrachten kunnen zekerheid krijgen als de middelen reeds in september ter beschikking gesteld worden. Bovendien wil men middelen kunnen krijgen voor elke nieuwe leerling, en de kinderen die in scholen met (te) weinig AN-leerlingen schoollopen, niet in de kou laten staan. De idee om kinderen te gaan groeperen wordt niet geopperd. Elke school doet haar best om de kinderen zelf te ondersteunen.

6.3.8 Zorgbeleid en welbevinden op school

6.3.8.1 Algemeen

Op alle bevraagde scholen rapporteert men zeer sterk in te zetten op het zorgbeleid. Op alle scholen worden ook de AN-leerlingen mee opgenomen in de zorgstructuur. Hoewel niet alle AN-leerlingen leerlingen zijn die extra zorg nodig hebben, zijn er toch velen onder hen die, naast de ondersteuning voor taal, ook extra zorgondersteuning vragen. Alle scholen geven het welbevinden van de leerlingen aan als één van de meest belangrijke elementen voor het onthaalonderwijs: het zich goed en veilig voelen op school en het sociaal welbevinden van de leerlingen zijn voorwaarden om tot leren te komen. Sommige kinderen hebben erg veel meegemaakt voor hun aankomst in België, zulke leerlingen hebben tijd nodig om "te landen". In geval van trauma's moeten de scholen hun weg vinden naar de hulpverlening. Bij andere leerlingen moet men leren omgaan met verdriet, verlies en/of heimwee dat hen parten speelt bij het leren. Daarom speelt op elke school de zorgleerkracht en/of coördinator meestal een belangrijke rol voor de AN-leerlingen.
Scholen die ervaring hebben met vluchtelingen, met kansarmoede en/of met leerlingen met leerproblemen, hebben meer zelfvertrouwen en meer voorzieningen m.b.t. de opvang van anderstalige nieuwkomers uit oorlogsgebieden. Andere scholen voelen zich hierin zeer onzeker.

Door de leden van de focusgroep basisonderwijs wordt opgemerkt dat leerkrachten ook zorgtaken moeten opnemen ten aanzien van deze doelgroep. Niet alle leerkrachten zijn hiertoe bereid of voelen zich hiertoe bekwaam. Er is een nood aan professionalisering van leerkrachten rond de omgang met deze doelgroep en hun ouders en erkennen van kinderen met psychosociale problemen. Een knelpunt is hier dat, rekening houdend met de fluctuaties van in- en uitstroom van AN-leerlingen in het basisonderwijs is het moeilijk in te schatten wanneer welke leerkrachten aan deze professionalisering nood hebben. Een netwerk van organisaties waar - indien nodig – naar kan doorverwezen worden is ook van groot belang. Ook de centra voor leerlingenbegeleiding zouden hier een prominentere rol moeten spelen. Daar de scholen vanuit de zorgfuncties erg veel ondernemen voor de anderstalige nieuwkomers, zijn in dit deel de succesfactoren mee opgenomen. Knelpunten worden in een volgend punt behandeld.

School A zet sterk in op een aangename sfeer en een hoog welbevinden voor de leerlingen. Een gevoel van geborgenheid is belangrijk, vooral voor de kleinsten. Het is daarom ook van belang dat tijdens de eerste week van het schooljaar alle leerkrachten achtergrondinformatie krijgen over hun leerlingen. Elke leerling moet zich welkom voelen en weten dat hij/zij ertoe doet. Dit kan door hen kleine verantwoordelijkheden of taakjes te geven waarop zij trots kunnen zijn. De directie vindt dat leerlingen een vertrouwenspersoon op school moeten hebben bij wie zij terecht kunnen met alle vragen en problemen. Dit kan een leerkracht of zorgcoördinator zijn. De school hanteert ook een peter-/meterschap, daar vele kinderen zich zeker in het begin alleen voelen.

De deelname van anderstalige leerlingen aan buitenschoolse activiteiten wordt door de directie van School A als belangrijke factor voor welbevinden en integratie beschouwd. De school stimuleert de AN-leerlingen tot deelname, waarbij de onthaalleerkracht soms zorgt voor een 'warme overdracht': indien mogelijk begeleidt zij in het begin van het jaar de betrokken leerling mee naar een buitenschoolse activiteit. Maar er wordt op geen enkele school melding gemaakt van het feit dat dit al werkelijk gebeurd is. De school organiseert zelf ook activiteiten tijdens namiddagen zoals knutselen en schaken.

De communicatie faciliteren is een ander belangrijk aspect voor welbevinden: voor de AN-leerlingen werkt men daarom met pictogrammen en heeft men zowel respect voor de moedertaal van het kind als voor het tempo en het niveau waarop het kind zich bevindt. Het belang van een goede klassfeer wordt bevestigd door de GAN-leerlingen die menen dat ze zich goed voelen in de klas en veel steun hebben aan hun medeleerlingen. Door gesprekken met ouders en hun kind wordt er nagegaan hoe de leerling zich op school voelt (zie ook: Samenwerkingsverbanden, ouders). Bij psychosociale problemen kunnen de leerkrachten bij de zorgleerkracht terecht die dan eventueel doorverwijst naar het CLB, waarmee een goede samenwerking bestaat. De school werkt ook aan duurzame projecten, zoals een KIVA-project: dit is een anti-pestprogramma dat over een lange termijn loopt. Hiervan leert men bijvoorbeeld hoe men toezichters op de speelplaats kan opleiden, hoe een school de speelplaats optimaal inricht met het oog op samen spelen van kinderen, etc.

Ook op **School B** besteedt men veel aandacht aan het welbevinden van de leerlingen. Enerzijds tracht de leerkracht de leerling zo veel mogelijk op zijn/haar gemak te stellen, anderzijds zet men in op het vormen van een hechte klasgroep en laat men bijvoorbeeld medeleerlingen mee instaan voor het welbevinden van nieuwe (anderstalige) leerlingen. De school tracht zo een goede band op te bouwen tussen leerkracht en leerling en de leerlingen onderling. Om de communicatie met AN-leerlingen te vergemakkelijken, maakt de AN-leerkracht gebruik van pictogrammen in de klas waarmee de leerling kan uitleggen wat hij/zij bedoelt, voelt, of wil communiceren.

Voor het zorgproces hanteert de school een leerlingvolgsysteem waarin bepaalde stappen gevolgd worden wanneer er zich een probleem voordoet. De eerste vraag wordt door de klasleerkracht gemeld in het leerlingvolgsysteem. Wanneer de leerkracht niet tot een oplossing kan komen, wordt de zorg- of SES-leerkracht erbij betrokken, waarna er samen een traject opgesteld wordt voor de

leerling. Pas wanneer dit geen hulp kan bieden, stapt men over op een handelingsplan en stelt men de zorgvraag aan de zorgcoördinator. Deze geeft dan aan hoe de leerling het beste begeleid kan worden. Indien nodig wordt het CLB ingeschakeld. AN-leerlingen verschillen qua zorgbegeleiding niet van de reguliere leerlingen, uitgezonderd voor de uren extra taalondersteuning die ze krijgen. Bij ernstige en zeer dringende problemen op school, kan de leerkracht meestal de opvoeder opbellen die in het internaat naast de school werkt.

De directeur van **School C** is tevens de zorgcoördinator. Hij staat in voor de remediëring op bepaalde gebieden voor kinderen die van buiten de school komen. Daar alle leerlingen op school in het nabijgelegen asielcentrum verblijven, is het belang van een goed contact met dit centrum erg groot. De directeur van de school verklaart dat er een goede begeleiding voor zowel ouders als kinderen is in het asielcentrum.

Verder vindt de directeur dat elke leerkracht van de school eigenlijk ook zorgleerkracht zou moeten zijn. "*Iedereen moet mee zorg dragen*", volgens hem. Zoals op de andere scholen, staat ook op **School D** het welbevinden op school en in de klas centraal. De AN-leerlingen moeten zich goed kunnen voelen in de klas, daarom wordt er regelmatig ondersteuning voorzien door zorgleerkrachten op de klasvloer. De reguliere leerkrachten menen dat het welbevinden van de leerlingen een erg bepalende factor is voor het lesgeven. Zo wordt bijvoorbeeld de moedertaal van de kinderen gewaardeerd en gewerkt rond meertaligheid: leerlingen mogen soms iets in hun eigen taal vertalen, waardoor ze meer betrokken geraken en zich goed voelen.

De zorgcoördinator gaat na hoe het kind zich voelt via individuele gesprekken met de leerlingen. Het CLB en andere instanties worden betrokken wanneer de oplossing voor een probleemsituatie niet meer binnen de mogelijkheden van de school ligt. De directie van deze school stelt dat het erg belangrijk is om het gezin te ondersteunen, aangezien het een grote invloed heeft op het welzijn van de kinderen. Er is ook een OCB-ondersteuner (van het Onderwijscentrum Brussel) bij het zorgteam betrokken.

Ook de onthaalleerkrachten op **School E** halen het welbevinden van de (AN-)leerlingen aan als een basisvoorwaarde om te leren. De school hecht veel belang aan de ouderbetrokkenheid voor het psychosociaal welzijn van de AN-leerlingen. De ouders worden op de hoogte gebracht indien er zich problemen voordoen en men zoekt samen naar oplossingen. Dit gebeurt in samenspraak met de sociaal-emotionele zorgcoördinator, een zorgfunctie die de school zelf heeft gecreëerd.

De leerlingen melden doorgaans wel schoolproblemen aan de klasleerkracht, maar de leerkrachten zijn vaak niet op de hoogte van problemen in de thuissituatie. Indien de leerlingen problemen hebben, is er de 'vind-ik-niet-leuk-bus', waar de leerlingen op een briefje kunnen schrijven hoe ze zich voelen en waarom. De socio-emotionele zorgcoördinator kan daardoor gesprekken aangaan om na te gaan hoe men het kind kan helpen. De GAN-leerlingen geven tijdens het gesprek aan dat zowel de leerkracht als de medeleerlingen voor hen een grote steun zijn.

Een pluspunt volgens de school is dat er enkele leerkrachten zijn die verschillende talen kunnen spreken, wat de anderstalige leerlingen ten goede komt. Wanneer de kinderen hun eigen taal mogen spreken op school, stijgt hun welbevinden, volgens de onthaalleerkracht.

Bij problemen kan de school een beroep doen op een multidisciplinair team (maatschappelijk werker, psycholoog, verpleegkundige en een dokter). Dit zeer brede zorgnetwerk zorgt ervoor dat ook AN-leerlingen hier in opgevangen kunnen worden, wat een enorm pluspunt is.

De school heeft echter zoveel leerlingen die extra zorg nodig hebben, dat de middelen ontoereikend zijn om iedereen voldoende te kunnen helpen. De school probeert zoveel mogelijk persoonlijke

aandacht aan de kinderen te schenken. De positieve werking van en aanmoedigingen door de leerkrachten kwamen bij verschillende van de bevraagde GAN-leerlingen ter sprake.

6.3.8.2 Knelpunten

De leerkrachten van **School A** geven aan dat de communicatie met AN-leerlingen soms moeilijk verloopt: men weet soms dat zij uit probleemsituaties komen, maar voelen aan dat de leerlingen er vaak niets over willen zeggen. Enkele GAN-leerlingen van School A geven aan dat ze moeite hebben met het vertrouwen van andere leerlingen en de leerkrachten.

De zorgleerkracht van **School B** geeft aan dat zij regelmatig te maken krijgt met leerlingen die familiale problemen hebben. Voornamelijk voor leerlingen wiens familie verwikkeld zit in een regularisatieprocedure, is de zorgverlening moeilijk. Deze leerlingen kunnen geen aanvraag voor extra aanpassingen voor zorg indienen, waardoor uren voor hun begeleiding wegvallen. Deze bezorgdheid wordt ook door de directeur van **School C** geuit.

De directie van **School E** verklaart dat het welbevinden het meest gestimuleerd kan worden door de leefsituatie van de ouders te verbeteren en door hen goed te informeren. Sommige ouders verwachten veel te veel van hun kinderen. De school tracht de ouders hierrond te informeren, maar de communicatie is vaak moeilijk. Een goede communicatie is erg belangrijk, maar het is bijna onmogelijk geworden om assistentie van een tolkendienst te vragen daar deze allen overbevraagd zijn.

De onthaalleerkrachten kaarten het probleem aan dat AN-leerlingen niet zowel AN-leerling als zorgleerling kunnen zijn. AN-leerlingen die zorg nodig hebben, moeten een hele lange procedure doorlopen. De onthaalleerkrachten vragen voor een snellere ondersteuning. Daarnaast vinden ze dat AN-uren reeds in de kleuterklas moeten ingevoerd worden. Verder lijkt het alsof de zorgbehoeften voor bepaalde groepen kinderen steeds groter worden.

6.3.8.3 Samenvattend

Alle scholen geven het welbevinden van de leerlingen aan als één van de meest belangrijke elementen voor het onthaalonderwijs: het zich goed en veilig voelen op school en het sociaal welbevinden van de leerlingen zijn voorwaarden om tot leren te komen.

Scholen die ervaring hebben met vluchtelingen, met kansarmoede en/of met leerlingen met leerproblemen, hebben meer zelfvertrouwen, een groter (zorg)netwerk, dat van zeer groot belang is, en meer voorzieningen m.b.t. de opvang van anderstalige nieuwkomers die bv. trauma's hebben. Andere scholen voelen zich hierin zeer onzeker. Een directielid geeft aan dat elke leerkracht zorgleerkracht zou moeten zijn, maar dit is niet evident. Hiervoor is er nood aan professionalisering van leerkrachten rond het erkennen van kinderen met psychosociale problemen en hoe hiermee om te gaan en/of te kunnen doorverwijzen. Een netwerk van organisaties waar - indien nodig – naar kan doorverwezen worden is dus van groot belang. De scholen gaan hier soms zelf naar op zoek, maar geven ook aan dat veel van deze diensten overbevraagd zijn of niet met anderstaligen (kunnen) werken. De centra voor leerlingenbegeleiding zouden hier een prominentere rol moeten spelen, die zij nu niet echt kunnen opnemen, wegens te veel werk.

Het betrekken van de ouders en de families mee ondersteunen worden als belangrijk opgegeven bij het oplossen van problemen. Communicatie met ouders of met begeleiders in asielcentra zijn van cruciaal belang. Vaak weten leerkrachten echter niets of weinig over de thuissituatie van de kinderen of zijn ze nog nooit in een asielcentrum geweest. De communicatie over thuissituaties ligt erg moeilijk. De functie van zorgcoördinator is zeer belangrijk, maar zelfs zij kunnen ook niet steeds met iedereen

communiceren, vaak gewoon door gebrek aan taal. Scholen waar leerkrachten ook de moedertaal van de leerlingen spreken, slagen erin zo conflicten of problemen op te lossen.

6.3.9 Diversiteitsbeleid

Geen enkele van de vijf geïnterviewde basisscholen geeft aan een algemeen diversiteitsbeleid te hanteren. Dit is opvallend, omdat op vier van de vijf bevraagde scholen de diversiteit in de schoolpopulatie erg hoog is. Verschillende scholen stellen wel dat er aan diversiteit wordt gewerkt binnen hun school, in de klas of door bepaalde activiteiten.

Op **School A** kan het diversiteitsbeleid geplaatst worden onder het pedagogisch project van de school. De directie stelt openheid naar anderen centraal op hun school. Leerkrachten zijn hieromtrent geïnformeerd en zijn in staat om met diversiteit om te gaan. Leerkrachten zouden gebeurtenissen moeten aangrijpen om in te gaan op de leefwereld van de kinderen, bijvoorbeeld andere eetgewoontes van anderstalige kinderen zien als een kans om ouders te betrekken in de klas en om dieper in te gaan op hun leefwereld. Het zorgbeleid dat gehanteerd wordt op deze school stelt een ruime doelgroep voorop, waaronder veel GON- en ION-leerlingen, maar ook hoogbegaafde kinderen en anderstalige nieuwkomers. Deze school haalt aan dat ze hun leerlingen met specifieke noden niet optimaal kunnen begeleiden, omwille van het tekort aan financiële middelen. Daar deze school ook net niet in aanmerking komt voor AN-middelen, worden de AN-leerlingen meegenomen in bestaande zorginitiatieven, zoals de schakelklas. Volgens de directie daalt de motivatie bij de reguliere leerkrachten wel omdat zij te weinig ondersteuning krijgen.

De directie van **School B** geeft aan dat het omgaan met diversiteit mee opgenomen wordt door een breed zorgsysteem. Ze hebben een erg divers publiek:

> "Maar hier zitten we met vier verschillende publieken, he. Je hebt hier buurtkinderen, je hebt geplaatste kinderen, je hebt kinderen van het opvangcentrum, en je moet het gelijnd krijgen voor die vier (…) Wat een hele grote diversiteit betekent, waar ook wel meer mensen nodig zijn."

De directeur geeft aan dat ook in de lessen zelf erg veel gedifferentieerd wordt (door niveaugroepen in de klas) en dat men aandacht besteedt aan diversiteit.
Er worden tevens initiatieven zoals een kerstfeest of een multiculturele dag opgezet, waarbij ouderbetrokkenheid een belangrijke plaats krijgt.

Een leerkracht van **School D** gaf tijdens het interview aan dat zij geen weet heeft van een diversiteitsbeleid. De directie bevestigde dat er geen diversiteitsbeleid van kracht is. De school heeft wel een uitgebreid taalbeleid, waarin er aandacht wordt geschonken aan meertaligheid en taaldiversiteit.

Ook School E heeft geen uitgeschreven diversiteitsbeleid. Wel is er een groot zorgteam ter beschikking dat tracht de reguliere leerkrachten zoveel mogelijk te ondersteunen voor alle vormen van diversiteit in hun klas. Het diversiteitsbeleid wordt op deze manier mee in het zorgbeleid opgenomen. Toch heeft de directeur geen exact idee van wat diversiteitsbeleid precies moet inhouden:

> "Wij zijn gewoon divers. We willen wel werken rond de verschillende onderdelen van taal, wiskunde, … Onderwijs moet een feest zijn. We willen echt de betrokkenheid vergroten. We zitten hier met meer dan 50 nationaliteiten. We voeren een beleid van ondersteuning en ook professionalisering van de klasleerkracht. Daar hebben we veel van op papier gezet, maar een echt diversiteitbeleid hebben we niet. Wat omvat dat verder nog?"

6.3.9.1 Conclusie

Uit de bevragingen blijkt dat geen enkele school een expliciet diversiteitsbeleid hanteert. In de praktijk wordt er wel met diversiteit in de schoolpopulatie omgegaan, wordt erover nagedacht of is het ingebed in het algemeen zorgbeleid van de school. Toch zijn er ook meerdere actoren die aangeven dat ze niet weten wat een diversiteitsbeleid precies zou moeten inhouden. Daar omgaan met diversiteit een belangrijke doelstelling van burgerschapsvorming is, en het hier een levensbrede competentie betreft, die zeker (ook) AN-leerlingen ten goede komt, moeten leeromgevingen gecreëerd worden waar dialoog en betekenisvol leren centraal staan en moeten gelijke leerkansen geschapen worden. Dit is van belang in elke onderwijsvorm, maar zou extra onderlijnd kunnen worden in scholen met anderstalige nieuwkomers. Het is ook van groot belang dat alle leerkrachten mee zijn in het verhaal (en niet enkel de onthaalleerkrachten).
Een essentiële voorwaarde voor 'leren voor/in diversiteit' ligt ook in de organisatiecultuur van scholen (zie ook: Literatuurstudie: sociale en culturele verschillen). Uit de literatuur blijkt dat schoolteams een basishouding ontwikkelen waarin ze ten aanzien van 'afwijkende' opvattingen, overtuigingen, identificaties en levensvormen niet uitgaan van 'hun grote gelijk', maar ernaar streven via dialoog en onderhandeling verschillende perspectieven op leren en opvoeding met elkaar te verenigen en op grond daarvan gezamenlijke afspraken te maken, zodat kinderen tot meer en beter leren kunnen komen en beter met diversiteit kunnen omgaan. Met het oog op het creëren van betere leerkansen zou het zinvol zijn dat schoolteams hierover reflecteren en dit explicieter mee opnemen in hun beleid, zodat het ook als leidraad of steun kan dienen voor alle leden van een schoolteam.

6.3.10 Nascholing en professionalisering

6.3.10.1 Evaluatie van het huidig aanbod

De directie van **School A** heeft in het verleden een nascholing rond taal en diversiteit gevolgd waarvan zij erg veel geleerd heeft. De directeur is zeer betrokken en geïnteresseerd in het thema diversiteit en probeert dit ook door te geven aan haar leerkrachtenteam. De leerkrachten van deze school zijn op de hoogte van nascholingen rond anderstalige nieuwkomers, maar vinden het aanbod erg beperkt en hebben uit dit aanbod nog niets gevolgd. De leerkrachten denken, in plaats van aan 'theoretische' nascholingen, meer nood te hebben aan concrete tips of het uitwisselen met een ervaringsdeskundige omtrent anderstalige nieuwkomers.

De leerkrachten van **School B** hebben de vorming 'Zien is snappen' gevolgd, waarover zij erg enthousiast zijn. Eén van de leerkrachten volgt ook de vormingen rond taalbeleid en geeft het taalbeleid van de school mee vorm. De directeur vraagt zijn leerkrachten om één tot twee nascholingen per jaar te volgen. Ook de directie van **School C** spoort zijn leerkrachten aan om navormingen te volgen. De directeur selecteert zelf de nascholingen waarvan hij vindt dat ze nuttig zijn voor hen en maakt een overzicht.

De directie van **School D** rapporteert haar leerkrachten al naar vormingen rond anderstalige nieuwkomers gestuurd te hebben. De zorgleerkracht heeft vormingen gevolgd, maar die vond zij eerder oppervlakkig en sloten niet aan bij de noden. De school geeft aan meer nood te hebben aan materialen en bruikbare methodieken.
Reguliere leerkrachten menen dat ze reeds rond veel aspecten van onderwijs vormingen volgen en dat de vormingen rond onthaalonderwijs enkel door de AN-leerkracht worden gevolgd. De huidige AN-leerkrachten hebben echter nog geen vormingen rond anderstalige nieuwkomers gevolgd, sommigen zijn er niet van op de hoogte, anderen zeggen er geen tijd voor te hebben. Wel moet er worden opgemerkt dat de onthaalleerkrachten bijna elk jaar veranderen. Er is geen continuïteit, en de motivatie om zich te specialiseren lijkt daarom minder hoog. Nieuwere leerkrachten denken meer te leren van collega-leerkrachten met voldoende ervaring dan van vormingen. De school blijkt hier geen duidelijk schoolbeleid over te hebben.

Vorig jaar volgden verschillende actoren van **School E** een vorming rond onthaalbeleid en taalbeleid. Momenteel volgt de school, net zoals school B, de navorming 'Zien is snappen' rond Nederlandse taalverwerving in de klas. De reguliere leerkrachten volgen een vorming bestaande uit verschillende sessies rond lezen en de socio-emotionele zorgcoördinator heeft zich ingeschreven voor een tiendaagse nascholing rond sociaal-emotionele leerlingbegeleiding. De onthaalleerkracht heeft vorig jaar veel bijgeleerd rond zorg, waardoor zij dat nu in de praktijk kan omzetten.
De laatste jaren zijn er veel nieuwe leerkrachten begonnen. Bij hun aanwerving gaat de directie op zoek naar geschikte leerkrachten die 'een uitdaging aandurven', daar de school erg veel kinderen telt met extra noden, kinderen uit kansarme gezinnen en anderstalige nieuwkomers.

In het algemeen worden dus meer vormingen rond tweedetaalverwerving, taalbeleid en/of zorgthema's gevolgd dan specifiek voor onthaalonderwijs. Deze laatste vormingen zouden te weinig aansluiten bij de noden van de leerkrachten, die concrete tips en methodieken aangereikt willen krijgen. Leerkrachten menen meer te leren van ervaren collega's dan van vormingen. In de focusgroep basisonderwijs werd wel opgemerkt door een directielid dat ervaring niet steeds gelijk is aan deskundigheid:.

> '*De meeste expertise ligt niet steeds bij de leerkrachten. Expertise kan ook van buitenaf ingebracht worden. Ervaren leerkrachten lopen soms ook het risico om vastgeroest te raken*.'

Hieruit kunnen we besluiten dat degelijke vormingen rond onthaalonderwijs toch een meerwaarde zouden kunnen hebben. Een professionaliseringsbeleid op een hoger niveau dan het schoolniveau is nodig volgens de focusgroep basisonderwijs: de scholengemeenschap kan hier een prominente rol spelen. De leden van de focusgroep wijzen ook op het belang van de professionalisering van (onthaal)leerkrachten gericht op het herkennen van kinderen met trauma's of stress.

6.3.10.2 Knelpunten en noden

- Op de **School B** is er meer nood aan experts of specialisatie omtrent de algemene problematieken van anderstalige nieuwkomers (zorg, differentiatie, interculturaliteit). De SES-leerkracht, die mentor is van stagiairs en nieuwe leerkrachten, heeft een interessante nascholing over mentorschap gevolgd.

- Volgens de directie van **School C** is er geen nuttig aanbod nascholingen voor leerkrachten die al enkele jaren in NT2 of AN-onderwijs werken. De vormingen van onthaalonderwijs focussen vaak eerder op de basis (bijvoorbeeld: wat is een AN-er?). Leerkrachten hebben meer nood aan diepgaandere vormingen, bv. nascholingen rond differentiatie in de (AN-)klassen.
- De directie vindt dat de lerarenopleiding ook meer aandacht moet besteden aan het omgaan en de aanpak van anderstalige nieuwkomers, bijvoorbeeld door stages. Er zou ook een aparte vorming rond AN-leerlingen voor pas afgestudeerde leerkrachten ontworpen worden. Volgens de directeur van deze onthaalschool blijven sommige leerkrachten namelijk niet lang in het onthaalonderwijs omdat zij meer behoefte hebben aan ondersteuning.

- Een AN-leerkracht van **School D** vindt het moeilijk om de lessen voor anderstalige nieuwkomers af te stemmen op de noden van oudere kinderen; voor hen moet namelijk alles 'creatiever en leuker' zijn.
- De reguliere leerkracht vindt ook dat studenten in de lerarenopleiding verplicht moeten worden om stage te lopen in Brussel. Studenten zullen niet graag in Brussel gaan werken als ze er geen kennis mee kunnen maken en geen voeling mee gehad hebben.
- De directie en de reguliere leerkrachten halen het probleem van tijdsgebrek aan, net zoals de reguliere leerkrachten. Leerkrachten moeten steeds vervangen worden indien ze een nascholing volgen. Tevens moeten leerkrachten nascholingen na de schooluren volgen, wat

niet even gemakkelijk is voor iedereen. Deze school stelt meer praktische vormingen of workshops voor. Ze willen de theorie meer omzetten in de praktijk. De zorgleerkracht zou zich interesseren voor een nascholing waarin de ondersteuning van anderstaligen centraal staat en hoe men het meest efficiënt klasintern werkt.

- Nascholingen zijn niet goedkoop, zegt de directie van **school E.** Om de kosten deels te dekken, werkt de school samen met de scholengroep.
- De meeste leerkrachten botsen tegen een muur aan omtrent nascholingen rond taalverwerving of onthaalonderwijs, want ze vinden niets wat aansluit bij hun noden. De reguliere leerkracht sluit zich hierbij aan. Sommige nascholingen zijn inhoudelijk te breed waardoor er geen concrete tips of instrumenten voor de klaspraktijk worden aangereikt. Daarom heeft een AN-leerkracht zelf een vorming ineengestoken rond hoe omgaan met vluchtelingen en trauma's. De socio-emotionele zorgcoördinator vindt dat er te weinig tijd en budget op school beschikbaar is om nascholingen te kunnen volgen.
- Pas afgestudeerde leerkrachten worden vaak afgeschrikt door negatieve meningen van personen over scholen met anderstalige nieuwkomers ("*Dat is daar niet gewoon*"). De pas afgestudeerde onthaalleerkracht had graag nog meer praktijk rond het werken met kinderen met emotionele problemen in haar lerarenopleiding gehad.

- 'Leerlingen helpen in een conflict' wordt door een reguliere leerkracht van **School E** aangehaald als zinvol onderwerp van een nascholing. Een ander mogelijk thema dat de leerkracht aanhaalt is het welbevinden van anderstalige nieuwkomers in de klas en hoe je als leerkracht omgaat met culturele diversiteit.
- Een tweede leerkracht van deze school vindt dat er meer professionalisering zou moeten komen rond de weerbaarheid van leerkrachten. Leerkrachten weten vaak niet waar hun grens als leerkracht ligt en wanneer ze kunnen doorwijzen naar een (hogere) instantie bij moeilijkheden. De leerkrachten hebben tot hiertoe geen geschikte vormingen over dit onderwerp gevonden.

Kosten, tijdsgebrek en een onvoldoende aanbod met concrete handvaten voor onthaalleerkrachten, maakt dat leerkrachten zich tot nu toe niet vaak inschrijven voor specifieke vormingen voor anderstalige nieuwkomers. Ook het probleem van pas afgestuurde leerkrachten komt hier aan bod, die vaak niets of weinig rond deze thema's behandelden tijdens hun lerarenopleiding. Differentiatie en ondersteuning in de klas is wel een thema dat de(zorg-) leerkrachten erg zinvol lijkt.

6.3.10.3 Conclusie

Met betrekking tot navormingen en professionalisering geven verschillende leerkrachten tijdsgebrek aan of de moeilijk organisatie ervan op school (door hun afwezigheid op die momenten). Scholen zouden aangezet moeten worden om hier flexibeler mee om te gaan.

De vormingen die ook praktisch gericht zijn, worden het meest zinvol gevonden, bv. de vormingen rond taalbeleid. Deze hebben een praktische toepassing omdat de actoren die deze vorming volgen actief meewerken aan het uitwerken van een taalbeleid op school. Voor de reguliere leerkrachten is het aanbod erg ruim, dus laten zij de vormingen rond onthaalonderwijs links liggen. Deze worden wel door onthaalleerkrachten gevolgd, maar worden te theoretisch bevonden. Men vindt het aanbod schaars en vindt dat het niet aansluit bij hun noden. Men zegt meer te leren van ervaringsdeskundigen. Anderzijds moet hiermee opgepast worden: ervaring betekent niet altijd deskundig zijn.

Meerdere malen komt het tekort aan vorming in de lerarenopleiding aan bod: Hier zou men meer aandacht moet besteden aan het omgaan en de aanpak van anderstalige nieuwkomers, bijvoorbeeld

door stages. Er zou ook een aparte vorming rond AN-leerlingen voor pas afgestudeerde leerkrachten moeten ontworpen worden.

Rond thema's welbevinden en socio-emotioneel zorgbeleid zoeken scholen ook naar vormingen buiten het onderwijs, bij organisaties en/of instanties die gespecialiseerd zijn bv. in socio-emotionele problemen, omgaan met trauma's etc. Hier was men erg tevreden over. Er wordt gepleit om het professionaliseringsbeleid op een hoger niveau te tillen; De scholengemeenschap zou hier een primaire rol kunnen opnemen.

6.3.11 Samenwerking

6.3.11.1 Samenwerkingsverbanden binnen en buiten de school

6.3.11.1.1 Schoolinterne samenwerkingsverbanden

Zoals reeds vermeld in het deel "Organisatie van het onthaalbeleid", werkt op **School B** de SES-leerkracht nauw samen met de reguliere leerkrachten om de ondersteuning op de klasvloer te plannen en uit te voeren. Er wordt wekelijks overleg gepland om te kunnen inspelen op effectieve noden en vragen van de leerkrachten. Dit wordt als noodzakelijk geacht voor een goede continuïteit in het leerproces van de leerlingen.

In deze school beslissen ook zorgleerkrachten, klasleerkrachten en de SES-leerkracht van elke graad, in samenspraak over de indeling in een groep van een nieuwe AN-leerling. De directeur is aanwezig ter opvolging van de leerling.

De directeur van **School C** wijst op het belang van een goede uitwisseling tussen de leerkrachten in het lager onderwijs; zodat zij van elkaar weten rond welke thema's er gewerkt wordt. Dit verschaft meer houvast en continuïteit voor de leerlingen bij de overgang van de ene naar een andere groep of klas.

Voor **School D** is een goede samenwerking en voldoende overleg tussen alle leerkrachten noodzakelijk om tot een gemeenschappelijke visie te komen. Hiertoe behoort ook voldoende afstemming tussen de onthaalleerkrachten en de klasleerkrachten over de thema's waarrond er tijdens hun lessen gewerkt wordt. Dit komt ook de leerlingen ten goede. Echter, het inplannen van formele feedback-momenten is praktisch zeer moeilijk omdat de klasleerkrachten maar zelden op hetzelfde uur klasvrij zijn. Deze terugkoppelingsmomenten gebeuren dus eerder informeel.

De reguliere leerkrachten van deze school zouden graag een werkgroep rond onthaalonderwijs inrichten. Alle leerkrachten komen namelijk met AN-leerlingen in contact. Tijdsgebrek staat deze werkgroepen echter in de weg. Ook het overleg tussen de verschillende AN-leerkrachten op deze school, dat absoluut noodzakelijk is, kan niet plaatsvinden omdat deze leerkrachten nooit dezelfde dagen en uren op school zijn:

"Da's praktisch nu eenmaal onmogelijk. Het is niet van niet willen".

Dit soort uitspraken geeft duidelijk aan dat er hindernissen zijn die moeten weggewerkt worden om dit wel mogelijk te maken.

6.3.11.1.1.1 Succesfactoren

De reguliere leerkracht uit **School B** schuift de gedrevenheid en goede communicatie van de SES-leerkracht naar voor als een belangrijke succesfactor. De SES-leerkracht is zeer nauw betrokken bij

het klasgebeuren en ondersteunt waar mogelijk. Ook coacht de SES-leerkracht de nieuwe leerkrachten van in het begin indien nodig. Dergelijke manier van werken vergt veel flexibiliteit van de SES-leerkracht. Het belang van overleg, dat door de reguliere leerkrachten werd aangehaald, wordt door de onthaalleerkracht van deze school bevestigd. Er zijn niet enkel de regelmatige vergaderingen, er worden ook werkgroepen en workshops georganiseerd rond verschillende thema's.

De directeur geeft aan dat de positieve sfeer in het leerkrachtenteam ook zeer belangrijk is. Wanneer een AN-leerkracht uitvalt, staan bepaalde reguliere leerkrachten klaar om de taken van de ondersteunende leerkracht zo veel mogelijk op te vangen.

Ook buiten de school heeft School B een netwerk rond onthaalonderwijs. Hieraan nemen alle scholen van de schoolgroep deel die AN-uren inrichten. Het doel van dit netwerk is het uitwisselen van informatie en leerplandoelen en deze in overleg te vertalen naar AN-leerlingen toe. Het netwerk zoekt naar aangepast pedagogisch materiaal, ook met het doel om aan de inspectie te kunnen aantonen aan welke doelstellingen met de AN-leerlingen gewerkt wordt.

De directeur van **School C** wijst op het belang van de communicatie tussen de leerkrachten onderling over de thema's waarrond ze werken. Zo kan men op elkaar inspelen en is het leren van woordenschat voor de leerlingen vaak zinvoller. Zo wordt er vaak voorbereidend aan woordenschat gewerkt die tijdens de reguliere les of bij een andere leerkracht aan bod zal komen.

Op **School D** zijn er veel personen betrokken bij het zorgteam: de directeur, de zorgleerkracht en een aantal reguliere leerkrachten maken deel uit van dit team en kunnen communiceren naar hun achterban toe over belangrijke zaken die besproken werden tijdens een overleg. De school krijgt ondersteuning van een OCB-ondersteuner, ook deze is bij het zorgteam betrokken.

Ook de reguliere leerkrachten van **School E** benoemen de communicatie en het teamgevoel als belangrijke succesfactoren. Het belang van een gedeelde visie over onthaalbeleid en de overdracht ervan speelt ook een belangrijke rol. Daar de school reeds vele jaren onthaalonderwijs aanbiedt, een groot zorgteam en enkele vaste AN-leerkrachten heeft, waaronder één leerkracht reeds zestien jaar ervaring kan voorleggen, menen de leerkrachten dat deze visie en de expertise worden doorgegeven "van generatie op generatie". Een leerkracht geeft aan: *"je wordt heel erg meegetrokken in die redenering*". Voorts wordt er schoolintern veel overlegd: de reguliere leerkrachten beschrijven hun schoolteam als "*een heel hecht team"*. Dit is mogelijk omdat het leerkrachtenteam ook buiten de schooluren formeel of informeel overlegt.

Over alle scholen heen kunnen we besluiten dat de grootste succesfactor in een goede communicatie en een vlotte uitwisseling tussen leerkrachten, zorgteams en directies onderling ligt. Een goede onderlinge communicatie komt ook de leerlingen ten goede. Overlegmomenten zouden beter structureel ingebed moeten zijn in de schoolwerking, hier zou meer tijd en ruimte moeten gegeven worden, wat ook de AN-werking ten goede zou komen.

6.3.11.1.2 Samenwerking tussen de scholen en de ouders of voogd van AN-leerlingen

6.3.11.1.2.1 Algemeen

School B tracht de ouders sterk te betrekken bij het leerproces van de leerlingen. Wanneer de ouders geen Nederlands spreken en op gesprek komen met de leerkrachten, probeert men naar een taal te zoeken die door iedere partij gekend is, of schakelt men een tolk in, in de mate van het mogelijke.

Bij de inschrijving van de leerlingen voeren de AN-leerkrachten van **School E** een intakegesprek met de ouders of de voogd van de leerlingen opdat de betrokkenen elkaar kunnen leren kennen en om een beeld te kunnen schetsen van het niveau van de leerling. Indien nodig, wordt er een tolk

bijgehaald voor de ouders. De reguliere leerkrachten, die op deze gesprekken niet aanwezig zijn, komen weinig in contact met de ouders van de AN-leerlingen. De directeur van deze school wijst op het belang van een goede samenwerking met de ouders, enerzijds om hen wegwijs te maken in het Belgisch onderwijssysteem, anderzijds om hen te informeren over de mogelijkheden van deelname aan buitenschoolse activiteiten.

Tijdens de intakegesprekken op **School D** wordt de nadruk sterk op ouderbetrokkenheid gelegd.
De samenwerking met de ouders of met de voogd wordt als onontbeerlijk beschouwd. Het is belangrijk te weten waar de kinderen vandaan komen, hoe ze zich voelen en dat ze zich betrokken voelen in de klas. Deze informatie kan het leerkrachtenteam helpen bij het ondersteunen van de leerlingen. Anderzijds wordt tijdens de gesprekken de aandacht van de ouders op praktische zaken gevestigd zoals het belang van de schoolagenda en op welke manier ze contact kunnen opnemen met de school. De school voorziet twee vaste namiddagen per week voor contacten met ouders.

6.3.11.1.2.2 Knelpunten in de samenwerking met ouders

Op alle bevraagde scholen is het grootste probleem in de communicatie met de ouders de taalbarrière. Sommige scholen trachten hier oplossingen voor te vinden.

School B kampt met het probleem dat ouders vaak niet aanwezig zijn op infomomenten. Ze begrijpen dat dit cultuurafhankelijk is of dat ze zich niet vertrouwd voelen door het taalprobleem. De openheid tot communicatie verschilt volgens de leerkrachten naargelang de afkomst van de ouders. Sommige families zijn vrij moeilijk te bereiken omdat ze vaak in een vrij gesloten gemeenschap leven. Informatieverstrekking is een belangrijk knelpunt.

Om de taalbarrière te overbruggen, probeert **School D** een tolk in te schakelen wanneer een geen gemeenschappelijke taal is om te communiceren. Op dit ogenblik, is er op de school een persoon werkzaam die Arabisch spreekt, die ingeschakeld kan worden als het nodig blijkt.

Vroeger organiseerde **School E** een oudermoment rond het thema gezonde voeding, dat uiteindelijk afgelast moest worden wegens te weinig deelnemers. Dit is meermaals gebeurd. Nu tracht men oudermomenten bewust heel laagdrempelig te houden en rekening te houden met de beschikbaarheid en cultuur van de ouders. Wanneer er een oudermoment rond de bib gepland werd, waren er meer ouders aanwezig. Toch geeft de directeur van School E aan dat het moeilijk is om de ouderbetrokkenheid te vergroten. Vaak hebben de ouders kleine kinderen waarvoor ze geen opvang hebben of

> "*willen ze het engagement gewoon niet aangaan. Als je in een overlevingsmodus zit, dan kom je niet naar zo'n momenten* ».

De prioriteiten van deze ouders liggen volledig anders. De school probeert deze ouders expliciet aan te spreken en met pictogrammen te werken om de communicatie vlotter te laten verlopen.
Om de ouderbetrokkenheid te vergroten, werkt **School E** nu samen met « De Schoolbrug », een organisatie die ondersteunt inzake ouderbetrokkenheid. Sindsdien is de ouderbetrokkenheid verbeterd.
Een bijkomend knelpunt is het feit dat de stedelijke tolkdienst overbevraagd is. De school tracht het gebrek aan tolken op te vangen door de oudere kinderen van het gezin, die het Nederlands (beter) onder de knie hebben, te laten tolken wanneer de school een gesprek heeft met de ouders. De school zelf staat gekant tegen deze methode omdat ze vrezen dat dit de verhouding met de ouders minderwaardiger maakt. Toch hebben ze vaak geen andere optie.

6.3.11.1.2.3 Succesfactoren in de samenwerking met ouders

Op **School B** wordt bij elk rapport een oudercontact georganiseerd. Er worden met andere woorden op regelmatige tijdstippen feedback-momenten georganiseerd naar de ouders toe. Op deze school wordt de ouderbetrokkenheid vergroot door activiteiten te organiseren die binnen hun interessegebied liggen of waar zij zelf een bijdrage kunnen leveren. Zo organiseerde de school tijdens de kerstmarkt een workshop henna. Voor de niet-katholieke families werd dit feest als een familiefeest opgezet. Er werd tijdens de kerstmarkt ook rekening gehouden met het verbod op alcoholgebruik dat in sommige culturen geldt. Toch blijkt het moeilijk alle ouders te betrekken.

School E heeft bepaalde maatregelen getroffen om de ouderbetrokkenheid te vergroten. Waar de ouders hun kinderen vroeger alleen tot aan de schoolpoort konden afzetten, mogen ze nu mee tot aan de klas en tot aan de rij. De ouders mogen ook de hele dag de school binnenkomen en komen de kinderen op het einde van de schooldag aan de klas zelf afhalen. Er wordt ook een ontbijtweek georganiseerd waarbij de ouders uitgenodigd worden voor een ontbijt in de klas. Er worden meerdere activiteiten voor de ouders georganiseerd. De Schoolbrug gaf School E een aantal tips om de ouderbetrokkenheid te verbeteren. Nu houdt de school bijvoorbeeld rekening met de dagen waarop de wekelijkse markt wordt georganiseerd, zodat er op dat ogenblik geen activiteiten gepland worden. De interactie met de begeleiders van het nabijgelegen asielcentrum is een belangrijk element voor de school om de ouderbetrokkenheid te vergroten, aldus de AN-leerkracht van **school B**. Samen met de begeleiders van het asielcentrum kunnen soms kleine problemen snel opgelost worden.

De directeur van School C geeft aan dat de communicatie tussen de ouders en het schoolteam goed verloopt. De meeste ouders verstaan en/of spreken Engels, wat de communicatie aanzienlijk makkelijker maakt. De ouders die het Engels niet onder de knie hebben, zorgen meestal zelf dat ze bijgestaan worden door een vriend of familielid die als vertaler-tussenpersoon kan optreden.
Een aantal ouders die lessen Nederlands volgen, hebben niets liever dan dat het schoolteam hun in het Nederlands aanspreekt. De directeur is vol lof over de ingesteldheid van deze ouders.

6.3.11.1.2.4 Good practices rond ouderbetrokkenheid

De directeur van **School C** organiseert één maal per maand een contactmoment voor de ouders van alle leerlingen. Tijdens deze momenten wordt er informatie gegeven over alledaagse aspecten van het schoolgebeuren, zoals het belang van het respecteren van begin-en einduur van de lessen, onwettige afwezigheden, de werking van de school. De directeur vertelt dat men veel aandacht schenkt aan het uitleggen van het schoolsysteem, dat vaak heel anders ineen zit dan in hun thuisland.

Verder wijst de directeur op het belang van informele contacten met de ouders. Er staan steeds leerkrachten aan de schoolpoort, waar ze ook al eens aangesproken kunnen worden over iets dat zich voordoet op school. Ook vindt de directie het erg belangrijk dat de ouders weten dat zijn deur altijd voor hen openstaat wanneer er zich een probleem voordoet, als ze een vraag hebben of om hem op de hoogte te brengen van de evolutie van de thuissituatie.

Wat de inhoud en de deelname aan bepaalde lessen, zoals seksuele opvoeding, betreft, organiseert School C overlegmomenten met de ouders. De school wenst de ouders niet te verplichten hun kinderen aan lessen te laten deelnemen die ingaan tegen hun geloof. De meeste ouders geven echter de toestemming voor de deelname aan de lessen. De manier waarop het thema en de deelname aan de lessen hierrond wordt aangebracht, wordt door de school aanzien als een belangrijk aandachtspunt.

Wat bijzonder is op **school D,** is dat ze lessen Nederlands op school organiseren voor de ouders van de leerlingen. Ze sporen de ouders ook aan om samen met hun kinderen deel te nemen aan activiteiten, zoals aan de middagateliers die op school georganiseerd worden. Deze middagateliers

kunnen zeer uiteenlopende thema's behandelen, zoals een schaakproject of muziek.

Op School D wordt er steeds zoveel mogelijk in het Nederlands gecommuniceerd met de ouders tijdens infomomenten, maar er worden altijd schriftelijke vertalingen voorzien in het Frans, Engels en Turks. Hetzelfde geldt voor de brieven die meegegeven worden, waarop soms ter verduidelijking ook pictogrammen worden toegevoegd.

6.3.11.1.2.5 Conclusie

Scholen zetten erg in op ouderbetrokkenheid en zijn zich bewust van het feit dat dit een belangrijke factor is voor succesvol onderwijs. Echter, ouderbetrokkenheid is een heikel punt en hoewel scholen soms *good practices* installeren om de ouders tot in de school te laten komen, blijven vele scholen 'steken' in het organiseren van een één jaarlijks schoolfeest en de traditionele oudercontacten.

Uit de literatuur leren we dat ouders vaak te weinig geïnformeerd zijn, hun kennis van de schooltaal te zwak is om hun kinderen te kunnen ondersteunen en ze zich onzeker voelen op school. De moedertaal van deze ouders en hun kinderen meer aan bod laten komen in informatieverstrekking heeft positieve effecten: ouders raken meer betrokken en beter geïnformeerd. Positieve relaties en interacties met de buurt, de ouders en de hele schoolgemeenschap zouden ook positief werken op sociaal-emotionele welbevinden van jonge nieuwkomers, en hiermee samenhangende schoolsucces. Ondersteuning op deze vlakken is dus aanbevolen. Een belangrijk knelpunt is in de eerste plaats de taal. Tolken aanstellen, of meertalig personeel in dienst hebben, kan hier zeker een oplossing bieden. Coaching-en/of buddysystemen kunnen communicatie ondersteunen. De deuren van de scholen letterlijk open te zetten voor de ouders, en hen tot in de klas te laten komen, lijkt de meest laagdrempelige en positieve vertaling hiervan.

6.3.11.1.3 Buitenschoolse Partners

6.3.11.1.3.1 Samenwerking met CLB

In het verleden, wanneer leerlingen van school veranderden, moesten de ouders toestemming geven aan het CLB om het leerlingendossier over te dragen. Soms werd deze toestemming niet gegeven, waardoor de nieuwe school alle informatie opnieuw moest vergaren. Voor de scholen is het positief dat deze regelgeving nu veranderd is en men makkelijker aan deze informatie komt. De deelnemers van de focusgroep basisonderwijs zijn het erover eens dat de CLB momenteel overbevraagd zijn maar vinden dat zij hierin hun rol ten volle zouden moeten kunnen opnemen. De deelnemende actoren wijzen er wel op dat de taken tussen de verschillende actoren op vlak van psychosociale begeleiding voldoende afgebakend moeten worden.

6.3.11.1.3.2 Samenwerking met andere buitenschoolse actoren

Daar **School B** een internaat op school heeft waar steeds een opvoeder aanwezig is, kunnen de leerkrachten deze contacteren indien er zich problemen voordoen met leerlingen. Het is een pluspunt, deze ondersteuning op school zelf te hebben.

De leerkrachten van **School E** zijn begonnen met het uitschrijven van ontwikkelingsdoelen en eindtermen ('groeipaden') voor AN-leerlingen vertrekkend vanuit het leerplan, dit in samenwerking met de Pedagogische Begeleidingsdienst van het GO!onderwijs. Er werden ook reeds methodes uitgeschreven voor verschillende categorieën binnen de onthaalklassen, bijvoorbeeld voor analfabete nieuwkomers.

School E werkt ook veel samen met buitenschoolse organisaties zoals bijvoorbeeld met *De opvoedingswinkel, Atlas, CKG, Huis van het Kind* en *Extra*. De school verwijst de leerlingen en hun ouders naar deze organisaties, of neemt zelf contact op met om bepaalde gezinnen en leerlingen beter te kunnen opvolgen. Deze organisaties zijn echter overbevraagd.

De school probeert ook de leerlingen door te verwijzen naar buitenschoolse activiteiten en organisaties. Hierbij wordt er ondersteuning gegeven door een organisatie: 'Extra' (verbonden aan het OCMW), wiens begeleiders bij leerlingen thuis uitleg kunnen komen geven over bijvoorbeeld Chiro.

School C werkt samen met de pedagogische begeleidingsdienst en met het CLB. Deze samenwerkingen verlopen vlot: de vaste CLB-medewerker komt wekelijks naar de school. Bovendien is er ook scholenoverleg met de alle scholen uit de buurt.

Gezien de specifieke situatie van de school, is er binnen het leerkrachtenteam een grote expertise ontstaan. Hoewel de school het zeer druk heeft, probeert de school deze expertise te delen. Zo gaat de directeur een aantal lessen geven voor de provincie en komen directeurs van verschillende scholen op bezoek bij School C om een idee te hebben van hoe het er daar aan toe gaat.

Verder heeft School C ook samenwerkingsverbanden met de schoolgemeenschap om ICT-lessen te kunnen geven (aangezien de school de lessen zelf niet kan inrichten).

School D heeft als Brede School veel contacten met organisaties in de gemeente. De school spoort de ouders ook aan hun kinderen te laten deelnemen aan activiteiten tijdens vakantieperiodes, die niet door de school georganiseerd worden. Zo nemen bv. bijna alle AN-leerlingen deel aan de zomerschool.

De Brede Schoolcoördinator van **School D** brengt de gezinnen van de leerlingen in contact met externe partners wanneer dit nodig is en bij specifieke problemen: met het CGG voor psychologische ondersteuning, met Dokters van de Wereld of met verdeelpunten voor voedselbedeling indien nodig. De school verwijst de ouders door naar de organisatie die het meest aansluit bij hun noden. De doorverwijzing gebeurt meestal in samenwerking met het CLB, waarbij de school eerder een meldende rol heeft. De school werkt samen met het CLB als ze met een probleem geconfronteerd worden die hun expertise overschrijdt. De zorgleerkracht van deze school weet niet of het CLB specifieke expertise heeft in verband met AN en weet ook niet hoe het CLB hiermee omgaat.

6.3.11.1.3.3 Knelpunten

- Slecht contact of het gebrek aan een vaste contactpersoon in een asielcentrum wordt regelmatig als knelpunt opgegeven door de scholen. Telefoons worden vaak beantwoord door verschillende personen. Niet alle personen die de school aan de lijn krijgt, kennen de leerlingen of zijn van de situatie op de hoogte. Veel problemen worden schriftelijk met het asielcentrum besproken, maar door administratieve procedures gaat er vaak veel tijd verloren. Op **School B** echter, komt er bij de inschrijving van leerlingen uit het asielcentrum soms een begeleider van het asielcentrum mee en een tolk. Dit vergemakkelijkt de inschrijvingsprocedure aanzienlijk.

- De SES-leerkracht van **School B** vermeldt dat de school geen zicht heeft op het al dan niet bestaan van huiswerkbegeleiding binnen het asielcentrum en de wijze waarop deze eventuele huiswerkbegeleiding wordt georganiseerd. Een bezoek van de school aan het asielcentrum zou hierin duidelijkheid kunnen brengen.

- Wat de samenwerkinge met het CLB betreft, wijzen de onthaalleerkrachten van **School E** en **School D** op hetzelfde probleem: de medewerkers van het CLB zijn overbevraagd, waardoor het onmogelijk is dat ze het onthaal van AN-leerlingen mee opvolgen. De medewerkers

kunnen niet voldoende aanwezig zijn op school om te kunnen bijstaan bij alle vragen en problemen. De SES-leerkracht geeft ook aan dat de CLB-medewerker weinig tips geeft wat de zorgvragen betreft. De bal wordt heel snel teruggespeeld naar de leerkrachten zonder ondersteuningstips over de aanpak van bepaalde situaties. De SES-leerkracht heeft wel begrip voor het feit dat de CLB-medewerker nog een vijftal andere scholen moet begeleiden. De SES-leerkracht van School B wenst dat er korter op de bal zou kunnen gespeeld worden. Dat zodra de school merkt dat er een probleem in de thuissituatie van een leerling is, zou er een CLB-medewerker op huisbezoek moeten kunnen gaan.

- De directie van **School D** rapporteert over een goed samenwerkingsband met het CLB, maar zoals reeds vermeld, door een zeer beperkte aanwezigheid van de medewerker op school, kunnen zij niet echt ondersteunen. De school schakelt het CLB enkel in wanneer het echt nodig is en er bijvoorbeeld een probleem opduikt met een AN-leerling, waarmee de school niet verder kan. In het algemeen hebben de scholen een goede maar zeer beperkte samenwerking met het CLB. De scholen beseft dat er tijds-en personeelsgebrek is bij de medewerkers van het CLB en dat ook niet steeds de expertise voorhanden is om met AN-leerlingen om te gaan.

- Leerlingen van **School B** die in het asielcentrum verblijven en psychologische begeleiding nodig hebben, worden begeleid door VAGA. Het CLB wordt voor deze leerlingen niet ingezet. Voor leerlingen die niet uit het asielcentrum komen, wordt het CLB wel ingeschakeld als ze nood hebben aan psychologische begeleiding. De directie vindt dat het CLB te weinig expertise of ervaring heeft met AN-leerlingen met psychologische problemen. Daarom spreekt de school soms andere organisaties aan ter ondersteuning.

- **School E** zou een betere informatie-uitwisseling willen met de dienst Inburgering. Deze dienst heeft, in tegenstelling tot de school, tolken in dienst waar ze steeds beroep op kunnen doen. Zij lijken bijgevolg beter geplaatst om de ouders diepgaander te ondervragen over de thuissituatie, informatie die ideaal gezien naar de school gecommuniceerd zou kunnen worden. Op dit ogenblik wordt maar een beperkt aantal gegevens doorgespeeld naar de school, zoals de geboortedatum en de namen. Voor de ouders zou de uitwisseling ook een voordeel met zich meebrengen: op die manier zouden ze hun verhaal minder vaak moeten uitleggen, waardoor ze zich minder gestigmatiseerd zouden voelen.

6.4 RESULTATEN SECUNDAIR ONDERWIJS

Op basis van de codering en analyse van de transcripties van de gesprekken gevoerd met de schoolactoren en de meso-actoren, geven we hieronder de bevindingen van de casestudie in de secundaire scholen weergegeven. Deze bevindingen worden thematisch geclusterd, enigszins het traject van de anderstalige nieuwkomer doorheen het OKAN-jaar volgend. Volgende thema's komen aan bod: 1) Een kort profiel van de vijf scholen deelnemende scholen in de casestudie; 2) De speerpunten van het onthaalbeleid in deze scholen; 3) De organisatie van OKAN op een aparte campus of geïntegreerd in de hoofdschool; 4) De instroom van anderstalige nieuwkomers; 5) De organisatie van het onthaaljaar; 6) Het verloop van de oriëntering naar het reguliere onderwijs; 7) De deelname aan het reguliere onderwijs; 8) De psychosociale ondersteuning van OKAN-leerlingen; 9) De taakinvulling van het OKAN-team; 10) De professionalisering van het OKAN-team; en 11) Samenwerking.

"Dat is het boeiende om in OKAN les te geven, dat je ieder jaar opnieuw andere leerlingen voor je hebt met een andere bagage. Dat je die leerlingen van het begin van het jaar tot aan het einde van het jaar een grote stap vooruit kan helpen, niet alleen in het Nederlands, maar ook de persoon zelf." (OKAN-leerkracht, School D)

6.4.1 Vijf secundaire scholen in de casestudie

Hieronder schetsen we een kort profiel van de vijf secundaire scholen met een aanbod onthaalonderwijs, die hebben deelgenomen aan de casestudie. De specifieke kenmerken en praktijken op vlak van organisatie van het onthaalonderwijs worden verder verduidelijkt doorheen de thematische beschrijving van de kwalitatieve onderzoeksresultaten.

- School A is een school van het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap en is gesitueerd in de stedelijke context in de provincie Limburg. Deze school telt globaal ongeveer 180 leerlingen. Op het ogenblik van deelname aan de survey onthaalonderwijs organiseerde School A één onthaalklas. School A heeft een aparte campus voor de organisatie van de onthaalklas. Op de hoofdcampus van School A wordt een aanbod ASO, BSO en TSO ingericht. De doorstroom van oud-OKAN-leerlingen naar het reguliere onderwijs in de eigen school bedroeg tijdens de twee voorgaande schooljaren 37%. In dezelfde periode volgden 20% van de leerlingen een tweede onthaaljaar.

- School B is een school van het vrij gesubsidieerd onderwijs en is gesitueerd in de stedelijke context in de provincie Antwerpen. Deze school telt globaal ongeveer 900 leerlingen. Op het ogenblik van deelname aan de survey onthaalonderwijs organiseerde School B meer dan vijf onthaalklassen. School B heeft een aanbod BSO, TSO en HBO. De doorstroom van oud-OKAN-leerlingen naar het reguliere onderwijs in de eigen school bedroeg tijdens de twee voorgaande schooljaren 11%. Eveneens 11% van de leerlingen volgde in dezelfde periode een tweede onthaaljaar.

- School C is een school van het vrij gesubsidieerd onderwijs en is gesitueerd in de stedelijke context in de provincie Oost-Vlaanderen. Deze school telt globaal ongeveer 830 leerlingen. Op het ogenblik van deelname aan de survey onthaalonderwijs organiseerde School C meer dan vijf onthaalklassen. School C heeft een aanbod BSO, KSO en TSO. De doorstroom van oud-OKAN-leerlingen naar het reguliere onderwijs in de eigen school bedroeg tijdens de twee voorgaande schooljaren 26%. In dezelfde periode volgde 24% van de leerlingen een tweede onthaaljaar.

- School D is een school van het vrij gesubsidieerd onderwijs en is gesitueerd in de stedelijke context in de provincie West-Vlaanderen. Deze telt globaal ongeveer 130 leerlingen. Op het ogenblik van deelname aan de survey onthaalonderwijs organiseerde School D tussen drie en vijf onthaalklassen. School D heeft een aanbod BSO, KSO en TSO. De doorstroom van oud-OKAN-leerlingen naar het reguliere onderwijs in de eigen school bedroeg tijdens de twee voorgaande schooljaren 27%. In dezelfde periode volgden 20% van de leerlingen een tweede onthaaljaar.

- School E is een school van het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap en is gesitueerd in de grootstedelijke context in de provincie Antwerpen. Deze school telt globaal ongeveer 450 leerlingen. Op het ogenblik van deelname aan de survey onthaalonderwijs organiseerde School E meer dan vijf onthaalklassen. School E heeft een aparte campus voor de organisatie van het onthaalonderwijs. De doorstroom van oud-OKAN-leerlingen naar het reguliere onderwijs in de eigen school bedroeg tijdens de twee voorgaande schooljaren 23%. Eveneens 23% van de leerlingen volgde in dezelfde periode een tweede onthaaljaar.

6.4.2 Speerpunten van het onthaalbeleid

Bij de start van de gesprekken met de verschillende OKAN-actoren binnen de deelnemende scholen, peilden we naar de belangrijkste elementen van het OKAN-beleid zoals dat op school wordt gevoerd. De antwoorden van de scholen bevatten zowel overlappende als uiteenlopende elementen[52]:

- School A: Leveren van maatwerk, creëren van een veilige omgeving en inrichten van een aparte OKAN-campus als bewuste beleidskeuze.
- School B: De integratie van OKAN in het regulier onderwijs, nadruk op taal, meerwaarde van diversiteit, ook voor kritische reflectie over het eigen referentiekader, flexibiliteit en maatwerk, ervaring en deskundigheid, zorg en welbevinden, klasmanagement en afstemming tussen de leerkrachten.
- School C: Een warm onthaal, werken met talenten van leerlingen, inzet van creativiteit, maatwerk, focus op Nederlands, zelfsturend team, nadruk op onderwijs (en niet op zorg); werken met heterogene groepen als bewuste beleidskeuze.
- School D: Respect voor de eigenheid van de OKAN-leerlingen (de eigen cultuur, de noden en behoeften), inzetten op maatschappelijke participatie en integratie, meerwaarde van diversiteit, centrale organisatie van OKAN in de hoofdschool, sterke differentiatie, warme en gestructureerde omgeving realiseren, welzijn bevorderen via vertrouwen, Nederlands leren en voorbereiden op vervolgonderwijs.
- School E: Leerlinggericht werken en maatwerk, zelfsturend OKAN-team en creëren van een veilige omgeving.

Twee elementen worden door actoren van elke school expliciet benoemd, met name maatwerk en veiligheid.

De meeste scholen werken met een draaiboek waarin de aanpak van het OKAN-onderwijs verduidelijkt wordt. Dit draaiboek (of 'OKAN voor dummy's' zoals het in een school genoemd wordt) is vooral bestemd als instrument voor het inwerken van nieuwe OKAN-leerkrachten. In de meeste

[52] Hieronder worden de elementen weergegeven zoals vermeld door de respondenten als antwoord op de expliciete vraag naar de belangrijkste pijlers van het gevoerde OKAN-beleid. In de antwoorden op de andere vragen tijdens de gesprekken zijn uiteraard meerdere elementen aan bod gekomen.

scholen is er wel een geëxpliciteerde visie op het onthaalonderwijs aanwezig. Toch zijn de respondenten niet altijd bekend met dit document. Of ze geven aan dat er zo'n document bestaat maar dat het niet om een geactualiseerde visie gaat.

De speerpunten van het onthaalbeleid worden wel gedragen door de leden van het OKAN-team (OKAN-leerkrachten, OKAN-coördinator, vervolgschoolcoach en OKAN-leerkrachten). Dit draagvlak ontstaat op een eerder informele manier, via nauwe samenwerking binnen het OKAN-team en veelvuldige formele en informele overlegmomenten.

De hogervermelde elementen van het OKAN-beleid van de vijf deelnemende scholen worden in thematische analyse van de casestudie verder verduidelijkt.

Aansluitend bij het bevragen van de scholen over de uitgangspunten van het onthaalbeleid voor anderstalige nieuwkomers, wilden we weten in welke mate de scholen over een uitgewerkt diversiteitsbeleid beschikken. Het is opvallend dat geen van de bevraagde scholen aangeeft over een uitgewerkt diversiteitsbeleid, geëxpliciteerd in een visietekst, te beschikken, dat bekend is bij en gedragen door het schoolpersoneel. Uiteraard worden er heel wat initiatieven genomen op vlak van omgaan met diversiteit (dat zal ook blijken uit de onderstaande beschrijving van het onthaalonderwijs van de scholen) en het ondersteunen van leerkrachten op dit vlak, onder meer via het aanbieden van nascholing rond dit thema. In sommige scholen wordt echter de loutere aanwezigheid van leerlingen met een diverse achtergrond als teken van een diversiteitsbeleid beschouwd. Andere scholen proberen wel de leerlingen op een gerichtere en actievere manier te begeleiden naar het deelnemen aan een diverse samenleving en zien de school als de weerspiegeling van zo'n diverse samenleving.

6.4.3 OKAN op een aparte campus of geïntegreerd in de hoofdschool

Een eerste belangrijk aspect van de organisatie van OKAN heeft betrekking op de plaats waar het OKAN-onderwijs aangeboden wordt: geïntegreerd in de reguliere school of op een aparte campus enigszins verwijderd van de hoofdschool.

In twee van de vijf deelnemende scholen – met name school A en school E – wordt het OKAN-onderwijs aangeboden op een aparte campus.

School A is de enige school, van de vijf deelnemende scholen aan de casestudie, die een bewuste keuze heeft gemaakt voor het organiseren van OKAN in een aparte campus. Deze keuze wordt als volgt gemotiveerd. Enerzijds biedt een aparte campus de mogelijkheid om leerlingen individueler te begeleiden en te ondersteunen tijdens het eerste jaar in het Vlaamse onderwijs. Anderzijds wordt op die manier het aantal leerlingen per taalgroep beperkt, zodat de leerlingen meer aangewezen zijn op het gebruik van het Nederlands als contacttaal en er minder groepsvorming plaatsvindt tussen leerlingen met dezelfde achtergrond (land van herkomst, woonwijk). Zowel de directie als de meeste leerkrachten zijn ervan overtuigd dat deze wijze van organisatie de meest optimale is voor de OKAN-leerlingen. Het OKAN-team, werkzaam op die aparte campus, ervaart wel praktische en organisatorische nadelen: de permanenties in het secretariaat en de toezichten op de speelplaats moeten door een kleine groep van personeelsleden worden opgenomen.

Ook de nadelen van een aparte OKAN-campus m.b.t. de doorstroom naar het reguliere onderwijs worden erkend:

> "Ze zitten hier in een vertrouwde omgeving, maar dan is de stap naar de vervolgschool soms wel wat groot."
> (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School A)

In school A is de vervolgcoaching opgedeeld in een vervolgschoolcoach (VSC A) die aanwezig is op de OKAN-campus en de leerlingen begeleidt naar een vervolgschool. Daarnaast is er een

vervolgschoolcoach (VSC B) die werkt op de hoofdcampus van de school en de oud-OKAN-leerlingen ondersteunt na doorstroom naar het reguliere onderwijs binnen de eigen school (zie: Vervolgschoolcoach). De vervolgschoolcoach, werkzaam in de hoofdschool, ervaart dat de stap van de aparte campus naar de hoofdschool erg groot, zoniet te groot, is voor de meeste leerlingen:

> "Ik vind het een nadeel dat de scholen niet op één campus liggen. (…) Dan komen ze ineens in de grote wereld, ze hebben met niemand contact gehad. Voor hen is dat een hele grote stap. En het is zeer moeilijk voor hen om zich hier thuis te voelen." (Vervolgschoolcoach B, School A)

De organisatie van OKAN in de hoofdschool zou, volgens deze vervolgschoolcoach, ook de communicatie en het overleg tussen de OKAN-leerkrachten en de reguliere leerkrachten bevorderen.

In school E is de organisatie van het OKAN-onderwijs in een apart schoolgebouw geen bewuste beleidskeuze, maar het gevolg van het capaciteitsprobleem. Aan deze organisatie worden door de schoolactoren zowel voor- als nadelen verbonden:

> "Een voordeel is inderdaad dat ze nu een huis, een thuis hebben waarin ze zich veilig voelen. Een nadeel is dat de kwestie van integratie wel een beetje uitgesteld wordt. Ze hebben slechts beperkt contact *(met reguliere leerlingen)*." (OKAN-coördinator – Vervolgschoolcoach – leerlingenbegeleider, School E)

De andere drie scholen organiseren het OKAN-onderwijs geïntegreerd in de gebouwen van de reguliere school. Deze wijze van organisatie kan echter verschillende vormen aannemen.

School D organiseert OKAN centraal in het gebouw van het reguliere onderwijs. School D geeft aan dat de centrale organisatie van OKAN een bewuste, maar niet steeds evidente beleidskeuze is.

> "Nu biedt de school aan de overkant ook OKAN aan, maar vroeger was dat niet zo. Toen telde de school aan het einde van het schooljaar soms 120 OKAN-leerlingen. De buurtbewoners maakten zich soms zorgen. Maar wij houden het been stijf. Wij blijven OKAN centraal aanbieden. We hebben de keuze gemaakt de leerlingen niet weg te stoppen in een ander gebouw. Het is een moeilijk traject om met die perceptie om te gaan." (Directie, school D)

School B en C hanteren een decentrale organisatie van het OKAN-aanbod waarbij er ook OKAN-klassen worden ingericht in samenwerkende scholen. In het geval van school B gaat het om een samenwerking op het niveau van de stad (dus over scholengemeenschappen heen). School C werkt samen met de scholen van de eigen scholengemeenschap.

Op het ogenblik van de bevraging telde School B ongeveer 160 OKAN-leerlingen. Op enkele maanden tijd was dit aantal gestegen van 70 naar 160. De school organiseerde 15 klassen op 7 verschillende plaatsen. Enkele jaren geleden kende deze school ook een plotse stijging van het aantal OKAN-leerlingen. Toen werd om pragmatische redenen gekozen voor de organisatie van OKAN op een aparte campus. Deze organisatie werd als erg negatief beoordeeld door leerkrachten en leerlingen. Het gebouw was niet geschikt als schoolgebouw, in de leslokalen hing een kille sfeer, en één lokaal deed dienst als cafetaria. Het welbevinden van de leerlingen was dan ook erg laag. Ook het gebrek aan contact tussen de OKAN-leerlingen en de reguliere leerlingen werd als erg negatief beschouwd.

Vervolgens werd een spreidingsplan voor de OKAN-klassen uitgewerkt waarbij integratie in de reguliere school vooropstond. OKAN moest zo georganiseerd worden dat integratie in de ruimere school van bij de start gerealiseerd werd: de lokalen bevinden zich in de hoofdschool, de OKAN-klassen en reguliere klassen hebben eenzelfde start- en einduur van de schooldag en alle leerlingen gebruiken een gemeenschappelijke cafetaria. Ondersteund door de stedelijke onderwijsdiensten werden scholen aangesproken mee te werken aan de organisatie van OKAN. De OKAN-leerkrachten bleven verbonden aan school B en werden vanuit School B ondersteund. Tijdens het schooljaar 2015-2016 was er opnieuw een sterke stijging van het aantal OKAN-leerlingen, en dit als gevolg van de Europese vluchtelingencrisis. De enige andere OKAN-school in de regio had aangegeven de

maximumcapaciteit bereikt te hebben. Er werd dan ook naar School B gekeken voor het vinden van oplossingen voor het toenemende aantal OKAN-leerlingen in de regio. School B is opnieuw actief op zoek gegaan naar nieuwe partners voor de oprichting van bijkomende antennes. Hierbij dragen zij de eigen visie op OKAN-onderwijs uit en stellen het integratiemodel als voorwaarde tot samenwerking.

Deze visie wordt niet altijd even makkelijk overgenomen door de samenwerkende scholen, waarbij de 'zichtbaarheid' van de OKAN-leerlingen soms als problematisch wordt geduid. Toch merkt de directie dat het urgente karakter van de huidige context de bereidheid tot samenwerking heeft vergroot. Het is een bewuste keuze van de school en de inrichtende macht op zoek te gaan naar partners voor uitbreiding van het OKAN-aanbod, de school wil de maatschappelijke onderwijsopdracht ten volle vervullen en alle leerlingen de kans bieden om onderwijs te volgen.

School C werkt voor de inrichting van het OKAN-aanbod samen met alle scholen van de eigen scholengemeenschap en is ten aanzien van de onderwijsadministratie de contactschool. In elke samenwerkende school worden één of meer OKAN-klassen georganiseerd. Voor de concrete organisatie (waaronder het aantrekken, opleiden en opvolgen van nieuwe leerkrachten en de beslissingen over aanwending van de middelen) wordt School C ondersteund door een andere school binnen de scholengemeenschap. Op het ogenblik van bevraging telde deze school 11 OKAN-klassen verspreid over de verschillende scholen van de scholengemeenschap. De samenwerkende scholen stellen lokalen ter beschikking, de leerkrachten zijn verbonden aan de contactschool. Het OKAN-team vormt één groep, die op geregelde tijdstippen samen overlegt. Ook op het niveau van de scholengemeenschap vindt overleg over de organisatie van onthaalonderwijs plaats.

Scholen die bewust kiezen voor het aanbieden van het OKAN-onderwijs geïntegreerd in een schoolgebouw met regulier onderwijs, geven aan te vrezen voor een capaciteitsprobleem bij toename van het aantal OKAN-leerlingen. Deze scholen blijven zoeken naar oplossingen om de beleidskeuze voor een geïntegreerde organisatie te kunnen behouden.

Alle OKAN-teams, zowel de teams die werken op een aparte campus als de teams die werken in het hoofdgebouw van de school, geven aan dat zij op autonome basis werken. De directies van de verschillende scholen geven de ruimte om een eigen werking uit te bouwen.

> "We zijn zelfsturend, dat vind ik belangrijk. Als team, hé, we zijn niet afhankelijk van de hoofdschool." (OKAN-leerkrachten, school E)

> "We zijn redelijk autonoom. Ik denk dat we het vertrouwen gekregen hebben en nog altijd krijgen omdat we goed bezig zijn." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingenbegeleider, School D)

> "Een eiland zou ik niet durven zeggen, eerder een afzonderlijke studierichting die een stuk autonoom functioneert. Dat geldt ook voor andere studierichtingen. (…) Wel heb ik gemerkt dat we vroeger eerder als een tijdelijk project werden beschouwd door directie en inrichtende macht, maar dat men nu beseft dat OKAN iets blijvends is." (OKAN-coördinator – vervolgschoolcoach, School C)

Deze autonome werking wordt ook door de directie bevestigd en ondersteund.

> "Het OKAN-beleid is organisch tot stand gekomen. Ik ben daar een beetje jaloers op, dat deze mensen die OKAN-werking zelf hebben kunnen en mogen opbouwen. Er zijn geen leerplannen. Er is wel voortdurend overleg, teamoverleg. Daar ben ik wel trots op." (Gesprek directie, School C)

6.4.4 Instroom van anderstalige nieuwkomers

6.4.4.1 Aantal nieuwkomers op het ogenblik van de bevraging

Het aantal nieuwkomers dat op het ogenblik van de bevraging ingeschreven was op de deelnemende scholen, verschilde sterk van school tot school. Niet alleen het aantal maar ook de schommelingen in aantal – tijdens het schooljaar en tussen de schooljaren – lopen sterk uiteen.

- School A telde 32 OKAN-leerlingen in oktober 2015, maar had net een aanvraag ontvangen van een nabijgelegen asielcentrum om op korte termijn 24 niet-begeleide minderjarige nieuwkomers op te vangen. Een laatste gesprek met respondenten van deze school werd gevoerd eind januari 2016, toen telde de school 63 leerlingen. Deze nieuwe instroom, die in enkele weken tijd op school was toegekomen, kende voornamelijk leerlingen afkomstig uit Syrië en omliggende landen. De maximumcapaciteit van de school bedraagt 75 OKAN-leerlingen. Het aantal OKAN-leerlingen schommelt sterk van schooljaar tot schooljaar: in juni 2015 waren er een dertigtal leerlingen, de schooljaren daarvoor eindigden met ongeveer 100 OKAN-leerlingen.

- In school B waren er eind november 2015 ongeveer 160 leerlingen ingeschreven, verdeeld over 15 klassen. Voor de organisatie van het OKAN-aanbod werkt de school samen met andere scholen in de regio, de leerlingen zijn dan ook verspreid over meerdere scholen. Dit was een uitzonderlijk hoog aantal voor deze school. Ter vergelijking: in de periode november 2014 telde de school ongeveer 90 OKAN-leerlingen. De grote stijging ten opzichte van het voorgaande jaar is te wijten aan een verhoogde instroom vanuit nieuwe asielcentra die in de regio van de school zijn opgericht.

- In School C waren er 135 leerlingen ingeschreven in 11 klassen, waarvan 25 verdeeld over twee klasgroepen in de school zelf. School C is contactschool voor de scholengemeenschap. De 9 andere klassen zijn verspreid over 6 andere scholen die samenwerken met School C voor de organisatie van het OKAN-aanbod. Deze school werd, op het ogenblik van bevraging, wel geconfronteerd met een toegenomen instroom als gevolg van de Europese vluchtelingencrisis. In de buurt van de school werd een nieuw opvangcentrum geopend, zo werden er midden oktober 2015 twee nieuwe klassen opgestart.

- School D telde 55 leerlingen verdeeld over 5 klassen. Tot een viertal jaar geleden was de OKAN-populatie veel omvangrijker, ongeveer 130 leerlingen. De school, gelegen aan de overkant van de straat, is toen gestart met het aanbieden van OKAN-onderwijs. School D heeft hiertoe geen bezwaar aangetekend – al was initieel de afspraak dat de andere school het onthaalonderwijs op een andere campus zou aanbieden. Het aandeel OKAN-leerlingen bedroeg ongeveer 10% van het totale aantal leerlingen op school. Dit was volgens de respondenten van deze school een te hoog aandeel, leidend tot gedragsproblemen en conflicten op de speelplaats.

- Deze School E, gelegen in het centrum van Antwerpen, kent weinig fluctuatie in het aantal OKAN-leerlingen. Op het ogenblik van bevraging (eind november 2015) telde de school 81 OKAN-leerlingen en 13 OKAN-leerlingen die een schakeljaar volgden. Deze laatste groep had al één OKAN-jaar achter de rug.

  De maximumcapaciteit van deze school is op 1 september meestal bereikt, zodat de school met een relatief stabiele OKAN-populatie het schooljaar kan starten.

6.4.4.2 Profiel van de instroom

De gesprekken met de respondenten in het kader van dit onderzoek werden voornamelijk gevoerd in de periode oktober 2015 – januari 2016. Op dat ogenblik was de verhoogde toestroom van OKAN-leerlingen, als gevolg van de Europese vluchtelingencrisis, nog niet merkbaar in alle deelnemende scholen. De grote instroom van deze nieuwkomers werd door de scholen verwacht in het voorjaar van 2016.

Het profiel van de anderstalige nieuwkomers is in de eerste plaats zeer divers en verandert voortdurend. De respondenten zien uiteraard evoluties in het profiel van de nieuwkomers, bijvoorbeeld wat de landen van herkomst betreft, maar deze veranderingen zijn moeilijk voorspelbaar en afhankelijk van allerhande gebeurtenissen op internationaal vlak (oorlog, natuurrampen, economische crisis, Europese uitbreiding).

Een evolutie die wel merkbaar is en bevestigd wordt door alle scholen, is de toename van analfabete en zwak-gealfabetiseerde leerlingen. Deze leerlingen zijn gemigreerd uit oorlogsgebieden, zoals Irak en Afghanistan, waar het onderwijssysteem al verschillende jaren niet meer functioneert. Ook zijn er meer en meer leerlingen die reeds jaren op de vlucht zijn en tijdens dit traject geen scholing hebben genoten. School E geeft aan dat van de 81 OKAN-leerlingen er 14 leerlingen (17%) analfabeet zijn en 9 leerlingen (9%) zeer zwak gealfabetiseerd. Van de 135 leerlingen in School C zijn meer dan 20 leerlingen (15%) analfabeet. De respondenten zijn van mening dat de toename van het aantal analfabete nieuwkomers belangrijke consequenties heeft voor de organisatie van OKAN. Er moet gewerkt worden met kleine klasgroepen, de OKAN-leerkrachten moeten nieuwe competenties verwerven op vlak van alfabetisering en op zoek gaan naar nieuwe didactische methodes en materialen.

> "We merken toch dat jaar na jaar de groep zwakkere leerlingen groter wordt. (…) We hebben een alfagroep van 14 leerlingen, dat is een grotere groep dan we normaal hebben. We proberen die zoveel mogelijk te splitsen omdat dat eigenlijk niet meer werkbaar is." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingenbegeleider, School E)

> "Ik vind het profiel van de leerlingen wel veranderd. Mijn lesmateriaal van vroeger, dat kan ik nu niet meer gebruiken. Vroeger kon ik moeilijkere lessen geven." (OKAN-leerkrachten, School C)

Een tweede, belangrijk kenmerk van de instroom is het hoge aantal niet-begeleide minderjarige nieuwkomers. Dit is geen nieuwe evolutie, al enkele jaren maken niet-begeleide nieuwkomers een belangrijk deel uit van de OKAN-populaties in de scholen.

De respondenten merken op dat OKAN-scholen, gelegen in de buurt van opvangcentra, meer met de problematiek van analfabete leerlingen en niet-begeleide minderjarige nieuwkomers geconfronteerd worden.

Sommige leerlingen, die een aanvraag tot asiel lopende hebben, kunnen van de ene op de andere dag overgeplaatst worden naar een andere stad of een ander landsgedeelte, of teruggestuurd worden naar het land van herkomst of een derde land. De respondenten hebben geen vat op deze beslissingen en ervaren dit als zeer pijnlijk en destabiliserend, zowel voor het welbevinden en de schoolloopbaan van de betrokken leerlingen als voor henzelf en de klasgroep.

> "Dat heeft ook een invloed op de rest van de klasgroep. Iemand verdwijnt plots, dan voel je die ongerustheid bij de andere leerlingen. Wat hebben ze met die leerling gedaan? Waar is die naartoe gestuurd? Gaat dat morgen ook met mij gebeuren?" (Leerlingbegeleider, School B)

Afhankelijk van de ligging van de school en de aan- of afwezigheid van ander OKAN-aanbod, kennen de OKAN-scholen een groter of kleiner wervingsgebied. Sommige scholen hebben leerlingen die op verre afstand van de school wonen. Leerlingen nemen busritten van twee uur om de school te

bereiken. Deze leerlingen stromen veelal door naar vervolgscholen dichter bij de woonplaats. Een grote afstand tussen de OKAN-school en de vervolgschool bemoeilijkt de opdracht van de vervolgschoolcoach gericht op de ondersteuning van de reguliere leerkrachten in de vervolgscholen (zie: Vervolgschoolcoach).

Daarnaast wordt de OKAN-populatie gekenmerkt door een grote socio-culturele en socio-economische diversiteit, ervaringen opgedaan in verschillende onderwijssystemen en –culturen, complexe gezinssituaties en de situatie van niet-begeleide minderjarige nieuwkomers in opvangcentra, psychosociale problemen als gevolg van de migratie-ervaring en trauma's opgelopen in de landen van herkomst en tijdens het migratietraject.

De focusgesprekken met de meso-actoren SO werden later georganiseerd (april 2016) dan de gesprekken met de schoolactoren in de vijf deelnemende scholen (oktober 2015 – januari 2016). In de scholen was er op het ogenblik van bevraging nog weinig te merken van de Europese vluchtelingencrisis en de verhoogde instroom van anderstalige nieuwkomers in het Vlaamse onderwijs. Tijdens de focusgesprekken SO werd dit thema wel meer uitvoerig besproken.

De meso-actoren gaven aan dat het profiel van de anderstalige nieuwkomers was gewijzigd. Steeds meer anderstalige nieuwkomers zijn analfabeet of zwak-gealfabetiseerd. Ook zijn er heel wat nieuwkomers gealfabetiseerd in een ander letterbeeld. De stijging van deze doelgroep heeft een belangrijke impact zowel op vlak van professionalisering van de OKAN-teams als op vlak van capaciteit. Analfabete nieuwkomers volgen bijna systematisch een tweede OKAN-jaar. Daarnaast is er ook een stijging vast te stellen van het aantal niet-begeleide minderjarige nieuwkomers. Van de recente instroom, als gevolg van de Europese vluchtelingencrisis, zou 50% van de OKAN-leerlingen niet-begeleid zijn. Het aanbod voor deze groep van jongeren is te versnipperd over verschillende dienstverlenende instellingen en onvoldoende aangepast aan de specifieke noden en behoeften van deze doelgroep.

Het belang van psychosociale ondersteuning van de nieuwkomers neemt enkel toe, niet alleen op vlak van verwerking van trauma's maar ook op het vlak van omgaan met stress. Hierbij moeten de Centra voor Leerlingenbegeleiding het eerste aanspreekpunt zijn, waarop zij gericht kunnen doorverwijzen indien nodig. Om een zo goed mogelijk aanbod aan psychosociale ondersteuning te kunnen voorzien, is het belangrijk de samenwerking tussen Onderwijs, de Centra voor Leerlingenbegeleiding in het bijzonder, en Welzijn te versterken, waarbij de toegankelijkheid van de welzijnsvoorzieningen geoptimaliseerd worden. Er is nood aan professionalisering van zowel de Centra voor Leerlingenbegeleiding als de welzijnsvoorzieningen in het omgaan met een anderstalige doelgroep.

De verhoogde instroom, op een zeer korte tijd, leidde voornamelijk tot problemen op vlak van capaciteit in de bestaande OKAN-scholen (vinden van voldoende lokalen, leerkrachten en vervoer van leerlingen). Grotere knelpunten werden vastgesteld bij scholen die een nieuwe OKAN-werking moesten opstarten. Bij de inplanting van de asielcentra is geen rekening gehouden met de capaciteit van de omliggende scholen. Bepaalde scholen waren plots overbelast en andere scholen dienden een nieuwe werking op te starten. Er was een enorme bereidheid bij de scholen om deze taken op te nemen, wel ontbrak het aan afstemming en coördinatie. Dit heeft tot gevolg dat er nu in verschillende snelheden wordt gewerkt.

6.4.4.3 Continue instroom

Een kenmerk van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers is de continue instroom in het Vlaamse onderwijs. Minderjarige nieuwkomers moeten binnen een periode van 60 dagen na aankomst in Vlaanderen in een school zijn ingeschreven. Uit de gesprekken met de OKAN-teams in de vijf deelnemende secundaire scholen blijkt echter dat de organisatie van het onthaaljaar voor

nieuwkomers veeleer is afgestemd op het verloop van een regulier schooljaar dan op een continue instroom van nieuwe leerlingen.

"We hebben meestal het geluk dat we op 1 september reeds volzet zijn, omdat we een centrumschool zijn. We starten dus met volle klassen. We hebben natuurlijk wel uitstroom, bv. een leerling die verhuist of terugkeert. Bij elke uitschrijving moeten we opnieuw inschrijven. Die nieuwe leerlingen proberen we dan met extra lessen en inhaallessen bij te werken." (OKAN-coördinator – VSC – leerlingbegeleider, School E)

"Op 1 september moeten alle leerlingen hier op school zijn. Ze komen dan samen naar hier (*deze school werkt met andere scholen samen voor de organisatie van het OKAN-aanbod, in deze scholen worden ook OKAN-klassen georganiseerd*). Dan spreek ik hen toe, in het Nederlands. Op 12 oktober hadden we 24 nieuwe leerlingen. Toen heb ik dat nog eens opnieuw gedaan. Maar dat is uitzonderlijk." (Directie, School C)

"In april, mei en juni organiseren we de lessen ook anders. Op basis van de stage en de studiekeuze bereiden we hen voor op de overstap. Dat is de schakelklas. Leerlingen die bijvoorbeeld haartooi willen doen, krijgen een basiswoordenschat over het beroep kapper aangeboden." (OKAN-leerkracht, School D)

Uit de gesprekken wordt duidelijk dat men probeert nieuwkomers die instromen in de periode september – december bij te werken, zodat zij vanaf januari kunnen aansluiten bij de leerlingen die in september gestart zijn. Nieuwkomers die instromen na januari worden in september opnieuw ingeschreven in het onthaaljaar. Afhankelijk van school tot school of op basis van de progressie van de leerlingen volgen zij nog een volledig schooljaar OKAN of stromen zij in januari door naar het reguliere onderwijs.

"Bij ons op school wordt er een aanbod gedaan van een jaar. Dat is zo voor de leerlingen die ingeschreven zijn vanaf september. Zij die later inschrijven, dan bedoel ik na oktober, die kunnen dan eventueel nog een jaar extra doen." (OKAN-leerkracht, School A)

"Leerlingen die instromen voor de kerstvakantie, proberen wij in juni te laten uitstromen. Ook omdat het moeilijk is om leerlingen in het midden van het schooljaar te laten instromen in de secundaire scholen. De vervolgscholen hebben het liefst dat ze in september instappen, dat ze van in het begin van het jaar mee zijn. We proberen wel leerlingen in januari te laten doorstromen, maar dat is moeilijk. In september is het makkelijker." (OKAN-coördinator, School B)

"(*nieuwe instroom*) Dan wordt gekeken binnen welke groep die leerlingen zich zouden kunnen situeren. De leerling wordt dan in die groep geplaatst. Op bepaalde momenten, als een leerkracht vrije uren heeft, wordt die leerling bijgewerkt tijdens remediëringsmomenten. En de leerlingen die laat instromen die starten met een nieuwe groep, van nul." (OKAN-leerkrachten, School D)

6.4.4.4 Indeling van de OKAN-leerlingen in klassen

Vier van de vijf OKAN-scholen die deelnemen aan het onderzoek, maken gebruik van niveaugroepen voor de indeling van de leerlingen in klassen. Deze scholen geven meteen ook aan dat de verschillen binnen de niveaugroepen zelf ook erg groot zijn en dat er binnen deze groepen moet gedifferentieerd worden. De niveaugroepen liggen niet vast bij de start van het schooljaar en worden niet ingedeeld op basis van vastgelegde criteria. Het aantal en de niveaus van de klasgroepen is afhankelijk van het ingeschatte niveau van de OKAN-leerlingen in een bepaald jaar en kan wijzigen op basis van de instroom doorheen het jaar. Dan worden bijvoorbeeld extra klassen of bijkomende niveaugroepen ingericht.

"Wij hebben gekozen voor niveaugroepen. Dat is een keuze van de school, dat ben je niet verplicht. Maar binnen die niveaugroepen zijn er nog hele grote verschillen en moet er echt wel gedifferentieerd worden." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School A)

Het systeem van indeling in groepen en het al dan niet doorschuiven tussen groepen tijdens het OKAN-jaar verschilt van school tot school. Alle scholen hanteren een ander, eigen systeem. Hieronder wordt – beknopt – beschreven op welke manier en op basis van welke criteria de vijf scholen OKAN-

leerlingen toewijzen aan klasgroepen. De systemen die de scholen hanteren zijn erg complex. Uit de werkwijze van de scholen gericht op het indelen van de klasgroepen blijkt duidelijk dat het OKAN-jaar zoveel mogelijk wordt ingericht als een regulier schooljaar, met september als belangrijkste instapmoment. De OKAN-leerlingen die later instromen, doorlopen niet hetzelfde instaptraject als de andere leerlingen en worden veelal aan aparte 'instroomklassen' toegewezen. Enkel School B is meer gericht op een continue instroom.

Bij inschrijving wordt er steeds een intakegesprek afgenomen, waarbij onder meer gepeild wordt naar de schoolse achtergrond en de thuissituatie van de leerlingen, alsook een eerste inschatting van alfabetisering. Deze elementen worden opgenomen in het vervolgdossier en in rekening gebracht bij het indelen van de klasgroepen. De meeste scholen geven aan dat er bij de start geen uitgebreide testen of vragenlijsten van de OKAN-leerlingen worden afgenomen, het is belangrijk eerst een klimaat van veiligheid en vertrouwen te realiseren. De trajectbegeleiding die loopt doorheen het OKAN-jaar is gericht op het stapsgewijs verzamelen van de nodige informatie voor een gerichte ondersteuning tijdens het OKAN-jaar en een gepaste oriëntering op het einde van het OKAN-jaar. Het afnemen van de intakegesprekken gebeurt door verschillende leden van het OKAN-team (OKAN-coördinator, vervolgschoolcoach, leerlingbegeleider, OKAN-leerkracht,…), verschillend van school tot school.

- School A heeft gekozen voor het werken met niveaugroepen. Bij inschrijving, voor het startmoment van september, wordt de COVAAR-test[53] afgenomen. Op basis daarvan wordt ook nagegaan of leerlingen al dan niet gealfabetiseerd zijn. Andere (taal)testen worden niet afgenomen bij de instap, omdat het de leerlingen nog ontbreekt aan een gevoel van veiligheid en vertrouwen. Ook vragen de respondenten zich af op welke manier resultaten van een taaltest bij instap in OKAN kunnen geïnterpreteerd worden. Hoofdzakelijk op basis van de resultaten van de COVAAR-test, aangevuld met elementen van het intakegesprek, worden de leerlingen ingedeeld in niveaugroepen. Van leerlingen die later dan september instromen, worden geen testen voor instroom afgenomen. Zij worden in een aparte klas geplaatst en vervolgens wordt hun voortgang geëvalueerd zoals gebruikelijk in School A (zie: Evalueren in OKAN).
  Op het ogenblik van bevraging werd er gewerkt met vijf niveaugroepen: twee klassen met leerlingen die na september zijn ingestroomd. Deze groepen zijn (nog meer) heterogeen samengesteld: één groep analfabete leerlingen en twee hogere niveaugroepen. In de hogere groepen wordt meer uitbreiding en verdieping aangeboden. Na elke rapportperiode bespreekt het OKAN-team of bepaalde leerlingen baat hebben bij het wisselen van groep.

- De wijze van indeling in groepen in School B verschilt tussen de antennes van de school. School B werkt samen met andere scholen binnen de regio voor de organisatie van het aanbod OKAN. In een zestal partnerscholen worden één of twee OKAN-klassen georganiseerd. In twee antennes, wat verder verwijderd van School B, wordt gewerkt met heterogene klasgroepen. Deze antennes functioneren autonoom en de heterogene klassen blijven zo stabiel mogelijk gedurende het OKAN-jaar (geen verschuiving van leerlingen tijdens het OKAN-jaar). De analfabete leerlingen worden zoveel mogelijk verzameld in een klasgroep op School B zelf, ook de analfabete leerlingen van de verderaf gelegen antennes.
  De klasgroepen in School B en in de dichterbij gelegen antennes worden ingedeeld op basis van niveau. Elke maandag wordt er een instapmoment georganiseerd, waarbij nieuwe

[53] Cognitieve vaardigheidstest, ontwikkeld door in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, initieel voor gebruik in het volwassenenonderwijs en later aangepast voor gebruik in het secundair onderwijs.

leerlingen worden getest. Deze testen vinden plaats in school C en peilen naar de mate van alfabetisering, letter- en leesbegrip. Het testmateriaal werd ontwikkeld door de school zelf, in overleg met de pedagogische begeleidingsdienst en het CLB. Ook werd het OKAN-team versterkt met personeelsleden die expertise hebben op vlak van testing. Er wordt gewerkt met 8 niveaus: een klas voor analfabete leerlingen; een instapklas; een zorgklas voor taalzwakke leerlingen; een klas voor leerlingen die een tweede onthaaljaar volgen; een klas voor 17-jarige nieuwkomers; een klas voor minder sterke leerlingen en twee klassen voor sterke leerlingen. Deze klassen zijn gespreid over de partnerscholen, twee klassen waaronder de analfabete klas worden georganiseerd in School B zelf. Het schooljaar wordt ingedeeld in fases van 6 weken. Na elke fase worden de leerlingen geëvalueerd en is doorschuiven naar een andere niveauklas mogelijk (dus ook verschuiving tussen de partnerscholen). Op vraag van een nabijgelegen asielcentrum werd voor het eerst een testronde georganiseerd in het asielcentrum zelf. Meer dan 40 nieuwkomers werden getest en ingedeeld in drie klasgroepen. De indeling werd gebaseerd op de resultaten van de testing, aangevuld met enkele andere elementen zoals familieverbanden. Deze klasgroepen werden opgestart in drie nieuwe antennes. Deze klasgroepen zullen stabiel blijven, leerlingen verschuiven niet tijdens het OKAN-jaar. Het verloop van deze testronde in het asielcentrum moet nog geëvalueerd worden.

- School C is de enige van de vijf scholen betrokken bij dit onderzoek, die enkele jaren geleden bewust is overgestapt van een indeling in niveaugroepen naar het werken met een heterogene samenstelling van de klasgroepen. School C is de contactschool voor de scholengemeenschap in de betrokken stad, alle OKAN-leerlingen worden ingeschreven in deze school. De groepen worden heterogeen samengesteld, dit betekent dat de leerlingen op basis van leeftijd, geslacht, taal en graad van alfabetisering zoveel mogelijk gespreid worden over de verschillende klassen. In eenzelfde klas worden grote groepen van leerlingen met dezelfde leeftijd, van hetzelfde geslacht of met dezelfde taal vermeden. Ook analfabete of zwak-gealfabetiseerde leerlingen worden niet in een aparte klas ondergebracht maar verspreid over de verschillende klassen. Deze leerlingen worden gedurende enkele uren per week verzameld in een aparte klas, in School C, voor specifiek onderricht. Daarna sluiten zij weer aan bij hun klasgroepen in de andere scholen. De leerlingen blijven veelal gedurende het ganse OKAN-jaar in dezelfde klas.
  De keuze voor het werken met heterogene groepen wordt op basis van verschillende elementen gemotiveerd: 1) Het is moeilijk om anderstalige nieuwkomers correct in te delen in niveaugroepen bij de start van het OKAN-jaar; 2) De indeling in niveaugroepen was demotiverend voor de leerlingen van de minder sterke groepen en creëerde spanningen tussen de leerlingen van de sterke en minder sterke groepen; 3) In heterogene groepen kunnen zwakkere leerlingen leren van sterkere leerlingen en omgekeerd; 4) In heterogene groepen moeten leerlingen niet verschuiven tussen de klassen, maar blijven de klasgroepen stabiel en kan er een veilig en geborgen klimaat gerealiseerd worden; en 5) De taakbelasting tussen leerkrachten die lesgaven in de sterke klassen en leerkrachten die lesgaven in de zwakke klassen was erg verschillend. Het werken met heterogene klasgroepen is een duidelijke beleidskeuze van de school. De werking met heterogene klasgroepen wordt wel doorbroken wat de analfabete OKAN-leerlingen betreft. Op bepaalde momenten wordt er voor de analfabete leerlingen klasoverstijgende homogene lessen georganiseerd. Hoewel het OKAN-team achter deze keuze staat, worden ook bedenkingen geformuleerd.

> "Soms stel ik mij de vraag hoe erg taalzwakke leerlingen zich in deze heterogene groepen voelen."
> (OKAN-leerkrachten, School C)

"Eigenlijk zou je voortdurend met twee leerkrachten in de klas moeten staan. Ik vind ook niet dat je dat altijd moet overlaten aan de sterke leerlingen om de zwakke leerlingen te helpen. Want soms probeer je dat als leerkracht wel zo op te lossen." (OKAN-leerkrachten, school C)

- In School D wordt er eveneens gewerkt met niveaugroepen. Bij de start in september worden de leerlingen willekeurig ingedeeld in klasgroepen en dan volgt een observatieperiode van twee weken. Tijdens deze periode krijgen de leerlingen een pakket aangeboden bestaande uit makkelijke en moeilijke taken, taken die de vier vaardigheden omvatten, huistaken, etc. Na afloop van deze periode van twee weken worden geen testen afgenomen, de indeling in niveaugroepen wordt gebaseerd op de observaties van de leerkrachten. Zij hanteren hiertoe een gemeenschappelijke observatielijst. Tijdens deze twee weken is er overleg binnen het OKAN-team, de indeling wordt na afloop van deze periode in teamoverleg gefinaliseerd. De leerlingen blijven veelal gedurende het verdere schooljaar in dezelfde niveaugroep zitten. Verschuivingen vinden meestal plaats als gevolg van een opsplitsing van de klasgroepen bij toenemende instroom. Leerlingen die na september instromen, worden in een aparte groep geplaatst. Zij doorlopen de observatieperiode niet en aan deze groepen wordt geen specifiek niveau toegekend.

- Bij inschrijving in School E wordt gepeild naar de mate van alfabetisering, er wordt aan de leerlingen gevraagd een aantal letters te kopiëren. Indien de leerlingen weinig of niet kunnen schrijven, worden ze doorverwezen voor meer uitgebreide testing. Het gaat hierbij om een samengestelde test bestaande uit een leestest, een taalvaardigheidstest en een leerbaarheidstest.
  School E werkt met niveaugroepen. Bij de start van het schooljaar worden leerlingen ingedeeld in klassen, waarbij de verschillende taalgroepen zoveel mogelijk gemengd worden. De eerste twee weken krijgen alle leerlingen dezelfde basisleerstof aangeboden. Na deze twee weken neemt de school testen af, op basis waarvan men de leerlingen in niveaugroepen indeelt. Analfabete leerlingen worden zo snel mogelijk – dus voor de afloop van de eerste twee weken – aan een specifieke klas voor analfabete leerlingen toegewezen. De niveaus van de klassen liggen niet vast, elk jaar legt men deze niveaus vast op basis van de leerlingenpopulatie. Eens ingedeeld in groepen, worden leerlingen enkel bij uitzondering verschoven van groep. Tijdens een overlegmoment met alle OKAN-leerkrachten worden de leerlingen op basis van de testresultaten en de observaties van de leerkrachten ingedeeld in groepen. Leerlingen die later instromen, worden twee weken ingedeeld bij het laagste niet-analfabete niveau (of de klas van analfabete leerlingen). Zij krijgen dan twee weken de basisleerstof aangeboden en worden vervolgens getest. Indien nodig kunnen zij dan wel doorschuiven naar een meer gepast niveau. Tijdens het schooljaar van de bevraging werkte deze school met 6 niveaus: een groep van analfabete leerlingen, vier niveaugroepen en één groep van leerlingen die het vorige jaar na december zijn ingestroomd en in januari zullen uitstromen. De groep van analfabete leerlingen is een omvangrijke groep van 15 leerlingen, die voor bepaalde vakken en activiteiten opgedeeld wordt in twee groepen. De verschillenden niveaugroepen, met uitzondering van de analfabete klas, krijgen ongeveer dezelfde leerstof aangeboden. Hoe hoger het klasniveau, hoe meer verdieping of uitbreiding wordt aangeboden.

Vanuit de focusgroepen SO werd aangegeven dat men bij het indeling van de groepen steeds een evenwicht moet zoeken tussen een indeling op basis van leeftijd gericht op het welbevinden en de

participatie van de leerlingen enerzijds, en een niveau-indeling gericht op het bevorderen van leerwinst. Het voorzien van een periode van observatie vooraleer de groepen effectief worden ingedeeld, is eveneens erg belangrijk.

6.4.4.5 Samenvattend

De gesprekken met de respondenten werden gevoerd op het ogenblik dat de verhoogde toestroom van OKAN-leerlingen, als gevolg van de Europese vluchtelingencrisis, nog niet merkbaar was in de deelnemende scholen. Het profiel van de anderstalige nieuwkomers in deze scholen is zeer divers. De respondenten zien evoluties in het profiel van de nieuwkomers, maar deze veranderingen zijn moeilijk voorspelbaar en afhankelijk van allerhande gebeurtenissen op internationaal vlak. Wel merkbaar is de toename van analfabete en zwak-gealfabetiseerde leerlingen – dit wordt bevestigd door de meso-actoren. De respondenten zijn van mening dat deze toename belangrijke consequenties heeft voor de organisatie van OKAN. Er moet gewerkt worden met kleine klasgroepen, de OKAN-leerkrachten moeten nieuwe competenties verwerven op vlak van alfabetisering en op zoek gaan naar nieuwe didactische methodes en materialen.

Een tweede, belangrijk kenmerk van de instroom is het hoge aantal niet-begeleide minderjarige nieuwkomers. De respondenten merken op dat OKAN-scholen, gelegen in de buurt van opvangcentra, meer met de problematiek van analfabete leerlingen en niet-begeleide minderjarige nieuwkomers geconfronteerd worden.

Sommige leerlingen, die een aanvraag tot asiel lopende hebben, kunnen van de ene op de andere dag overgeplaatst worden naar een andere stad of een ander landsgedeelte, of teruggestuurd worden naar het land van herkomst of een derde land. De respondenten hebben geen vat op deze beslissingen en ervaren dit als zeer pijnlijk en destabiliserend, zowel voor het welbevinden en de schoolloopbaan van de betrokken leerlingen als voor henzelf en de klasgroep.

Afhankelijk van de ligging van de school en de aan- of afwezigheid van ander OKAN-aanbod, kennen de OKAN-scholen een groter of kleiner wervingsgebied. Een grote afstand tussen de OKAN-school en de vervolgschool, wat een realiteit is voor een groot aandeel van de OKAN-leerlingen, bemoeilijkt de opdracht van de vervolgschoolcoach gericht op de ondersteuning van de reguliere leerkrachten in de vervolgscholen.

Daarnaast wordt de OKAN-populatie gekenmerkt door een grote socio-culturele en socio-economische diversiteit, ervaringen opgedaan in verschillende onderwijssystemen en –culturen, complexe gezinssituaties en de situatie van niet-begeleide minderjarige nieuwkomers in opvangcentra, psychosociale problemen als gevolg van de migratie-ervaring en trauma's opgelopen in de landen van herkomst en tijdens het migratietraject.

Het aanbod voor deze groep van jongeren is te versnipperd over verschillende dienstverlenende instellingen en onvoldoende aangepast aan de specifieke noden en behoeften van deze doelgroep. Het belang van psychosociale ondersteuning van de nieuwkomers neemt enkel toe, niet alleen op vlak van verwerking van trauma's maar ook op het vlak van omgaan met stress. De Centra voor Leerlingenbegeleiding geven aan dat zij het eerste aanspreekpunt moeten zijn, waarop zij gericht kunnen doorverwijzen indien nodig. Ook vragen de onderwijsactoren om het faciliteren van samenwerking tussen Onderwijs, de Centra voor Leerlingenbegeleiding in het bijzonder, en Welzijn. Deze actoren geven aan dat het belangrijk is de toegankelijkheid van de welzijnsvoorzieningen te optimaliseren en de betrokken actoren te professionaliseren.

De verhoogde instroom, op een zeer korte tijd, leidde voornamelijk tot problemen op vlak van capaciteit in de bestaande OKAN-scholen.

Een kenmerk van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers is de continue instroom in het Vlaamse onderwijs. Uit de gesprekken met de OKAN-teams blijkt echter dat de organisatie van het onthaaljaar voor nieuwkomers veeleer is afgestemd op het verloop van een regulier schooljaar. Zij proberen nieuwkomers die instromen in de periode september – december bij te werken, zodat zij vanaf januari kunnen aansluiten bij de leerlingen die in september gestart zijn. Nieuwkomers die instromen na januari worden in september opnieuw ingeschreven in het onthaaljaar.

Indeling van de OKAN-leerlingen in klassen

Vier van de vijf OKAN-scholen die deelnemen aan het onderzoek, maken gebruik van niveaugroepen voor de indeling van de leerlingen in klassen. Deze scholen geven meteen ook aan dat de verschillen binnen de niveaugroepen zelf ook erg groot zijn. Het aantal en de niveaus van de klasgroepen is afhankelijk van het ingeschatte niveau van de OKAN-leerlingen in een bepaald jaar en kan wijzigen op basis van de instroom doorheen het jaar. Dan worden bijvoorbeeld extra klassen of bijkomende niveaugroepen ingericht. Het systeem van indeling in groepen en het al dan niet doorschuiven tussen groepen tijdens het OKAN-jaar verschilt van school tot school. De systemen die zij hanteren, zijn erg complex.

Bij inschrijving wordt er steeds een intakegesprek afgenomen, waarbij onder meer gepeild wordt naar de schoolse achtergrond en de thuissituatie van de leerlingen, alsook een eerste inschatting van alfabetisering. Deze elementen worden opgenomen in het vervolgdossier en in rekening gebracht bij het indelen van de klasgroepen.

De meeste scholen geven aan dat er bij de start geen uitgebreide testen of vragenlijsten van de OKAN-leerlingen worden afgenomen, het is belangrijk eerst een klimaat van veiligheid en vertrouwen te realiseren. De trajectbegeleiding die loopt doorheen het OKAN-jaar is gericht op het stapsgewijs verzamelen van de nodige informatie voor een gerichte ondersteuning tijdens het OKAN-jaar en een gepaste oriëntering op het einde van het OKAN-jaar.

Vanuit de focusgroepen SO werd aangegeven dat men bij het indeling van de groepen steeds een evenwicht moet zoeken tussen een indeling op basis van leeftijd gericht op het welbevinden en de participatie van de leerlingen enerzijds, en een niveau-indeling gericht op het bevorderen van leerwinst. Het voorzien van een periode van observatie vooraleer de groepen effectief worden ingedeeld, is eveneens erg belangrijk.

6.4.5 Het onthaaljaar

6.4.5.1 De organisatie van het lessenpakket

Volgens de regelgeving moet het OKAN-aanbod minstens 28 lesuren omvatten met een maximum van 32 lesuren, 22 uren moeten besteed worden aan het leren van Nederlands. Ook moet het aanbod een levensbeschouwelijk vak omvatten en kunnen er vier uur vrij ingevuld worden door de school, bijvoorbeeld met lichamelijke opvoeding, wiskunde, Frans of individuele bijscholing. De regelgever verduidelijkt dat de invulling van de vier vrij te besteden uren kan bijdragen aan een optimale integratie van de OKAN-leerlingen op school.

Het aanbod dat tijdens OKAN verstrekt wordt, omvat in de deelnemende scholen veelal dezelfde onderdelen: Nederlands, lichamelijke opvoeding (LO) en een levensbeschouwelijk vak. Daarnaast is

er wel wat variatie wat de overige uren betreft: wiskunde, ICT, talen Frans of Engels, en plastische opvoeding (PO).[54]

- School A: 22 uur Nederlands, 2 uur levensbeschouwelijke vakken, 2 uur PO en 2 uur LO. Aanvullend worden er nog uren Engels, Frans en/of wiskunde aangeboden aan leerlingen binnen de sterkere groepen, gericht op doorstroom naar het ASO. In het begin van het onthaaljaar omvat het lessenpakket enkel Nederlands, LO, PO en levensbeschouwelijke vakken. Naarmate het schooljaar vordert en op basis van de noden en behoeften van de leerlingen kan men wiskunde, Frans of Engels aan het lessenpakket worden toevoegen.
- School B: Nederlands, wiskunde, godsdienst, PO en het geïndividualiseerde aanbod op vrijdagvoormiddag (leesvaardigheid, remediëring en projectwerking).
- School D: 22 uur Nederlands, 2 uur wiskunde, 2 uur godsdienst, 2 uur LO en 2 uur Frans voor de sterkere groepen.
- School E: 15 uur Nederlands (waarvan 4 uur herhaling of toepassing), PAV (biologie en aardrijkskunde), WITO (Wiskunde en technologie), LO, zedenleer, ICT en PO, eventueel aangevuld met 2 uur Frans voor de sterke leerlingen gericht op doorstroom naar ASO

Het OKAN-jaar wordt in de deelnemende scholen veelal op gelijkaardige wijze ingevuld.

Zoals hoger aangegeven, vermelden alle scholen 'maatwerk' als één van de pijlers voor de organisatie van het OKAN-jaar. Dit maatwerk, of individuele aanpak van het onthaalonderwijs, omvat volgende elementen:

- De indeling in niveaugroepen, wat betreft de scholen die met dit systeem werken (zie hoger).

> "Als de leerling in de juiste niveaugroep zit, dan zijn de lessen afgestemd op de leerling. De verschillen tussen de groepen zijn echt heel groot, het is echt een hele andere manier van lesgeven. Dat is les op maat, wat dat betreft krijgen ze echt wel les op maat." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingenbegeleider, School E)

> "We hebben natuurlijk differentiatie in niveaus, dat is ook zo in de cursus aangegeven met een systeem van sterretjes bij bepaalde oefeningen. Eén sterretje, dat is differentiatie voor leerlingen die sterker en vlotter zijn. Twee sterretjes, dan is de leerling als erg goed bezig. De leerlingen in OKAN blauw moeten bijvoorbeeld alle oefeningen doen, inclusief de oefeningen met de sterretjes. En in OKAN paars zal hier en daar een oefening met één sterretje worden aangeboden." (OKAN-leerkracht, School A)

- Differentiatie in de klas, ook wanneer er gewerkt wordt met niveaugroepen.

> "Je kan niet zeggen tegen een ganse klas dat ze allemaal dezelfde oefeningen moeten maken. Je hebt altijd sterkere leerlingen. Die sterkere leerlingen krijgen van mij sowieso extra oefeningen of andere opdrachten." (OKAN-leerkracht, School A)

> "Elke vrijdagvoormiddag komen er twee uur vrijwilligers in de klassen om te werken aan leesvaardigheid. Dan kunnen we kleinere groepjes maken en dan kunnen ze lezen op niveau. Dat is nieuw sinds dit jaar en staat nog wat in de kinderschoenen." (OKAN-coördinator, School B)

- Voorzien van aanvullende aanbod, bv. extra uren Frans aanvullend op het lessenpakket of aanbieden van lessen Frans en wiskunde in plaats van LO en PO gericht op doorstroom naar ASO.

[54] Tijdens de gesprekken werd de lessentabel van het OKAN-aanbod van school C niet expliciet besproken.

"De meer taalvaardige leerlingen, die meer mee zijn of in hun thuisland meer onderwijs genoten hebben en makkelijker kunnen doorstromen, die willen wij extra uren wiskunde en Frans aanbieden. Dat gebeurt buiten de reguliere schooluren. We werken met niveaugroepen, de betere leerlingen van de hogere groepen krijgen dat pakket gezamenlijk aangeboden." (Directie, School A)

- De organisatie van snuffelstages, waarbij leerlingen één of meerdere weken les volgen in een studierichting van het reguliere onderwijs als onderdeel van het oriënteringstraject na OKAN (zie: Oriëntering naar het reguliere onderwijs).

  De mogelijkheid om enkele uren per week les te volgen in een reguliere richting, als voorbereiding op doorstroom naar vervolgonderwijs, wordt slechts in zeer beperkte mate aangeboden aan OKAN-leerlingen.

"In het hoogste niveau kan dat, heel uitzonderlijk. Na de kerstexamens wordt bekeken of een leerling echt boven het niveau van de klas uitsteekt. We kijken ook wat de interesses zijn en de vakken die nuttig zijn naar volgend jaar toe. We kijken zeer specifiek naar bepaalde personen." (OKAN-leerkrachten, School E)

"Het kan zijn dat wij een leerling hebben die bijvoorbeeld een dag of twee dagen meeloopt in het gewone onderwijs. Wij staan daar wel voor open, maar of die andere school daar ook voor openstaat, is een andere vraag. Dat is een probleem, ook binnen de eigen campusschool, bij de leerkrachten op de eigen campusschool." (VSC A, School A)

"Normaal gezien hebben ze geen les in de reguliere richtingen. Ze zijn hier om Nederlands te leren. Soms kan iemand in de loop van het jaar wel doorstromen." (Directie, School C)

School C voorziet wel in een systeem van gedeeltelijke instroom in een reguliere richting, maar dan voornamelijk voor OKAN-leerlingen die het vorige schooljaar later zijn ingestroomd en in september opnieuw in OKAN-zijn gestart. Deze leerlingen kunnen op vrijdagnamiddagen, wanneer de OKAN-klas vrij is, lessen in het reguliere onderwijs volgen. Sommige van deze leerlingen kunnen ook enkele volledige weken stage volgen in het reguliere onderwijs, gericht op doorstroom tijdens het schooljaar.

- De trajectbegeleiding doorheen het OKAN-jaar, gericht op een zo gepast mogelijke oriëntering naar vervolgonderwijs.

"Wij hebben een zorgteam dat bestaat uit de OKAN-coördinator, de twee vervolgcoaches, de twee leerlingenbegeleiders en de mensen van het CLB. Zij zetten de trajecten op. Eigenlijk start de vervolgschoolcoach al snel met de eerste gesprekken om te kijken naar de mogelijkheden, de interesses van de leerling, en een realistisch aanbod." (Directie, School B)

School B vermeldde als enige school expliciet de samenwerking met CLB in het kader van maatwerk: een leerling met een vermoedelijke leerstoornis (moeite met schriftelijke vaardigheden) krijgt enkele uren per week individuele begeleiding in samenwerking met het CLB.

Het aanbod voor OKAN-leerlingen wordt voornamelijk op groepsniveau georganiseerd, ook bij differentiatie – maatwerk wordt aangeboden – gebeurt dit veelal in groepsverband: indeling in niveaugroepen als element van maatwerk of aanvullend aanbod voor bepaalde doelgroepen van leerlingen.

"Natuurlijk gebeurt dat (aangepast traject) soms wel collectief. Bijvoorbeeld als we die OKAN-CLW (Centrum Leren en Werken)-klas opzetten, dan zullen wij eerst screenen op arbeidsattitude en zo. En dan is het toch de bedoeling dat die klas collectief naar het deeltijds onderwijs doorstroomt." (Directeur, School B)

Differentiatie of maatwerk gericht naar individuele leerlingen, zoals het volgen van een aantal lesuren per week in een reguliere richting of individuele begeleiding gericht op het verwerken van de leerstof, maakt slecht beperkt deel uit van het onthaalonderwijs. Een uitzondering is de trajectbegeleiding gericht op oriëntering na OKAN, die doorheen het OKAN-jaar individueel wordt opgenomen. Al maakt trajectbegeleiding strikt genomen geen onderdeel uit van het onderwijsaanbod.

Daarnaast werd doorheen de gesprekken met de OKAN-teams duidelijk dat het aanbod tijdens het OKAN-jaar weinig aansluiting vindt bij het reguliere aanbod. Zoals hoger vermeld, is het volgen van reguliere vakken tijdens het OKAN-jaar eerder een uitzondering, elke school kan één of twee voorbeelden van OKAN-leerlingen aanhalen die enkele reguliere vakken volgen tijdens het OKAN-jaar.

Ook organiseren de deelnemende scholen geen gemeenschappelijke vakken voor OKAN-leerlingen en leerlingen van het reguliere onderwijs. OKAN speelt zich dus in hoofdzaak af binnen OKAN, tenzij het gaat om enkele activiteiten die men jaarlijks schoolbreed organiseert of creatieve projecten die samenwerking tussen OKAN-leerlingen en leerlingen van het reguliere onderwijs inhouden. Eén uitzondering (expliciet vermeld tijdens de casestudie) hierop is een project dat School B organiseert, waarbij zwakkere OKAN-leerlingen gedurende enkele lessen samen met leerlingen van 1B uit het regulier onderwijs werken aan leesvaardigheid. Dit project probeert deze OKAN-leerlingen uit hun rol van 'zwakke leerling' te halen en in de rol van 'sterke leerling' te plaatsen.

Aansluitend kunnen we vermelden dat slecht een beperkt aantal leerkrachten een opdracht in OKAN en in het reguliere onderwijs combineren.

6.4.5.2 School- en klaspraktijken

Om meer inzicht te verkrijgen in de invulling van het onthaaljaar, geven we hieronder, op basis van de informatie verzameld tijdens de gesprekken met de OKAN-teams, een overzicht van de school- en klaspraktijken in de vijf deelnemende scholen.[55] De respondenten vermeldden onder meer volgende praktijken: differentiatie in de klas, projecten en activiteiten buiten de klas, werken met vrijwilligers ter ondersteuning van leerkrachten en leerlingen; inbouwen van extra remediëringsmomenten en uitbouwen van systemen van schakelklassen.

Het aantal leerkrachten per onthaalklas verschilt van school tot school, en soms zelfs van klas tot klas binnen één school. Sommige scholen proberen zoveel mogelijk met één leerkracht Nederlands per onthaalklas te werken, waarbij enkel vakken zoals levensbeschouwing, wiskunde of LO door andere leerkrachten worden opgenomen. In andere scholen deelt men het aanbod Nederlands op in aparte vakken. Gemiddeld zijn er vier tot zes leerkrachten verbonden aan één klas. Wel streven alle scholen naar het werken met één leerkracht voor Nederlands in de klas voor analfabete leerlingen.

Een belangrijke klaspraktijk is het differentiëren binnen één groep. Hoger gaven we reeds aan dat het niveau binnen eenzelfde klasgroep erg verschilt, ook al wordt er gewerkt met een indeling in niveaugroepen. Differentiatie bekomt men voornamelijk via het aanreiken van uitbreidings- of remediëringsoefeningen, het variëren in de graad van zelfstandigheid waarmee de leerlingen de taken kunnen uitoefenen, het aanbieden van hulpmiddelen zoals steunkaarten of woordenboeken aan bepaalde leerlingen of het inzetten van sterkere leerlingen als peer-tutor van zwakkere

[55] Het gaat hier dan ook niet om een exhaustief overzicht. Met dit overzicht wordt een diversiteit aan maatregelen aangetoond.

leerlingen. In het luik Professionalisering van het OKAN-team is te lezen dat onthaalleerkrachten net op zoek zijn naar goede praktijken en verdere professionalisering op vlak van differentiatie in de klas.

Naast het klassikaal lesgeven werken de verschillende scholen projecten uit of voorzien ze uitstappen voor de OKAN-leerlingen. De thema's en de invulling van deze projecten zijn van zeer uiteenlopende aard.

- In School A maken de leerlingen tijdens de projectweek 'vrije tijd' kennis met het aanbod vrije tijd in de omgeving van de school. Daarnaast is er (onder meer) ook een projectweek 'gezondheid' en wordt aan elk inhoudelijk thema van de cursus een uitstap of activiteit gekoppeld, waaronder een bezoek aan de bibliotheek, een carnavalsfeest op school. De schoolreis op het einde van het schooljaar kadert in het thema 'vakantie', gepland door de leerlingen zelf.

- Ook School C biedt meerdere projecten aan. In samenwerking met de kunstacademie organiseert zij een projectweek podiumkunsten in het teken van muziek en dans.

  > "Dat is echt een week die niet in het teken staat van leren, maar van dansen en muziek maken. De leerlingen die uitvallen op vlak van leren, kunnen tijdens de week podiumkunsten heel erg aan bod komen." (OKAN-leerkrachten, School C)

  En gedurende het hele schooljaar loopt er een project in samenwerking moet de bibliotheek.

  > "Het bibliotheekproject, dat is een heel mooi project. De leerlingen zoeken elk een verhaal op in de eigen taal over een bepaald onderwerp, dit jaar is dat 'vriendschap'. Die verhalen worden dan in de eigen taal en in het Nederlands opgenomen in een boekje. Deze boekjes worden dan verdeeld onder de bibliotheken. De verhalen worden ook verwerkt op Kamishibai-platen in samenwerking met de tekenacademie. Op het einde van het schooljaar gaan de leerlingen die verhalen ook voorlezen in het eerste en tweede leerjaar. Ze zijn er echt fier op, zeker omdat hun eigen taal gewaardeerd wordt in dat project. In de klas mogen ze natuurlijk alleen maar Nederlands praten, maar het is belangrijk om die taal ook nog te waarderen en te erkennen." (OKAN-leerkrachten, School C)

  De OKAN-leerlingen van School C geven eveneens workshops in de reguliere klassen, waarbij zij gedurende één uur lesgeven in de eigen taal aan Nederlandstalige leerlingen. Met deze workshops wil de leerkrachten de Nederlandstalige leerlingen bewust maken van de moeilijkheden waarmee OKAN-leerlingen geconfronteerd worden bij het leren van en in een andere taal.

School A en C werken met vrijwilligers ter ondersteuning van de onthaalleerkrachten en de onthaalleerlingen. Op vrijdag voorziet School A enkele uren voor een meer gedifferentieerd aanbod, waaronder de mogelijkheid van het werken aan leesvaardigheid met vrijwilligers. In School C ondersteunen vrijwilligers de onthaalleerkrachten gedurende vier uur per week in de klas. Leerkrachten kunnen aangeven of zij ondersteuning door vrijwilligers wensen en tijdens welke momenten of activiteiten. Op het moment van bevraging, was er een groot aanbod aan vrijwilligers op de school, waarschijnlijk gemotiveerd door de actualiteit van de vluchtelingencrisis.

School A en school D voorzien momenten van remediëring tijdens de lesuren. School A biedt op vrijdag vier uur individuele begeleiding en remediëring aan. Deze momenten worden ingevuld op basis van de behoeften en interesses van de leerlingen: werken aan leesvaardigheid met vrijwilligers, remediëring op maat in kleine groepen, projectwerking waarbij de leerlingen over de klassen heen worden ingedeeld (in kleine groepen werken aan één gezamenlijk project). In School D is er op

donderdagnamiddag tijd voorzien voor remediëring waarbij men alle leerlingen samenbrengt en de leerkrachten lesgeven op basis van teamteaching. Het OKAN-team wordt tijdens deze momenten versterkt met GOK-leerkrachten. De leerlingen worden in groepjes verdeeld op basis van noden en behoeften en per groep wordt er één bepaalde vaardigheid of één bepaald thema geremedieerd.

Bijna alle scholen voorzien ook één of meerdere keren per week huiswerkklassen, waaraan OKAN-leerlingen en oud-OKAN-leerlingen kunnen deelnemen.

School D en School E proberen systemen van schakelklassen op poten te zetten om de doorstroom van leerlingen naar het reguliere onderwijs te vergemakkelijken. In School D wordt deze schakelklas nog eerder beperkt ingevuld, School E heeft een meer ingrijpend systeem geïmplementeerd.

Vanaf april worden de lessen van de leerlingen in School D inhoudelijk meer afgestemd op de doorstroom naar het reguliere onderwijs, voorzien in september. De lessen worden ingevuld op basis van de keuze van de snuffelstage en daaropvolgend de studiekeuze van de leerlingen. In die periode krijgen de leerlingen een individuele technische taallijst aangeboden die aansluit bij de studiekeuze.

De schakel- en maatklassen van School E worden beschreven in het luik 'Naar een optimale doorstroom naar het reguliere onderwijs', aangezien deze klassen zich eerder na doorstroom naar het reguliere onderwijs situeren.

6.4.5.3 Dubbele doelstelling van OKAN: taal en participatie

Het onthaalonderwijs in Vlaanderen heeft twee doelstellingen, enerzijds het realiseren van taalverwerving gericht op doorstroom naar het reguliere onderwijs en anderzijds het bevorderen van participatie op schoolniveau en in de ruimere samenleving.

6.4.5.3.1 Ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers

Voor de inhoudelijke invulling van het onderwijsaanbod in OKAN werden ontwikkelingsdoelen vastgelegd: Ontwikkelingsdoelen 'Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers van het secundair onderwijs'.[56]

> "Het Nederlands dat wij geven is helemaal niet te vergelijken met het vak Nederlands in het reguliere SO. Het Nederlands dat wij geven is erg gericht op integratie en gebaseerd op maatschappelijke thema's." (OKAN-coördinator – Leerlingengebeleider, School A)

Het aanbod in de onthaalklas moet gericht zijn op een zo breed mogelijk publiek en tegelijk de mogelijkheid bieden om een gedifferentieerd aanbod te doen naargelang de beginsituatie en de noden van het publiek. De ontwikkelingsdoelen beschrijven het minimum waaraan gewerkt wordt met elke leerling. De doelen worden nagestreefd. Deze ontwikkelingsdoelen omvatten taaldoelen en algemene doelen met betrekking tot ICT, leren leren, gezondheid, techniek, gecijferdheid, tijd en ruimte, sociale vaardigheden, burgerzin en interculturaliteit.

De meeste OKAN-actoren geven dat de ontwikkelingsdoelen erg abstract zijn geformuleerd, veel ruimte tot interpretatie laten en vaak dezelfde doelstellingen lijken te bevatten. De interpretaties van de doelstellingen tussen leerkrachten binnen eenzelfde OKAN-werking kunnen soms erg sterk verschillen.

[56] http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/okan/ontwikkelingsdoelenOkan.pdf

"We zijn nu op de goede weg (in het hanteren van de ontwikkelingsdoelen), we hebben veel verkeerde wegen gevolgd om op het goede traject te komen. Ze (ontwikkelingsdoelen) zijn zo abstract, ze zijn op alle mogelijke manieren interpreteerbaar." (OKAN-leerkracht, School D)

"Het zijn ontwikkelingsdoelen, het is geen leerplan of geen doelstelling die je moet bereiken. Zo interpreteer ik dat dan. Je kan niet in één jaar tijd alle doelen met alle leerlingen bereiken, dat gaat niet." (OKAN-leerkracht, School A)

Scholen proberen deze ruim geformuleerde doelstellingen te vertalen naar meer concrete doelen, voornamelijk via het koppelen van de doelen aan doelstellingen in een jaarplan, het lesmateriaal en evaluatiemethodes.

"We merkten dat die interpretaties ver uit elkaar lagen, het was moeilijk om er grip op te krijgen. Sinds vorig jaar hebben we de ontwikkelingsdoelen vertaald naar taaldoelen, samen met de pedagogische begeleidingsdienst. Nu werken we met 100 taaldoelen over de vier vaardigheden, dat zien we eigenlijk als ons leerplan." (OKAN-coördinator, School D)

De meso-actoren onderstreepten dat men de ontwikkelingsdoelen op een meer individueel niveau moet hanteren, aansluitend bij de nood aan geïndividualiseerd maatwerk en gedifferentieerd werken. Zij verwijzen naar ontwikkelingsplannen per leerling in plaats van ontwikkelingsdoelen per klas.

Het is belangrijk dat de OKAN-leerkrachten voldoende doelgericht werken en reflecteren over het eigen handelen: "Het is niet omdat er met ontwikkelingsdoelen gewerkt wordt en niet met eindtermen, dat er niet doelgericht kan en moet gewerkt worden."

Voor sommige scholen waren de ontwikkelingsdoelen de aanleiding om het lesmateriaal en de leerlijnen af te stemmen, deze gezamenlijk binnen het OKAN-team te evalueren en een gemeenschappelijke leerlijn en cursusmateriaal te ontwikkelen.

"Een vijftal jaar geleden zijn de ontwikkelingsdoelen er gekomen. En dan was het de bedoeling dat alles werd aangepast aan de ontwikkelingsdoelen. De collega's van het vak Nederlands zijn gaan samenzitten en hebben een kader bedacht en een ontwikkelingslijn uitgewerkt, bestaande uit thema's en differentiatie binnen de thema's, makkelijker en moeilijker. Dat is allemaal gebeurd ook voor de andere vakken." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

Zoals uitgebreider omschreven in het luik 'Knelpunten m.b.t. de organisatie van het onthaaljaar', is één onthaaljaar volgens de OKAN-teams onvoldoende om de ontwikkelingsdoelen te bereiken, om de OKAN-leerlingen voor te bereiden op een succesvolle doorstroom naar het reguliere onderwijs.

"Wij worden vaak met het vingertje gewezen door de vervolgschool: wat leren de leerlingen eigenlijk in OKAN? Maar wij kunnen niet alle schooltaalwoorden aanbieden in één jaar, en alle andere vaardigheden en hen redzaam maken in de maatschappij. Dat pakket is eigenlijk te groot voor één schooljaar." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School A)

"Ik vind het altijd verschrikkelijk om te zien dat jongeren nog niet klaar zijn voor vervolgonderwijs en daardoor verkeerd georiënteerd worden. Dat ze veel meer aankunnen, mocht hun Nederlands wat sterker zijn." (OKAN-leerkrachten, School E)

6.4.5.3.2 Evalueren in OKAN

In tegenstelling tot voorgaande thema's, zoals het implementeren van maatwerk in OKAN of de invulling van de lessentabel, zijn de evaluatiepraktijken in de deelnemende OKAN-scholen – net zoals in het ruimere onderwijsveld – sterk uiteenlopend. Sommige scholen werken met examens en toetsen, andere scholen baseren de opvolging van de voortgang van de OKAN-leerlingen eerder op systemen van permanente evaluatie bestaande uit observaties, huiswerken en opdrachten. Ook binnen eenzelfde school kunnen verschillende OKAN-leerkrachten verschillende evaluatiemethodes hanteren. Geen enkele van de deelnemende scholen gebruikt gemeenschappelijke testen – in de zin

van dezelfde testen over de verschillende klassen heen –tijdens een bepaald OKAN-jaar. De leerkrachten geven aan dat dit niet mogelijk is, aangezien men in vier van de vijf deelnemende scholen met niveaugroepen werkt.

> "Aan de ene kant zou dat wel goed zijn (het gebruik van gemeenschappelijke testen), dan weet je tenminste dat iedereen op hetzelfde niveau zit. Nu merken we dat de lat in de ene klas hoger ligt dan in de andere. Aan de andere kant, wat doe je als een leerling niet slaagt in die test? Moet je dan toch nog op zoek naar iets anders?" (OKAN-coördinator, School B)

In bepaalde gevallen wordt er voor de sterkere klassen een toetsenweek georganiseerd als voorbereiding op doorstroom naar het voltijdse reguliere onderwijs. Eén school maakte bij de bespreking van dit thema expliciet melding van een systeem van zelf-evaluatie.

> "Op het einde van een trimester hebben ze (OKAN-leerlingen) leerlingcontactdag en komen ze bij hun titularis die de competenties met hen overloopt aan de hand van hun portfolio. Dat is een stap die we vorig jaar nieuw hebben gezet en die zeer positief onthaald werd door de leerkrachten en de leerlingen." (OKAN-coördinator – VSC – leerlingenbegeleider, School D)

Het zwaartepunt voor de evaluatie van de OKAN-leerlingen ligt bij de klassenraad. Per rapportperiode bespreekt de klassenraad de voortgang van de OKAN-leerlingen, en dit aan de hand van de ontwikkelingsdoelen of de geconcretiseerde vertaling van deze doelen waarmee een bepaald OKAN-team werkt. Het aantal rapportperiodes verschilt van school tot school, met een gemiddelde van 4 à 5 rapportperiodes per jaar.

> "Wij hebben eigenlijk geen examensysteem. Het is een zeer bewuste keuze omdat wij vinden dat een test enkel een testmoment weergeeft. Wij zijn eerder voor een bespreking in de klassenraad, waar het klasteam bespreekt hoe het met de leerling gaat. Daar zetten wij erg op in." (OKAN-coördinator – VSC, School C)

Verschillende scholen nemen de TASAN-test af, maar het moment van afname verschilt van school tot school: zeven maanden na instroom, voor de kerstvakantie of op het einde van het schooljaar. De TASAN-test wordt als aanvullend beschouwd bij de evaluatieresultaten, verzameld door de OKAN-leerkrachten.

Ook gebruiken bepaalde scholen de AVI-testen om de leesvaardigheid van leerlingen na te gaan, al geven zij aan dat het individueel afnemen van de AVI-testen erg tijdsintensief is en de resultaten geen globaal beeld van taalvaardigheid aangeven.

> "De taaldoelen gelden voor het ganse OKAN-aanbod. Vroeger hadden we de AVI-testen nodig omdat we geen andere objectieve gegevens hadden die we met elkaar konden vergelijken. Maar het is niet omdat je AVI-niveau hoog is, dat je taalvaardigheidsniveau hoog is. Dat gaat over technisch lezen, dat is maar een klein aspect van Nederlands leren." (OKAN-coördinator, School B)

De vertaling van de ontwikkelingsdoelen naar een toegankelijk overzicht voor leerlingen en ouders is voor vele scholen een moeilijke opgave. Alle doelstellingen moeten op leerlingenniveau herschreven worden. Het lijkt er dan ook op dat de rapporten in bepaalde scholen eerder een onderdeel van het leerlingvolgsysteem zijn dan een communicatiemiddel met de ouders. In die zin kan het rapport, waarin de gedetailleerde voortgang van de leerlingen beschreven staat op vlak van de verschillende doelstellingen, eerder beschouwd worden als een onderdeel van de individuele aanpak of het maatwerk in OKAN, als instrument voor het OKAN-team. De OKAN-leerlingen en hun ouders krijgen dan ook vaak complexe en omvattende rapporten aangereikt.

De ene school werkt met een samengesteld rapport, bestaande uit punten, attitudes en vaardigheden.

> "Elke leerling krijgt elke week toetsen, die resultaten worden verzameld en op het einde van elke periode van dagelijks werk (4 periodes) is er een klassenraad en krijgen ze een rapport. Dit rapport bestaat uit een puntenrapport, een attituderapport en een vaardighedenrapport. Op het einde van het schooljaar nemen we

een TASAN-test af, die ook in het rapport wordt opgenomen. Op het einde van het schooljaar krijgen ze een advies van de klassenraad mee in verband met doorstroom." (OKAN-coördinator – VSC – leerlingenbegeleider, School E)

"We hebben ervoor gekozen een rapport te geven. We weten wel dat cijfers weinig betekenis hebben, zeker voor de vervolgschool. Maar die cijfers zijn wel transparant voor alle nationaliteiten, hé. Iedereen begrijpt wat een 7 op 10 is. Bij dat dagelijks werk rapport, hoort ook een vaardighedenrapport. Dat is voor de ouders die Nederlands verstaan en voor de vervolgscholen. Dan krijgen zij een punt voor elke vaardigheid: lezen, schrijven, luisteren, spreken. En dat beschrijven we in een vaardighedenrapport, waarin wordt aangegeven wat dat cijfers precies betekent."

Andere scholen werken met een vaardighedenrapport.

"Drie jaar geleden hebben we ons evaluatiesysteem volledig omgegooid, we zijn afgestapt van punten omdat punten in een gewone school al niet representatief weergeven wat een leerling kan en kent. Nu hebben eigenlijk een vaardighedenrapport. Uit de ontwikkelingsdoelen hebben we een evaluatiedocument gefilterd. Dat is de weergave van waar een leerling moet staan op het einde van het schooljaar." (OKAN-leerkracht, School D)

"We werken met een rapport met kruisjes. Als een doel behaald is, krijgen ze een kruisje. Bij de doelen A, B, C, D en E heb je vier vaardigheden. Die zijn onderverdeeld in vijf hoofddoelen en die zijn nog eens onderverdeeld in vijf kleinere doelen. Alle doelen staan op het rapport, de kleinere doelen in bijlage maar die kan je ook aanduiden. Alles wat gezien is, wordt gekleurd. Als het doel behaald is krijgen ze een kruisje." (OKAN-leerkracht, School B)

School B werkt naast het taalrapport, zoals in bovenstaand citaat beschreven, ook nog met een wiskunderapport, een attituderapport, een rapport algemene doelen en een leerlingvolgsysteemrapport dat de voortgang op vlak van technisch en begrijpend lezen voorstelt (op basis van een tekst begrijpend lezen, één-minuut-test, AVI-test en een dictee).

"Dat is niet genormeerd naar anderstaligen, maar naar lagere-schoolkinderen in een Nederlandstalige omgeving omdat ze in de vervolgschool uiteindelijk wel de bagage moeten hebben van een kind dat in het Nederlands is opgegroeid. We hebben de voorbeeld-leerling die een zesde leerjaar behaalt. We hebben daar vraagtekens bij, het is genormeerd naar een Westers systeem, maar het geeft ons wel houvast." (Vervolgschoolcoach, School B)

Tijdens de gesprekken met de OKAN-actoren klonk er bezorgdheid door over de interpreteerbaarheid van de rapporten door de vervolgscholen. De OKAN-actoren vroegen zich af in welke mate de rapporten duidelijk en eenduidig genoeg zijn voor de vervolgscholen en dus door de reguliere leerkrachten als instrument voor ondersteuning en begeleiding gebruikt worden.

"In het vervolgdossier staan een aantal ontwikkelingsdoelen, die de leerlingen moeten bereikt hebben vooraleer ze in de vervolgschool terecht komen. Je (*verwijzend naar de interviewer*) hebt de dossiers gezien, die kan ik onmogelijk voor 22 leerlingen uitspitten, in de 10 uur coaching die ik heb. Die dossiers zijn veel te omvattend." (VSC B, School A)

"Ik weet dat dat (rapport) iets is waar die mensen (OKAN-leerkrachten) heel veel tijd insteken, maar waar er amper naar gekeken wordt." (Reguliere leerkracht, School B)

"Voor de ene leerling geef ik een duim (symbool, goed) en voor een andere leerling ook, maar de ene leerling had 6 op 10 en de andere leerling 9 op 10. Voor de ene leerling is 6 goed en voor de andere is 9 goed. Maar wat is dat document dan nog waard voor de vervolgschool?" (OKAN-leerkrachten, School C)

"Wat we dringend moeten doen, is het omschrijven van de niveaus. Op het rapport staat dat een leerling bijvoorbeeld in klas 'paars' zat. Maar wat houdt dat in? Dat weet dus niemand in een vervolgschool." (OKAN-coördinator – VSC – leerlingenbegeleider, School E)

6.4.5.4 Realiseren van participatie op school en in de ruimer samenleving

Naast het verwerven van taalvaardigheid Nederlands, gericht op doorstroom naar het reguliere onderwijs, heeft het onthaalonderwijs ook als opdracht de participatie van de OKAN-leerlingen aan het ruimere schoolleven en aan de samenleving te bevorderen.

OKAN is in de meeste scholen een aparte werking, losstaand van de rest van de school, ook al wordt OKAN georganiseerd binnen de hoofdschool. Dit wordt ook zo verwoord door de OKAN-teams.

> "Het OKAN-beleid is organisch tot stand gekomen. Ik ben daar een beetje jaloers op, dat deze mensen die OKAN-werking zelf hebben kunnen uitbouwen. Er zijn geen leerplannen. Er is wel voortdurend overleg, teamoverleg. Daar ben ik wel trots op." (Directie, School C)

> "We zijn redelijk autonoom. Ik denk dat we het vertrouwen hebben gekregen en nog altijd krijgen, dat we goed bezig zijn." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School D)

> "Wij hebben echt wel een aparte werking. Omdat de noden toch helemaal verschillend zijn. Wij hebben een ander uurrooster. De meeste collega's die hier werken geven echt ook alleen les in OKAN. Er is één collega die ook nog in reguliere klassen lesgeeft." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

School C geeft echter expliciet aan dat OKAN een geïntegreerd onderdeel van de ruimere schoolwerking is geworden.

> "Wij zijn erg geëvolueerd van een eiland naar een ingeburgerde werking. Ik vind dat ook de contacten met de mensen van het reguliere enorm gegroeid zijn. Door allerlei initiatieven, maar ook door de intense samenwerking met de interne begeleiders en de vervolgschoolcoaches. Er worden workshops georganiseerd, leerlingen kunnen in elke school mee op uitstap. Sportdagen en projectweken worden samen georganiseerd. Terwijl dat vroeger helemaal apart was." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School C)

Twee van de vijf deelnemende scholen, School A en School E, organiseren de onthaalklassen op een aparte campus, wat verwijderd van de hoofdschool. Dit maakt het voor de OKAN-leerlingen moeilijk om deel te nemen aan het bredere schoolleven. In school E gaan de OKAN-leerlingen tijdens de middagpauze naar de hoofdschool en delen daar de speelplaats met de reguliere leerlingen. Toch leidt dit niet tot veel interactie tussen de leerlingen.

> "We hebben het er vorige week nog over gehad, vorig jaar praatten ze eigenlijk niet met elkaar. Ze komen niet enorm veel met elkaar in contact." (OKAN-leerkrachten, School E)

Voor het OKAN-team van School A wegen de voordelen van een aparte campus niet op tegen mogelijke nadelen op vlak van participatie en sociale contacten.

> "Ik vind dat positief, eerder positief dan negatief. Andere scholen zeggen dat hun leerlingen meer omgaan met Nederlandstalige leerlingen. Ik weet niet of dat altijd waar is. Leerlingen trekken toch vaak naar andere leerlingen uit de eigen streek of land. En die praten dan geen Nederlands, maar de eigen taal. Is dat dan positief? Voor hun sociaal leven is dat wel positief, maar dat sociaal leven bouwen ze elders ook wel uit, bijvoorbeeld in het station of op de bus." (VSC A, School A)

De scholen lijken sterker in te zetten op participatie aan de ruimere Vlaamse samenleving dan aan participatie op school. De wijze waarop scholen het realiseren van participatie aan de samenleving invullen, kan vergeleken worden met de aanpak van inburgering voor volwassen nieuwkomers: het overdragen van waarden, normen en gebruiken van de Vlaamse samenleving geïntegreerd in het lessenpakket en het leren kennen van de nieuwe omgeving via uitstappen en begeleide bezoeken. Opvallend is dat er weinig tot niet wordt samengewerkt met de onthaalbureaus, die de

inburgeringstrajecten voor anderstalige nieuwkomers organiseren (zie: Samenwerking met externe actoren).

"We gaan veel op huisbezoek. Er wordt veel in gesprek gegaan met de ouders en de jongeren zelf. Ze komen hier terecht en botsen op allerlei problemen. Het openbaar vervoer is vaak een struikelblok, kunnen fietsen is niet evident. We zetten echt in op maatschappelijke integratie, maar met respect voor de eigen cultuur. Ook het financiële mag geen struikelblok zijn voor participatie. Vanuit de school nemen we op dat vlak verschillende initiatieven. We bieden cursussen aan om met geld te leren omgaan, we bieden afbetaalplannen aan. De bedoeling is dat ze participeren aan onze samenleving." (Directie, School D)

"Sowieso in de lessen godsdienst en zedenleer. Daar komen een aantal thema's aan bod die er zeker mee te maken hebben. Er gaan thema's over de wereldgodsdiensten, respect naar elkaar toe is een belangrijk punt. Het thema seksualiteit komt ook aan bod. Dat gaat over hoe er hier tegenover die dingen gestaan wordt, zoals homoseksualiteit." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

"Daar wordt rond gewerkt in de thema's en per thema gaan zij op uitstap naar de bib, naar de wijk, naar de brandweer, ze gaan schaatsen en naar de kerstmarkt en krijgen zo de cultuur van België te zien." (Directie, School A)

"Het Nederlands dat wij geven in de onthaalklas is totaal niet vergelijkbaar met het Nederlands van het secundair onderwijs. Onze ontwikkelingsdoelen vertellen ons dat we de kinderen redzaam moeten maken, dat we ze moeten integreren in de maatschappij. Dus het Nederlands dat wij geven is heel sterk gericht op integratie." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School A)

Een belangrijke hefboom voor jongeren om te participeren aan de samenleving is het deelnemen aan buitenschoolse activiteiten. Alle scholen proberen leerlingen door te verwijzen naar sport- en andere hobbyclubs.

School A organiseert in samenwerking met verschillende externe organisaties een projectweek rond vrije tijd, waarbij de leerlingen kennismaken met buitenschoolse activiteiten zoals de bibliotheek, sportclubs en de kustacademie. Op donderdagnamiddag organiseert een externe partner, Groep Intro, activiteiten op school. OKAN-leerlingen kunnen kosteloos aan deze activiteiten deelnemen. Naast de intrinsieke meerwaarde van het deelnemen aan buitenschoolse activiteiten ("gewoon om plezier te maken met leeftijdsgenoten"), wordt deze toeleiding voornamelijk gezien als bijkomende leerkansen Nederlands.

"Die projectweek gaat over sport en vrije tijd. Ik vind het heel belangrijk dat die kinderen na school nog met Nederlands bezig zijn. Maar ook dat ze nog wat kunnen ontspannen. Heel veel ouders, en ook in vervolgscholen, willen dat de kinderen extra Nederlands volgen in het volwassenenonderwijs. Maar die kinderen zitten hier als zes uur op de banken en in het vervolgonderwijs zeven of acht uur. Dus laat ze dan hun hobby in het Nederlands doen." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School A)

Het toeleiden naar buitenschoolse activiteiten is niet altijd makkelijk. Sommige scholen geven aan dat dit aanbod, voor een doelgroep van leerlingen met vaak beperkte financiële mogelijkheden, sterk verminderd.

"Ik denk dat er ook een problematiek is van middelen, mogelijkheden, infrastructuur. Dat moet op niveau van een stad bekeken worden, niet op het niveau van een school of een club. Zij zitten met dezelfde problematiek van tekorten, van minder uren, minder middelen." (OKAN-leerkrachten, School C)

"Het aanbod was vroeger groter, toen werkte buurtsport hier. Die bestaan nog, maar ze hebben veel minder middelen. Vroeger kwamen ze echt op school, in de klas uitleg geven. Er werden afspraken gemaakt, de ouders mochten ook naar school komen. Maar dat is ongelooflijk afgebouwd omdat die ook minder middelen hebben. Het JAC kwam vroeger ook op bezoek, we mochten vroeger naar Habbekrats. Nu is dat betalend. Dat

zijn dingen die wij onze leerlingen niet kunnen laten betalen." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

Ook School C en School D werken samen met Groep Intro. Deze organisatie biedt vormingen aan voor de nieuwkomers aansluitend bij de thema's die in de les behandeld worden. Op die manier probeert men de aansluiting bij de Vlaamse samenleving te versterken. Het gaat hierbij om een structurele samenwerking gedurende het ganse schooljaar.

"Ik zeg mijn leerlingen altijd dat ze moeten meedoen aan activiteiten, zoals Intro die activiteiten doet op woensdagnamiddag. Maar ik wil ze ook niet overladen. Ik wil wel aangeven wat er bestaat." (OKAN-leerkrachten, School C)

"(werken aan participatie) Ik denk dat we in de lesinhouden een zicht bieden op wat er in de samenleving leeft. We werken samen met Groep Intro, die ook vormingen organiseert voor de leerlingen. Vaak sluit dat aan bij de thema's waarin de leerlingen les krijgen. Ik zeg maar iets, als ze leren over afval sorteren, dan organiseren de mensen van Intro een bezoek aan het containerpark. Een ander typisch voorbeeld is een museumbezoek of de bibliotheek." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School D)

Daarnaast is er op School D één namiddag in de week een jongerencoach van Groep Intro aanwezig op school. De leerlingen kunnen bij deze jongerencoach terecht met vragen over buitenschoolse activiteiten of vakantiejobs. De coach leidt de leerlingen toe naar gepast aanbod.

Naast de samenwerking met Groep Intro werkt School D ook samen met AIKO vzw, die verschillende activiteiten organiseert binnen de stad. De vzw is gelinkt aan de stad. AIKO heeft een specifieke werking naar jongeren met een migratie-achtergrond, en daarbinnen is een meisjeswerking en een gemengde werking. De school doet veelvuldig een beroep op AIKO vzw voor de organisatie van activiteiten.

Hoewel de scholen sterk inzetten op het vinden van aansluiting bij de ruimere samenleving, lijken deze activiteiten steeds in de eerste plaats specifiek voor de anderstalige nieuwkomers georganiseerd. Men kan zich de vraag stellen in welke mate sociale contacten met andere groepen binnen de omringende samenleving worden gelegd. Daarnaast merken we veel minder initiatief om de OKAN-leerlingen en de reguliere leerlingen met elkaar in contact te brengen en de OKAN-leerlingen te laten participeren aan het schoolleven.

Het feit dat de OKAN-klassen zich in de hoofdschool bevinden en dat alle leerlingen de speelplaats delen, biedt volgens respondenten mogelijkheden tot interactie tussen OKAN-leerlingen en reguliere leerlingen.

"Het eerste dat helemaal bovenaan staat is het integratiemodel. Wij hebben enkele jaren geleden de fout gemaakt om andere locaties te zoeken, gewoon ergens twee locaties te huren en daar zoveel mogelijk leerlingen onder te brengen. Dat zouden we nu nooit meer doen, dat gaat in tegen onze principes. Het gaat niet alleen om het aanreiken van de taal, maar ook om een omgeving te bieden waarmee je ook aan integratie werkt." (Directie, School B)

"Ze zitten hier gewoon tussen de anderen. Dat vinden we belangrijk. Als we er nu nog meer krijgen, waar moeten we die zetten? Eventjes hebben we gedacht om een klas in de academie te zetten. Maar dat willen we niet, dan zitten ze apart." (Directie, School C)

"Het feit dat wij hier centraal op de speelplaats liggen, vind ik al een pluspunt. Het feit dat we niet in een apart gebouw, in een hoekje zitten." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School D)

Toch is het ook voor sommige respondenten duidelijk dat het samen delen van een speelplaats niet steeds tot interactie en sociale contacten leidt.

> "Meestal blijven ze (oud-OKAN-leerlingen) meer naar OKAN'ers trekken dan naar onze leerlingen. En dan zoeken ze wat steun bij elkaar. Eigenlijk zijn er geen aparte speelplaatsen, maar in de feiten wel." (Reguliere leerkrachten, School B)

Zoals hoger aangegeven, is het onderwijsaanbod van de OKAN-leerlingen en de reguliere leerlingen sterk gescheiden. OKAN-leerlingen volgen tijdens het OKAN-jaar slechts in uitzonderlijke gevallen les in reguliere klassen, er zijn geen gemeenschappelijke vakken voor OKAN-leerlingen en reguliere leerlingen.

> "Ja de workshops, dat is nu het voorbeeld. Dan worden ze werkelijk de klas binnengebracht van de reguliere leerlingen. Wanneer individuele leerkrachten van het regulier onderwijs lesgeven over vluchtelingen, dan wordt er gevraagd of iemand van de OKAN-leerlingen zijn verhaal wil komen doen. Maar ja, dat zijn zo van die initiatieven, dat is niet elk jaar, dat is niet systematisch." (OKAN-leerkrachten, School C)

Enkel bij de snuffelstage, op het einde van het onthaaljaar en gericht op doorstroom naar het reguliere onderwijs, wordt het schot tussen het onthaalonderwijs en het reguliere onderwijs doorbroken.

> "Wij gaan ook een hele week op ingroeistage (snuffelstage). Dan gaan de leerlingen een weekje meedraaien op de hoofdcampus, in de gewone klassen, in de studierichting die aansluit bij hun leeftijd en interesse. Wij lopen daar ook rond. Wij gaan bij de leerlingen in de klas, helpen met instructies." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School A)

Alle scholen organiseren gezamenlijke activiteiten voor OKAN-leerlingen en reguliere leerlingen. Het gaat dan vooral om jaarlijkse activiteiten, zoals de sportdag, de sobere maaltijd, de schoolfuif, kerstworkshops of de schoolcross. Zij bieden ook middagactiviteiten aan waaraan alle leerlingen kunnen deelnemen, zoals een filmvoorstelling of een sportactiviteiten. Ook bepaalde projectweken worden voor gemengde groepen van OKAN-leerlingen en reguliere leerlingen georganiseerd. Het is echter niet duidelijk of de loutere deelname aan deze gezamenlijke activiteiten ook leidt tot effectieve interactie tussen OKAN-leerlingen en reguliere leerlingen. Meer gerichte initiatieven om te komen tot interactie en langdurige sociale contacten lijken scholen momenteel weinig tot niet aan te bieden.

Vanuit de focusgroepen SO werd opgemerkt dat het bevorderen van de participatie van OKAN-leerlingen aan het ruimere schoolleven (en de ruimere samenleving) niet enkel een doelstelling is voor het onthaaljaar. Aan deze doelstelling dient men ook na doorstroom naar het reguliere onderwijs te werken. Als goede praktijk wordt in dit kader verwezen naar mentor-mentee-projecten, waarbij de school reguliere leerlingen aan (oud-)OKAN-leerlingen koppelt. Het is hierbij wel belangrijk dat de scholen voldoende inspanningen leveren om deze koppels blijvend te ondersteunen.

6.4.5.5 Specifieke doelgroep: 16- tot 18-jarige nieuwkomers[57]

Hoger werden reeds enkele specifieke groepen van anderstalige nieuwkomers vermeld (Zie: Profiel van de instroom), waaronder de verhoogde instroom van analfabete nieuwkomers en de groep van

[57] Voor meer informatie over de specifieke doelgroep van 16- tot 18-jarige nieuwkomers zie ook: Pulinx, R. e.a. (2014). Geïntegreerd eindrapport actieonderzoek 16-18-jarige nieuwkomers uit derdelanden. Gent: Steunpunt Diversiteit en Leren (EIF)

niet-begeleide minderjarigen nieuwkomers. In dit luik wordt de doelgroep van 16- tot 18-jarige nieuwkomers meer in detail besproken.

Deze groep verdient bijzondere aandacht bij het uittekeken van een efficiënt en kwaliteitsvol onthaalonderwijs. Deze jongeren zijn gekenmerkt door een enorme diversiteit op vlak van talige, culturele, religieuze en sociale achtergrond; het doorlopen migratietraject en de oorzaken van migratie (o.m. economische motieven; gezinshereniging; migratie omwille van situaties van oorlog en geweld; traumatische ervaringen opgelopen tijdens het migratietraject), familiale en gezinssituatie, schoolse ervaring en scholingsgraad. Maar de leeftijd van deze nieuwkomers, dicht aanleunend bij meerderjarigheid, maakt dat de oriëntering naar een gepast traject zo snel mogelijk moet verlopen en dat de trajecten zo geïntegreerd mogelijk moeten aangepakt worden.

16- tot 18-jarige nieuwkomers zijn vaak ook niet-begeleide minderjarige nieuwkomers en hebben soms een zeer lage scholingsgraad.

De deelnemende scholen zijn zich bewust van de specifieke problematiek van deze doelgroep en zijn op zoek naar samenwerkingsverbanden en het uitbouwen van aangepaste trajecten.

> "Net die doelgroep valt dikwijls overal tussen. Die 17- tot 18-jarigen, dat is een belangrijke groep. Zij hebben specifieke aandacht nodig." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

Partners van de OKAN-scholen zijn onder meer VDAB, Syntra, de Centra voor Volwassenenonderwijs, de Centra voor Basiseducatie, de Huizen van het Nederlands en de onthaalbureaus. Uit de resultaten van de case studies in het secundair onderwijs blijft dat er weinig tot niet wordt samengewerkt met de Huizen van het Nederlands voor het inschatten van het taalniveau van de nieuwkomers in functie van doorstroom naar een gepast traject in het volwassenenonderwijs of bij VDAB. De onthaalbureaus bieden in verschillende steden een zomeraanbod voor 17- tot 18-jarigen nieuwkomers aan, waarbij maatschappelijke oriëntatie gericht op zelfredzaamheid wordt verstrekt. Zeker in groot-stedelijke contexten is de vraag naar dit zomeraanbod erg groot.

> "Vorig jaar was de vraag jammer genoeg veel groter dan het aanbod, en dan vallen er heel wat leerlingen uit de boot. Dat is erg jammer, vooral omdat de groep van 17- 18-jarige nieuwkomers vaak overal tussen vallen. Dat is een belangrijke groep. En als zij kennis maken met inburgering, dat hebben ze een instantie om naar toe te gaan. Dan hebben ze een houvast." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

Het meest voor de hand liggende traject voor deze doelgroep is een traject naar werk of een vervolgtraject in het volwassenenonderwijs. Doorstroom naar het reguliere secundaire onderwijs, met kans op slagen, is erg afhankelijk van de schoolse ervaring in het land van herkomst. Toch lijken de leerlingen vaak te opteren voor een traject in het leerplichtonderwijs in plaats van een traject in de volwasseneneducatie.

> "Ze willen eigenlijk het liefst naar het reguliere onderwijs. Het is erg moeilijk om hen door te verwijzen naar het volwassenenonderwijs, dat willen ze niet." (Directie, School A)

> "Het is niet makkelijk (om een gepast traject te vinden), want vaak stappen deze leerlingen hier binnen met heel andere ambities. Vaak is het voor hen moeilijk om die stap te kunnen zetten (naar een ander traject dan het secundair onderwijs." (Directie, School B)

> "Sommige leerlingen zijn daar nog niet klaar voor. Vorige jaar had ik veel 17-jarigen en sommigen zouden naar het volwassenenonderwijs gaan. En ik hoor dat de meesten toch allemaal regulier zijn gaan doen. Dus je legt niet snel zelf die contacten, als zij dat ook niet gaan doen." (OKAN-leerkrachten, School E)

In School A wordt er door de verschillende respondenten geen eenduidig antwoord gegeven op de vraag naar begeleiding en oriëntering van de doelgroep van 16- tot 18-jarige nieuwkomers. De directie geeft aan dat er nog niet wordt samengewerkt met VDAB, terwijl de OKAN-coördinator en de vervolgschoolcoach de samenwerking met het volwassenenonderwijs en VDAB als erg positief omschrijven. De vervolgschoolcoach meldt dan dat OKAN-leerlingen slechts af en toe worden doorverwezen naar een traject in het volwassenenonderwijs of VDAB.

> "De meeste leerlingen van 16 tot 18 jaar worden echt wel vaak naar het secundair onderwijs gestuurd. Zij willen ook niet naar het volwassenenonderwijs. En de meeste scholen laten dat ook toe. Als de leerlingen gemotiveerd zijn, dan is dat geen probleem voor de scholen." (VSC A, School A)

De vervolgschoolcoach die werkt in de hoofdschool plaatst echter vraagtekens bij de doorstroom van 16- tot 18-jarige leerlingen naar het reguliere onderwijs:

> "Sommige leerlingen worden als ze 18 jaar zijn, na de rapportperiode doorverwezen naar het volwassenenonderwijs. De leerkrachten vinden dat ze dan te oud zijn om in het vierde jaar terecht te komen. We merken gewoon dat het geen goede match is." (VSC B, School A)

School B maakt deel uit van een samenwerkingsverband van vier partnerscholen met vestigingen deeltijds onderwijs. Binnen dit samenwerkingsverband is de afspraak gemaakt elk jaar minstens één OKAN-klas Leren en Werken opgericht, en mogelijks twee klassen. Bij instroom worden de anderstalige nieuwkomers gescreend, en leerlingen die in aanmerking komen voor het OKAN-CLW traject worden samen in één klas geplaatst. Het is de bedoeling dat deze leerlingen in de periode januari-februari samen de overstap maken naar het deeltijds onderwijs. Er kan doorgestroomd worden naar de vier vestigingen CDO in het samenwerkingsverband. De keuze wordt gemaakt op basis van het aanbod in deze vier vestigingsplaatsen.

> "Het duurt soms eventjes (om het voltijds engagement in te vullen), maar het lukt ons vrij aardig. Na verloop van tijd hebben we partners gevonden die bereid zijn om de leerlingen brugtrajecten of vervolgtrajecten aan te bieden." (Directie, School B)

In de groep van 16- tot 18-jarige leerlingen gaat het vaak om niet-begeleide minderjarige leerlingen, het zijn ook meestal jongens. Zoveel als mogelijk worden mannelijke leerkrachten ingezet in deze klassen, als voorbeeldfunctie. Het traject dat deze leerlingen aangeboden krijgen in de onthaaklas is erg gericht op het verhogen van zelfredzaamheid. In de lessen is er onder meer aandacht voor budgetbeheer, lezen van stappenplannen, kooklessen en leren solliciteren, ook steeds gericht op het leren van Nederlands in specifieke contexten. De overstap naar het deeltijds onderwijs wordt stapsgewijs opgebouwd. Na ongeveer één maand in de OKAN-klas, volgen de leerlingen één dag in de week les in het deeltijds onderwijs. Er wordt dan gewerkt aan algemene vorming en beroepsattitude en de verschillende vestigingsplaatsen worden bezocht. Na verloop van tijd volgen de OKAN-leerlingen twee dagen in de week les in het deeltijdsonderwijs: één dag algemene vorming en één dag beroepsvorming. In januari maken de leerlingen dan de volledige overstap naar het deeltijds onderwijs. In het deeltijds onderwijs wordt nu ook de mogelijkheid voorzien om taalondersteuning aan te bieden, wat de overstap van OKAN-leerlingen heeft gefaciliteerd.

Met andere partners, zoals VDAB en het volwassenenonderwijs, werkt School B veel minder samen.

> "Onze weinige ervaring met VDAB was ook niet zo positief. Wij proberen wel sommige leerlingen door te verwijzen naar VDAB, maar we merken dat er dan nog heel sterk terug ingezet wordt op het talige. Ze moeten inderdaad nog ondersteund worden voor taal, maar ze zijn klaar om ook iets praktijkgericht te doen." (OKAN-coördinator, School B)

In School C werd een apart traject uitgewerkt voor de 16- tot 18-jarige leerlingen die niet zullen doorstromen naar het secundaire onderwijs. Dit traject is voornamelijk gericht op het verhogen van de zelfredzaamheid van deze leerlingen. De 16- tot 18-jarige leerlingen volgen geen snuffelstage, maar krijgen in de laatste weken van het schooljaar een specifiek aanbod aangeboden waarbij ze kennis maken met instanties zoals VDAB, de sociale huisvestingdienst of het Jongeren Advies Centrum. De leerlingen krijgen ook een sollicitatietraining en kunnen het theoretisch rij-examen afleggen.

> "Op die manier verlagen we de drempel van een aantal diensten waarop zij beroep kunnen doen. Nu, we krijgen ook heel wat oud-leerlingen over de vloer met vragen. En dan zullen wij altijd zorgen dat zij naar de juiste diensten worden doorverwezen." (OKAN-coördinator - Leerlingbegeleider, School C)

De leeftijd van de leerlingen vormt een grote drempel voor een doorstroom naar het secundaire onderwijs. In samenspraak met het CLB wordt een gepast traject uitgestippeld, zoveel mogelijk rekening houdend met de ambities van de leerlingen.

> "Vorig jaar had ik een Chinese leerling, die geschoold was ingestroomd. Hij wou naar het secundaire onderwijs doorstromen. Hij zou dan als 18-jarige bij 14-jarige leerlingen terechtkomen. Hij is dan naar het volwassenenonderwijs doorgestroomd. Ze krijgen dan uitleg van het CLB over het onderwijssysteem in Vlaanderen en we nodigen iemand uit van het volwassenenonderwijs." (OKAN-leerkrachten, School C)

Voor het bepalen van een gepast advies voor deze doelgroep, werkt School C samen met het Huis van het Nederlands, het volwassenenonderwijs en VDAB. Ook voor deze leerlingen wordt gestreefd naar een vervolgtraject op het moment van doorstroom na het OKAN-jaar. Vaak starten deze leerlingen eerst met een traject Nederlands in het volwassenenonderwijs of bij VDAB om daarna door te stromen naar een beroepsgerichte opleiding. Tijdens de gesprekken kon geen informatie gegeven worden over het aantal oud-OKAN-leerlingen dat ook effectief doorstroomt naar een beroepsgerichte opleiding na het NT2-traject.

> "Dus eigenlijk zijn al onze leerlingen ingeschreven voor eind juni. Dus al onze leerlingen hebben een school ofwel is dat het volwassenenonderwijs ofwel is dat het secundair onderwijs." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School C)

Binnen School C wordt, naar aanleiding na de verhoogde instroom van analfabete leerlingen, nagedacht over een gepast traject voor 16- tot 18-jarige analfabete leerlingen. Deze doelgroep vraagt om een specifiek aanpak, waarbij schriftelijke vaardigheden belangrijk zijn maar vooral de zelfredzaamheid van de leerlingen moet vergroot worden.

School E geeft aan dat er binnen de stad OKAN-scholen zijn die reeds veel verder staan in het uitwerken en aanbieden van trajecten voor 16- tot 18-jarige nieuwkomers, OKAN-scholen die samenwerkingsverbanden met andere partners zoals VDAB steviger hebben uitgewerkt. School E staat zover nog niet, is tot hiertoe eerder gericht op doorstroom naar het ASO en TSO in het leerplicht onderwijs. Toch zijn er ook in School E leerlingen die meer gebaat zouden zijn met een traject naar opleiding en werk. De begeleiding van deze doelgroep vraagt om een nog meer geïndividualiseerde aanpak door de vervolgschoolcoach.

> "Vorig jaar is de vervolgschoolcoach meegegeaan met leerling naar VDAB. Meestal bekijk ik of de leerling dat zelf kan of niet. Lukt het niet, dan probeer ik iemand in te schakelen. Maar het is niet dat dat echt georganiseerd is." (OKAN-leerkrachten, School E)

De openheid lijkt bij verschillende partners toe te nemen om dergelijke trajecten aan te gaan. Tot hiertoe werd dit geval per geval aangepakt. Een proefproject, waarbij het Huis van het Nederlands, VDAB en onthaalscholen samenwerken staat in de regio van School E in de steigers.

> "Ik ga me in de toekomst verdiepen in deze doelgroep. Er is ook een project opgestart met het Huis van het Nederlands en VDAB om specifieke opleidingen voor deze doelgroep te voorzien. Er is vaak geen geschikt traject voor hen voorhanden. Maar we zijner nu wel mee bezig." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleiding, School E)

6.4.5.6 Knelpunten m.b.t. de organisatie van het onthaaljaar

De respondenten formuleren de huidige knelpunten met betrekking tot de organisatie van het onthaaljaar in het secundair onderwijs voornamelijk als ervaren noden[58]. Het gaat om noden op vlak van: 1) Ondersteuning en begeleiding, waaronder middelen voor de vervolgschoolcoaching en psychosociale ondersteuning van de OKAN-leerlingen; 2) Ondersteuning van oud-OKAN-leerlingen na instroom in het reguliere onderwijs; 3) Ondersteuning en professionalisering van leerkrachten; 4) Didactisch materiaal afgestemd op OKAN in het Vlaamse secundaire onderwijs en middelen voor scholen om deze didactische materialen en ICT-infrastructuur aan te kopen. Daarnaast vermelden zij enkele knelpunten in verband met de toekenning van de lesuren.

- Nood aan middelen m.b.t. ondersteuning en begeleiding in het OKAN-jaar

> "Een gesprek rond welbevinden duurt minstens een uur en het voorbereiden van de stage ook. Dat zijn erg veel uren, maar we willen daar toch in investeren." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingenbegeleider, School D)

> "Meer middelen voor ondersteuning in de klas, zodat je met twee in één klas kan werken. We werken nu heel veel met vrijwilligers. Met twee voor de klas staan, maakt het soms een pak makkelijker." (OKAN-coördinator – Leerlingenbegeleider, School C)

- Nood aan middelen voor vervolgschoolcoach[59]

> "Ik denk dat de tekorten duidelijk op het niveau van de vervolgschoolcoaching zitten. Het feit dat er geen relatie zit tussen het aantal leerlingen en het aantal uren, lijkt mij niet helemaal juist." (Directie, School B)

- Nood aan psychosociale ondersteuning in het OKAN-jaar

> "Alle leerlingen, waar ze ook vandaan komen, zitten in een bepaald rouwproces. Ze hebben sowieso een familie en vrienden die ze hebben moeten achterlaten. Ze hebben vaak dingen gezien die ze op hun leeftijd nog niet hadden moeten zien. Dat vraagt tijd. Hier kunnen ze een paar jaar rustig acclimatiseren, rustig integreren. De eerste stappen maken tot integratie." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School A)

> "Waar ik zelf veel moeite mee heb, dat is wanneer ik een leerling niet voldoende kan helpen. Wanneer ik op mijn grenzen stuit en iemand met een trauma niet kan helpen. En dan denk ik, konden we maar voor een paar uur een psycholoog aanstellen." (OKAN-coördinator – Leerlingenbegeleider, School A)

---

[58] Verschillende van deze punten komen in onderstaande luiken meer uitgebreid aan bod.
[59] De gesprekken in het kader van voorliggend onderzoek werden gevoerd voorafgaand aan de verhoging van de middelen voor vervolgschoolcoaches vanaf 1 september 2016.

"Soms denk ik, ik had beter voor maatschappelijk assistent gestudeerd." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingenbegeleider, School D)

- Nood aan ondersteuning en begeleiding van oud-OKAN-leerlingen na instroom in het reguliere onderwijs

"Ik vind het jammer dat er niet genoeg begrip is vanwege de vervolgscholen, daarom hebben wij te weinig tijd met één OKAN-jaar." (Vervolgschoolcoach, School A)

"Vervolgscholen moeten bewust zijn van het feit dat onthaalonderwijs meer is dan alleen maar OKAN. Onthaalonderwijs is een veel langer traject. Leerlingen die analfabeet zijn of andersgealfabetiseerd even buiten beschouwing gelaten, is één OKAN-jaar voor de meeste leerlingen wel voldoende. Maar je moet ook inzetten op het vervolgonderwijs." (Vervolgschoolcoach, School C)

"Misschien is het beste idee om te zorgen voor voldoende ondersteuning in het reguliere onderwijs. Dat zij degelijk zijn opgeleid, weten wat een OKAN-leerling is en weten hoe zij aan OKAN-leerlingen ondersteuning kunnen bieden." (OKAN-leerkrachten, School C)

"In het vervolgonderwijs moet de werking een beetje verdergezet worden. Nu zijn dat gewoon zorgleerlingen, eigenlijk is dat een algemene term. Iemand met dyslexie is ook een zorgleerling, maar er is meer specifieke hulp voor een leerling met dyslexie dan voor een OKAN-leerling." (OKAN-leerkracht, School D)

- Scholen verwijzen ook naar de trage goedkeuring van bijkomende uren OKAN bij verhoogde instroom. In het huidige systeem kan een school uren verliezen bij uitstroom (van meer dan vier) leerlingen. Maar mogelijks moet deze school enkele weken later opnieuw bijkomende uren aanvragen bij nieuwe instroom. De toekenning van uren bij verhoogde instroom zou sneller moeten gebeuren, zeker in situaties waarbij er grote groepen nieuwkomers tegelijkertijd instromen. Hierbij aansluitend wordt ook verwezen naar het verlies van expertise aan leerkrachten en het grote verloop van leerkrachten in OKAN.
  De meso-actoren onderschrijven het knelpunt van het personeelsverloop binnen de OKAN-teams en het verlies aan deskundigheid dat hiermee gepaard gaat. Toch wordt er ook een kritische opmerking gemaakt. Het aantal lesuren dat in september wordt toegekend voor de organisatie van het onthaalonderwijs, is gebaseerd op de telling van 1 februari van het voorgaande schooljaar. Dit betekent dat er al een buffer werd ingebouwd, het aantal OKAN-leerlingen van 1 februari van het voorgaande schooljaar is immers (meestal) hoger dan het aantal OKAN-leerlingen dat op 1 september in de school is ingeschreven. In vele scholen, geven de meso-actoren aan, worden deze 'extra' uren dan ingezet voor andere uren dan voor OKAN. Enkel de uren verkregen op basis van een verhoogde instroom in de loop van het jaar worden bijkomend ingezet voor OKAN.

- OKAN-actoren voelen zich onzeker in de uitoefening van hun job: er is nood aan ondersteuning en professionalisering van OKAN-actoren.

"De ganse tijd de oefening maken of ik wel goed bezig ben. Doe ik wat er van mij gevraagd wordt? Daar heb ik wel een beetje een antwoord op gekregen dankzij het overlegplatform op Vlaams niveau georganiseerd door de pedagogische begeleidingsdienst. Ik vind ook dat er ieder jaar systematisch een bijscholing moet georganiseerd worden voor nieuwe OKAN-leerkrachten." (OKAN-coördinator, School A)

- Er is behoefte aan didactisch materiaal en handboeken specifiek gericht naar OKAN in het Vlaamse secundaire onderwijs. Materiaal dat de leerlingen voldoende uitdaagt en dat voldoende gebruik maakt van ICT-mogelijkheden. De respondenten merken op dat er onvoldoende interesse is bij uitgeverijen omwille van de beperkte markt voor dit aanbod. Aansluitend bij de nood aan professionalisering willen de OKAN-teams tijd kunnen investeren aan de uitwissing van materiaal tussen OKAN-scholen. Deze uitwisseling kan ook – gedeeltelijk – tegemoetkomen aan de vraag naar kwaliteitscontrole van het ontwikkelde materiaal. De scholen moeten over de nodige middelen kunnen beschikken om deze materialen – didactisch materiaal, handboeken en ICT-infrastructuur – te voorzien voor de OKAN-werking.

> "Wij evolueren naar meer remediëring, uitbreiding, mogelijkheden om binnen een klas leerlingen op verschillenden manieren aan het werk te zetten. Je hebt de rode draad van de klas, maar iedereen zit op zijn niveau in het traject. Het is wel moeilijk om daartoe te komen als je niet voldoende materiaal hebt." (OKAN-leerkracht, School D)

> "Ontwikkelen van didactisch materiaal, kijken waar de noden zijn en daarop inspelen. Iets realiseren dat jaar na jaar opgebouwd kan worden, dat bruikbaar is voor OKAN-leerkrachten en voor ons (reguliere leerkrachten). Les- en beeldmateriaal, allerhande didactische tools, ik denk dat daar echt grote nood aan is." (Reguliere leerkracht, School B)

> "Vooral leerlingen die zullen doorstromen naar het beroepsonderwijs, moeten uitgedaagd worden en moeten iets praktisch aangeboden krijgen. Puur met taal bezig zijn is te abstract voor hen, Ze moeten creatief bezig kunnen zijn, en ondertussen zijn we constant met taal bezig." (OKAN-leerkracht, B)

> "Er zijn zoveel oefeningen online te vinden die bruikbaar zijn voor onze leerlingen, specifiek voor NT2-leerlingen in het secundair onderwijs. Maar vaak is het gewoon niet haalbaar om de leerlingen die oefeningen te laten maken. Wanneer je 7 computers hebt in de klas, dan moet de helft van de klas in de cursus werken en de andere helft aan de computer. In elke klas computers zetten, dat zou echt mooi zijn. Die leerlingen hebben dat echt nodig. In veel scholen is dat het geval. Het materiaal dat in principe heel goed kan gebruikt worden voor OKAN-klassen wordt niet benut door deze klassen." (OKAN-leerkracht, School A)

> "Op gebied van infrastructuur en ondersteuning kan het beter. We hebben nood aan ICT-infrastructuur. In analfabete klassen bijvoorbeeld zou bepaald didactisch materiaal altijd aanwezig moeten zijn. Dat is bij ons niet het geval." (OKAN-leerkrachten, School C)

6.4.5.7 Naar een meer optimale organisatie van het onthaaljaar

Een aantal recente maatregelen hebben geleid tot een meer soepele organisatie van OKAN. Zo kunnen scholen zelf – gemotiveerde – afwijkingen voor een tweede OKAN-jaar toekennen. Ook moet er niet langer een gelijkwaardigheid van diploma worden aangevraagd voor doorstroom naar het reguliere onderwijs, maar kan de klassenraad beslissen over al dan niet toelating.

De meeste OKAN-actoren zijn van mening dat de OKAN-leerlingen na één onthaaljaar onvoldoende voorbereid zijn op een succesvolle doorstroom naar het reguliere onderwijs. Voor het optimaliseren van de schoolloopbanen van oud-OKAN-leerlingen worden verschillende mogelijkheden naar voren geschoven, waarbij het onthaalonderwijs steeds op de één of andere manier verlengd wordt.

Verschillende actoren geven echter aan dat een tweede OKAN-jaar, zonder gewijzigde invulling en aanpak ten opzichte van het eerste OKAN-jaar, een demotiverende uitwerking op de leerlingen zal hebben. De OKAN-leerlingen zijn erg gericht op doorstroom naar het reguliere onderwijs, naar het zetten van een nieuwe stap in de schoolloopbaan.

> "Op het einde van het schooljaar (het eerste OKAN-jaar) dan zij de leerlingen nog moeilijk te motiveren om daarin verder te gaan (in OKAN). Die willen gewoon verder." (School B, reguliere leerkracht andere vervolgschool)

Tijdens de gesprekken met de OKAN-teams werden verschillende pistes voorgesteld. Rekening houdend met de diversiteit van de OKAN-leerlingen op vlak van schoolse achtergrond, vaardigheidsniveau, talenten en interesses kan er geen uniform model worden voorzien. Afhankelijk van de leerling, moet men een flexibele aanpak op maat implementeren: een schakelklas bij overstap van het onthaaljaar in het 6de leerjaar BaO naar het SO; een tweede OKAN-jaar voor leerlingen die weinig tot niet gealfabetiseerd zijn bij instroom in OKAN of trager vorderingen maken tijdens het OKAN-jaar, en flexibele trajecten waarbij in een tweede OKAN-jaar een extra taalbad gecombineerd wordt met vakken van het reguliere onderwijs en het verlenen van vrijstellingen van bepaalde vakken (waarbij het vak Frans vaak wordt aangehaald).

School E werkt met twee systemen van schakeljaren. Het eerste systeem is gericht op anderstalige leerlingen, die op basis van de thuistaal geen getuigschrift BaO hebben behaald. Deze leerlingen, die formeel in het eerste jaar B-stroom zitten, krijgen een schakelpakket aangeboden voor doorstroom naar de A-stroom. School E voorziet dus wat extra tijd voor deze leerlingen waardoor de doorstroom naar BuSO kan verminderd worden. In dit schakeljaar zitten ook leerlingen die het vorige schooljaar in BaO een onthaaljaar hebben gevolgd.

Daarnaast is School E in het schooljaar 2015-2016 gestart met een maatklas voor oud-OKAN-leerlingen tussen de eerste en de tweede graad SO. Het gaat hierbij om een combinatie van een extra taalbad Nederlands en vakken van het reguliere onderwijs én het vrijstellen van een aantal vakken bij doorstroom naar het reguliere onderwijs, waaronder Frans. De leerlingen hebben het vorige schooljaar OKAN gevolgd en hebben een profiel 3de jaar ASO of TSO. Deze leerlingen krijgen volgend pakket in de maatklas aangeboden: 9 uur Nederlands, 4 uur wiskunde, 3 uur Frans en 3 uur Engels. Daarnaast kunnen zij 6 uur kiezen in een derde jaar van de ASO- en TSO-richtingen (wetenschappen, economie, toerisme of humane wetenschappen). Tijdens de lesuren in het reguliere onderwijs is nog extra ondersteuning voorzien. Indien de leerlingen slagen in de vakken van het derde jaar, dan kunnen ze na de maatklas doorstromen naar het vierde jaar in het reguliere onderwijs. Indien ze niet slagen, dan hernemen ze het derde jaar. Op die manier worden zij versneld voorbereid op doorstroom naar een 4de jaar ASO of TSO.

De leerlingen die deelnemen aan dit programma zijn tussen de 14 en 16 jaar oud, maar ook oudere leerlingen kunnen in aanmerking komen. De vakinhouden worden ingevuld in overleg met de reguliere leerkrachten van de betrokken richtingen in het 3de en 4de jaar. De maatklas is gericht naar zwakkere leerlingen die niet rechtstreeks kunnen doorstromen na het OKAN-jaar, leerlingen die de inhoud van de eerste graad nog niet gezien hebben.

> "We bieden wel die kans. Ik heb nu een leerling van 17 jaar, bijna 18 jaar. Hij heeft eerst het vierde geprobeerd maar is komen vragen om de maatklas te doen. Hij maakt nu enorme sprongen via de maatklas. Die voelde zich totaal verloren in dat vierde jaar. Hij is de sterkste nu." (Reguliere leerkrachten, School E)

Een knelpunt hierbij is de praktische organisatie, met name het afstemmen van de uurroosters van de verschillende klassen in het reguliere 3de jaar. De reacties van de reguliere reacties over dit nieuwe initiatief zijn niet onverdeeld positief. De draagkracht van het aantal oud-OKAN-leerlingen per klas moet volgens de reguliere leerkrachten voldoende bewaakt worden.

> "Die reacties zijn gemengd. Die zijn dubbel. Soms gaat dat heel goed. We hebben het aantal beperkt tot 4 OKAN'ers die erbij mogen komen. Ook al is er vraag naar meer, dan gaan ze dat niet doen. Dan is het evenwicht zoek." (Reguliere leerkrachten, School E)

Ook in andere scholen wordt een systeem van maatklassen of flexibele trajecten met vrijstelling van bepaalde vakken in het reguliere onderwijs naar voren geschoven als mogelijke succesfactor bij het optimaliseren van de schoolloopbanen van OKAN-leerlingen. Dit is een erg vernieuwende aanpak, die vraagt om een mentaliteitswijziging bij scholen en leerkrachten.

> "Een flexibel leertraject zou voor een paar leerlingen werken, maar dat vraagt van de school heel wat inzet en inspanning. Ik denk dat veel leerkrachten nog niet rijp zijn voor een flexibel leertraject." (Directie, School A)

Ook volgende piste werd voorgesteld (maar nog niet geïmplementeerd in de scholen): een tweede OKAN-jaar wordt structureel voorzien, waarbij men tijdens dit tweede jaar meerdere stages in het regulier onderwijs kan voorzien samen met een groter pakket aan vrij in te vullen uren. Deze uren kan de school dan aanwenden voor het volgen van bepaalde vakken zoals Frans en wiskunde in het reguliere onderwijs of het aanbieden van vakgebonden woordenschat, bijvoorbeeld voor geschiedenis of aardrijkskunde. Dit voorstel van een tweede OKAN-jaar wordt ook gemotiveerd door het vastgestelde gebrek aan ondersteuning in het reguliere onderwijs.

> "Als je dat in het reguliere onderwijs gaat leggen, dan gaat elke school daaraan moeten participeren, daar energie in moeten steken." (OKAN-coördinator, School A)

Volgens de respondenten beschikken vooral kleinere reguliere scholen over onvoldoende (GOK)middelen om een dergelijke individueel traject voor oud-OKAN-leerlingen aan te bieden. In grotere scholen, met meer GOK-middelen, zou zo'n traject in het reguliere onderwijs wel kunnen gerealiseerd worden.

6.4.5.8 Samenvattend

Het aanbod dat tijdens OKAN verstrekt wordt, omvat in de deelnemende scholen veelal dezelfde onderdelen. Alle scholen vermelden 'maatwerk' als één van de pijlers voor de organisatie van het OKAN-jaar. Dit maatwerk omvat elementen als indeling in niveaugroepen, differentiatie in de klas, de organisatie van snuffelstages, de trajectbegeleiding doorheen het OKAN-jaar. Onthaalleerkrachten zijn op zoek naar goede praktijken en verdere professionalisering op vlak van differentiatie in de klas.

Sommige scholen werken met vrijwilligers ter ondersteuning van de onthaalleerkrachten en de onthaalleerlingen. Bijna alle scholen voorzien ook één of meerdere keren per week huiswerkklassen, waaraan OKAN-leerlingen en oud-OKAN-leerlingen kunnen deelnemen. Enkele scholen proberen systemen van schakelklassen op poten te zetten om de doorstroom van leerlingen naar het reguliere onderwijs te vergemakkelijken.

De meeste OKAN-actoren geven dat de ontwikkelingsdoelen erg abstract zijn geformuleerd. Scholen proberen deze doelstellingen te vertalen naar meer concrete doelen, voornamelijk via het koppelen van de doelen aan doelstellingen in een jaarplan, het lesmateriaal en evaluatiemethodes. Voor sommige scholen waren deze doelen de aanleiding om het lesmateriaal en de leerlijnen af te stemmen, deze binnen het OKAN-team te evalueren en een gemeenschappelijke leerlijn en cursusmateriaal te ontwikkelen. Eén onthaaljaar is volgens de OKAN-teams onvoldoende om de ontwikkelingsdoelen te bereiken. De vertaling van de ontwikkelingsdoelen naar een toegankelijk overzicht voor leerlingen en ouders is voor vele scholen een moeilijke opgave. Alle doelstellingen moeten op leerlingenniveau herschreven worden. Naar de leerlingen en hun ouders toe moeten de doelstellingen duidelijker afgebakend en omschreven worden.

De evaluatiepraktijken in de deelnemende OKAN-scholen zijn sterk uiteenlopend (ook binnen de scholen zelf). Sommige scholen werken met examens en toetsen, andere scholen baseren de opvolging van de voortgang van de OKAN-leerlingen eerder op systemen van permanente evaluatie bestaande uit observaties, huiswerken en opdrachten. Het zwaartepunt voor de evaluatie ligt bij de klassenraad. Verschillende scholen nemen de TASAN-test af. Ook gebruiken bepaalde scholen de AVI-

testen om de leesvaardigheid van leerlingen na te gaan, al geven zij aan dat het individueel afnemen van de AVI-testen erg tijdsintensief is en de resultaten geen globaal beeld van taalvaardigheid aangeven.

De wijze waarop scholen het realiseren van participatie aan de samenleving invullen, kan vergeleken worden met de aanpak van inburgering voor volwassen nieuwkomers. Een belangrijke hefboom voor jongeren om te participeren aan de samenleving is het deelnemen aan buitenschoolse activiteiten. Men kan zich de vraag stellen in welke mate sociale contacten met andere groepen binnen de omringende samenleving worden gelegd. Daarnaast merken we veel minder initiatief om de OKAN-leerlingen en de reguliere leerlingen met elkaar in contact te brengen en de OKAN-leerlingen te laten participeren aan het schoolleven.

Zoals hoger aangegeven, is het onderwijsaanbod van de OKAN-leerlingen en de reguliere leerlingen sterk gescheiden.

De groep van 16- tot 18-jarige nieuwkomers verdient bijzondere aandacht bij het uittekenen van een efficiënt en kwaliteitsvol onthaalonderwijs. Deze jongeren zijn gekenmerkt door een enorme diversiteit. Dit zijn vaak ook niet-begeleide minderjarige nieuwkomers met soms een zeer lage scholingsgraad. De deelnemende scholen zijn op zoek naar samenwerkingsverbanden en het uitbouwen van aangepaste trajecten. Het meest voor de hand liggende traject voor deze doelgroep is een traject naar werk of een vervolgtraject in het volwassenenonderwijs.

De respondenten formuleren knelpunten met betrekking tot de organisatie van het onthaaljaar: ondersteuning en begeleiding, waaronder middelen voor de vervolgschoolcoaching en psychosociale ondersteuning van de OKAN-leerlingen; ondersteuning van oud-OKAN-leerlingen na instroom in het reguliere onderwijs; ondersteuning en professionalisering van leerkrachten; didactisch materiaal afgestemd op OKAN in het Vlaamse secundaire onderwijs en middelen voor scholen om deze didactische materialen en ICT-infrastructuur aan te kopen.

De meeste OKAN-actoren zijn van mening dat de OKAN-leerlingen na één onthaaljaar onvoldoende voorbereid zijn op een succesvolle doorstroom naar het reguliere onderwijs. Verschillende actoren geven echter aan dat een tweede OKAN-jaar, zonder gewijzigde invulling en aanpak ten opzichte van het eerste OKAN-jaar, een demotiverende uitwerking op de leerlingen zal hebben.

6.4.6 Oriëntering naar het reguliere onderwijs

Het oriënteringstraject van de OKAN-leerlingen naar het reguliere onderwijs, resulterend in een studieadvies verstrekt aan de OKAN-leerling, wordt van bij de instroom in OKAN opgestart en bestaat uit drie elementen: 1) Trajectbegeleiding doorheen het OKAN-jaar; 2) Evaluatie van de ontwikkelingsdoelen OKAN; en 3) Stage in het reguliere onderwijs, de zogenaamde snuffelstage.

> "Dat is wat we willen, dat we op het einde van het schooljaar met de leerlingen en de ouders op dezelfde golflengte zitten. Dat is niet altijd zo, maar meestal wel. Na al die tijd hebben we heel wat informatie, de stages, de reacties van de leerkrachten en de ervaringen van de leerlingen. En meestal past die puzzel dan in elkaar." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

De concretisering en implementatie van deze drie elementen van het oriënteringsproces verschillen van school tot school. Hieronder beschrijven we de oriënteringspraktijken, zoals vermeld tijdens de gesprekken met de verschillende OKAN-teams in de vijf deelnemende scholen. Onderstaande beschrijving houdt geen vergelijking van de verschillende praktijken in. Het is mogelijk dat bepaalde respondenten niet alle elementen van het oriënteringsproces hebben vermeld tijdens de gesprekken.

Wel proberen we die elementen van het oriënteringsproces, die benadrukt werden tijdens de gesprekken met de OKAN-teams, weer te geven.

- School A haalt het vervolgdossier als de rode draad van het oriënteringsproces aan. Ze start dit proces op bij instap in OKAN, meer bepaald de oriëntatie naar de meest gepaste klasgroep. In het vervolgdossier worden de vaardighedenrapporten opgenomen, opgesteld door de klastitularis, waarin de school de behaalde vaardigheden per rapportperiode verduidelijkt. De klassenraad bespreekt deze rapporten na elke rapportperiode.
  Deze rapporten worden ook opgesteld in functie van de vervolgschool. Ze vormen een beschrijving van het individuele leertraject van de leerlingen, waarin ook specifieke begeleiding wordt opgenomen zoals leesbegeleiding, resultaten van taaltesten (leesniveau en TASAN-test), een verslag van het intakegesprek en de ingroeistage (snuffelstage). Op basis van dit dossier formuleert de klassenraad op het einde van het schooljaar een advies voor elke leerling. Doorheen het traject vinden er verschillende gesprekken met de leerlingen plaats. Deze gesprekken worden gevoerd door de leerlingbegeleider of de vervolgschoolcoach. Het gaat om volgende gesprekken: een intakegesprek bij de start, een opvolgingsgesprek per trimester (onder meer in functie van de keuze voor de ingroeistage) en een evaluatiegesprek na afloop van de ingroeistage in functie van de studiekeuze. Er vinden heel wat informele gesprekken plaats, op de speelplaats of in de klas, tussen de leerlingen en leden van het OKAN-team. Ook van deze informele gesprekken wordt een neerslag opgenomen in het vervolgdossier, als voeding voor de formele trimestriële opvolgingsgesprekken. De ingroeistage vindt plaats in de periode maart-april en duurt één week. Voor alle leerlingen wordt de stage georganiseerd in de hoofdschool, die in een aanbod ASO, BSO en TSO voorziet.
  Na inschrijving van de leerling in een vervolgschool stuurt de vervolgschoolcoach van School A het vervolgdossier door naar deze school of geeft het persoonlijk af. Na de start van het schooljaar gaat de vervolgschoolcoach op bezoek in de verschillende vervolgscholen en neemt daar persoonlijk contact op met de leerling, de leerkrachten, de directie en de leerlingbegeleiding. Indien gewenst, kunnen ook de ouders nog een gesprek met de vervolgschoolcoach vragen na instroom in de vervolgschool.

- Na een eerste gesprek bij de start van het schooljaar, wordt de trajectbegeleiding in School B verdergezet in januari en dit in de vorm van individuele gesprekken tussen de OKAN-leerling en de vervolgschoolcoach. In de eerste fase – van september tot en met december – ligt de focus voornamelijk op het leren van het Nederlands. Het oriënteringsproces, samen met de leerlingen, start in januari. Vanaf september vinden er klasoverleggen over de OKAN-leerlingen plaats waarop ook de vervolgschoolcoach, de OKAN-coördinator en de leerlingenbegeleider aanwezig zijn. Tijdens deze overleggen wordt de voortgang van de leerlingen besproken. Wekelijks vindt er ook een zorgoverleg plaats. De uitkomsten van deze gesprekken worden meegenomen als input voor het oriënteringsproces. Na de kerstvakantie krijgen de leerlingen en de ouders informatie over het onderwijssysteem in Vlaanderen. Dit wordt per taalgroep georganiseerd tijdens een informatiebijeenkomst. Ook vinden er in deze periode individuele gesprekken met de ouders plaats. In maart – april wordt tijdens een gesprek afgetoetst welke leerlingen al een keuze gemaakt hebben voor het vervolgtraject. Voor bepaalde leerlingen, die nog geen keuze hebben kunnen maken, organiseert de school een snuffelstage. Niet alle OKAN-leerlingen volgen dus een snuffelstage als onderdeel van het oriënteringsproces. De snuffelstage duurt twee tot drie weken en is gericht op het leren kennen van de vakken in de gekozen studierichting en het onderscheid tussen theorie en praktijk wanneer het gaat om BSO- en TSO-richtingen. In een uitzonderlijk geval wordt de snuffelstage ook gebruikt om leerlingen te confronteren met onrealistische verwachtingen.

> "Zeer zelden gebruiken we de snuffelstage om te confronteren. Dat hebben we nog maar een paar keer gedaan, als we er echt niet uitraakten. Indien de leerling een bepaalde richting echt wilde proberen, dan kon dat. Maar we vertelden erbij dat het echt heel erg moeilijk zou zijn. Maar dat zijn geen dingen die we promoten. Er is niemand gebaat bij falen." (VSC, School B)

Bij de advisering wordt rekening gehouden met de schoolse ervaring van de kinderen in het thuisland, in welke mate de schoolloopbaan van de leerling onderbroken werd, de wensen van het kind en van de ouders. De trajecten met de ouders kunnen erg intensief zijn en variëren van één oudergesprek tot vier à vijf gesprekken.

> "We zijn niet voor het watervalsysteem, maar wel voor het zalm-principe, waarbij leerlingen na positieve ervaringen kunnen opklimmen. Dan adviseren we een jaar BSO om nog een jaar extra Nederlands te leren en dan dat jaar opnieuw te doen in TSO. In een school met verschillende onderwijsvormen kan je dat doen zonder van school te veranderen. Ja, zo verkopen we dat toch. Van sommige leerlingen weten we dat als deze leerling in de B-stroom zal starten, hij/zij daar ook zal blijven." (VSC, school B)

Het advies dat de school voor elke leerling formuleert, omvat het leerjaar en de onderwijsvorm (bv. 4de jaar, TSO). Er wordt geen advies geformuleerd over de studierichting, die kan de leerling vrij kiezen.

In de periode september – oktober draagt de vervolgschoolcoach de vervolgdossiers persoonlijk over aan de vervolgscholen. In de mate van het mogelijke zijn de vervolgschoolcoaches aanwezig op de toelatingsklassenraden van de vervolgscholen. Indien het gaat om scholen waarmee School B vlot samenwerkt, kan het dossier ook digitaal worden doorgestuurd en telefonisch toegelicht.

- School C zet in op het realiseren van een individueel traject voor elke leerling. Via een online systeem wordt het traject van de leerlingen in kaart gebracht. De leden van het OKAN-team informeren elkaar over de vorderingen van de leerlingen tijdens formele overlegmomenten, zoals de klassenraad en het klasteam, en tijdens informele momenten. Doorheen het OKAN-jaar organiseert de school vijf trajectgesprekken met de leerlingen, waarvan drie individuele gesprekken en twee groepsgesprekken. De klastitularissen voeren deze gesprekken (er zijn twee titularissen per klas), de vervolgschoolcoach volgt deze gesprekken mee als observator. Het eerste gesprek, een individueel gesprek, vindt plaats in september en heeft als focus het welbevinden van de leerlingen op school. Er wordt ook gevraagd naar hobby's – hier of in het thuisland – en gepeild naar nood aan toeleiding naar een aanbod vrije tijd. In februari vindt het tweede individuele trajectgesprek plaats en start de oriëntering naar het reguliere onderwijs. School C geeft aan dat zij nagenoeg alle OKAN-actoren bij het oriënteringsproces betrekt: het klasteam, de leerlingen zelf, het CLB en de ouders. Voor het organiseren van de snuffelstages heeft de school een flexibel systeem uitgewerkt. De stages duren twee tot drie weken maar kunnen steeds verlengd worden tot meerdere weken of zelfs overgaan in een volledige overstap naar het reguliere onderwijs. Tijdens het verloop van de stage neemt de vervolgschoolcoach geregeld contact op met de leerkrachten en de directie van de reguliere school en de leerlingen. Er is ook een systeem van 'passieve stage' als opstap naar de meer actieve snuffelstage. Op vrijdagnamiddag hebben de OKAN-klassen geen les. Op zo'n namiddag kan een OKAN-leerling aansluiten bij een reguliere klas voor een kennismaking met het reguliere onderwijs. De ouders worden steeds geïnformeerd over de keuze en het verloop van de snuffelstage, hetzij mondeling tijdens een oudergesprek hetzij schriftelijk via

een brief. Na afloop van de stage volgt een derde individueel trajectgesprek met de leerlingen gericht op de evaluatie van de stage. Het CLB neemt in die periode ook een TASAN-test af. Daarnaast wordt nog een wiskundetest afgenomen van leerlingen die kunnen doorstromen naar het ASO.

- Op basis van alle verzamelde informatie, formuleert de klassenraad een advies over het tijdstip van doorstroom, het leerjaar en de studierichting. Bij de adviesverstrekking houdt men ook rekening met zelfredzaamheid (bv. durft de leerling vragen stellen wanneer hij/zij iets niet begrijpt?). Indien het advies luidt nog niet door te stromen naar het reguliere onderwijs, dan wordt dit tijdens de volgende rapportperiode opnieuw geëvalueerd en mogelijks naar een nieuwe stage gezocht. Nadat de klassenraad een advies heeft verstrekt, organiseert zij een oudercontact waarop het advies besproken wordt. Ook de ouders hebben een stem in de adviesverstrekking. Wanneer ouders vinden dat het nog te vroeg is voor doorstroom, dat hun dochter of zoon eerst nog wat meer Nederlands zou moeten leren, dan wordt hier rekening mee gehouden.

  De vervolgschoolcoach begeleidt de leerlingen en de ouders bij inschrijving in de vervolgschool en neemt het vervolgdossier mee. Bij doorstroom wordt een warme overdracht gerealiseerd waarbij de vervolgschoolcoach, de leerling en de ouders, een contactpersoon van de school (de interne begeleider indien het gaat om een school van het samenwerkingsverband), de directie van de school en eventueel een medewerker van het CLB aanwezig zijn.

- In School D vindt bij inschrijving een intakegesprek plaats en volgt er een huisbezoek. In oktober start de trajectbegeleiding met een individueel gesprek, waarbij men voornamelijk peilt naar het welbevinden van de leerlingen. Interesses en hobby's kunnen tijdens dit eerste gesprek ook aan bod komen. School D werkt met een evaluatiesysteem over leef- en leerattitudes, ingevuld door de leerlingen en de leerkrachten. Tijdens het eerste gesprek wordt dit toegelicht. De intake en het huisbezoek vormt het startpunt voor dit gesprek.
  Het vervolgdossier wordt ook aangevuld met de observaties en testresultaten afgenomen tijdens de eerste twee weken (in functie van de indeling in groepen) en vervolgens met elementen uit de wekelijkse teamvergaderingen. De school biedt in OKAN een lessenreeks aan in functie van de studiekeuze: de leerlingenbegeleider werkt rond leerattitudes en interesses; de vervolgschoolcoach werkt rond het systeem van vakken in het reguliere onderwijs en een medewerker van het CLB geeft een algemene toelichting bij het Vlaamse onderwijssysteem. Na afloop van deze lessenreeks (na de kerstvakantie) vindt een tweede individueel gesprek plaats tussen de leerlingen en de leerlingbegeleider of de vervolgschoolcoach, waarbij een eerste keuze voor een bepaald leerjaar, een studierichting en eventueel een school of stad wordt afgetoetst. Tijdens een derde individueel gesprek wordt deze keuze bevestigd of gewijzigd, vervolgens wordt de stage aangevraagd en voorbereid. De snuffelstage vindt plaats in de periode maart – april. De snuffelstages duren gemiddeld één week, dit is niet altijd voldoende. Soms kunnen leerlingen twee stages van telkens één week volgen, wanneer ze moeilijk een keuze kunnen maken tussen twee studierichtingen. Na afloop van de stage wordt het aanbod Nederlands in de OKAN-klas afgestemd op de studiekeuze van de OKAN-leerlingen. Dan organiseert de school schakelklassen, ter voorbereiding op de overstap naar het reguliere onderwijs.

  Het verloop van de snuffelstage wordt uitvoerig geëvalueerd, via evaluatie van de leerkrachten en zelfevaluatie van de leerlingen. Het stageverloop, op basis van de

verschillende evaluaties, wordt besproken met de leerlingen en vervolgens binnen het OKAN-team. Voorafgaand aan het formuleren van het advies, wordt de TASAN-test afgenomen. De resultaten van deze test vormen ook een element van input bij de adviesbepaling. Indien ouders wensen, kunnen zij een gesprek aanvragen en begin juni wordt een advies geformuleerd.

De school is van mening dat dit oriënteringstraject in de meeste gevallen leidt tot een correct advies, rekening houdend met de interesses, talenten en mogelijkheden van de leerlingen. Toch klinken er soms ook twijfels door, zijn de OKAN-actoren zich bewust van de impact van het geformuleerde advies.

> "Soms is de keuze (van de leerling) niet realistisch. Dan geven wij ons advies mee en vragen wij soms toch aan de vervolgschool om de leerling een kans te geven. Dat gebeurt niet veel, maar we vragen de school de leerling toch in te schrijven, tegen ons advies in. Want sommige leerlingen, die deze kans niet gehad hebben, gaan gans hun leven denken dat wij een fout advies hebben gegeven en dat is ook niet goed. Bij sommige leerlingen wordt dat wel gedaan. Weinig, maar het gebeurt, één of twee per jaar." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School D)

In de meeste gevallen gaat er iemand van het OKAN-team (OKAN-coördinator, vervolgschoolcoach of leerlingbegeleider) mee bij de inschrijving van een OKAN-leerling in de vervolgschool. Hij/zij neemt dan steeds contact op met de directeur om de inschrijving van een oud-OKAN-leerling onder de aandacht te brengen en het vervolgdossier over te dragen. In september volgt er een bezoek aan de vervolgscholen waar nieuwe OKAN-leerlingen zijn ingeschreven. De volgende jaren volgt het OKAN-team de schoolloopbaan van de oud-OKAN-leerlingen verder op via telefonische contactname met de vervolgscholen. De school beschikt over veel data m.b.t. de schoolloopbanen van de leerlingen, maar ze heeft geen globaal overzicht. Het verwerken van deze gegevens zou te veel tijd in beslag nemen.

Het oriënteringstraject is een erg individueel en intensief traject. Het OKAN-team stelt zich de vraag of ze een dergelijke aanpak ook kan aanhouden wanneer het aantal OKAN-leerlingen stijgt en het aantal beschikbare uren voor vervolgschoolcoaching ongewijzigd blijft.

> "Op dit moment lukt dat nog voor 55 leerlingen, maar mochten het er nu plots 120 zijn, dan kunnen we dat inderdaad niet meer op deze manier doen. Dat vraagt enorm veel tijd, al die individuele gesprekken. Met een kwartiertje ben je niet klaar, dat duurt een uur." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School D)

> "Tot vorig jaar was ik (OKAN-coördinator) aanwezig op alle klassenraden, maar omwille van het grote aantal leerlingen hebben we daar een oplossing voor gezocht. Op het einde van het schooljaar zullen we dat moeten evalueren. De verschillende VSC's leiden de parallelle klassenraden. We moeten nu wel zorgen voor voldoende doorstroom van informatie." (OKAN-coördinator – VSC, School C)

- In School E nemen hoofdzakelijk de OKAN-leerkrachten en de klastitularissen in het bijzonder het oriënteringsproces op. De titularissen voeren de gesprekken met de leerlingen en de ouders over interesses en mogelijke studiekeuze. Vanaf de periode januari – februari wordt met de leerlingen de voorbereiding van de snuffelstage opgestart. Men geeft enerzijds toelichting over het Vlaamse onderwijssysteem en anderzijds peilt men naar de talenten en interesses van de leerlingen. Op basis van deze gesprekken wordt per leerling een leerjaar en

een studierichting gekozen voor de snuffelstage. Wanneer het maken van deze keuze niet voor de hand ligt, voert de vervolgschoolcoach een aanvullend gesprek met de leerling. De vervolgschoolcoach heeft dus niet systematisch met alle OKAN-leerlingen een gesprek gericht op een keuze voor de stage.

- De snuffelstage is één van de belangrijkste elementen in het studiekeuzeproces. Het vergaren van informatie over het verloop van de stage is erg belangrijk. Dit gebeurt via evaluatieformulieren die de leerkrachten moeten invullen en via zelfevaluatie door de leerlingen. Ook al is de snuffelstage een sleutelelement in het maken van een studiekeuze, tegelijk worden een aantal beperkingen van deze werkwijze aangestipt. De stage duurt slechts één week, en regelmatig vallen lessen weg omwille van afwezigheid van de leerkracht of verlofdagen. Daarnaast geven sommige scholen en leerkrachten weinig tot geen feedback over het verloop van de stage. De zelfevaluatie door de leerlingen is niet altijd betrouwbaar: "Want als je het aan de leerling vraagt, dan is het allemaal oké". Ook worden de snuffelstages in het midden van het schooljaar georganiseerd, wat het voor de leerlingen moeilijk maakt om goed te kunnen volgen. Het formuleren van het studieadvies – rekening houdend met de evaluaties, de gesprekken met leerlingen en ouders en de evaluatie van de snuffelstage – gebeurt op basis van overleg in de klassenraad. Hierin zijn de leerkrachten, de OKAN-coördinator en de vervolgschoolcoach opgenomen. De doorstroom binnen de eigen school is gericht op doorstroom naar ASO en een beperkt aantal studierichtingen TSO. Voor doorstroom naar andere studierichtingen TSO en BSO wordt samengewerkt met andere scholen in de regio. De vervolgschoolcoach, of een ander lid van het OKAN-team, begeleidt de leerlingen niet systematisch bij inschrijving in een vervolgschool. Voornamelijk de zwakkere leerlingen worden begeleid bij inschrijving.

Hierboven werd het gebruikelijke oriënteringstraject geschetst. Zoals hoger aangegeven, blijkt dat scholen het OKAN-jaar veelal op basis van het schooljaar (september – juni) organiseren. Een aantal scholen heeft echter aangegeven dat zij in de periode oktober – november mogelijks snuffelstages organiseren voor leerlingen die tijdens het voorgaande schooljaar na september zijn ingestapt, en dit in functie van doorstroom naar het reguliere onderwijs in januari.

De OKAN-actoren van alle deelnemende scholen zijn van mening dat er over het algemeen correcte adviezen, afgestemd op de interesses en de mogelijkheden van de OKAN-leerlingen worden geformuleerd. De meeste leerlingen en ouders kunnen zich ook vinden in de verstrekte adviezen.

> "Over het algemeen worden de leerlingen goed georiënteerd. Alleen de oudere leerlingen, die moeten soms hun dromen laten varen. Omdat ze soms al 17 jaar zijn. Dat is een andere zaak." (OKAN-coördinator – Leerlingenbegeleider, School C)

> "Heel wat OKAN-leerlingen worden beter voorbereid op hun studiekeuze dan andere leerlingen. Dus daardoor is de kans dat ze verkeerd kiezen veel kleiner. Er zijn veel meer gewone leerlingen dan OKAN-leerlingen die veranderen (van studierichting)." (Reguliere leerkrachten, School D)

> "Mijn ervaring is dat de leerlingen die uit OKAN komen toch redelijk juist zitten, op niveau. Het is duidelijk gemaakt wat er verwacht wordt in een bepaalde richting. Bijna 95% van de leerlingen zit juist, wij hebben daar goede ervaringen mee." (Reguliere leerkrachten, School D)

Wel zijn er heel wat voorbeelden van ouders en leerlingen die een 'hogere' studiekeuze voor ogen hadden en het vaak moeilijk hebben met het advies zoals de scholen die verstrekken.

> "Daar (de inbreng van de leerkrachten) baseren zij (VSC en leerlingenbegeleider) zich op. Ook met de keuze van de leerling natuurlijk. Maar het moet ook haalbaar zijn. De meesten willen dokter of advocaat worden." (OKAN-leerkrachten, School B)

"Er zijn hier heel wat Irakezen, bijvoorbeeld, die geen of weinig scholing hebben gehad. En die denken allemaal dat ze dokter en advocaat gaan worden. En dan moet je daar hard en duidelijk in zijn." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

Doorheen het OKAN-jaar lijkt de leeftijd van de leerlingen geen rol te spelen, maar wel bij de studiekeuze. OKAN-leerlingen van 12 of 13 jaar stromen door naar het eerste jaar secundair onderwijs; leerlingen tussen 14 en 16 jaar worden georiënteerd op basis van het geschetste oriënteringsproces; en de 17- en 18-jarige leerlingen vragen om meer specifieke begeleiding (zie: Specifieke doelgroep: 16- tot 18-jarige nieuwkomers). De leeftijd van de OKAN-leerlingen en het jaarsysteem in het Vlaamse onderwijs creëert soms een spanningsveld bij de doorverwijzing naar het reguliere onderwijs.

"De leerlingen worden te gemakkelijk in een te hoge klas ingeschreven. Bijvoorbeeld als een leerling 17 jaar is, verwijzen ze de leerling naar het vierde jaar in plaats van het derde jaar, maar op vlak van inhoud is dat een grote stap. Als die leerling in het derde jaar gezeten had, dan had die één jaar meer moeten studeren. Maar dan had die waarschijnlijk betere resultaten gehaald dan in het vierde." (VSC B, School A)

"Een groter probleem vind ik oudere kinderen die soms hun droom niet meer kunnen waarmaken, omdat het nu eenmaal gigantisch moeilijk is om in een vierde of vijfde jaar in te stromen. We weten uit ervaring dat het verschrikkelijk moeilijk is om als 17-jarige in een derde jaar te starten. Dat leeftijdsverschil is zo groot. Onze leerlingen hebben vaak zoveel meegemaakt, het zijn vaak heel volwassen leerlingen." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School C)

Ook School D kaart het knelpunt van de doorstroom van oudere leerlingen in een jaarsysteem aan.

"En natuurlijk, het leeftijdsverschil heb je ook, dat kan je niet wegtoveren. Hoe ouder ze worden, hoe meer ze dat verschil aanvoelen." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School D)

"Er zijn weinig leerlingen die doorstromen naar de derde graad. Een uitzondering was een jongen in de richting Bouw, omdat die zo gemotiveerd was. We hebben hem die kans gegeven, maar meestal is de stap naar het vijfde te groot. Ze stappen dan onder hun leeftijd in de tweede graad, of ze gaan naar het volwassenenonderwijs." (Reguliere leerkrachten, School D)

In hetzelfde gesprek werd hierop gereageerd door collega-leerkrachten:

"De leerling zou al heel gemotiveerd moeten zijn om onder zijn leeftijd in de tweede graad in te stappen. We hebben jongens van 17 en die stappen dan in het in vijfde jaar en die zijn gemotiveerd en de ervaring leert dat dit geen enkel probleem is." (Reguliere leerkrachten, School D)

Het is opvallend dat er in de verschillende scholen bij de beschrijving van het oriënteringsproces slechts beperkt melding wordt gemaakt van de betrokkenheid van ouders enerzijds en CLB-medewerkers anderzijds. De samenwerking met het CLB wordt door de OKAN-scholen voornamelijk gekaderd binnen de psychosociale begeleiding van de OKAN-leerlingen.

6.4.6.1 Samenvattend

Het oriënteringstraject bestaat uit drie elementen (trajectbegeleiding, evaluatie van de ontwikkelingsdoelen, snuffelstage) en de praktijk verschilt van school tot school.

De OKAN-actoren van alle deelnemende scholen zijn van mening dat er over het algemeen correcte adviezen, afgestemd op de interesses en de mogelijkheden van de OKAN-leerlingen worden geformuleerd. De meeste leerlingen en ouders kunnen zich ook vinden in de verstrekte adviezen. Wel zijn er heel wat voorbeelden van ouders en leerlingen die een 'hogere'

studiekeuze voor ogen hadden en het vaak moeilijk hebben met het advies zoals de scholen die verstrekken.

Doorheen het OKAN-jaar lijkt de leeftijd van de leerlingen geen rol te spelen, maar wel bij de studiekeuze. OKAN-leerlingen van 12 of 13 jaar stromen door naar het eerste SO; leerlingen tussen 14 en 16 jaar worden georiënteerd op basis van het geschetste oriënteringsproces; en de 17- en 18-jarige leerlingen vragen om meer specifieke begeleiding. De leeftijd van de OKAN-leerlingen en het jaarsysteem in het Vlaamse onderwijs creëert soms een spanningsveld bij de doorverwijzing naar het reguliere onderwijs.

Het is opvallend dat er in de verschillende scholen bij de beschrijving van het oriënteringsproces slechts beperkt melding wordt gemaakt van de betrokkenheid van ouders enerzijds en CLB-medewerkers anderzijds.

6.4.7 Deelname aan het reguliere onderwijs

6.4.7.1 Opvolging van OKAN-leerlingen na doorstroom naar het reguliere onderwijs

Het is opvallend dat de scholen weinig zicht hebben op de slaagcijfers van de oud-OKAN-leerlingen na doorstroom naar het reguliere onderwijs, terwijl de functie van vervolgschoolcoach onder meer inhoudt dat de oud-OKAN-leerlingen gedurende drie jaar na doorstroom moeten opgevolgd worden. Het verzamelen van deze informatie blijkt erg moeilijk en tijdsintensief.

> "Wij zijn de eerste maand van het schooljaar detective, opzoeken waar al onze leerlingen naar doorstromen." (OKAN-coördinator – VSC A, School A)

> "De taak van vervolgschoolcoach is zo groot. We proberen ons te richten op de taken die het meest belangrijk zijn. We kijken wat de leerlingen doen en waar ze zitten, de leerlingen die vorig jaar zijn doorgestroomd." (Directie, School E)

> "Ik heb een document van de OKAN-leerlingen van twee jaar geleden. Dat waren toen ongeveer 80 leerlingen. Van 30 leerlingen weten we nu nog waar zij zijn." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

Zelfs de slaagcijfers van oud-OKAN-leerlingen die binnen de eigen school doorstromen naar het reguliere onderwijs zijn in de meeste scholen nog niet in kaart gebracht.

> "Dat zou ik niet durven zeggen. Maar naar mijn gevoel, denk ik dat ongeveer de helft slaagt." (Reguliere leerkrachten, School E)

Bij de vraag naar slaagcijfers verwijst men vaak naar enkele succesverhalen van OKAN-leerlingen die een erg geslaagde schoolcarrière hebben afgerond. De OKAN-actoren kunnen echter zelden globale cijfers over de resultaten van oud-OKAN-leerlingen na instroom in het reguliere onderwijs voorleggen.

> "De meesten doen het toch wel vrij goed, sommigen doen het heel goed. Ik geef een voorbeeld. Een meisje dat OKAN heeft gevolgd, is daarna doorgestroomd naar het ASO en daarna naar de VUB waar ze rechten heeft gestudeerd. Uiteindelijk heeft ze zich in Cambridge ingeschreven als vrije student." (VSC A, School A)

De LOP-werking van één van de deelnemende scholen, School B, volgde tot een tijd geleden het verloop van de schoolloopbanen van anderstalige leerlingen in de regio op (het verzamelen en verwerken van deze cijfers wordt nu niet meer opgenomen door het LOP). Uit deze cijfers bleek dat de gekwalificeerde uitstroom van oud-OKAN-leerlingen in deze regio slechts tussen de 10 à 20 procent lag. Het OKAN-team van School B gaf aan erg verbaasd te zijn over dit resultaat. Oud-OKAN-leerlingen bleken vaak het formuleerde advies niet te volgen maar bij inschrijving in de

vervolgschool aan te dringen op een inschrijving voor een hogere richting. Leerlingen die met de nodige ondersteuning het eerste jaar na instroom slaagden, bleken op een later tijdstip in hun schoolloopbaan te haperen.

6.4.7.2 Ondersteuning van oud-OKAN-leerlingen in het reguliere onderwijs

De ondersteuning die voorzien wordt in het reguliere onderwijs verschilt sterk van school tot school. In dit onderzoek hebben we vooral zicht op de ondersteuning die het vervolgonderwijs van de school waartoe de OKAN-werking behoort, verleent.[60] De invulling die men geeft aan deze ondersteuning is erg uiteenlopend. Hieronder geven we, op basis van de informatie verzameld tijdens de gesprekken met OKAN-actoren, een overzicht van de manier waarop de vijf deelnemende scholen oud-OKAN-leerlingen ondersteunen en begeleiden na instroom in het reguliere onderwijs.[61]

In School E kadert de ondersteuning van de oud-OKAN-leerlingen duidelijk in het ruimere taalbeleid van de school. Ze stelde een checklist op met tips en aandachtspunten voor alle leerkrachten op vlak van omgaan met taal. De checklist heeft ook specifieke aandacht voor het omgaan met oud-OKAN-leerlingen, zoals deze leerlingen vooraan in de klas plaatsen, aanleggen van woordenlijsten (moeilijke woorden, instructietaal), op voorhand meegeven van materiaal zodat ze zich thuis kunnen voorbereiden, extra tijd geven bij toetsen of voorzien van mondelinge toelichting bij toetsen. De leerkrachten van School E ontvangen ook een pakket aan materiaal, waarin onder meer de checklist is opgenomen, een beoordelingssleutel voor spreekvaardigheid en het groene boekje.

> "Dat zijn afspraken voor de school breed eigenlijk. Voor iedereen. Iedereen heeft ook een goodiebag gekregen bij het begin van het schooljaar. Daar zaten allerlei formulieren in, voor de beoordeling van spreekvaardigheid bijvoorbeeld. Geregeld wordt ook herhaald aan de checklist te denken." (Reguliere leerkrachten, School E)

School E benadrukt dat het taalvaardigheidsonderwijs een prioritair aspect is binnen het GOK-beleid van de school. Het taalbeleid omvat een veelheid aan maatregelen (checklist, extra taalmodules, huiswerkklas,...). Dit beleid wordt jaarlijks geëvalueerd via bevragingen in het kader van het GOK-beleid. De vorderingen van de leerlingen die deelnemen aan de taalmodules en de huiswerkklassen, worden systematisch geregistreerd.

De reguliere leerkrachten van een vervolgschool verbonden aan School B verwijzen ook naar het inclusieve beleid dat de school voert, gestimuleerd door de invoering van het M-decreet.

> "Met het M-decreet proberen we aan zoveel mogelijk leerlingen een basiszorg te geven. Bijvoorbeeld: alle instructies worden ook schriftelijk op het bord gegeven, het gebruik van een woordenboek, geen punten aanrekenen voor dt-fouten maar wel de fout aanduiden, extra tijd bij toetsen." (Reguliere leerkrachten ander vervolgscholen, School B)

Ook al is er een pakket aan maatregelen beschikbaar voor de ondersteuning van oud-OKAN-leerlingen en andere leerlingen met zorgvragen, toch is de wijze van toepassing van deze maatregelen niet altijd duidelijk voor de leerkrachten.

---

[60] Zie hoger: Het bevragen van reguliere leerkrachten van andere vervolgscholen in het secundaire onderwijs werd niet gerealiseerd voor alle betrokken scholen. Met 'andere vervolgscholen' bedoelen we een secundaire school die niet tot één van de vijf casestudies behoort en zelf geen onthaalaanbod hebben, maar waarnaar de oud-OKAN-leerlingen van de bevraagde onthaalschool doorstromen na het onthaaljaar

[61] Het gaat hier dan ook niet om een exhaustief overzicht. Met dit overzicht wordt de diversiteit aan maatregelen aangetoond.

"Dat is soms met de natte vinger. Dat is een goede ingeving hebben op bepaalde momenten. Soms is een leerling aan het sukkelen en dat heb je dan niet begrepen. En dan sukkelt die verder. Je meet ook met twee maten en twee gewichten. Ook voor de leerlingen is dat niet makkelijk. Ze zien dat een leerling minder moet doen en dat vinden ze dat niet eerlijk. Dat is niet makkelijk om uit te leggen." (Reguliere leerkrachten andere vervolgscholen, School B)

Ook in andere scholen maken reguliere leerkrachten gebruik van dergelijke praktijken bij de ondersteuning van oud-OKAN-leerlingen, al worden er minder formele afspraken gemaakt tussen de leerkrachten en is de toepassing van deze maatregelen vaak verschillend van leerkracht tot leerkracht. Maatregelen die ook werden vermeld, zijn: bijkomende mondelinge toelichting in de klas, aanbieden van dezelfde inhoud via een vereenvoudigde tekst, inoefenen van toetsen op basis van oud toetsmateriaal tijdens de huiswerkklas en aanbieden van mogelijkheid tot remediëring na de lessen. Daarnaast zijn er de meer algemene ondersteunende maatregelen die men schoolbreed inzet en die ook voor oud-OKAN-leerlingen gelden, zoals de STICORDI-maatregelen[62], of het gebruik van een woordenboek specifiek gericht naar instructietaal of vakinhoud (bv. woordenboek beeldtaal in KSO).

Scholen zijn duidelijk op zoek naar meer structurele manieren – in de vorm van specifieke trajecten – om de oud-OKAN-leerlingen ook na doorstroom in het reguliere onderwijs te ondersteunen en te begeleiden. Verschillende maatregelen werden pas recent ingevoerd in de scholen. Deze meer structurele maatregelen omvatten vaak een extra belasting voor de oud-OKAN-leerlingen: volgen van extra modules in het kader van een flexibel traject of deelnemen aan huiswerkklassen na de schooluren.

"Voor die leerlingen is dat een hele opgave om een hele dag op school te zitten en dan verwachten we nog dat ze zich gaan bijwerken na de schooluren. Vaak kunnen ze pas om half zes of zes uur naar huis vertrekken. En dan wordt er eigenlijk nog verwacht dat ze thuis andere dingen doen. Plus daarbovenop nog eens het feit dat ze zoveel te verwerken hebben omdat ze hun thuisland door omstandigheden hebben moeten verlaten." (Reguliere leerkracht, School C)

"Bijvoorbeeld, die ex-OKAN'ers in de derde graad, dat zijn lijken. Dat aantal uren dat stapelt zich maar op." (Reguliere leerkrachten, School E)

De openheid van de scholen om meer verregaande maatregelen door te voeren, bijvoorbeeld de mogelijkheden van het implementeren van flexibele trajecten, is niet altijd even groot bij de deelnemende scholen en bij andere vervolgscholen, zo geven de OKAN-teams aan. Ook flexibele trajecten worden vaak georganiseerd als bijkomend aanbod (aanbod bovenop het lessenpakket) en niet als een aangepast traject binnen het lessenpakket.

<u>School A</u>

De opdracht van de vervolgschoolcoach in School A is opgedeeld in twee functies: één vervolgschoolcoach staat in voor de oriëntering van de OKAN-leerlingen naar het reguliere onderwijs en de ondersteuning van de leerkrachten in de vervolgschool; de andere vervolgschoolcoach staat in voor de ondersteuning en begeleiding van de oud-OKAN-leerlingen die doorgestroomd zijn naar het reguliere onderwijs in de eigen school. Het gaat hierbij voornamelijk om remediëring. De vervolgschoolcoach omschrijft de invulling van de eigen opdracht als 'bijles-juf' en zou liever het ondersteunen van leerkrachten in de klas opnemen.

[62] Het gaat hier om een reeks van maatregelen m.b.t. stimuleren – compenseren – remediëren en dispenseren.

> "In 10 uur per week worden 22 leerlingen door mij begeleid. Er is één contactmoment per week per leerling."

De vervolgschoolcoach die werkt met andere vervolgscholen geeft echter aan wel ondersteuning van leerkrachten op deze vervolgscholen aan te bieden. Beide vervolgschoolcoaches geven dus een andere invulling aan hun opdracht. Naast de wekelijkse remediëring door de vervolgschoolcoach in het reguliere onderwijs in de eigen hoofdschool, voorziet School A geen andere maatregelen voor ondersteuning of begeleiding.

> "Daar (afspraken tussen leerkrachten over ondersteuning van OKAN-leerlingen in de reguliere klas) wordt geen speciale aandacht aan besteed. Er wordt uiteraard wel extra aandacht aan de leerling geschonken. Het vervolgdossier staat op smartschool en bevat studie- en werktips voor OKAN-leerlingen. En die tips zijn normaal gezien gekend." (OKAN-coördinator – VSC, School A)

<u>School B</u>

School B voorziet in huiswerkklassen voor oud-OKAN-leerlingen die doorgestroomd zijn naar andere vervolgscholen in de regio.

> "Daar investeren wij in, om die leerlingen een aanbod te doen. Kom op woensdagnamiddag maar naar ons voor extra lessen Nederlands! Dan moeten die andere scholen daar niet mee bezig zijn. Maar die leerlingen gaan hun hele schoolloopbaan begeleiding nodig hebben." (OKAN-leerkracht, School B)

School B richt flexibele trajecten in voor de vervolgscholen in de regio, waarbij leerlingen een extra aanbod Nederlands of Frans aangeboden krijgen op woensdagnamiddag en vrijgesteld worden van de eigenlijke vakken in het curriculum. Tijdens de reguliere vakken moeten de leerlingen wel aanwezig zijn in de les, ze maken dan hun huiswerk voor de extra lessen op woensdagnamiddag. Deze werkwijze loopt echter niet vlot. De informatie-uitwisseling tussen de vervolgscholen en School B is niet optimaal en de leerlingen zijn niet steeds gemotiveerd om op woensdagnamiddag in een andere school extra lessen te gaan volgen.

> "We hebben soms het gevoel dat de vervolgscholen de ondersteuning van oud-OKAN-leerlingen aan ons overlaten, terwijl dat extra aanbod op woensdagnamiddag niet alles is. Er zijn wel scholen die hun weg daarin proberen te vinden, maar dit moet meer structureel ingebouwd worden in de vervolgscholen." (OKAN-coördinator, School B)

> "Maar dat loopt eigenlijk heel moeilijk. En wordt er beslist om leerlingen uit dat aanbod te halen. Ze hebben die woensdagnamiddag echt wel nodig om ander schoolwerk te doen, in plaats van hier op school nog te zitten tot halfdrie." (Reguliere leerkracht andere vervolgschool, School B)

Ook bieden de vervolgscholen gedurende twee uur per week gedifferentieerde ondersteuning aan indien de leerlingen hier nood aan hebben. In de derde graad kan er ook een extra uur Frans worden voorzien voor oud-OKAN-leerlingen.

<u>School C</u>

School B heeft een systeem van interne begeleiding in de vervolgscholen (de samenwerkende scholen voor de organisatie van het OKAN-aanbod) opgezet. De middelen van 1 februari worden onder de scholen verdeeld op basis van het aantal oud-OKAN-leerlingen in de scholen. Op basis van het aantal oud-OKAN-leerlingen voorzien de scholen een aantal uur per week interne begeleiding. De interne begeleiding omvat onder meer het organiseren van huiswerkklassen voor oud-OKAN-leerlingen (op woensdagnamiddag en vrijdagavond); het begeleiden van leerlingen voor specifieke

vakken (bijvoorbeeld wiskunde of PAV); het ondersteunen van leerkrachten en het opvolgen van klassenraden. School B werkt samen met alle scholen binnen de scholengemeenschap voor de organisatie van het OKAN-aanbod. Sinds het schooljaar 2015-2016 wordt in elke school interne begeleiding voor oud-OKAN-leerlingen georganiseerd. Een gedeelte van de door OKAN gegenereerde middelen wordt ingezet voor de organisatie van de interne begeleiding (huiswerkklassen en individuele remediëring). Het systeem van de interne begeleiding heeft ook een positief effect op de globale werking van de scholen en de scholengemeenschap.

> "Ze (interne begeleiders) geven ook bepaalde inzichten door aan leraren, want ze nemen deel aan de klassenraden. Dat heeft veel gevolgen hoor. Het feit dat het college nu meer is dan een witte school. Dat is een goede zaak. Het feit dat die flexibele leertrajecten er zijn. Maar die vinden in bepaalde scholen ingang via de ex-OKAN-leerlingen. Leraren zijn bereid om daarnaar te luisteren. Het verhaal van de flexibele leertrajecten werd via de interne begeleiders op het comité van de directies gebracht. We gaan daar nu tijd voor maken, maar dat is voor zoveel meer dan alleen maar die OKAN-leerlingen." (Directie, School C)

Elke week is er een overleg over de vorderingen van de oud-OKAN-leerlingen in de cel leerlingbegeleiding, de interne begeleider neemt deel aan dit overleg alsook aan de klassenraden. De interne begeleider brengt de schoolloopbaan van de oud-OKAN-leerlingen in kaart en volgt de leerlingen op totdat zij de school verlaten.

Er wordt met een kleurenrapport gewerkt in de eerste periode na doorstroom, om de communicatie met de leerlingen en de ouders te vergemakkelijken.

De klassenraad bespreekt welke maatregelen men voor welke leerlingen moet aanhouden. Dit kan verschillen van vak tot vak. Dit systeem is ook van toepassing op leerlingen met andere zorgnoden (bijvoorbeeld leerstoornissen, emotionele zorg). Dit is sterk ingebed in het zorgbeleid en inclusiebeleid.

School C organiseert een informatiemarkt voor OKAN-leerlingen gericht op doorstroom naar het reguliere onderwijs, waarbij ze gesprekken faciliteert tussen OKAN-leerlingen en oud-OKAN-leerlingen die dezelfde studiekeuze hebben gemaakt. De oud-OKAN-leerlingen kunnen dan hun ervaringen delen.

In de scholengemeenschap wordt een gemeenschappelijk charter gehanteerd gericht op de ondersteuning van oud-OKAN-leerlingen. Dit charter omvat een reeks van maatregelen die men ter ondersteuning kan nemen, zoals een openboekexamen, het gebruik van een woordenboek. De klassenraad bespreekt welke maatregelen zij aan welke leerlingen toekent en voor welke periode.

De verschillende maatregelen op het niveau van de scholengemeenschap hebben het draagvlak voor het begeleiden en ondersteunen van oud-OKAN-leerlingen in de vervolgscholen doen vergroten.

<u>School D</u>

School D voorziet in een huiswerkklas op woensdagnamiddag voor oud-OKAN-leerlingen die zijn doorgestroomd binnen de eigen school en naar andere vervolgscholen. Alle oud-OKAN-leerlingen van deze school mogen deelnemen aan de huiswerkklas. Op die manier krijgen deze leerlingen extra ondersteuning en kan de band tussen de OKAN-school en de oud-OKAN-leerlingen bestendigd blijven. De oud-OKAN-leerlingen kunnen ook terugkeren naar een veilige, bekende omgeving. De deelname aan de huiswerkklassen wordt opgevolgd door zowel de vervolgschool als de vervolgschoolcoach. Over de invulling – de taken die moeten gemaakt of lessen die moeten geremedieerd worden – is contact en uitwisseling tussen de vakleerkrachten en de vervolgschoolcoach (en andere betrokken leerkrachten) via een heen-en-weer-schrift en mail-communicatie.

> "Zij (van de OKAN-school) komen regelmatig naar school, rapportjes worden doorgemaild. Ze vragen regelmatig hoe de leerlingen het stellen. De leerlingen hebben een soort agenda, ze tonen dat ook aan ons. Er kan een opmerking in staan van de persoon die hen daar begeleidt en wij kunnen ook een bericht doorgeven als dat nodig is. Dat gaat heel vlot. Ze blijven gaan uit zichzelf. Wij verplichten hen niet, de OKAN-school verplicht hen ook niet, ze zijn erg blij om daar naar toe te gaan en op een ander manier uitleg te krijgen." (Reguliere leerkrachten andere vervolgschool, School D)

In de praktijkvakken is er een buddy-systeem waarbij een oud-OKAN-leerling gekoppeld wordt aan een reguliere leerling voor ondersteuning in de klas. Het buddy-systeem heeft ook een positief effect op de reguliere leerling, die een rol krijgt in het klasgebeuren en als 'co-leerkracht' kan optreden.

> "Oud-OKAN-leerlingen hebben vaak een jaar achterstand en begrijpen heel wat vaktechnische termen niet. En dan is het interessant om een buddy te hebben." (Reguliere leerkracht, School D)

<u>School E</u>

School E voorziet in geïndividualiseerde trajecten, waarbij oud-OKAN-leerlingen extra modules Nederlands, Frans en Engels kunnen volgen: de leerstof van de eerste en de tweede graad worden in twee modules aangeboden, te volgen gespreid over twee schooljaren. Daarna sluiten de leerlingen aan bij de reguliere klas. Leerlingen die deze modules volgen, worden in het reguliere vak Frans of Engels vrijgesteld van evaluatie. De lessen zelf moeten ze wel bijwonen om het contact met de taal en met leerlingen met een hoger taalvaardigheidsniveau te vergroten.

> "Mijn collega's zetten die leerlingen gewoon achteraan in de klas en soms maken ze oefeningen mee. Zijn dat moeilijkere oefeningen, dan denk ik dat ze aangepaste oefeningen krijgen of lectuur. Het is wel de bedoeling dat ze dingen kunnen opvangen in de les." (Reguliere leerkrachten, School E)

Deze modules worden op woensdagnamiddag georganiseerd, dus buiten de reguliere schooluren. Sommige oud-OKAN-leerlingen volgen tot drie extra modules (Nederlands, Engels en Frans). Aangezien ze de reguliere lesuren moeten bijwonen, betekent dit dat het lessenpakket voor deze leerlingen met drie lesuren per week verzwaard wordt.

Ook School E organiseert huiswerkklassen voor oud-OKAN-leerlingen.

6.4.7.3 Knelpunten met betrekking tot de deelname aan het reguliere onderwijs

Ook met betrekking tot de doorstroom naar het reguliere onderwijs en de verdere schoolloopbaan in het reguliere onderwijs formuleren de respondenten een aantal belangrijke knelpunten. We lijsten deze knelpunten hieronder op.

- De afstand tussen de OKAN-school en vervolgschool bemoeilijkt in bepaalde gevallen het vinden van een gepaste vervolgschool en het opvolgen van de leerling na doorstroom naar het reguliere onderwijs.

> "Sommige leerlingen hebben een urenlange busrit achter de rug vooraleer zij hier op school aankomen. Dat is een lange dag voor die leerlingen. Als het om een leerling gaat die ver weg woont, dan zoeken we een vervolgschool dichter bij huis." (Directie, School A)

- De nood aan ondersteuning en begeleiding na instroom in het reguliere onderwijs. OKAN-actoren van meerdere deelnemende scholen aan het onderzoek verwijzen vaak naar de onbekendheid over OKAN en anderstalige nieuwkomers bij reguliere leerkrachten. Bijgevolg is er veel onwetendheid over de mogelijkheden tot ondersteuning en begeleiding van oud-OKAN-leerlingen in het reguliere onderwijs en bijgevolg minder bereidheid om deze ondersteuning en begeleiding te voorzien. Dit onbegrip – voortvloeiend uit onvoldoende

vertrouwdheid met de inhoud van het OKAN-jaar en de verworven vaardigheden na afloop van één onthaaljaar – leiden tot te hoge verwachtingen ten aanzien van de oud-OKAN-leerlingen. De leerlingen kunnen niet aan deze verwachtingen voldoen en worden al snel als onvoldoende competent beschouwd. Leerkrachten twijfelen eraan of leerlingen voldoende inzet vertonen. Dit heeft een invloed op het zelfvertrouwen en de motivatie van de leerlingen en vervolgens op de schoolresultaten. Er is met andere woorden nood aan sensibilisering en professionalisering van het ganse onderwijs – elke school kan een vervolgschool zijn – over het omgaan met oud-OKAN-leerlingen. Interne professionalisering in scholen is vaak een probleem. Wanneer er op een vervolgschool veel personeelsverloop is, wordt de expertise en ervaring over omgaan met oud-OKAN-leerlingen niet altijd overgedragen. OKAN-scholen hebben dan het gevoel opnieuw te moeten starten met sensibiliseren en professionaliseren van de nieuwe leerkrachten in de vervolgschool.

"Wij gaan kijken met die scholen welke maatregelen zij kunnen nemen, remediëren en dispenseren. En daar hebben sommige scholen nogal schrik van. Maar de onwetendheid is groot, ze durven de stap niet te zetten. Een OKAN'er die wat meer tijd nodig heeft voor een examen, of geen Frans moet volgen maar extra Nederlands? Dat vinden ze ongelijk. Er zijn natuurlijk ook scholen die het heel erg goed doen." (OKAN-coördinator – VSC A, School A)

"Er wordt geklaagd over het niveau van de oud-OKAN-leerlingen, dat het moeilijk is om les te geven wanneer er veel oud-OKAN-leerlingen in de klas zijn. Maar er wordt nooit aan mij gevraagd om hen te helpen hiermee om te gaan. Er wordt wel gevraagd om ervoor te zorgen dat de leerling kan volgen. Dat is een onmogelijke opdracht in 10 uur per week." (VSC B, School A)

"Een vervolgcoach vertelde me over een school waar – ocharme – drie oud-OKAN-leerlingen waren. En dat was een gigantisch probleem. Ze hadden de vervolgcoach gevraagd hoe hiermee om te gaan. Er was één erg gemotiveerde leerkracht die zich echt wou inzetten, maar de directie en de andere leerkrachten stonden daar niet achter. Wij weten ondertussen welke scholen openstaan voor oud-OKAN-leerlingen" (OKAN-coördinator, School B)

"Wij hebben ook sterkere OKAN'ers bij ons die dan faalangst ontwikkelen en ook een stukje ongelukkig zijn. Bijvoorbeeld zijn ze voor wiskunde zeer knap, maar die moeten basisrekenen bij ons doen." (Reguliere leerkrachten, School C)

"Ik sta nu in het eerste jaar in een andere school, oud-OKAN-leerlingen krijgen daar meteen een sticker opgeplakt: 'Het is een OKAN-leerling, die gaat toch niet meekunnen'. Terwijl die leerling een paar maanden later het wel goed doet. Ik vind dat erg jammer." (OKAN-leerkracht, School D)

"Ik denk dat iedereen beseft dat ex-OKAN'ers blijvend moeten ondersteund worden, op verschillende vlakken. Maar die leerkrachten hebben hun handen vol werk. Je kan van die leerkrachten niet verlangen dat die dat ook nog vrijwillig na hun uren gaan doen. Ik heb het dan echt concreet over uren, een zorgleraar of een coach." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

"Er is nog veel onwetendheid bij vervolgscholen. Ik ken veel mensen die voor de klas staan en die niet weten wat OKAN is. Of er komen stagiaires en dan moeten wij uitleggen wat OKAN is. Het zou nuttig zijn dat elke leerkracht bij ons komt kijken. Ze kunnen zich niet voorstellen hoe laag het niveau soms is. Ze denken dat het de bedoeling is dat leerlingen les volgen als in een standaardles." (OKAN-leerkracht, School E)

- Eén onthaaljaar is voor de meeste leerlingen te kort om de nodige taalvaardigheid Nederlands te bereiken. Verdere ondersteuning in het reguliere onderwijs is noodzakelijk. Deze ondersteuning wordt niet altijd voorzien. Tijdens het onthaaljaar moet men de leerlingen bekendmaken met het Vlaamse onderwijs en de ruimere samenleving, Nederlands

leren en (in bepaalde gevallen) schoolse vaardigheden aanleren en moeten de leerlingen voorbereid worden op instroom in een reguliere studierichting. Dit is voor een groot aantal leerlingen een te omvattend pakket om te verwerven tijdens één jaar.

> "Ik doe één mondeling examen tijdens mijn vak (Godsdienst, BSO) en op dat moment heb ik ook een persoonlijk gesprek met de leerlingen. Dan voel je dat sommige (oud-OKAN-)leerlingen niet op hun plaats zitten. Ze hebben heel wat algemene bagage, inzichten en kunnen verbanden leggen." (Reguliere leerkracht, School D)

> "Nu worden ze naar zwakke richtingen georiënteerd en zitten ze vast. Dat bepaalt de rest van hun leertraject en hun leven, het feit dat wij ze oriënteren naar een lagere richting. Omdat ze er nog niet klaar voor zijn om iets anders te doen." (OKAN-leerkracht, School E)

- De vraag wordt gesteld hoe lang specifieke maatregelen voor oud-OKAN-leerlingen moeten of kunnen aangehouden worden. Wanneer verdwijnt het verschil tussen oud-OKAN-leerlingen en leerlingen met een migratie-achtergrond of andere leerlingen met zwakkere taalvaardigheid Nederlands? Wat te doen wanneer een leerling zeer goed scoort op praktische vakken maar onvoldoendes behaalt op de algemene vakken?

- Reguliere leerkrachten in het vervolgonderwijs hebben het ook over draagkracht: 'te veel' oud-OKAN-leerlingen in één klas is moeilijk werken, zeker wanneer het om algemene vakken gaat. In BSO- en TSO-richtingen worden verschillende klassen vaak samengezet voor de algemene vakken, net vakken die meer begeleiding en ondersteuning vragen. De nood aan professionalisering op vlak van differentiatie in de klas wordt onderstreept.

> "Maar als je vier oud-OKAN-leerlingen in de klas hebt, en in het beroepsonderwijs hebben wij soms klassen met meer oud-OKAN-leerlingen. Dat verlaagt het niveau enorm. Wij hebben echt wel nood aan duo-teaching. Dat zou een ondersteuning zijn. Wij hebben ook te weinig extra computers in de klas. Want leerlingen kan je ook apart aan het werk zetten en laten oefenen, maar we hebben dat materiaal niet. Onze klaslokalen zijn nog te klein om dat allemaal te kunnen organiseren. Dus op organisatorisch vlak, wij zijn een oude school." (Reguliere leerkracht, School C)

- De overstap naar het reguliere onderwijs betekent voor vele leerlingen ook de veilige cocon van de OKAN-klas verlaten en overstappen naar het onbekende van de reguliere klas. Oud-OKAN-leerlingen maar ook hun ouders keren nog vaak terug naar de OKAN-klas, de OKAN-leerkrachten, om te laten weten hoe het nu gaat, om raad te vragen bij moeilijkheden of verdere studiekeuze.

> "OKAN-leerlingen die zijn uitgestroomd, weten dat ze hier altijd welkom zijn. Vorige week was er een jongen, die had geen les maar wel huiswerk en hij kon thuis niet blijven wegens werken in het huis. Die had de bus genomen richting Genk en vroeg of wij een bank voor hem hadden die dag." (VSC A, School A)

> "Ik denk ook dat het voor leerlingen die pas uit OKAN komen een echte cultuurshock is. Wij steken veel tijd in het opvoeden van een (reguliere) klas, in het werken aan attitude in een heterogene klas. Voor de algemene vakken worden klassen samengezet en dan moet je van nul beginnen op vlak van klasdynamiek." (Reguliere leerkracht, School D)

> "We hebben het gevoel dat als ze doorstromen naar het vervolgonderwijs, dat ze zich vaak alleen voelen. Dan vragen we ons af of we niet te goed voor hen zorgen, de kloof met sommige scholen is bijzonder groot." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School D)

- Leerkrachten geven een gebrek aan specifieke evaluatie-instrumenten aan voor het meten van voortgang van (oud-)OKAN-leerlingen en het bepalen van hun competenties op vlak van andere vakken dan Nederlands, het in kaart brengen van basiskennis en het bepalen van leerstoornissen.

- Tijdens de vakantieperiodes hebben de leerlingen vaak weinig mogelijkheden tot het spreken of het gebruiken van het Nederlands. Na een vakantieperiode is het volgens vele leerkrachten altijd een beetje opnieuw beginnen.

Als succesfactor voor een geslaagde schoolloopbaan van oud-OKAN-leerlingen verwijzen de reguliere leerkrachten veelvuldig naar de attitude en motivatie van de leerlingen.

> "Ik heb het gevoel dat ex-OKAN'ers zo gemotiveerd zijn, zo'n goede studiemethode ontwikkeld hebben en zoveel zelfdiscipline hebben, dat die het soms ver schoppen." (Reguliere leerkrachten, School E)

> "Wij gaan als algemene vakken onze lessen niet echt aanpassen omdat er ex-OKAN'ers in de klas zitten. De grootste troef van die OKAN'ers is eigenlijk hun attitude. Zij durven vragen stellen, tijdens de les hun hand opsteken en na de les een mailtje sturen." (Reguliere leerkracht, School D)

Hierbij aansluitend worden heel wat drempels voor een succesvolle schoolloopbaan verbonden aan kenmerken van de anderstalige nieuwkomers: schoolse ervaring opgedaan in het thuisland en het schoolsysteem van het thuisland, de leeftijd bij instroom in het Vlaamse onderwijssysteem – hoe jonger de leeftijd, hoe meer kans op slagen.

> "In het ASO volgen, dat zijn uitzonderingen. Dat moet je al een geslaagde vooropleiding gehad hebben, anders lukt het niet." (Directie, School A)

6.4.7.4 Naar een optimale deelname aan het reguliere onderwijs

Ook wat een optimale doorstroom naar het reguliere onderwijs betreft – om de kansen op een succesvolle schoolloopbaan te verhogen – formuleerden de respondenten meerdere voorstellen.

- Het doorbreken van het jaarsysteem via het werken met flexibele trajecten (vrijstellingen enerzijds en individueel aanbod anderzijds) en een modulair systeem.
  Dit houdt ook in dat de opdracht van de leerkrachten moet herbekeken worden, waarbij men lesopdrachten en individuele begeleiding en ondersteuning combineert.

> "Ik denk niet dat het verlengen van het OKAN-jaar een goed idee is. Het is beter om ze het veld in sturen en individuele begeleiding te geven. Het is zo'n divers publiek. Je werkt dan beter met individuele begeleiding zonder andere ballast." (Reguliere leerkracht, School D)

> "Het is te gek. Als iemand bijvoorbeeld in het 3de jaar zit en Engels spreekt op het niveau van het 6de jaar, waarom zou je die voor Engels nog meenemen naar het 4de jaar. Dat is niet meer nodig. Die uren kan je besteden aan Nederlands." (Reguliere leerkracht, School E)

De huidige klasgrootte laat individuele begeleiding tijdens de lessen niet toe. Praktijkleerkrachten geven aan dat individuele ondersteuning niet mogelijk is met een groep van 15 leerlingen verspreid over een atelier. In dit kader werd de vergelijking gemaakt met GON-ondersteuning: enkele uren per week ontvangen leerlingen individuele begeleiding tijdens de lesuren, de GON-begeleider ondersteunt de leerling in de klas. In het meest ideale

scenario wordt deze individuele begeleiding opgenomen door een leerkracht die de leerlingen gedurende verschillende jaren inhoudelijk kan ondersteunen.

"We hebben nu een leerling met problemen in het 3de jaar, en af en toe komt er een begeleidster in de klas. Dat vind ik ideaal, dat zou ook mogelijk moeten zijn voor OKAN'ers. Dan kunnen ze een paar uur in de week individueel begeleid worden, op het moment zelf dat ze moeilijkheden ondervinden." (Reguliere leerkracht, school D)

"Bijvoorbeeld, iemand die in de klas op bepaalde momenten ondersteuning komt bieden. Nu moet ik 14 leerlingen een uur alleen laten werken wanneer ik één leerling apart wil begeleiden." (Reguliere leerkracht, School C)

Het gewone curriculum is voor oud-OKAN-leerlingen vaak onnodig zwaar en niet afgestemd op de competenties en schoolse ervaring van deze leerlingen.

"Leerlingen geven aan dat ze hun moedertaal verliezen door het leren van het Nederlands. Sommige leerlingen kunnen hun moedertaal goed spreken maar niet schrijven en zouden dat graag leren. Maar daar hebben we geen tijd voor. We behandelen hen als gewone leerlingen maar het zijn superspeciale leerlingen met speciale talenten en grote motivatie. Iemand die Russisch kan, wat zit die te doen in Frans? Laat die toch Russisch volgen." (Reguliere leerkracht, School E)

- De expertise en ervaring van de OKAN-leerkrachten moet ingezet kunnen worden voor het professionaliseren van vervolgscholen, maar ook van reguliere scholen met anderstalige leerlingen met zwakke taalvaardigheid.

"Ik geef vormingen in scholen, zo ga ik in februari naar een zeer 'witte' school met bijna geen doorstroom van allochtone leerlingen na de eerste graad. We willen samen bekijken wat het betekent een oud-OKAN-leerling in de klas te hebben. Hoe je zo'n leerling de beste kansen kan geven. Dat moet er in scholen gebeuren waar nog veel onwetendheid is, ook over mensen met andere culturen." (Vervolgschoolcoach, School B)

Om de hoge doorstroom naar het BSO in te verminderen, heeft School B een afspraak gemaakt met één van de vervolgscholen in de regio. Beide scholen werken goed samen en de vervolgschool heeft een uitgebouwde werking op vlak van ondersteuning en begeleiding. Bij twijfel tussen oriëntering naar BSO of TSO, wordt de oud-OKAN-leerling georiënteerd naar TSO.

"Als je twijfelt tussen BSO of TSO, oriënteer dan naar TSO. Onder het motto: mik hoger, mik hoger." (Vervolgschoolcoach, School B)

6.4.7.5 Samenvattend

Opvallend is dat de scholen weinig zicht hebben op de slaagcijfers van de oud-OKAN-leerlingen na doorstroom naar het reguliere onderwijs. Het verzamelen van deze informatie blijkt erg moeilijk en tijdsintensief. Zelfs de slaagcijfers van oud-OKAN-leerlingen die binnen de eigen school doorstromen naar het reguliere onderwijs zijn in de meeste scholen nog niet in kaart gebracht.

De ondersteuning die voorzien wordt in het reguliere onderwijs verschilt sterk van school tot school. In één school kadert de ondersteuning van de oud-OKAN-leerlingen duidelijk in het ruimere taalbeleid van de school. Ze stelde een checklist op met tips en aandachtspunten voor alle leerkrachten op vlak van omgaan met taal. Het taalbeleid omvat een veelheid aan maatregelen. De vorderingen van de leerlingen die deelnemen aan de taalmodules en de huiswerkklassen, worden systematisch geregistreerd.

De reguliere leerkrachten van een vervolgschool verbonden aan een andere school verwijzen ook naar het inclusieve beleid dat de school voert, gestimuleerd door de invoering van het M-decreet.

Scholen zijn duidelijk op zoek naar meer structurele manieren – in de vorm van specifieke trajecten – om de oud-OKAN-leerlingen ook na doorstroom in het reguliere onderwijs te ondersteunen en te begeleiden. Deze omvatten vaak een extra belasting voor de oud-OKAN-leerlingen: volgen van extra modules in het kader van een flexibel traject of deelnemen aan huiswerkklassen na de schooluren.

In dit hoofdstuk beschreven we in detail de praktijk van de scholen inzake vervolgschoolcoaching.

Met betrekking tot de doorstroom naar het reguliere onderwijs en de verdere schoolloopbaan in het reguliere onderwijs formuleren de respondenten een aantal belangrijke knelpunten: de soms grote afstand tussen de OKAN-school en vervolgschool, de nood aan ondersteuning en begeleiding na instroom in het reguliere onderwijs, de ontoereikendheid van één onthaaljaar om de nodige taalvaardigheid Nederlands te bereiken, de specificiteit van maatregelen voor oud-OKAN-leerlingen, de draagkracht voor reguliere leerkrachten (aantal oud-OKAN-leerlingen in één klas), het gebrek aan specifieke evaluatie-instrumenten aan voor het meten van voortgang van (oud-)OKAN-leerlingen.

Ze formuleren ook voorstellen m.b.t. een optimale doorstroom naar het reguliere onderwijs, met name het doorbreken van het jaarsysteem via het werken met flexibele trajecten, de inzet van de expertise en ervaring van de OKAN-leerkrachten voor het professionaliseren van vervolgscholen en van reguliere scholen met anderstalige leerlingen met zwakke taalvaardigheid.

6.4.8 Psychosociale ondersteuning van OKAN-leerlingen

Naast de oriëntering gericht op doorstroom naar het reguliere onderwijs, worden de OKAN-leerlingen gedurende het OKAN-jaar ook ondersteund op psychosociaal vlak. De leerlingbegeleiding neemt, in samenwerking met het CLB, deze ondersteuning op. Toch is de psychosociale ondersteuning een gedeelde taak, waarin ook OKAN-leerkrachten, OKAN-coördinator en vervolgschoolcoaches een belangrijke rol spelen. Het welbevinden van de leerlingen – zowel op school als thuis – wordt voortdurend afgetoetst via veelvuldige informele gesprekken en de meer formele gesprekken in het kader van de leerlingbegeleiding.

> "Wij zijn lesgever en opvoeder tegelijk. Je doet al iets meer, ook al bewaar je een zekere afstand. Je brengt meer dan alleen maar de leerstof." (OKAN-leerkrachten, School E)

Rekening houdend met het profiel van de leerlingen, vraagt deze ondersteuning in OKAN een andere aanpak dan in het reguliere onderwijs. Leerlingen kampen met psychosociale problemen, moeilijke thuissituaties, trauma's opgelopen in het land van herkomst en/of tijdens het migratietraject en medische problemen. Een aantal leerlingen heeft ook een beperkte tot geen schoolse achtergrond.

> "Ik geef dat ook door aan de leerkrachten: sta kordaat voor de klas, maar met een groot hart. Je merkt het soms aan de leerlingen zelf, fysiek. Jongeren die in een asielcentrum wonen en waar 's nachts bijvoorbeeld veel lawaai is, die geven aan dat ze slecht slapen." (VSC – Leerlingbegeleider, School C)

> "Er was een jongen, ik haalde hem uit de klas. Ik voelde dat er iets niet juist was en voerde een gesprek met hem. Toen kwam het eruit. Hij had telefoon gekregen van zijn broertje tijdens het weekend. En zijn mama is heel erg ziek. Hij is hier alleen, die jongen zit er door." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School D)

Ook OKAN-leerlingen die geen trauma's hebben opgelopen in het thuisland of tijdens het migratietraject, hebben steeds een migratie-ervaring te verwerken. Leerlingen die toegekomen zijn

in het kader van gezinshereniging, moeten ook een plek weten te vinden in een nieuwe samenleving met een andere taal, een andere cultuur, andere gewoontes en omgangsvormen.

> "Hoe vang ik dat op? Ik ben leerkracht secundair onderwijs. Ik probeer er voor hen te zijn en duidelijk te maken dat ze met hun problemen altijd bij mij terecht kunnen. Dat is een beetje maatwerk, zoeken hoe ik elk kind op dat moment het best help." (OKAN-coördinator– Leerlingbegeleider, School A)

> "De leerlingen krijgen altijd de mogelijkheid om even naar buiten te gaan, de klas te verlaten en naar het bureau (van de leerlingbegeleider) te gaan en een gesprek te vragen. En zelf luisteren, vooral zelf luisteren als ze dat willen. En als dat bij jou niet lukt, dan de mogelijkheid bieden om met iemand anders te gaan spreken." (OKAN-leerkrachten, School D)

Nieuwkomers die zich tijdens OKAN nog in een asielprocedure bevinden, hebben het vaak moeilijk om met deze onzekerheid om te gaan.

> "Vooral de ongerustheid bij leerlingen, over wat er zal gebeuren. Of ze hier kunnen blijven. Dat weegt erg zwaar door bij heel veel leerlingen. En dat geldt zowel voor families, kinderen die hier zijn met hun ouders, als voor niet-begeleide minderjarigen." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School C)

Het voeren van gesprekken over welbevinden en psychosociale problemen in het Nederlands is vaak niet makkelijk, vooral wanneer deze gesprekken moeten gevoerd worden in het begin van het OKAN-jaar.

> "Sommige leerlingen hebben nood aan een babbel en dan proberen we dat in de eigen taal te doen, met een telefoontolk of een andere tolk. Maar deze gesprekken kan je niet altijd plannen en dan maak ik af en toe gebruik van een telefoontolk." (VSC – Leerlingbegeleider, School C)

In School C is er een verschil in opvatting vast te stellen tussen de directie en de leden van het OKAN-team. De directie geeft aan dat de nadruk in OKAN op onderwijs en leren ligt en dat de leerkrachten de grens tussen onderwijs en psychosociale ondersteuning voldoende dienen te bewaken. De leden van het OKAN-team willen echter verder gaan in het bieden van psychosociale ondersteuning aan de leerlingen, onder meer via het samenwerken met externe organisaties. De leerkrachten willen dit aanbod, dat verloopt in de thuistaal van de leerlingen, ook aanbieden tijdens de lesuren. De directie laat samenwerking toe via het organiseren van een infomoment tijdens de lesuren, maar deelname aan een begeleidingstraject moet op vrijwillige basis en buiten de schooluren gebeuren.

> "Daarover moeten wij nog eens in overleg gaan met de directie. Wij zijn sterk vragende partij om dat tijdens de lessen aan te bieden. Wij hadden een 17-tal leerlingen die op de sessie van vorige week aanwezig waren en dan mogen ze zelf kiezen of ze naar het traject gaan of niet. Terwijl het klasteam, de titularissen soms signaleren dat dit voor deze leerlingen eigenlijk wel zou moeten." (OKAN-coördinator – VSC, School C)

Ook de directeur van School B heeft vragen bij de mate waarin een school psychosociale ondersteuning kan of moet aanbieden aan de leerlingen.

> "Ik ben daar (meer psychosociale ondersteuning op school) niet zo'n voorstander van. Ik wil graag school blijven, die onderwijs aanbiedt. Ik wil natuurlijk wel partner zijn voor diegenen die jongeren hulp bieden. Maar onze leerlingenbegeleiders zijn natuurlijk geen therapeuten. Die moeten doorverwijzen, maar dan moet er voldoende extern aanbod zijn." (Directie, School B)

6.4.8.1 Het CLB als belangrijke partner

Het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) is een belangrijke partner voor de OKAN-scholen op vlak van psychosociale begeleiding van de leerlingen.

> "Ik bespreek dat altijd met het CLB. Ik ga altijd te rade bij het CLB, zij geven mij raad. Voel ik op een gegeven moment dat ik aan mijn grens zit, dat ik niet verder geraak met een leerling, dan kan het dat de psycholoog

van het CLB met de leerling komt praten en misschien de leerling doorverwijst." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School A)

Dit is ook het geval wanneer zich meer specifieke problemen stellen, die niet onmiddellijk betrekking hebben op de problematiek van anderstalige nieuwkomers.

"We hebben nu voor de eerste keer een genderproblematiek. Die leerling heeft dat onmiddellijk aangegeven, maar thuis wordt dit niet aanvaard. Een medewerker van het CLB komt een toelichting geven aan ons hoe we hier het best mee omgaan. De leerling vindt ook ondersteuning bij het Jongeren Adviescentrum." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School D)

In alle deelnemende scholen is een structureel overleg tussen het OKAN-team en medewerkers van het CLB voorzien. De frequentie van dit overleg verschilt van school tot school: in bepaalde scholen vindt dit overleg wekelijks plaats, in andere scholen wordt dit overleg om de twee tot drie weken georganiseerd. Het CLB ondersteunt de leerlingbegeleiding bij de opvolging van onder meer problematische thuissituaties, medische en psychosociale problemen. Met betrekking tot de studie(keuze)begeleiding, opgenomen door de vervolgschoolcoach in het kader van de oriëntering naar het reguliere onderwijs, wordt samenwerking met het CLB weinig tot niet vermeld door de leden van het OKAN-team.

"Wij kunnen het CLB inschakelen wanneer dat nodig is. Wij hebben geluk dat het we het CLB hier kortbij hebben. Zij kunnen kort op de bal spelen. Ze zijn ook met de problematieken vertrouwd." (VSC A, School A)

"Het fijne in deze stad is dat we een multicultureel CLB hebben. Dus die kunnen soms ook in de thuistaal van de leerlingen praten. In sommige gevallen is het een hele geruststelling dat het kind zich goed kan uitdrukken." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School A)

"De samenwerking verloopt goed. Het is ook zo dat die mensen heel sterk overbevraagd zijn. Maar wij merken dat zij heel sterk geëngageerd zijn en dat zij daar steeds op ingaan. Wij kunnen bij het CLB terecht met onze vragen. Of als er een interventie moet zijn." (Directie, School C)

"Op de Cel Leerlingbegeleiding, waarop het CLB ook aanwezig is, wordt dat besproken. Dan vragen wij ook aan leerkrachten zaken door te geven die ze opgemerkt hebben, of een bepaalde leerling op de Cel Leerlingbegeleiding moet besproken worden. Maar dat is iets dat eigenlijk in de hele school zo werkt, niet alleen in OKAN." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School D)

Het meest negatieve geluid over de samenwerking met het CLB is te horen in School B.

"We werken samen met het CLB, maar die procedure is zo lang. Er zou eigenlijk een draaiboek moeten zijn voor OKAN-leerlingen, dat zij sneller kunnen geholpen worden. We krijgen vaak te horen van het CLB dat de leerlingen zich nog wat moeten aanpassen, dat ze wat meer tijd nodig hebben. Maar wij zien die signalen en dan wordt er niet snel genoeg gereageerd." (OKAN-leerkrachten, School B)

Ook al wordt de samenwerking met CLB globaal als positief beoordeeld, toch is er vanuit de OKAN-scholen vraag naar meer beschikbaarheid van het CLB voor de begeleiding van de OKAN-leerlingen.

"Het zou beter zijn als we nog meer ondersteuning zouden kunnen hebben, dat we iemand van het CLB één dag per week met de leerlingen zou kunnen doorbrengen. Ze hebben nu niet de tijd om diep genoeg te gaan. Ik hoor dat het CLB één dag per week per school heeft voor begeleiding. Dat is te weinig om echte begeleiding te doen." (Directie, School A)

"Het enige waarover ik een grote nood ervaar, is het aantal uren dat CLB kan besteden aan OKAN. Ik heb soms de indruk dat ik dingen opneem, die het CLB zou willen doen, maar niet kan door de grote instroom. Daar is niets bijgekomen, integendeel, zelfs op beknibbeld. Ik werk heel graag samen met het CLB. Wij hebben echt gemotiveerde medewerkers, die met hart en ziel voor OKAN werken, maar die de tijd niet hebben." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School C)

Naast de ondersteuning van het CLB kan het OKAN-team ook een beroep doen op de begeleiders en psychologen van de asielcentra waar sommige leerlingen verblijven.

> "Als het om een leerling gaat uit een asielcentrum, dan kunnen wij ook een beroep doen op de psycholoog in het asielcentrum. Dat werkt dan wat makkelijker." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School A)

> "Leerlingen die het moeilijk hebben, bespreken wij op de Cel Leerlingbegeleiding en dat wordt door het CLB verder opgenomen. Er wordt ook gekeken naar verdere doorverwijzing, in samenspraak met het CLB. Wanneer we zien dat het echt niet goed gaat, dan wordt dat snel aan het asielcentrum gemeld. Het asielcentrum neemt dat erg snel ter harte, en gaat dan op zoek naar een organisatie of psycholoog of iemand die voldoende onderlegd is om die leerlingen te begeleiden." (VSC – Leerlingbegeleider, School C)

6.4.8.2 Nood aan specifieke deskundigheid en ondersteuning van het OKAN-team

De mate waarin de OKAN-teams psychosociale ondersteuning aan de leerlingen moeten bieden, is afhankelijk van het profiel van de leerlingen zelf. Zoals hoger aangegeven, wijzigt dat profiel van jaar tot jaar en is het profiel afhankelijk van gebeurtenissen op wereldvlak. Alle leerlingen hebben een migratie-ervaring te verwerken, wat maakt dat er op school een gevoel van veiligheid en stabiliteit moet gecreëerd worden.

> "We doen allemaal ons best om de leerlingen vooral een veilig gevoel te geven, hen allemaal met veel warmte te omringen en hen graag te zien. Soms merk je dat nieuwe leerlingen bang zijn, ze weten niet goed waar ze precies terechtgekomen zijn. Bij de ene leerling duurt dat wat langer dan bij de andere. We proberen er extra aandachtig voor te zijn." (OKAN-leerkrachten, School D)

School A motiveert de keuze van een aparte OKAN-campus net vanuit deze nood aan veiligheid, tijd en ruimte om een plaats te vinden in hun nieuwe omgeving.

> "Alle leerlingen, waar ze ook vandaan komen, zitten in een bepaald rouwproces. Ze hebben sowieso familie en vrienden die ze hebben moeten achterlaten. Ze hebben vaak dingen gezien die ze op hun leeftijd nog niet hadden moeten zien. Dat vraagt tijd. Hier kunnen ze een jaar rustig acclimatiseren, rustig integreren. De eerste stappen maken tot integratie." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School A)

Bepaalde leerlingen hebben in het land van herkomst en/of tijdens het migratietraject traumatiserende ervaringen opgedaan. Deze leerlingen hebben een gerichte, professionele hulpverlening nodig. De leden van het OKAN-team voelen zich vaak niet deskundig genoeg om deze ondersteuning te bieden. Zij wensen bijkomende ondersteuning op drie vlakken: 1) Het verhogen van de eigen professionaliteit; 2) Meer aanwezigheid van professionelen op de school- en klasvloer en 3) Meer intensieve samenwerking met bevoegde hulpverlenende instanties.

> "Wij zijn daar niet voor opgeleid. Wij hebben al dikwijls gevraagd naar een pedagogische studiedag of een echte opleiding over traumaverwerking of iets dergelijks. Dat we daar iets meer tools voor krijgen. Maar dat is eigenlijk nog niet gebeurd." (OKAN-leerkrachten, School B)

> "De jongeren zijn gevoeliger, reageren soms agressiever dan ze zouden reageren wanneer er niet zo'n vluchtverhaal of trauma achter zit. Jongeren kunnen dan soms ontploffen. We proberen hiermee om te gaan, maar onze leerlingbegeleider is ziek. Ze wordt nu wel vervangen, maar dat is ook niet iemand die veel ervaring met anderstaligen heeft. We proberen het zo goed mogelijk op te lossen, maar dat is niet zo makkelijk ook omwille van de taal." (OKAN-coördinator, School B)

> "Ik merk dat vooral nieuwe leerkrachten, jonge leerkrachten vragen naar bijscholing om met kinderen met zo'n rugzak om te gaan. Bij hen komt dat nog meer binnen. Niet dat wij afgevlakt zijn, maar je leert door de jaren een beetje afstand nemen. Ik heb ook nog leerlingen bij mij thuis laten logeren die geen crisisopvang hadden." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

Wel vinden de leden van het OKAN-team het vaak moeilijk om hun opdracht op vlak van psychosociale ondersteuning af te bakenen, vooral omdat problemen zich soms dringend stellen of

er geen andere hulpverlening beschikbaar is. Enerzijds willen zij meer deskundigheid verwerven om met deze problematiek om te gaan, anderzijds beseffen zij dat zij maar een gedeelte van deze taak kunnen opnemen en vooral moeten inzetten op samenwerking met bevoegde instanties.

"Als ik dan terugdenk aan een viertal jaar geleden, toen hadden wij op het einde van het schooljaar ongeveer 100 leerlingen. De helft van deze leerlingen waren jongens uit Afghanistan, gevlucht van de Taliban. Velen hadden zelf meegevochten in de oorlog. Velen onder hen, niet allemaal, hadden zware trauma's. Die jongens moesten dan 6 uur per dag in de klas zitten. Dat ging niet. Er waren elke dag branden te blussen. Op dat moment heb ik vaak gedacht dat we over een psycholoog moesten beschikken, die is daar natuurlijk voor opgeleid." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School A)

"Het CLB is toegankelijk genoeg, maar de school stopt om half vier en dan stopt ook ons verhaal. En tijdens de vakanties zien wij de leerlingen niet. Ik denk daar vaak aan, maar we kunnen niet alle leerlingen mee naar huis nemen." (VSC B, School B)

"Soms moeten we toegeven, hier kunnen wij zelf niet verder. Hier moeten we echt externe hulp gaan inroepen, omdat de leerlingen meer nodig hebben dan wij kunnen bieden. De financiële drempel speelt ook een rol. Wij hebben al een leerling gehad met psychologische problemen, die niet de juiste hulp heeft gekregen omdat de facturen te hoog opliepen." (OKAN-leerkrachten, School D)

"Veel collega's weten niet hoe ze dat (psychosociale ondersteuning) moeten aanpakken. Het is leren om dat door te geven. Wij zijn ook leraars en geen therapeuten. Wij zijn daar niet voor geschoold. In het begin worden er veel fouten gemaakt. Leerkrachten proberen te veel op te lossen, ze nemen het te veel mee naar huis." (Directie, School E)

6.4.8.3 Onvoldoende doorstroom naar hulpverlening

Vaak geven respondenten aan dat de doorstroom naar gespecialiseerde hulpverlening voor de doelgroep van anderstalige nieuwkomers onvoldoende wordt opgenomen. Ook al verwijzen leden van het OKAN-team of het CLB leerlingen door naar hulpverlenende instanties, dan nog is de kans bijzonder klein dat een begeleiding effectief wordt opgestart. Oorzaken zijn zowel te vinden aan de vraag- als aan de aanbodzijde.

Enerzijds speelt de onbekendheid van dergelijke hulpverlening bij de OKAN-leerlingen en hun ouders een rol.

"Mijn ervaring leert dat bij doorverwijzing van een leerling uit een gezin naar een Centrum voor Geestelijke Gezondheid, de kans bijna nihil is dat die leerling effectief gaat. Ik denk dan ik nog maar één of twee leerlingen heb gekend, die inderdaad naar het CGG zijn gegaan en dan een volledig traject hebben gevolgd. Dat blijft in sommige culturen toch een taboe." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School A)

Anderzijds is het aanbod aan de kant van de hulpverlenende instanties onvoldoende groot en zijn deze organisaties weinig tot niet bekend met de doelgroep van anderstalige nieuwkomers. Dezelfde opmerking wordt gemaakt over de time-outprojecten. School B geeft aan dat men geen OKAN-leerlingen naar time-outprojecten kan doorverwijzen omwille van de complexe problematiek en de taalbarrière.

"Wij investeren in een voltijdse leerlingbegeleider en het CLB maakt ook wat meer ruimte vrij voor onze school, maar de psychosociale begeleiding laat veel te wensen over. Het aanbod is gewoon te beperkt. Ik denk dat dit voor de Belgische jongeren al vaak een groot probleem is. Als er dan een taalbarrière bijkomt, dan is daar veel te weinig voorhanden." (Directie, School B)

"Wij kunnen niet op alles inspelen, hé, en ook met onderwijs bezig zijn. Het is natuurlijk wel belangrijk dat we weten wat er bestaat, en dat we de kortst mogelijke weg er naartoe weten. Dat is ook belangrijk." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School D)

Scholen geven aan dat de hulpverlenende instanties nog onvoldoende competent zijn in het werken met anderstalige jongeren.

> "Ik heb toch het gevoel dat de taalbarrière vaak wordt ingeroepen om geen andere begeleiding voor te stellen. Maar wij werken elke dag met die taalbarrière." (Directie, School B)

> "Op een bepaald moment stopt het op school en moet je doorverwijzen en daar is gewoon geen begeleiding genoeg of therapie. Zeker voor anderstaligen. Er zijn instanties die verdrinken in de aanvragen van autochtone leerlingen. Ja, laat staan dat zij ook nog aan het werk willen of kunnen, de expertise hebben om aan het werk te gaan met anderstaligen. Ja, wij doen deksels open van een problematiek en we kunnen er nergens mee heen. Soms laat je het potje dan liever dicht. Als je iets open maakt, dan moet je er ook iets mee doen." (VSC, School B)

> "Vorige week heb ik nog een leerling kunnen doorsturen naar TEJO, dat zijn therapeuten voor jongeren. Die werken gratis. De medewerker van het CLB zegt dat we daar jongeren naar kunnen doorsturen, maar niet iemand met veel of ernstige trauma's. Dat zijn jonge therapeuten die hun best doen, maar nog niet alles aankunnen. In het asielcentrum hebben ze ook therapeuten, maar ook een gigantisch tekort." (Directie, School E)

Wel geeft School B samen te werken met OTA vzw (Ondersteuningsteam Oost- en West-Vlaanderen). Deze organisatie biedt geen psychosociale ondersteuning, maar ondersteunt de school op vlak van interculturele bemiddeling en coaching.

> "Daar werken wij mee samen om leerlingen te begeleiden die wat ontheemd zijn, leerlingen die het moeilijk hebben met een andere cultuur, die toch wat getraumatiseerd zijn. Dan komt een allochtone mevrouw of meneer een gesprek voeren met de leerlingen, samen met de leerlingbegeleider en een tolk, soms ook met de ouders." (VSC, School B)

De toegang tot de hulpverlening zou de afgelopen tijd ook bemoeilijkt zijn door hervormingen binnen de Bijzondere Jeugdhulp.

> "Als ik het goed begrepen heb, konden wij of de medewerker van CLB vroeger de Bijzondere Jeugdhulp contacteren. Maar nu moet dat via een toegangspoort (intersectorale toegangspoort jeugdhulp). Dat wil zeggen dat die leerling eerst door die poort moet, vooraleer er hulp kan geboden worden. En daar wordt langs alle kanten om gigantisch veel bewijsmateriaal gevraagd. De tijd om door die poort te komen, dat duurt toch veel langer dan vroeger. Vorig jaar hadden wij een leerling die zwanger en dakloos was. Dat heeft maanden geduurd. Ik denk dat ze een plaats had vier weken voordat ze bevallen was." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

6.4.8.4 Samenvattend

De leerlingbegeleiding neemt, in samenwerking met het CLB, deze ondersteuning op, maar ook OKAN-leerkrachten, OKAN-coördinator en vervolgschoolcoaches spelen een belangrijke rol. Deze ondersteuning in OKAN vraagt een andere aanpak dan in het reguliere onderwijs. Leerlingen kampen met psychosociale problemen, moeilijke thuissituaties, trauma's opgelopen in het land van herkomst en/of tijdens het migratietraject en medische problemen. Een aantal leerlingen heeft ook een beperkte tot geen schoolse achtergrond.

Het voeren van gesprekken over welbevinden en psychosociale problemen in het Nederlands is vaak niet makkelijk, vooral wanneer deze gesprekken moeten gevoerd worden in het begin van het OKAN-jaar.

Het CLB is een belangrijke partner voor de OKAN-scholen op vlak van psychosociale begeleiding van de leerlingen. In alle deelnemende scholen is een structureel overleg tussen het OKAN-team en het CLB voorzien. Er is vanuit de OKAN-scholen vraag naar meer beschikbaarheid van het CLB voor de begeleiding van de OKAN-leerlingen.

Bepaalde leerlingen hebben in het land van herkomst en/of tijdens het migratietraject traumatiserende ervaringen opgedaan. OKAN-teamleden voelen zich vaak niet deskundig genoeg om professionele ondersteuning te bieden. Zij wensen bijkomende ondersteuning op drie vlakken: verhogen van de eigen professionaliteit, meer aanwezigheid van professionelen op de school- en klasvloer en meer intensieve samenwerking met bevoegde hulpverlenende instanties. Zij vinden het vaak moeilijk om hun opdracht op vlak van psychosociale ondersteuning af te bakenen, vooral omdat problemen zich soms dringend stellen of er geen andere hulpverlening beschikbaar is. Oorzaken zijn zowel te vinden aan de vraag- als aan de aanbodzijde. Scholen geven aan dat de hulpverlenende instanties nog onvoldoende competent zijn in het werken met anderstalige jongeren.

6.4.9 Taakinvulling OKAN-team

6.4.9.1 Inzet van het OKAN-team

In alle deelnemende scholen omvat het OKAN-team, naast de OKAN-leerkrachten, drie functies: de OKAN-coördinator, de vervolgschoolcoach (VSC) en de leerlingbegeleider. De concrete invulling van deze functies varieert sterk van school tot school, zowel wat het takenpakket als de verdeling van de functies over de betrokken personeelsleden betreft. Toch kunnen we de drie functies globaal afbakenen.

> "Alles rond oriëntering, studiekeuze en dergelijke, dat is echt de vervolgschoolcoach. En meer dat psychosociale – hoe voelt de leerling zich? zijn er problemen? – dat is leerlingbegeleiding. De dagelijkse werking, dat is de OKAN-coördinator." (OKAN-coördinator –VSC – Leerlingbegeleider, School E)

Vaak worden de functies verdeeld over meerdere personeelsleden en combineren personeelsleden verschillende functies. De uitvoering van één van deze functies kan men combineren met een opdracht als OKAN-leerkracht. De keuze om functies te verdelen over meerdere personeelsleden, vaak in combinatie met een andere functie, wordt vooral gemotiveerd vanuit teamwerking, nood aan feedback en overleg en het belang blijvend voeling te hebben met de klasvloer.

> "Vooral om de draagkracht, de feedback die je van elkaar hebt, het ventileren, het samen nadenken over bepaalde dingen. Het terugkoppelen naar elkaar, dat is eigenlijk de voornaamste reden waarom dat niet bij één persoon zit. Vooral wat betreft coördinatie en leerlingbegeleiding heb je een klankbord nodig." (OKAN-coördinator – VSC, School C)

Daarnaast geven de respondenten aan dat de inzet van middelen voor de OKAN-coördinator en de leerlingbegeleider ook bepaald wordt door het aantal OKAN-leerlingen en de opportuniteit van het inrichten van meerdere, kleinere klassen.

> "Ik (OKAN-coördinator) vind dat heel fijn om wat voeling te hebben met de leerlingen. Vorig jaar na Kerstmis heb ik besloten, om terug voor de klas te staan. We hadden niet genoeg uren om de klas te splitsen en een extra leerkracht aan te stellen. Maar, ik vind dat geen nadeel, hoor." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School A)

> "Tot vorig jaar was dat een job (OKAN-coördinatie) die we met twee deden. Ik gaf daarnaast ook nog les. Dus nu doe ik dat voltijds. Nu doe ik dat alleen. Ik vind dat moeilijker, want het is een taak, waarbij dikwijls overleg met iemand aangenaam is of aangewezen is." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleiding, School E)

De taakinvulling van de drie functies is in elk van de deelnemende scholen afgebakend, de betrokken personeelsleden zijn op de hoogte van de eigen taken en de taken van de andere leden van het OKAN-team. In de concrete uitvoering worden bepaalde taken gezamenlijk opgenomen of bieden de collega's ondersteuning bij de uitvoering van bepaalde taken, bv. in een drukke periode van het schooljaar.

"Daarnet hebben we een vergadering gehad. Volgende week moeten alle leerlingen die gaan doorstromen een gesprek krijgen. We gaan dat met ons drieën opnemen (de vervolgschoolcoaches en de leerlingbegeleider). Omdat we tegen het einde van de week een advies voor elke leerling moeten hebben en toch wel moeten voelen dat elke leerling achter de keuze staat." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

Uit de gesprekken is eveneens gebleken dat de inzet en invulling van deze functies vaak wijzigt van het ene schooljaar ten opzichte van het andere schooljaar. Er is ook een groot verloop van personeelsleden die de functies uitoefenen. Verschillende van de respondenten hebben tijdens de gesprekken aangegeven dat zij een bepaalde functie voor het eerst uitvoerden, al worden de functies steeds opgenomen door personeelsleden met ervaring binnen OKAN. Er lijkt heel wat rotatie te zijn tussen de OKAN-functies: leerkracht, OKAN-coördinator, vervolgschoolcoach en leerlingbegeleider.

Hierbij aansluitend kunnen we verwijzen naar een bezorgdheid die werd geuit tijdens de focusgroepen SO. Verschillende meso-actoren wezen op het gevaar van demotivatie bij de OKAN-teams omwille van de hoge werkdruk. Zij moeten heel wat materiaal aanmaken, omgaan met heterogene klassen en omgaan met leerlingen met psychosociale moeilijkheden. De OKAN-teams moeten voldoende ondersteund worden, ook met oog op het behoud van expertise.

In drie van de vijf deelnemende scholen wordt de functie van OKAN-coördinator gecombineerd met de functie van leerlingenbegeleider; in twee scholen gaat het om een voltijds personeelslid dat beide functies uitvoert, in één school neemt dit personeelslid ook nog een beperkt percentage lesopdracht in OKAN op.

Eén school heeft één voltijdse vervolgschoolcoach aangesteld, terwijl deze functie in drie andere scholen over minstens twee personeelsleden gespreid wordt in combinatie met hetzij een lesopdracht, hetzij een coördinatie-opdracht. De vijfde school kent slechts 6 uur vervolgschoolcoach toe, de overige 16 uur zijn toegekend aan de zusterscholen in de scholengemeenschap.

Eén school verdeelt de drie functies over vijf personeelsleden: twee personeelsleden combineren een halftijdse coördinatie-opdracht met een halftijdse opdracht als leerlingbegeleider, één personeelslid combineert een deeltijdse coördinatie-opdracht met een deeltijdse opdracht vervolgschoolcoach en twee personeelsleden combineren een halftijdse opdracht vervolgschoolcoach met een lesopdracht.

Twee scholen hebben aan een secretariaatsmedewerker of een opvoeder een opdracht leerlingbegeleiding toegekend, ter ondersteuning van het OKAN-team.

6.4.9.2 OKAN-coördinator

In drie van de vijf scholen wordt de functie van OKAN-coördinatie gecombineerd met de functie van leerlingbegeleiding. De betrokken respondenten geven aan dat deze combinatie enerzijds erg zwaar is want veel taken omvattend, maar anderzijds noodzakelijk. Een OKAN-coördinator moet voldoende betrokken zijn bij de OKAN-leerlingen om de coördinatie optimaal te kunnen opnemen.

Het takenpakket van de OKAN-coördinator is zeer omvattend en divers: vragen en noden op vlak van infrastructuur opvolgen, leiden van de vakgroep, pedagogische ondersteuning bieden aan het OKAN-team, (nieuwe) leerkrachten en leerlingen ondersteunen, opmaken van uurroosters, evaluatie van de OKAN-werking en bijsturen waar nodig, contacten met externen (onder meer de pedagogische begeleiding, CLB, samenwerkende partners, …) en opvolgen en begeleiden van de stage van toekomstige leerkrachten.

School A is de enige school die met een aparte OKAN-campus werkt. De OKAN-coördinator, die tegelijkertijd de leerlingbegeleider is, geeft aan dat ook een gedeelte van het secretariaatswerk specifiek met betrekking tot de aparte OKAN-campus moet opgenomen worden, zoals (administratief) inschrijvingen van leerlingen, kopieën nemen of de telefoon beantwoorden. De drie functies vloeien voortdurend in elkaar over.

> "Wat doe ik nog als coördinator? Zorgen dat alles opgelost wordt en overleggen opvolgen die betrekking hebben op OKAN." (OKAN-coördinator - Leerlingbegeleider, School A)

> "Mijn bureau van OKAN-coördinator is ook het secretariaat. Als een leerling uit de klas wordt gestuurd, dan moet die leerling hier op een bankje straf schrijven. Of ik hier nu zit als secretariaatsmedewerker of als OKAN-coördinator, ik begin een gesprek met die leerling. En dan ben je eigenlijk met leerlingbegeleiding bezig." (OKAN-coördinator - Leerlingbegeleider, School A)

6.4.9.3 Leerlingbegeleider

De leerlingbegeleiding is veelal gericht op het opvolgen van het welbevinden van de leerlingen tijdens het OKAN-jaar, terwijl de begeleiding gericht op studiekeuze en doorstroom opgenomen wordt door de vervolgschoolcoach. De leerlingbegeleiding omvat zowel het voeren van de intakegesprekken bij instroom, het aanvullen van het leerlingvolgsysteem, het bieden van psychosociale ondersteuning aan de leerlingen, als het aanpakken van gedragsproblemen of conflicten tussen leerlingen en het aanbieden van een traject op maat via differentiatie of aanvullende lessen. Deze taken kunnen op twee niveaus worden uitgevoerd: in directe interactie met de OKAN-leerlingen of via ondersteuning en begeleiding van de OKAN-leerkrachten.

Ook de samenwerking met de ouders van de OKAN-leerlingen, de voogden of de begeleiders van het opvangcentrum behoort tot het takenpakket van de leerlingbegeleiders. School D maakt in dit kader expliciet melding van huisbezoeken die bij elk van de nieuwe OKAN-leerlingen worden afgelegd.

> "De leerlingbegeleider neemt eigenlijk alles op wat met de leerlingen te maken heeft. De contacten met het opvangcentrum lopen ook via de leerlingbegeleider. Enerzijds werkt de leerlingbegeleiding vraaggestuurd, de leerlingen kunnen zelf vragen stellen. Anderzijds moeten we ook preventief werken door een band met de leerlingen op te bouwen." (OKAN-coördinator, School B)

> "Ik leg ook altijd sterk de nadruk op het feit dat leerlingen en ouders, steeds bij mij of anderen terecht kunnen met vragen of problemen. Wij vullen mekaar een beetje aan, dat ouders zich altijd welkom voelen wanneer ze zich aanmelden op school." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleiding, School B)

Leerlingbegeleiding wordt als een gedeelde taak gezien, waarbij samenwerking tussen leerkrachten, OKAN-coördinator, vervolgschoolcoach en leerlingbegeleiding als essentieel wordt gezien.

> "Deze week was er een klas waar het wat moeilijker liep en die klasleerkracht is tot bij mij gekomen. Ik heb haar en de tweede titularis wat tips gegeven om een klasgesprek te voeren. Als het nodig is, kan ik bijspringen voor het voeren van klasgesprekken of individuele gesprekken. Maar ik stuur er eerst op aan dat dit op klasniveau gebeurt." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School D)

> "Eigenlijk zijn alle leerkrachten leerlingbegeleiders en zeker de titularissen. Zij hebben een aparte band met hun leerlingen, zij kennen hun leerlingen het best. Dat zijn vertrouwenspersonen. Dat is dus echt de eerste lijn. En als daar iets gesignaleerd wordt, dan komt dat naar mij en komen ze bij mij op gesprek. Als ik het ook niet kan oplossen, dan komt de persoon van het CLB erbij en neemt die persoon verdere stappen als dat nodig is." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

In het kader van de leerlingbegeleiding vinden structurele overleggen, wekelijks of tweewekelijks, plaats waarop de voortgang van de OKAN-leerlingen besproken worden. Aan deze overleggen nemen, enigszins variërend van school tot school, de OKAN-coördinator, de vervolgschoolcoach, de

leerlingbegeleider, OKAN-leerkrachten en medewerkers van het CLB deel. De benaming verschilt eveneens van school tot school: zorgteam, cel leerlingbegeleiding of zorgoverleg.

Wat de psychosociale ondersteuning betreft, wordt het belang van veelvuldige, informele contacten tussen de leerlingbegeleider en de leerlingen onderstreept.

> "Wij vragen regelmatig aan de leerlingen even binnen te komen en te vertellen hoe het gaat. Je ziet dan onmiddellijk aan de reactie van zo'n kind of er iets mis is. En dan wordt er kort op de bal gespeeld. Onmiddellijk contact opnemen met de ouders of voogd, eventueel het centrum waar de leerling verblijft. Dan kunnen wij vragen of er hulp nodig is en kunnen wij het CLB inschakelen. Wij hebben veel geluk met het CLB waar wij mee samenwerken." (VSC A, School A)

Daarnaast wordt aangegeven dat dit gedeelte van de leerlingbegeleiding, de psychosociale ondersteuning, een deskundigheid en professionaliteit vraagt die niet steeds aanwezig is bij de leerlingbegeleiders (zie: Psychosociale ondersteuning van OKAN-leerlingen).

> "Een stuk leerlingbegeleiding, waarvan ik vind dat we daar niet voor opgeleid zijn. Dus een stuk dat we moeten doorgeven aan professionelen. En het zou fijn zijn, mocht dat dan iemand zijn die hier twee halve dagen per week ter beschikking zou kunnen zijn. (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

> "Als bijvoorbeeld iemand echt psychosociale begeleiding nodig heeft, dan denk ik dat we heel snel naar het CLB moeten kunnen doorverwijzen en dat zij dat heel snel kunnen opnemen. Wij hebben vorig jaar bijvoorbeeld een jongen gehad die in een hele zware gezinscrisis zat. Ik heb toen het CLB gebeld en zij hadden niet de mogelijkheid om dat op te nemen." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School C)

In het kader van de leerlingbegeleiding, wordt de samenwerking met het CLB veelvuldig vermeld. De samenwerking met de CLB-medewerkers wordt als zeer positief omschreven, de beschikbaarheid van de CLB-medewerkers voor de begeleiding en ondersteuning van het OKAN-team wordt echter als ontoereikend beoordeeld (zie: Psychosociale ondersteuning van OKAN-leerlingen).

> "Het enige waarover ik een grote nood ervaar, is het aantal uren dat CLB kan besteden aan OKAN. Ik heb soms de indruk dat ik dingen opneem die het CLB zou willen doen, maar niet kan door de grote instroom. Daar is niets bijgekomen, integendeel, zelfs op beknibbeld. Ik werk heel graag samen met het CLB. Wij hebben echt gemotiveerde medewerkers, die met hart en ziel voor OKAN werken, maar die de tijd niet hebben." (OKAN-coördinator – Leerlingenbegeleider, School C)

De toename van het aantal leerlingen, op het ogenblik van de bevraging, heeft in verschillende scholen de werking van de leerlingbegeleiding bemoeilijkt, deze werking moest herzien en aangepast worden.

> "Wij hebben dat dit jaar een stuk anders aangepakt dan de vorige jaren. Op vlak van tijdsinvestering van onze leerlingen. Vroeger waren de klasleerkrachten allemaal bij de cel leerlingbegeleiding. Zij hadden dan elk een half uur tot drie kwartier om problemen met leerlingen in de klas te bespreken. Maar wij vonden dat nogal een zware tijdsinvestering. We proberen dit nu anders te doen. Wij krijgen nu de informatie van de klasleerkrachten." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School C)

6.4.9.4 Vervolgschoolcoach

Voorafgaande opmerking: de gesprekken in het kader van voorliggend onderzoek werden gevoerd in de periode oktober 2015 – januari 2016. In reactie op de verhoogde instroom van OKAN-leerlingen in het secundair onderwijs heeft de Vlaamse overheid met ingang van september 2016 de wijze van toekenning van uren vervolgschoolcoaching en de invulling van de opdracht aangepast. Onderstaande beschrijving van de taakinvulling van de vervolgschoolcoaching – en bijhorende knelpunten en noden – hebben dan ook betrekking op de situatie voorafgaand aan de aanpassing van de regelgeving over de vervolgschoolcoaches.

De opdracht van de vervolgschoolcoach is, in tegenstelling tot de opdracht van de OKAN-coördinator en de leerlingbegeleider, omschreven door de regelgever[63]. Aan elke contactschool worden, voor de duur van het schooljaar en tot drie jaar nadat de school OKAN inricht, 22 specifieke uren-leraar toegekend voor de ondersteuning, opvolging en begeleiding van oud-OKAN-leerlingen in het reguliere onderwijs. Deze uren zijn ook bedoeld voor het coachen van leerkrachten in het reguliere onderwijs. De omzendbrief vermeldt verder dat deze uren specifiek gereserveerd zijn voor ondersteuning tijdens en na de overstap naar het reguliere onderwijs en dat hierbij voldoende aandacht moet besteed worden aan: 1) Het verbeteren van het begrip en de expertise van reguliere leerkrachten in de onthaalschool en in de andere scholen van de scholengemeenschap via coaching door leerkrachten van het onthaalonderwijs; 2) Een goede doorstroming van leerlingeninformatie; en 3) Het onderhouden van contacten met oud-OKAN-leerlingen.

Slechts één van de vijf deelnemende scholen heeft één voltijdse vervolgschoolcoach aangesteld, in de andere vier scholen wordt de opdracht van vervolgschoolcoach verdeeld over meerdere personeelsleden. Deze personeelsleden combineren deze opdracht vervolgschoolcoach met een andere opdracht, veelal een lesopdracht.

Onder de bevraagde vervolgschoolcoaches is er geen eensgezindheid over het voor- of nadeel van het verdelen van deze opdracht over meerdere personeelsleden.

Globaal bestaat het takenpakket van de vervolgschoolcoach, zoals dat wordt ingevuld in de vijf deelnemende scholen, uit drie luiken: 1) Het oriënteringstraject gericht op doorstroom naar het reguliere onderwijs (zie: Oriëntering naar het reguliere onderwijs) met de snuffelstage als belangrijk onderdeel; 2) De opvolging en ondersteuning van de oud-OKAN-leerlingen tot drie jaar na doorstroom; 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 – het oriënteringstraject – op de meest volledige wijze uitgevoerd. De opvolging van de oud-OKAN-leerlingen na doorstroom en de ondersteuning van de reguliere leerkrachten in de vervolgscholen worden in veel mindere mate opgenomen door de vervolgschoolcoaches. De respondenten schrijven deze beperkte invulling van de taken die zich situeren na doorstroom toe aan het te beperkte volume uren vervolgschoolcoach dat aan de OKAN-scholen wordt toegekend. Dit leidt tot de vaststelling dat het takenpakket van de vervolgschoolcoach grotendeels tijdens het OKAN-jaar wordt opgenomen en niet in de vervolgscholen na doorstroom naar het reguliere onderwijs.

> "De bedoeling van de vervolgschoolcoaching is eigenlijk wat het woord zelf zegt, dat je gaat coachen wanneer een leerling naar de vervolgschool trekt en daarna in de vervolgschool zit. We merken dat de grootste slok van onze taken gaat naar het oriënteren van leerlingen naar de vervolgschool wanneer ze in de OKAN-klas zitten. Wij werken vraaggestuurd: als de vervolgschool een vraag naar ondersteuning heeft, dan nemen wij dit op." (VSC, School B)

De directeur van School B verwijst naar het tekort aan middelen om de vervolgschoolcoaching grondig uit te werken.

> "Ik denk dat de tekorten duidelijk op het niveau van vervolgschoolcoaching zitten. Het feit dat er geen relatie zit tussen het aantal leerlingen en het aantal uren, lijkt mij niet helemaal juist." (Directie, School B)

[63] Omzendbrief SO75 van 30/06/2006, Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het voltijds gewoon onderwijs.

"De belangrijkste taken zijn enerzijds het opvolgen van de leerlingen van het vorige jaar, eigenlijk de vorige jaren. Want in principe zouden wij die 2 of 3 jaar moeten opvolgen. Maar ja, met zo'n beperkt aantal uren is dat al zeer moeilijk. En dan natuurlijk de begeleiding van de huidige leerlingen naar het vervolgonderwijs. Zoals ik daarstraks al zei, is dat in nauwe samenwerking met de klastitularis." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

Het opvolgen van de leerlingen die doorgestroomd zijn naar het reguliere onderwijs is een erg tijdsintensieve opdracht. Er is momenteel geen gezamenlijk opvolgsysteem voorhanden. In de meeste gevallen moet men de leerlingen opsporen, scholen contacteren om een overzicht te verkrijgen van de inschrijvingen van de pas doorgestroomde leerlingen en de vorderingen van de schoolloopbanen van leerlingen die reeds enige tijd zijn doorgestroomd. Zoals hoger aangegeven, ondervinden de scholen vaak moeilijkheden bij het verzamelen van deze gegevens en zijn de overzichten vaak onvolledig. Het ontbreekt de deelnemende scholen dan ook aan een globaal zicht op het verloop van de schoolloopbanen van oud-OKAN-leerlingen na doorstroom, wat een belangrijk element kan zijn in de evaluatie van de eigen OKAN-werking, de samenwerking met en de ondersteuning van de vervolgscholen.

Het opvolgen van de toelatingsklassenraden, en andere klassenraden doorheen het schooljaar, wordt eveneens gekaderd in de opdracht met betrekking tot het opvolgen van de leerlingen.

"We gaan naar klassenraden, toelatingsklassenraden en portretterende klassenraden. We zeggen altijd dat we gaan waar nodig is. Maar er zijn altijd scholen die echt willen dat de vervolgschoolcoach aanwezig is. Je kan dat niet voor alle leerlingen. Maar wij spreken ook voor leerlingen van het deeltijds onderwijs, wij staan er toch op om één keer per trimester langs te gaan en daar te horen hoe het gaat." (OKAN-coördinator – VSC, School C)

De OKAN-scholen onderhouden heel wat contacten met oud-OKAN-leerlingen, via verschillende initiatieven, zoals het organiseren van huiswerkklassen voor oud-OKAN-leerlingen, aanbod in het kader van het flexibele leertrajecten of info-avonden voor OKAN-leerlingen waarbij men oud-OKAN-leerlingen als 'ervaringsdeskundigen' betrekt. Ook blijven er heel wat informele contacten bestaan, zoals oud-OKAN-leerlingen die spontaan terugkeren naar de OKAN-school om even bij te praten of contacten via Facebook. Maar een globaal en volledig, cijfermatig overzicht van het succes of falen van de schoolloopbanen van oud-OKAN-leerlingen kon geen enkele van de deelnemende scholen voorleggen.

De ondersteuning van de reguliere leerkrachten in de vervolgscholen wordt zeer verschillend ingevuld door de vijf deelnemende scholen, afhankelijk van de wijze van samenwerking met de vervolgscholen, de inzet van de beschikbare uren vervolgschoolcoach en de taaklast van de vervolgschoolcoaches in verhouding tot het aantal te begeleiden OKAN-leerlingen.

Een eerste element van ondersteuning van de reguliere leerkrachten in de vervolgscholen is het vervolgdossier dat tijdens het OKAN-jaar wordt opgemaakt en bij inschrijving in een vervolgschool overgedragen. Dit dossier omvat enerzijds het rapport (zie: Evalueren in OKAN) en anderzijds tips ter ondersteuning van de reguliere leerkrachten in het lesgeven aan oud-OKAN-leerlingen.

"In het schoolrapport zit ook een document, dat jaren geleden door de school werd opgesteld, met enerzijds tips voor de leerkracht, heel concrete tips om oud-OKAN-leerlingen te helpen, en anderzijds tips voor de leerlingen, wat zij aan de leerkrachten kunnen vragen. Bij de leerlingen staat er: vraag aan de leerkracht of je een woordenboek mag gebruiken. Bij de leerkrachten staat er: geef vooral de leerstof mee naar huis, geef vooraf kopies, noteer alles op het bord." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

Zoals hoger aangegeven, begeleidt de vervolgschoolcoach de OKAN-leerlingen niet steeds bij inschrijving in een vervolgschool. Indien men het rapport met de leerlingen meegeeft, is het bijgevolg

niet zeker dat de informatie, opgenomen in het vervolgdossier, daadwerkelijk de vervolgscholen en de reguliere leerkrachten bereikt.

> "Het ligt natuurlijk ook een stuk bij de leerlingen. Zij hebben hun rapport, het is niet gezegd dat ze met hun rapport naar de scholen gaan." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

De vervolgschoolcoaches proberen dan ook bij de start van het nieuwe schooljaar (of op een ander tijdstip, indien het gaat om doorstroom in de loop van het schooljaar) alle doorgestroomde OKAN-leerlingen te lokaliseren en contact op te nemen met de vervolgscholen. De vervolgdossiers worden, indien de vervolgschoolcoach niet aanwezig was bij de inschrijving, naar de vervolgschool gebracht of elektronisch bezorgd. In het vervolgdossier zijn de contactgegevens van de OKAN-school en de vervolgschoolcoach opgenomen.

> "Het vervolgdossier sturen we op of brengen we zelf naar de school. Als we het met de leerlingen meegeven, komt het niet altijd aan op school. We gaan dan echt contact opnemen. Het is raar, soms zijn dat scholen die niet weten dat er een OKAN-leerling ingeschreven is." (VSC A, School A)

> "In september is het eerste werk, als trajectbegeleider, naar alle scholen gaan waar onze oud-leerlingen zijn terechtgekomen, om het dossier te brengen met al onze info. We sturen dat niet per mail, we nodigen onszelf uit in die nieuwe school. We willen ook dat ze ons kennen, dat ze ons contacteren wanneer er een probleem is. We proberen ook de leerlingen te spreken, te vragen hoe het gaat." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School D)

School D geeft aan dat zij bij de overdracht van het vervolgdossier ook de tips voor de reguliere leerkrachten doorgeeft. Ondersteuning in de klas, bijsturen van klaspraktijk wordt niet opgenomen door de vervolgschoolcoach. In het kader van de huiswerkklas op woensdagnamiddag, georganiseerd door de OKAN-school voor alle oud-OKAN-leerlingen ongeacht de vervolgschool, is er via het heen-en-weer-schrift wel geregeld communicatie met de reguliere leerkrachten.

Een tweede element in de ondersteuning van de vervolgscholen en de reguliere leerkrachten omvat het sensibiliseren van deze leerkrachten over OKAN (wat wordt er aangeboden tijdens OKAN, over welke vaardigheden beschikken oud-OKAN-leerlingen na doorstroom, …) en oud-OKAN-leerlingen (welke ondersteuning hebben zij nodig na doorstroom, welke vaardigheden hebben zij reeds verworven na één jaar OKAN, inzicht in de leefsituatie van anderstalige nieuwkomers en hun gezinnen, …). De onbekendheid met OKAN en oud-OKAN-leerlingen is in sommige vervolgscholen nog erg groot (zie: Deelname aan het reguliere onderwijs).

> "Preventief kan je wel werken. Om te beginnen met sensibiliseren, want er zijn toch nog altijd wel een aantal scholen, die OKAN-leerlingen inschrijven zonder echt te weten waar ze vandaan komen. Wij geven wel altijd heel veel documenten mee op het einde van het jaar. Maar wij merken ook dat die niet altijd aankomen. Scholen zouden ook de reflex moeten hebben om ons te contacteren." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

Een derde element in de ondersteuning van reguliere leerkrachten heeft betrekking op de coaching van reguliere leerkrachten gericht op het verbeteren van de eigen klaspraktijk. Een belangrijk aspect zijn de concrete tips die vervolgschoolcoaches aanbieden aan reguliere leerkrachten in de eigen school en de vervolgscholen. Deze tips worden onder meer meegegeven in het vervolgdossier, via mail verspreid of mondeling toegelicht. Ze omvatten elementen zoals het maken van woordenlijsten; bezorgen van leerstof aan leerlingen, zodat zij de lessen op voorhand kunnen inkijken; de leerlingen toelaten een woordenboek te gebruiken; alles duidelijk op het bord noteren; het werken met samenvattingen en distilleren van moeilijke woorden uit de samenvattingen. Dergelijke ondersteuning wordt vaak ook telefonisch opgenomen, zeker in OKAN-scholen die werken met vervolgscholen op grotere afstand.

"Je merkt toch dat zij (vervolgschoolcoaches) met sommige problemen veel meer ervaring hebben. Bijvoorbeeld, op stage doen de leerlingen iets wat ze eigenlijk niet moesten doen omdat ze de opdracht verkeerd begrepen hebben. Hoe ga je daarmee om? Ik heb dan overlegd met de vervolgschoolcoach en tips uitgewisseld. Dat was wel interessant." (Reguliere leerkrachten andere vervolgschool, School B)

"Ik herinner mij, voor een bepaalde leerling, dat er tussen de klasleerkracht en de vervolgschool heel regelmatig mailverkeer was. Als we niet wisten hoe iets aan te pakken, dan werd er regelmatig gemaild." (Reguliere leerkrachten andere vervolgschool, School D)

Soms kan de ondersteuning ook meer intensief en interactief opgenomen worden, leidend tot vorming en coaching van reguliere leerkrachten door de vervolgschoolcoach.

"In een bepaalde school heb ik een voormiddag vervolgschoolcoaching. Daar ga ik dan persoonlijk naartoe. Dat wordt afgesproken met de leerlingbegeleiding, die de leerkrachten op de hoogte brengt. En dan kunnen alle leerkrachten op die school, die iets meer willen weten, naar mij toekomen. Dan kan ik hun ook letterlijk in hun cursus aanwijzen waar het probleem zit. Het zit soms niet bij de leerkracht, maar het kan ook gewoon bij de cursus liggen die te abstract is voor de leerlingen." (VSC A, School A)

"Wij krijgen soms vragen van scholen gaande over het uitwerken van uurroosters voor flexibele trajecten van oud-OKAN-leerlingen of het opmaken van begeleidingsplannen. We proberen wel steeds de verantwoordelijkheid bij de scholen te laten, wij begeleiden." (OKAN-coördinator – VSC, School C)

Maar dit is niet steeds mogelijk binnen de beschikbare uren voor vervolgschoolcoaching en rekening houdend met de specifieke context van een school, zoals de afstand tussen de OKAN-school en de vervolgschool.

"Die contacten gaan van De Panne tot het noorden van Limburg. Zij (vervolgschoolcoaches) zullen proberen een goed dossier te maken en via telefoon of via mail informatie te verspreiden. Maar er is nog een verschil tussen het toeleiden van leerlingen en een goede overdracht van informatie enerzijds en het ondersteunen van een school op vlak van taalbeleid of nascholingsbeleid anderzijds." (Directie, School B)

Twee scholen, School A en School B, vullen de vervolgschoolcoaching meer specifiek in, in vergelijking met de andere drie deelnemende scholen. Hieronder beschrijven we deze werking meer gedetailleerd.

In School A zijn twee vervolgschoolcoaches werkzaam, waarvan de ene, VSC A, werkt op de aparte OKAN-campus en de andere, VSC B, op de hoofdcampus in het reguliere onderwijs. VSC A neemt de oriëntering van de OKAN-leerlingen naar het vervolgonderwijs op en het contact met de vervolgscholen en oud-OKAN-leerlingen buiten de eigen campus. De VSC B heeft als taak de oud-OKAN-leerlingen die binnen de eigen campus zijn doorgestroomd, te begeleiden en op te volgen. VSC B heeft hiervoor 10 uur per week ter beschikking. Op het ogenblik van de bevraging, volgde deze vervolgschoolcoach 22 oud-OKAN-leerlingen op.

"Er was een jaar dat er vijf vervolgschoolcoaches waren, dat iedereen 2 of 3 uur had. De reden dat het opnieuw geclusterd werd, is dat we hebben gemerkt dat meerdere personen met minder uren minder resultaten opbrachten dan één persoon die veel uren had." (VSC B, School A)

De vervolgschoolcoaching in de eigen campus van School A wordt anders aanpakt dan de vervolgschoolcoaching in de andere vervolgscholen. De coaching in de eigen campus is meer leerlinggericht, waarbij de oud-OKAN-leerlingen remediëring aangeboden krijgen tijdens reguliere uren (pull-out classes).

"Ik heb één contactmoment per week per leerling, individueel of in groep. Ik haal leerlingen uit de klas en vraag dan of er bepaalde problemen zijn voor een bepaald vak, of met een taal die ze niet begrijpen."

Deze ondersteuning is niet verplicht, leerlingen kunnen aangeven dat zij de remediëring niet wensen te volgen.

"Als zij geen opvolging wensen, dan moeten zij een papier ondertekenen dat zij dat niet wensen te volgen. Zodat wij achteraf, als er slechte punten zijn, niet verantwoordelijk kunnen worden gesteld door de ouders dat hij niet kan volgen. Maar er is zelden iemand die weigert." (VSC B, School A)

Het ondersteunen van leerkrachten gericht op de eigen klaspraktijk, blijkt in deze school moeilijk te realiseren door de vervolgschoolcoach.

"In principe, zoals ik het begrepen heb, is een vervolgschoolcoach iemand die contact legt met de leerkrachten en hen ondersteuning biedt om de leerlingen beter les te geven en beter op te volgen in de klas. Maar dat wordt door heel veel leerkrachten niet gewenst. Heel veel leerkrachten geven aan dat ik niet in de klas kan komen om hen te ondersteunen bij het geven van lessen. Zij willen dat ik de leerlingen bijwerk. En nu lijkt het er meer op dat ik bijles geef dan dat ik vervolgschoolcoach ben." (VSC B, School A)

Deze vervolgschoolcoach is het enige lid van het OKAN-team in School A dat niet werkzaam is op de aparte OKAN-campus en bijgevolg geïsoleerd werkt van de rest van het OKAN-team en met een onduidelijke taakafbakening.

"Ik vraag me soms af of ik wel goed bezig ben, want niemand zegt dat ik het goed doe, en niemand zegt dat ik het slecht doe. Niemand zegt wat er beter kan. Ik vertrouw op mijn instinct, maar ik heb er geen flauw idee van of ik de leerling nu vooruit of achteruit help." (VSC B, School A)

"Ik zou eigenlijk graag een functieomschrijving krijgen van wat een vervolgschoolcoach moet doen. En eigenlijk zou deze functieomschrijving van hogerhand moeten doorgegeven worden aan alle leerkrachten op de campus, zodat zij ook weten wat ik zou moeten doen en mij ook toelaten om die dingen te doen." (VSC B, School A)

In School C is er een systeem van interne begeleiders opgestart, waarbij deze interne begeleiders de werking van de vervolgschoolcoach in de vervolgscholen ondersteunen. Deze interne begeleiders staan in de verschillende vervolgscholen van de scholengemeenschap onder meer in voor de organisatie van huiswerklassen voor oud-OKAN-leerlingen, het remediëren van oud-OKAN-leerlingen voor specifieke vakken, het ondersteunen van reguliere leerkrachten en het bijwonen van klassenraden. De school is met dit systeem van interne begeleiders gestart in het schooljaar 2015-2016, er heeft bijgevolg nog geen evaluatie van dit systeem plaatsgevonden.

School B zette bij de start van het schooljaar 2015-2016 een nieuwe organisatie van het aanbod OKAN op poten, waarbij ze een antennewerking in verschillende secundaire scholen uitbouwde. De aanpak van de vervolgschoolcoaching in deze nieuwe structuur was op het ogenblik van de bevraging voor de betrokkenen nog onduidelijk.

"We hebben nog geen idee hoe wij dat gaan doen. Moeten we bijvoorbeeld zitdag gaan houden in de antennescholen? Ik geef les in een OKAN-klas op één antenne. Spreken we dan af dat ik die hele klas als vervolgschoolcoach begeleid? Op dit moment moeten we nog zoeken, dat hangt ook af van de ondersteuning die we krijgen." (VSC, School B)

6.4.9.5 Samenvattend

Het OKAN-team omvat, naast de OKAN-leerkrachten, drie functies: de OKAN-coördinator, de vervolgschoolcoach (VSC) en de leerlingbegeleider. De concrete invulling van deze functies varieert sterk van school tot school.

Vaak worden de functies verdeeld over meerdere personeelsleden en combineren personeelsleden verschillende functies. Deze keuze wordt vooral gemotiveerd vanuit teamwerking, nood aan feedback en overleg en het belang blijvend voeling te hebben met de klasvloer. Er is een groot verloop van personeelsleden die de functies uitoefenen. De meso-actoren wezen op het gevaar van demotivatie bij de OKAN-teams omwille van de hoge werkdruk.

In drie van de vijf scholen wordt de functie van OKAN-coördinatie gecombineerd met de functie van leerlingbegeleiding. Het takenpakket van de coördinator is zeer omvattend en divers.

De leerlingbegeleiding is veelal gericht op het opvolgen van het welbevinden van de leerlingen tijdens het OKAN-jaar, terwijl de begeleiding gericht op studiekeuze en doorstroom opgenomen wordt door de vervolgschoolcoach. Ook de samenwerking met de ouders van de OKAN-leerlingen, de voogden of de begeleiders van het opvangcentrum behoort tot hun takenpakket. Wat de psychosociale ondersteuning betreft, wordt het belang van veelvuldige, informele contacten tussen de leerlingbegeleider en de leerlingen onderstreept.

Slechts één van de vijf deelnemende scholen heeft één voltijdse vervolgschoolcoach aangesteld, in de andere vier scholen wordt de opdracht van vervolgschoolcoach verdeeld over meerdere personeelsleden. Hun takenpakket bestaat uit drie luiken: het oriënteringstraject gericht op doorstroom naar het reguliere onderwijs, de opvolging en ondersteuning van de oud-OKAN-leerlingen en de ondersteuning van reguliere leerkrachten in de vervolgscholen. Van deze drie taken wordt de eerste taak – het oriënteringstraject – op de meest volledige wijze uitgevoerd, de twee andere taken in veel mindere mate. Dit leidt tot de vaststelling dat het takenpakket van de vervolgschoolcoach grotendeels tijdens het OKAN-jaar wordt opgenomen en niet in de vervolgscholen na doorstroom naar het reguliere onderwijs, wat een erg tijdsintensieve opdracht is. Er is momenteel geen gezamenlijk opvolgsysteem voorhanden.

De OKAN-scholen onderhouden heel wat contacten met oud-OKAN-leerlingen, via verschillende initiatieven.

De ondersteuning van de reguliere leerkrachten in de vervolgscholen wordt zeer verschillend ingevuld. De vervolgschoolcoach begeleidt de leerlingen niet steeds bij inschrijving in een vervolgschool. Het is dus niet zeker of de informatie de vervolgschool bereikt. De vervolgschoolcoaches proberen dan ook bij de start van het nieuwe schooljaar alle doorgestroomde OKAN-leerlingen te lokaliseren en contact op te nemen met de vervolgscholen. Een tweede element in de ondersteuning van de vervolgscholen omvat het sensibiliseren van deze leerkrachten over OKAN en oud-OKAN-leerlingen. De onbekendheid is in sommige vervolgscholen nog erg groot. Een derde element in de ondersteuning betreft de coaching van reguliere leerkrachten.

6.4.10 Professionalisering van het OKAN-team

6.4.10.1 Huidig nascholingsaanbod: afstemming vraag en aanbod

De regelgever heeft aan de organiserende OKAN-scholen de verplichting opgelegd om de OKAN-leerkrachten bijscholing te laten volgen op vlak van taalvaardigheids- en intercultureel onderwijs.[64]

Uit de antwoorden van de bevraagde OKAN-leerkrachten, maar ook de OKAN-coördinatoren, vervolgschoolcoaches en leerlingbegeleiders, blijkt duidelijk dat er voldoende kansen zijn om bijscholing te volgen. Het knelpunt op vlak van bijscholing of professionalisering situeert zich niet op het niveau van de OKAN-school (mogelijkheid om deel te nemen aan bijscholing), maar wel op het niveau van het aanbod. Het beschikbare aanbod aan navorming is onvoldoende afgestemd op de noden die OKAN-leerkrachten en ander leden van de OKAN-teams hebben.

> "Ik vind dat we vaak op onze honger blijven zitten, ook in bijscholingen. Om echt een goede bijscholing te vinden, op maat van OKAN, dat vind ik heel moeilijk. Ik heb heel wat bijscholingen gevolgd en heb er vaak

[64] Omzendbrief SO 75 van 30/06/2006, Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het voltijds gewoon secundair onderwijs.

gezeten dat ik me afvroeg wat ik er eigenlijk deed. Ik had er totaal niets aan." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School A)

"Meestal ging ik naar een bijscholing, en kwam ik ontgoocheld thuis. Ik was daar dan een hele namiddag geweest, en eigenlijk had ik niets bijgeleerd. Eigenlijk wist ik het al." (OKAN-leerkrachten, School D)

"Dat is het vaak. Dat is ook al een oud zeer. We hebben 60 nationaliteiten, 70% GOK, 76% moeder zonder diploma, 70% anderstaligen, 70% moslims. Dat we eigenlijk op een heleboel dingen zelf experimenteren, maar natuurlijk ook wel nood hebben aan expertise. Maar die expertise zit hier vaak al, maar op verschillende domeinen." (Directie School E)

De OKAN-coördinator van School A verwijst naar een jaarlijkse studiedag omtrent OKAN die op provinciaal niveau georganiseerd wordt.

"Wij hebben sowieso één studiedag per jaar, een specifieke OKAN-studiedag. Dat is voor alle OKAN-scholen in de provincie en daar komt echt vanalles aan bod. Niet enkel over de problematiek van de jongeren, maar ook over technieken die je in de klas kan gebruiken, nieuwe methodieken aangepast aan OKAN, regelgeving." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School A)

De mogelijkheid tot uitwisseling tussen collega's van verschillende OKAN-scholen op deze studiedag wordt als bijzonder positief ervaren.

"Soms is het al voldoende om op een bijscholing met een oudere collega te kunnen praten die bijvoorbeeld een iets andere opleiding heeft gehad. Ik weet dat er mensen zijn, bij die studiedagen, die niet als leerkracht werken maar als leerlingenbegeleider en eerder een psychologische opleiding kregen. Dan is het al voldoende om te vragen hoe zij zouden reageren op specifieke situaties. Dat kan soms al voldoende zijn, praten met iemand anders." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School A)

De verschillende scholen geven ook aan dat de informatie verkregen tijdens een nascholing steeds gedeeld wordt met de andere leden van het team.

"Meestal gaan er 1 of 2 mensen (naar de bijscholing) en dan nadien op een teamvergadering of op een apart gekozen moment wordt meegedeeld wat ze gezien en gehoord hebben." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

Naast het deelnemen aan bijscholingen wordt er ook aan deskundigheidsbevordering gewerkt door het samenwerken met externe organisaties en het uitnodigen van sprekers op school.

"Met OdiCe, het Huis van het Nederlands, Groep Intro. We organiseerden vroeger ook een jaarlijkse denkdag OKAN waarop wij dan sprekers uitnodigden, bijvoorbeeld mensen van het CLB." (OKAN-coördinator – VSC, School D)

Deskundigheid in OKAN wordt, volgens de respondenten, ook vooral opgebouwd door in OKAN te werken, door ervaring op te doen.

"Ik heb ook nog bijscholing gevolgd, maar eigenlijk groei je daarin. Dat leer je beetje bij beetje. Dat is de beste leerschool, met vallen en opstaan." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School D)

OKAN-leerkrachten geven aan dat de lerarenopleidingen nog steeds onvoldoende aandacht besteden aan het aanleren van Nederlands als tweede taal.

"Omdat zij gewoon die opleiding niet hebben gehad om iemand te leren lezen en schrijven. Dus ik denk dat ze daar op zouden moeten inzetten in de lerarenopleiding, een luik OKAN voorzien. Als ik leerkracht Nederlands wordt, dan kan ik terechtkomen in een OKAN-klas. Bijvoorbeeld één uur per week OKAN-opleiding." (VSC B, School A)

"Ik had de lerarenopleiding al gedaan, maar heb het vak Nederlands achteraf extra gevolgd toen ik reeds in OKAN was gestart. In het 3de jaar is een onderdeel NT2, maar er wordt aangegeven dat daar niet zoveel ervaring rond is. We moeten enkel een taak maken over een observatie in een NT2-klas. Ikzelf gaf didactische tips in de klas, de docenten aanvaardden dat omdat zij het zelf niet kenden." (OKAN-leerkrachten, School D)

De OKAN-teams geven aan meerdere noden te hebben op vlak van nascholing en professionalisering, noden die momenteel niet of onvoldoende worden ingevuld door het beschikbare nascholingsaanbod. Er is nood aan:

- Nascholing op vlak van taalvaardigheidsonderwijs en differentiatie specifiek voor OKAN.

"Er wordt veel over differentiëren gesproken. Ik denk dat differentiëren in het gewone onderwijs al niet makkelijk is, maar in OKAN is dat bijna onmogelijk. Probeer maar eens met die leerlingen een groepswerk te organiseren in een OKAN-klas. Die zitten dan met vier in een groepje, maar iedereen werkt nog alleen. Wij hebben al lang gevraagd naar bijscholing, niet gewoon over differentiëren maar heel concreet, hoe pak je dat aan in de OKAN-klas." (OKAN-leerkrachten, School C)

"Het belangrijkste is differentiatie. De theorie kennen we ondertussen. Er zijn veel bijscholingen over differentiatie, maar waar we echt nood aan hebben is de praktische toepassing echt op OKAN gericht. Het blijft dikwijls bij de theorie hangen. We weten wel hoe we moeten differentiëren, maar blijven zitten met de vraag hoe we dat nu met een OKAN-publiek moeten doen. Het is een specifiek publiek dat vaak niet zelfstandig kan werken, terwijl differentiëren er vaak vanuit gaat dat je leerlingen op hun niveau aan het werk zet." (OKAN-leerkrachten, School D)

"Over taalvaardigheidsonderwijs, daar bestaan talloze dingen over, maar dat blijft altijd beperkt. Dan doen ze vaardigheden apart, activerende werkvormen, dan evaluatie. Dat komt aan bod, maar altijd beperkt." (OKAN-leerkrachten, School E)

Vanuit de focusgroepen SO werd de nood benadrukt aan evaluatiemateriaal dat men kan inzetten in het kader van een gedifferentieerde werking. Dit betekent ook dat de OKAN-leerkrachten voldoende moeten geprofessionaliseerd worden om dit evaluatiemateriaal optimaal te kunnen aanwenden in de heterogene OKAN-klassen.

- Materiaal voor specifieke doelgroepen.
    - Analfabete leerlingen in het SO

"Mensen die lesgeven in OKAN hebben daar geen opleiding voor gehad. Dat is vaak een groot probleem. De lesgevers komen uit de opleiding SO en die gaan niet leren lezen en schrijven. Iemand die in het BaO moet lesgeven, die heeft daar wel een opleiding voor gehad en die kan daar beter mee weg." (OKAN-leerkrachten, School B)

"Ik ben naar een bijscholing geweest over analfabete nieuwkomers. Ik ging er naartoe met het idee van lesmateriaal te krijgen. Er was wel iets van materiaal, maar eigenlijk beperkte zich dat tot een voorstelling van een organisatie en de manier waarop zij het aanpakken. Ik keerde terug zonder materiaal. Het was wel interessant, er was ook netwerking en zo, maar niet altijd even bruikbaar." (OKAN-leerkrachten, School C)

"Op vlak van alfabetisering is er heel weinig voor secundair onderwijs. Dat is een schande. Ik denk dat ik rond alfabetisering twee of drie bijscholingen heb gevolgd, waarvan twee nutteloze en een nuttige, die ik zelf gezocht heb en naar de school gehaald heb." (OKAN-leerkrachten, School E)

    - 15-16-jarige anderstalige nieuwkomers

"De leerkracht zou tijd moeten hebben om haar materiaal uit te schrijven. Want voor 15-16-jarigen is er geen materiaal voor handen, geen leerplan. Er is wel veel voor volwassenen of voor kinderen, maar niet voor die specifieke doelgroep in het secundair. Nu zit iedereen op zijn eilandje materiaal te ontwikkelen." (Directie, School E)

- Materiaal voor lichamelijke opvoeding in OKAN

"Ook in de opleiding Sport was er niets over NT2. Maar sportles geven in OKAN, dat is toch wat anders dan sportles geven in het basisonderwijs of het secundair onderwijs. Hoe leer je jongeren van 16 of 17 jaar zwemmen? Materiaal dat bestaat is meestal gelinkt aan het basisonderwijs en dat komt nogal kinderachtig over." (OKAN-leerkrachten, School D)

- Nascholing gericht naar nieuwe OKAN-leerkrachten

"Omdat je tijdens het jaar uren OKAN opbouwt, zit je steeds met nieuwe, jonge leerkrachten. Er is te weinig nascholing gericht naar deze doelgroep. En die nascholing zou meerdere keren per jaar moeten georganiseerd worden." (Directie, School A)

- Nascholing op vlak van toepassing van de regelgeving

"Regelgeving binnen OKAN. Het is nogal moeilijk om 100% op de hoogte te blijven van de regelgeving. Dan is het fijn zo'n studiedag te hebben. Soms zijn de voorbeelden op de website van toepassing op een leerling die jij in je klas hebt, maar voor anderen klopt dat slechts gedeeltelijk. Dan is het toch wel fijn om eens te babbelen met iemand die daar nog meer verstand van heeft." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School A)

- Nascholing op vlak van omgaan met culturele diversiteit

"Interculturele vorming wordt vaak georganiseerd door het vormingscentrum (van de school), maar dat blijft zo basis. Vaak lijkt bij die vorming de expertise te ontbreken. En dat is heel frustrerend. Ik heb altijd het gevoel dat ik het al weet, wanneer ik naar zo'n vorming ga." (OKAN-leerkrachten, School B)

"Ook naar culturen toe. Ik denk dat het belangrijk is om die inzichten te krijgen. Die heb ik in mijn verleden bijna niet meegekregen. Dat is dus absoluut wel belangrijk denk ik." (OKAN-coördinator – VSC, School D)

"Ik merk opvallend veel interesse bij de meeste leerkrachten die hier werken, in veel culturen. Er zijn er die in China gewerkt hebben, in Italië gewoond hebben enzovoort. Het zijn mensen die een brede kijk hebben op de wereld en een brede interesse. Wordt dat nog aangescherpt? Misschien niet voldoende." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

- Nascholing op vlak van psychosociale begeleiding van leerlingen

"Wij zijn daar niet voor opgeleid. Wij hebben al dikwijls gevraagd naar een pedagogische studiedag of een echte opleiding over traumaverwerking of iets dergelijks. Dat we daar iets meer tools voor krijgen. Maar dat is eigenlijk nog niet gebeurd." (OKAN-leerkrachten, School B)

- Specifieke bijscholing voor vervolgschoolcoaches

"Specifiek voor de functie VSC, er zijn wel dingen die de revue passeren maar lang niet zo vaak als taalvaardigheid bijvoorbeeld. Drie jaar geleden ben ik er ingesmeten, maar ik had al voor de klas gestaan. Dat is een verschil ten opzichte van iemand die van een externe organisatie komt zoals Fedasil. Dan zouden we toch een vorming moeten zoeken, denk ik." (VSC, School B)

Met betrekking tot professionalisering wordt ook verwezen naar het vele verloop van leerkrachten in OKAN. Vaak verdwijnen leerkrachten met ervaring uit OKAN en stromen nieuwe, onervaren leerkrachten binnen in OKAN. Er is met andere woorden een continu verlies aan deskundigheid en er moet voortdurend geïnvesteerd worden in deskundigheidsopbouw.

> "We hebben een echt verloop. Ik vind het hoog tijd dat om hier iets aan te doen. Want iedere keer verlies je mensen met twee, drie jaar ervaring. Die moet je dan doorsturen omdat ze vast benoemd kunnen worden en dan het risico op boventalligheid lopen. En iedere keer moet je opnieuw beginnen met mensen die helemaal niets of weinig kennen van OKAN, die opnieuw ingewerkt moeten worden." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

Ook de meso-actoren verwezen naar de sterk wisselende personeelsbezetting in OKAN-scholen. Voor het opvangen van het personeelsverloop binnen het OKAN-team stellen deze actoren de oprichting van een 'pool' op een hoger niveau voor, bijvoorbeeld het niveau van de scholengemeenschap.

Naast de hogervermelde noden aan meer gericht nascholingsaanbod hebben de OKAN-teams vooral nood aan schooloverstijgende intervisie en uitwisseling tussen collega's.

> "Eigenlijk is er van elke OKAN-school vraag naar meer ondersteuning, op veel vlakken. Maar als er dan ergens een bijscholing is, dan is dat vaak over dingen die we al wisten. Of wat we al aan het doen zijn. Ik denk dat we meer van elkaar zouden kunnen leren. Om nu een concreet voorbeeld te geven. De collega van alfa wordt nu geconfronteerd met een leerlingprofiel waarmee zij niet gewoon is te werken. Op haar vraag hebben we iemand gecontacteerd. Maar al die andere OKAN-scholen hebben ook alfa-leerkrachten en alfa-klassen. Die mensen moeten toch ook moeilijkheden hebben om materiaal te maken en te vinden. Kan dat dan niet samen georganiseerd worden? Want iedereen zal zijn sterke kanten hebben." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

De meerwaarde van uitwisseling, over materialen en aanpak, tussen scholen en over netten heen wordt ook eveneens benadrukt door de meso-actoren. Wel merken zij op dat er moet gewaakt worden over het betrekken van de juiste actoren bij dergelijke overleggen. Zo kan een overleg over evaluatie met OKAN-coördinatoren minder opportuun zijn dan eenzelfde overleg met OKAN-leerkrachten. De vraag naar de ondersteuning van netwerkvorming voor OKAN wordt reeds lange tijd aan de onderwijsoverheid gesteld. OKAN-leerkrachten, maar ook de coördinatoren, vervolgschoolcoaches en leerlingbegeleiders, moeten ruimte krijgen in de opdracht voor intervisie, expertisedeling en uitwisseling en aanmaak van materiaal.

De OKAN-teams geven niet alleen aan dat zij nood hebben aan verdere professionalisering, maar zijn ook van mening dat de expertise opgebouwd binnen OKAN kan ingeschakeld worden voor de deskundigheidsbevordering van andere actoren. Sommige scholen hebben al initiatieven genomen om deze overdracht van expertise van OKAN naar het reguliere onderwijs te realiseren.

> "Er is voldoende aanbod, maar dat aanbod is niet altijd het goede aanbod. Ik bedoel daarmee dat er te veel theoretische kaders worden gepresenteerd aan leerkrachten, maar ik mis concrete tools, casussen waarmee ik aan de slag kan gaan. Maar ik ga nu zelf vormingen geven (aan vervolgscholen). Ik ben gevraagd door het vormingscentrum (van de school) om mijn expertise als vervolgschoolcoach en OKAN-leerkracht in te zetten. Dat is op vraag van de (vervolg)scholen. Ik ga dat dan proberen wat recht te zetten. Met de voeten op de grond. Er zit een leerling in jouw klas maar hij is zijn woordenboek vergeten. Probeer dan toch die leerling te betrekken. Een leerling schrijft een tekst, ik weet wat er staat, maar als ik naar de spelling en de woordvolgorde kijk. Wat is nu belangrijk? De boodschap? Ben ik de taal of de inhoud aan het testen? Dat zijn dingen waar veel leerkrachten nood aan hebben, die er niet mee vertrouwd zijn." (VSC, School B)

> "Vanuit de expertise van OKAN gaan we proberen in ondersteuning te voorzien voor alle leerlingen die er nood aan hebben. Dat is met mensen uit OKAN." (Directie, School D)

"Samenwerking is nodig tussen verschillende OKAN-scholen enerzijds en tussen OKAN en het secundaire onderwijs anderzijds. Zowel voor ons, zodat wij (vervolgschoolcoaches) weten wat er van onze leerlingen verwacht wordt in het secundair onderwijs. Maar ook zodat de secundaire scholen weten wat ze kunnen verwachten van een oud-OKAN-leerling en wat niet. Dat is nog een groot werkpunt in de toekomst. Ik denk dat er nog te weinig reguliere scholen zijn die echt beseffen, en ook echt goed doen, wat ze zouden moeten doen om die leerlingen op te vangen." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

6.4.10.2 Samenwerking met de pedagogische begeleidingsdiensten en andere externe actoren

Alle deelnemende scholen werken samen met de pedagogische begeleiding van het eigen onderwijsnet. De meeste scholen beoordeling deze samenwerking positief, ook al halen zij een gebrek aan expertise en beschikbaarheid op het niveau van de pedagogische begeleiding aan.

De pedagogische begeleidingsdiensten informeerden de scholen over de invoering van de nieuwe ontwikkelingsdoelen. De materiaalontwikkeling, gebaseerd op die ontwikkelingsdoelen, is vooral opgenomen door de OKAN-teams, zonder verder ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdiensten.

Vooral de Vlaamse overlegplatforms voor OKAN-coördinatoren, op regelmatige basis door twee grote onderwijsnetten georganiseerd, worden als zeer positief beschouwd. Opnieuw verwijzen de scholen naar de mogelijkheden tot uitwisseling en feedback op elkaars aanpak als meerwaarde van deze platforms.

"Sinds twee jaar organiseert onze pedagogische begeleidingsdienst een OKAN-platform Vlaanderen. Daar zitten alle OKAN-coördinatoren en vervolgschoolcoaches van Vlaanderen in. Wij kunnen daar alles op tafel gooien en onze pedagogische begeleider probeert een antwoord te vinden. Hij geeft zelf aan dat hij geen expert is, dat hij zoekende is." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School A)

"Een van onze coördinatoren gaat op regelmatige basis naar het onderwijsnet. Daar hebben enkele OKAN-coördinatoren regelmatig overleg. Daar zit veel expertise." (Directie, School C)

"We merkten dat de ene collega de ontwikkelingsdoelen zo interpreteert en de andere college anders en dat het moeilijk was om daar grip op te krijgen. Sinds vorig jaar hebben we de ontwikkelingsdoelen vertaald naar taaldoelen, ook met de pedagogisch begeleider. Het is een werkgroep OKAN die om de maand of twee maanden regelmatig met alle OKAN-scholen van het onderwijsnet samenkomt. Van die werkgroep krijgen we echt heel wat ondersteuning, we kunnen overleggen met andere OKAN-scholen. Dat is echt een meerwaarde." (OKAN-coördinator, School C)

"Ik vind dat nogal beperkt, ja. Ik denk dat we de pedagogische begeleider misschien één keer per jaar zien. En dat blijft een zeer theoretische ondersteuning. Dat is inderdaad, toen in de periode van de ontwikkelingsdoelen, toen die nieuw waren. Toen kon je veel aan hem vragen. Maar daar blijft het bij. Het is niet dat er regelmatig nog eens overleg is, of dat die nog eens komt en vraagt hoe het gaat." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

Scholen zijn zich ook bewust van de beperkte ruimte en tijd die pedagogische begeleiders ter beschikking hebben voor het ondersteunen van de OKAN-teams.

"We hebben daartoe (omgaan met analfabete leerlingen) een begeleider aangesproken. Die heeft veel opgezocht. Dat was wat vervelend, want hij kwam terecht bij iemand die hier les geeft. Het was een artikel van iemand die hier les geeft. Die persoon heeft niet zoveel uren, dat is niet ideaal." (Directie, School C)

"Ik denk niet dat je dat algemeen kan stellen (vraag naar voldoende ondersteuning door pedagogische begeleiding). Dat hangt sterk af van leerkrachten en begeleiders. Het hangt er ook vanaf hoeveel uur ze krijgen. Sommige mensen moeten zoveel scholen bedienen. Dat kan niet anders. Zo gezien is het absoluut niet voldoende. Mensen met veel energie maken er het beste van." (Directie, School D)

School C vermeldt een specifieke samenwerking met de pedagogische begeleider Nederlands voor het inwerken en ondersteunen van nieuwe leerkrachten. Deze begeleiding gebeurt in groep.

"Er is hier niemand die Nederlands voor anderstaligen heeft gestudeerd. Ook de coördinatoren volgen dat op. Zij laten dan wat materiaal zien en zo." (Directie School C)

Zoals hoger aangegeven, leven er heel wat behoeften aan specifiek materiaal, nascholing en uitwisseling bij de OKAN-teams, toch worden er weinig initiatieven genomen tot het inroepen van ondersteuning van de pedagogische begeleiding, externe organisaties of het zoeken naar samenwerkingsverbanden met andere OKAN-scholen.

"We hebben hier de afgelopen jaren kunnen werken zoals wij denken dat dat het best is. Maar iedereen blijft ook met vragen zitten. Ik voel dat ook. Ik heb collega's die hier al jaren werken en die zich voortdurend afvragen of ze goed bezig zijn, of dat de juiste manier is." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

"Als ik de pedagogisch begeleider morgen zou mailen om de cursus te screenen, dan zou die dat wel doen. Dus die steun is er wel. Maar ik denk dat die ook nog vaak zoekend zijn." (OKAN-leerkrachten, School A)

"Natuurlijk, de pedagogische begeleiding kan daar een rol in spelen, initiatieven nemen. Ik weet het, dat klinkt misschien vreemd, maar soms voelen we de druk niet voldoende om daar iets mee te doen. Onze teams vallen dan snel terug in oude platgetreden paden. Dat geldt niet alleen voor OKAN, maar ook voor het algemenere onderwijs." (Directie, School B)

"Ik ben eens lang geleden in een school in het Gentse geweest en ook al ergens anders. Maar dat was erg specifiek, bijvoorbeeld hoe gaan zij om met een alfa-klas. Maar het was geen echte samenwerking, om iets samen op punt te zetten. Dat is niet gebeurd." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

School A vermeldt het bestaan van een provinciaal overlegplatform OKAN dat getrokken wordt door de diensten van de provincie. Bij dat overleg zijn alle OKAN-coördinatoren betrokken van de provincie. Dit platform biedt ruimte tot uitwisseling en overleg over uiteenlopende onderwerpen zoals evaluatie, het rapport, de vluchtelingenproblematiek. Indien nodig en afhankelijk van de te bespreken thema's, kunnen ook andere actoren op het overleg uitgenodigd worden. Uit dit overleg kunnen ook projecten voortvloeien. Het platform komt twee tot drie keer per jaar samen en organiseert een jaarlijkse studiedag rond OKAN.

"Zodat wij ook even kunnen horen of we goed bezig zijn of niet. Bijvoorbeeld evaluatievorm of rapport. Het moet geen eenheidsworst zijn, maar dat we toch zien van dit moet beter, dat kan bijgestuurd worden. Dat er toch een soort van eenduidigheid is. Het is voor mij een heel fijn overleg. Gewoon om even vragen te stellen. Wat moet ik daarmee? Hoe doen jullie dat? Zij we goed beter? Wat kan nog beter?" (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School A)

School D heeft samen met de lerarenopleiding van een Centrum voor Volwassenenonderwijs een nascholingstraject uitgewerkt. Dit nascholingstraject werd opgezet na een doorlichting van de onderwijsinspectie. Uit deze doorlichting bleek dat de school globaal school onvoldoende met de leerplannen werkt. Het eerste jaar werd dit traject aangeboden aan de leerplanwerkgroepen die een onvoldoende gescoord hadden. Het volgende jaar konden andere leerplangroepen zich kandidaat stellen om het traject te volgen. Het OKAN-team had zich kandidaat gesteld. Het traject omvat vier dagdelen (woensdagnamiddag) en een pedagogische studiedag tijdens één schooljaar. Tijdens dit traject wordt er onder meer gewerkt rond ontwikkelingsdoelen en leerplannen, differentiatie in de klas, andere vormen van evalueren van vaardigheden. Daarnaast worden er ook lesbezoeken afgelegd met geïndividualiseerde feedback naar de betrokken leerkrachten.

"We hebben gezegd dat het nu het moment was om wat professionele hulp te krijgen bij de vernieuwing van ons systeem. Want als wij dat zeggen, dan is dat wat moeilijk. Dat zijn immers onze collega's. Maar als de docenten van de lerarenopleiding dat zeggen, dan is dat anders. Die mensen zijn daartoe opgeleid." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School D)

6.4.10.3 Samenvattend

Het knelpunt op vlak van bijscholing of professionalisering situeert zich op het niveau van het aanbod dat onvoldoende afgestemd is op de noden van de OKAN-teams.

Worden als positief ervaren: de mogelijkheid tot uitwisseling tussen collega's, tot schooloverstijgende intervisie, samenwerking met externe organisaties. Vooral de Vlaamse overlegplatforms voor OKAN-coördinatoren worden als zeer positief beschouwd.

OKAN-leerkrachten geven aan dat de lerarenopleidingen nog steeds onvoldoende aandacht besteden aan het aanleren van Nederlands als tweede taal.

Er is nood aan: nascholing op vlak van taalvaardigheidsonderwijs en differentiatie specifiek voor OKAN, materiaal voor specifieke doelgroepen (zoals analfabete leerlingen in het SO, 15-16-jarige anderstalige nieuwkomers, …), materiaal voor lichamelijke opvoeding in OKAN, nascholing voor nieuwe OKAN-leerkrachten, nascholing over de regelgeving, over omgaan met culturele diversiteit, over psychosociale begeleiding van leerlingen, … .

Met betrekking tot professionalisering wordt ook verwezen naar het vele verloop van leerkrachten in OKAN. Er is een continu verlies aan deskundigheid en er moet voortdurend geïnvesteerd worden in deskundigheidsopbouw.

De OKAN-teams zijn van mening dat hun expertise kan ingeschakeld worden voor de deskundigheidsbevordering van andere actoren.

Alle deelnemende scholen werken samen met de pedagogische begeleiding van het eigen onderwijsnet. De meeste scholen beoordeling deze samenwerking positief, ook al halen zij een gebrek aan expertise en beschikbaarheid op het niveau van de pedagogische begeleiding aan.

6.4.11 Samenwerking

6.4.11.1 Samenwerking met ouders of voogd

Hoger (zie: Oriëntering naar het reguliere onderwijs) gaven we reeds aan dat er bij de beschrijving van het oriënteringstraject gericht op doorstroom naar het reguliere onderwijs slechts in beperkte mate werd verwezen naar samenwerking met ouders of voogd. Toch geven de scholen aan dat het contact met de ouders van de OKAN-leerlingen goed verloopt en dat ze heel wat inspanningen leveren om een nauw contact met de ouders of voogd te realiseren. Bij de start van het schooljaar organiseren ze infomomenten, doorheen het schooljaar meerdere (gemiddeld vier per jaar) oudercontacten. Ook hier volgen ze vaak het verloop van het reguliere schooljaar. Zo worden de infomomenten niet steeds herhaald bij nieuwe instroom in de loop van het schooljaar, de informatie wordt dan doorgegeven bij de inschrijving.

> "Er wordt veel georganiseerd op school, bijvoorbeeld open-klas-dag en oudercontacten. Ook infosessies over de structuur van de school en het onderwijs, dat is dan met tolken. Als ouders niet aanwezig zijn op het oudercontact, dan proberen we hen telefonisch contacteren. In extreme gevallen gaan we ook naar hun huis toe." (OKAN-leerkrachten, School C)

> "Dat proberen we wel te doen, heel direct contact met de ouders. Dat gaat van zeer simpele dingen. Als ze drie keer te laat zijn gekomen, dan bellen we even. Maar als we zien dat ze regelmatig afwezig zijn of niet in orde zijn met hun papieren, of als er andere zaken zijn waar we vragen rond hebben, of in verband met tucht en houding. Dan wordt er zeer snel contact opgenomen met de ouders en dan komen die en dan is er overleg." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

De meeste scholen zijn erg positief over de betrokkenheid van de ouders bij de schoolloopbaan van hun kinderen, vastgesteld op basis van de aanwezigheid op oudercontacten en bereidheid tot overleg met de school. De specifieke situatie van de ouders van nieuwkomers – zelf ook nieuwkomer in een onbekende wereld – wordt erkend.

> "Die mensen komen allemaal. Heel veel ouders van OKAN-leerlingen komen naar de oudercontacten. We proberen dan te communiceren, maar we spreken natuurlijk niet alle talen." (Directie, School C)

> "(Creëren van een gevoel van veiligheid) Door te zijn wie we zijn. En laten voelen dat ze (ouders en leerlingen) hier welkom zijn. Vaak maak ik lichamelijk contact met ouders, bijvoorbeeld bij inschrijving. Waardoor ze hun kinderen met een meer gerust hart hier kunnen achterlaten. Want ook voor de ouders is het soms een compleet onbekende wereld." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School D)

> "Ik denk eigenlijk omdat ze tijd hebben. De meeste ouders hebben geen werk omwille van de procedure die nog loopt. En ook omdat er echte interesse is. In vele gevallen hebben ze alle verwachtingen in hun kinderen gelegd. Ze zijn naar hier gekomen, toch wel echt met de reden om het beter te hebben dan in hun thuisland. En het beter hebben, wil zeggen de toekomst van hun kinderen verbeteren." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

Andere scholen omschrijven de ouderbetrokkenheid als een eerder moeizaam proces, maar geven tegelijkertijd aan dat dit niet enkel gelieerd is aan ouders van nieuwkomers.

> "Dan hebben we het over kansarme jongeren. Dat is toch een zeer grote groep van de bevolking in deze stad." (VSC A, School A)

Aangezien ook de ouders van de OKAN-leerlingen zelf in vele gevallen anderstalige nieuwkomers zijn, vormt de taal een drempel in de communicatie tussen school en ouders.

> "Soms is die drempel groot, he. De ouders spreken de taal niet. Het kind wel. De drempel om dan naar school te gaan terwijl je de leerkrachten niet begrijpt, is groot." (OKAN-coördinator – Leerlingbegeleider, School A)

> "Veel heeft te maken met het publiek, wij hebben een BSO-TSO-publiek. Leerlingen vragen of de ouders echt naar het oudercontact moeten komen. En dan heeft dat niet te maken met het zien van de punten, want die worden online geplaatst. De ouders zien het soms als opgave om naar school te komen. Misschien omdat ze bang zijn dat ze het niet zullen begrijpen, omwille van de taal." (Reguliere leerkrachten andere vervolgscholen, School D)

Om hieraan een oplossing te bieden, werken scholen met tolken bij het voeren van oudergesprekken. Ouders kunnen zelf een tolk meebrengen, de school voorziet een sociale tolk of men maakt gebruik van tolken via de telefoon. Sommige scholen werken met taalgroepen, bijvoorbeeld bij de organisatie van infomomenten om op die manier alle ouders zo goed mogelijk te informeren.

> "In de derde fase krijgen ze informatie over het onderwijssysteem in Vlaanderen. Dan komen de ouders naar de school en krijgen ze van een paar mensen uit het zorgteam per taalgroep informatie over het onderwijs in Vlaanderen." (VSC, School B)

> "In de eerste week van september wordt een infomoment georganiseerd. Dan krijgen zij een algemeen beeld. We proberen dat ook in verschillende taalgroepen te doen, en met een tolk erbij, zodat iedereen de kans krijgt om vragen te stellen." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

Eén school verwijst hierbij expliciet naar de vermindering van de middelen voor het inhuren van sociale tolken. Het inzetten van deze dienstverlening is nochtans erg belangrijk voor een goede communicatie met de ouders van de OKAN-leerlingen.

> "Wij doen heel veel om de ouders aan te zetten tot praten. Dat is inderdaad een verbeterpunt. We investeren er veel in. We zoeken steeds naar tolken om de oudercontacten zo vlot mogelijk te laten verlopen. Dat was tot vorig schooljaar gratis. Dat is nu gedaan. Vanaf volgend schooljaar betekent dit dat we de tolken zelf zouden moeten betalen. Dat zal duur zijn. Dat zou niet mogen." (Directie, School C)

De meerwaarde van het inzetten van sociale tolken wordt ook onderschreven door School B.

> "Ouders kunnen echt wel komen (voor een contactmoment) wanneer dat voor hen het best past. We hebben wel het geluk dat hier de tolken gedeeltelijk worden betaald door de provincie en gedeeltelijk door de stad. Dus de kosten voor de tolken moeten wij niet betalen. Er is al een aantal keer sprake geweest dat dat zou veranderen. Maar voorlopig is het nog altijd zo. Voor ons is dat wel een enorme meerwaarde. Met professionele tolken weet je ook wel dat er verteld wordt wat je zelf zegt en de boodschap gegeven wordt zoals het moet." (OKAN-coördinator, School B)

Het OKAN-team van School D legt op een systematische manier huisbezoeken af bij nieuwe OKAN-leerlingen. Door deze huisbezoeken wordt een basis gelegd voor een vertrouwensband tussen de school en de ouders van de leerlingen en wordt de samenwerking tussen de ouders en de school gestimuleerd.

> "Wij gaan bij alle nieuwe leerlingen langs, ongeveer een maand of twee maanden nadat de leerlingen hier gestart zijn. Als ze mij kennen, dan is de drempel naar de school niet zo hoog. Als er dingen zijn die ze me willen vertellen, dan gaat dat makkelijker als ze thuis zijn. Wij zijn overal zeer welkom. Ik voel dat die mensen daar blij om zijn. Wij leggen ook een beetje onze werking uit, zoals ons evaluatiesysteem, dan weten ze wat er aankomt bij de eerste rapportbespreking. Ze kennen ons gezicht dan, ook al begrijpen we elkaar niet altijd." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School D)

Ook School C geeft aan in bepaalde gevallen huisbezoeken af te leggen, wel wordt verwezen naar de haalbaarheid van deze huisbezoeken. In de eigen regio of stad is het afleggen van huisbezoeken mogelijk, in verder gelegen steden is dit minder haalbaar.

> "In extreme gevallen gaan we ook naar hun huis toe. Er worden toch heel veel stappen ondernomen om die ouders te contacteren. Dat wordt wel verwacht. In sommige gevallen is het inderdaad goed om de thuissituatie te zien. En die ouders waren echt heel vriendelijk, die waren heel gastvrij. Die mensen appreciëren dat wel, dat je tot aan de deur komt. En soms is dat een stap om volgende keer wel naar school te komen." (OKAN-leerkrachten, School C)

Toch zijn niet alle deelnemende scholen overtuigd van de meerwaarde van het afleggen van huisbezoeken.

> "Wanneer er een noodgeval is, gaan we samen met het CLB op huisbezoek. Maar dat is echt enkel in het geval van een noodgeval. Niemand heeft graag leerkrachten over de vloer. Die mensen wonen ook niet altijd in de beste omstandigheden, dat willen ze niet altijd laten zien." (Directie, School A)

In het oriënteringstraject van hun kinderen naar het vervolgonderwijs lijkt er aan de ouders een eerder passieve rol toebedeeld, met name geïnformeerd worden. Wanneer de school een moeilijk gesprek met ouders moet voeren, bijvoorbeeld bij een doorverwijzing naar het BUSO, dan nodigt zij de ouders expliciet uit voor een gesprek in aanwezigheid van het CLB.

> "De rapportbespreking beschouwen we als een ouderavond, om duidelijk te maken waar de leerlingen staan. Als alles vlot loopt, moeten de ouders niet komen. Maar zeker als er een doorverwijzing is naar het BUSO, dan moeten de ouders komen. Dan is het CLB erbij, dan moet er naar een nieuwe school gezocht worden." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School D)

> "Elke rapportperiode hebben wij een oudercontact. Al vrij snel wordt het volgende jaar besproken. Dat is voor de meeste ouders wel een grote bekommernis. Zeker naar het einde van het schooljaar toe wordt dat meerdere malen besproken. Wanneer de leerling een uitzonderlijk traject gaat volgen, bijvoorbeeld oriëntering naar BUSO, dan worden de ouders nog eens apart uitgenodigd samen met iemand van het CLB." (OKAN-coördinator – VSC, School A)

De scholen vermelden samenwerking met de voogden van niet-begeleide minderjarige nieuwkomers, maar treden hierover weinig in detail. Enkel School B geeft aan dat deze samenwerking niet steeds

vlot verloopt, dat de betrokkenheid van de voogden bij het welzijn van de nieuwkomers soms te wensen overlaat. In die gevallen zijn de minderjarige nieuwkomers veelal op zichzelf aangewezen.

> "Sommige voogden zijn niet echt betrokken bij die leerlingen. Leerlingen staan er vaak echt wel alleen voor. Schrijnend, hoor. Niemand maakt hen wakker, ze moeten zelf zorgen dat ze uit bed komen. Er moet ondersteuning van buitenaf zijn voor die leerlingen, iemand die die leerlingen alvast naar school stuurt." (Reguliere leerkrachten andere vervolgscholen, School B)

6.4.11.2 Samenwerking met externe actoren

Okan-scholen werken met verschillende partners samen om een zo ruim en gepast mogelijk aanbod aan onthaalonderwijs te kunnen voorzien. Het netwerk waarbinnen samengewerkt wordt – de aard en de doelstelling van de samenwerking en het aantal samenwerkende partners – verschilt echter sterk van school tot school.

Een aantal van deze samenwerkingsverbanden zijn reeds eerder aan bod gekomen: samenwerking met CLB, samenwerking met de pedagogische begeleidingsdiensten, samenwerking in het kader van de specifieke doelgroep van 16- tot 18-jarige nieuwkomers en samenwerking in het kader van buitenschoolse activiteiten voor OKAN-leerlingen.

In dit laatste luik van de casestudie in vijf secundaire scholen beschrijven we nog enkele andere samenwerkingsverbanden.[65]

Een eerste belangrijke samenwerking blijkt de scholengemeenschap te zijn, of een ruimer samenwerkingsverband tussen scholen – over de eigen scholengemeenschap heen – binnen eenzelfde stad of regio. Het organisatiemodel van School B en School C werd reeds beschreven (zie: OKAN op een aparte campus of geïntegreerd in de hoofdschool). Ook School E werkt nauw samen met de andere OKAN-scholen in de eigen stad over de verschillende onderwijsnetten heen in verband met doorstroom van oud-OKAN-leerlingen, regelmatig wordt er een netoverschrijdend overleg georganiseerd voor de OKAN-coördinatoren. Het netoverschrijdend overleg wordt getrokken door drie personen, één persoon per net. Dit overleg functioneert al verschillende jaren en de samenwerking wordt steeds sterker. Ze bespreken een veelheid aan thema's, zoals uitwisseling op vlak van alfabetisering, de ontwikkeling van een afgestemd evaluatiebeleid of de aanpak van de verhoogde instroom van leerlingen tijdens de Europese vluchtelingencrisis.

> "Als je nu een OKAN-leerling op school krijgt, dan ken je de evaluatie. We hebben dat eerst binnen het gemeenschapsonderwijs uitgewerkt. Het vrije net had iets anders. We hebben die modellen samengelegd en daar is iets gezamenlijks uit voortgekomen. Met respect voor de autonomie van de school uiteraard." (OKAN-leerkrachten, School E)

School A verwees reeds naar het overlegplatform op provinciaal niveau dat alle OKAN-coördinatoren binnen eenzelfde provincie verzamelt.

Opvallend is de beperkte samenwerking tussen de OKAN-scholen en de actoren binnen het volwassenenonderwijs, zoals de Centra voor Basiseducatie en de Centra voor Volwassenenonderwijs. Deze actoren zijn wel gekend door de OKAN-teams. Doorverwijzing naar onder meer het volwassenenonderwijs, in het kader van een extra aanbod NT2, ander aanbod of een vervolgopleiding voor 16- tot 18-jarige nieuwkomers, behoort tot de mogelijkheden. Tot echte

[65] Hieronder wordt met andere woorden geen exhaustief overzicht gegeven van alle (kleinere) partners en samenwerkingsverbanden die vermeld werden tijdens de gesprekken.

samenwerking lijkt het echter niet te komen, bijvoorbeeld wat deskundigheidsuitwisseling over alfabetisering van (jong)volwassenen of NT2-onderwijs betreft, of het uitwerken van meer geïntegreerde trajecten.

> "Het volwassenenonderwijs ligt op onze campus. Daar hebben wij heel veel geluk mee. Ook het deeltijds onderwijs ligt aan de andere kant van de straat, daar kunnen wij makkelijk contact mee opnemen. Wij hebben leerlingen die doorstromen naar het middelbaar onderwijs. Maar dan hebben ze geen Engels in het lessenpakket en dat willen ze toch hebben. Dan volgen ze Engels in avondles." (VSC A, School A)

> "Wij hebben ook andere doelen (dan Basiseducatie). Maar zij werken met volwassenen. Dat gaat voor een stuk op, maar dan stopt het wel. Het is wel noodzakelijk om daar te gaan kijken. Wat ik ook doe, maar je moet het dan zelf nog omzetten naar OKAN-taal." (OKAN-leerkrachten, School E)

School D participeert als enige actor op het niveau van het secundair onderwijs op geregelde basis aan het NT2-overleg in de regio. Aan dit overleg nemen de verschillende NT2-actoren deel, zoals de Centra voor Volwassenenonderwijs, de Centra voor Basiseducatie, het Huis van het Nederlands en het onthaalbureau. Het overleg is veeleer gericht op het versterken van de contacten tussen de verschillende actoren en het uitwisselen van informatie, over aantal leerlingen/cursisten, het voorstellen van projecten en activiteiten die door de stad worden ingericht voor de doelgroep van NT2. Veel minder is het overleg (tot hiertoe) gericht op uitwisseling van expertise en opstarten van gezamenlijke projecten.

Ook de samenwerking met het onthaalbureau wordt slechts door een beperkt aantal scholen vermeld. Samenwerking tussen beide actoren, OKAN-scholen en onthaalbureaus lijkt nochtans voor de hand te liggen. In vele gevallen volgen de ouders van de anderstalige nieuwkomers een inburgeringstraject bij het onthaalbureau. Daarnaast kan samenwerking rond het aanbod maatschappelijke oriëntatie, dat door de onthaalbureaus wordt aangeboden, ook zinvol zijn voor de doelgroep van 16- tot 18-jarige nieuwkomers (die in vele gevallen ook niet-begeleide nieuwkomers zijn).

> "Er zijn wel contacten (met het onthaalbureau). Sinds kort heeft het onthaalbureau een werking voor 16- tot 18-jarige nieuwkomers. Vorig jaar is de persoon die dat doet, zich wel komen voorstellen en heeft die de leerlingen proberen aan te spreken. Maar eigenlijk is dat nooit goed van de grond gekomen." (OKAN-coördinator, School B)

Zo vermeldt School C heel wat partners op vlak van toeleiding naar de school – de OCMW's van de omliggende gemeenten en lokale opvanginitiatieven – maar het onthaalbureau wordt hierbij niet vermeld.

> "Neen, omdat die mensen (nieuwkomers) vaak al vroeger bij ons komen. Heel wat mensen vinden de weg naar de school enkele dagen nadat ze hier zijn toegekomen. Die komen heel dikwijls al in een veel vroegere fase." (OKAN-coördinator – VSC, School C)

Wel werkt School C samen met het Huis van het Nederlands. Ze nodigt medewerkers van het Huis van Nederlands uit op infomomenten voor de ouders om het aanbod NT2 kenbaar te maken, om informatie te verstrekken aan de OKAN-leerkrachten en om leerlingen door te verwijzen naar het volwassenenonderwijs voor een traject NT2.

School E geeft, als één van de weinige deelnemende scholen, aan nauw samen te werken met het onthaalbureau van de eigen regio.

> "Eigenlijk zijn zij het die ons helpen bij veel inschrijvingen. Zij informeren ons over de leerlingen die zich komen inschrijven. Op het einde van het schooljaar hebben we ook een soort van inschrijvingsdag daar in het onthaalbureau voor onze zomerschool. Dan gaan wij daar een halve dag zitten. De mensen van inburgering nemen ook deel aan het OKAN-overleg over de netten heen. En op het einde van het schooljaar neemt het

onthaalbureau ook contact met ons op voor de 17- en 18-jarige nieuwkomers. In die zomer kunnen zij een cursus volgen bij het onthaalbureau." (OKAN-coördinator – VSC – Leerlingbegeleider, School E)

De betrokken scholen vermelden steeds de samenwerking met de asiel- en opvangcentra. Deze samenwerking lijkt vlot te verlopen, de scholen hebben hierover weinig specifieke informatie doorgegeven.

6.4.11.3 Samenvattend

Scholen geven aan dat het contact met de ouders van de OKAN-leerlingen goed verloopt en dat ze heel wat inspanningen leveren om een nauw contact met de ouders of voogd te realiseren. De meeste scholen zijn erg positief over de betrokkenheid van de ouders bij de schoolloopbaan van hun kinderen, vastgesteld op basis van de aanwezigheid op oudercontacten en bereidheid tot overleg met de school. Andere scholen omschrijven de ouderbetrokkenheid als een eerder moeizaam proces., maar geven tegelijkertijd aan dat dit niet enkel gelieerd is aan ouders van nieuwkomers. De taal is vaak een drempel in de communicatie.

Ouders kunnen zelf een tolk meebrengen, scholen voorzien een sociale tolk of men maakt gebruik van tolken via de telefoon. Sommige scholen werken met taalgroepen, bijvoorbeeld bij de organisatie van infomomenten om op die manier alle ouders zo goed mogelijk te informeren.

Sommige scholen leggen huisbezoeken af bij nieuwe OKAN-leerlingen. Door deze huisbezoeken wordt een basis gelegd voor een vertrouwensband tussen de school en de ouders.

In het oriënteringstraject van hun kinderen naar het vervolgonderwijs lijkt er aan de ouders een eerder passieve rol toebedeeld, met name geïnformeerd worden. Wanneer de school een moeilijk gesprek met ouders moet voeren, bijvoorbeeld bij een doorverwijzing naar het BUSO, dan nodigt zij de ouders expliciet uit voor een gesprek in aanwezigheid van het CLB.

De scholen vermelden samenwerking met de voogden van niet-begeleide minderjarige nieuwkomers, maar treden hierover weinig in detail. Enkel School B geeft aan dat deze samenwerking niet steeds vlot verloopt, dat de betrokkenheid van de voogden bij het welzijn van de nieuwkomers soms te wensen overlaat.

OKAN-scholen werken met verschillende partners samen: met CLB, met de pedagogische begeleidingsdiensten, enz. Andere partners zijn: de scholengemeenschap of een ruimer samenwerkingsverband tussen scholen binnen eenzelfde stad of regio.

Opvallend is de beperkte samenwerking tussen de OKAN-scholen en de actoren binnen het volwassenenonderwijs, zoals de Centra voor Basiseducatie en de Centra voor Volwassenenonderwijs. Eén school participeert op geregelde basis aan het NT2-overleg in de regio.

Ook de samenwerking met het onthaalbureau wordt slechts door een beperkt aantal scholen vermeld.

De betrokken scholen vermelden steeds de samenwerking met de asiel- en opvangcentra. Deze samenwerking lijkt vlot te verlopen.

Hoofdstuk 7

Synthese

7 SYNTHESE

In dit hoofdstuk formuleren we een antwoord op de verschillende onderzoeksvragen zoals gepresenteerd in hoofdstuk 2. We brengen de belangrijkste bevindingen van de drie empirische luiken bijeen en beantwoorden de onderzoeksvragen per cluster. In het eerste cluster wordt ingegaan op de schoolloopbanen van de anderstalige leerlingen en OKAN-leerlingen (OV1a en OV1b), het tweede cluster bespreekt de organisatie van de onthaalscholen (OV2a, OV2b, OV2c en OV2D) en het derde cluster gaat dieper in op de rol van het personeel werkzaam op de scholen (OV3a, OV3b, OV3c en OV3d).

7.1 SCHOOLLOOPBANEN VAN ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS EN OKAN-LEERLINGEN

In dit eerste luik brengen we de inzichten en resultaten uit de verschillende deelonderzoeken bijeen die samen een antwoord bieden op de eerste twee onderzoeksvragen:

- OV1A: Hoe verlopen de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen in het basisonderwijs en het secundair onderwijs?
- OV1B: Welke leerling- en schoolkenmerken hebben impact op de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen?

We bespreken daarbij de inzichten afzonderlijk voor basis- en secundair onderwijs. Daarna leggen we de brug tussen beide delen en koppelen we dit terug naar de literatuur.

7.1.1 Basisonderwijs

<u>Loopbanen van anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs</u>

Om zicht te krijgen op de schoolloopbanen van AN-leerlingen in het basisonderwijs hebben we in dit onderzoek onder andere de beschikbare administratieve data geanalyseerd. De tendensen die we daaruit afleiden, maken duidelijk dat de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers vaak problematisch verlopen.

Een eerste kenmerk van de schoolloopbanen is de mate waarin anderstalige nieuwkomers **op leeftijd instromen** in het basisonderwijs. De analyses van de administratieve data tonen dat ongeveer de helft van de anderstalige nieuwkomers één jaar achterstand heeft bij de instroom in het AN-onderwijs, deze leerlingen worden dus een jaar lager gezet bij instroom. Het merendeel van de andere helft zit op leeftijd. Bekijken we dit specifiek voor de anderstalige nieuwkomers in het kleuteronderwijs, dan merken we een ander patroon: meer dan de helft zit op leeftijd wanneer ze instromen en het merendeel van de overige anderstalige nieuwkomers in het kleuteronderwijs stroomt met één jaar achterstand in.

Uit de analyse van de data blijkt het aantal leerlingen, dat met één jaar achterstand instroomt in het eerste leerjaar, over de onderzochte schooljaren heen te stijgen. Daarnaast is het opvallend dat in het zesde leerjaar het aantal anderstalige nieuwkomers dat op leeftijd instroomt, sterk stijgt overheen de onderzochte schooljaren. Er is m.a.w. een tendens merkbaar waarbij men ervoor opteert om jongere anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs eerder een plaats te geven in klassen met kinderen die een jaar jonger zijn dan zijzelf. Bij oudere anderstalige nieuwkomers stellen we net het omgekeerde vast: zij worden eerder tussen leeftijdsgenoten geplaatst.

Deze tendens is in lijn met wat we vaststelden in de vijf casestudies. In elk van die cases tracht men een beeld te schetsen van de nieuwe anderstalige nieuwkomer die zich komt inschrijven a.d.h.v.

intakegesprekken en/of testen. Maar wat bij elk van de cases opvalt, is dat men opteert om voornamelijk ook rekening te houden met leeftijd.
Men maakt hier een afweging: enerzijds anderstalige nieuwkomers op leeftijd groeperen vanuit de zorg voor hun welbevinden, anderzijds voortgaan op de verkregen informatie over de taalvaardigheid en de schoolse ervaring van de anderstalige nieuwkomers vanuit de zorg voor hun verdere schoolloopbaan. Ook de surveygegevens geven een gelijkaardig patroon weer: we vroegen in hoeverre de ingeschatte leeftijd van de doorgestroomde leerlingen overeenkomt met de gemiddelde leeftijd van de kinderen in de klas waarin zij terechtkomen. Een ruime meerderheid van respondenten zegt dat dit leeftijdsverschil doorgaans één jaar betreft. Hieruit kunnen we concluderen dat in de praktijk toch veel kinderen in een lagere klas worden ingedeeld, ondanks het feit dat de meeste schoolactoren aangeven dat dit niet optimaal is voor het welbevinden van de anderstalige nieuwkomer.

Wanneer we deze vaststellingen met de gegevens uit de administratieve databank over **doorstroming na het onthaaljaar** combineren, krijgen we een breder beeld op de loopbanen van anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs. Voor het kleuteronderwijs stellen we vast dat ongeveer drie op de vier anderstalige nieuwkomers na het onthaaljaar in het kleuteronderwijs doorstroomt naar het eerste leerjaar. Bekijken we dit afzonderlijk voor de leerlingen die op leeftijd (5 jaar) instroomden, dan stellen we vast dat om en bij de 70% van hen doorstroomt naar het eerste leerjaar. De overige 30% van hen blijft nog een jaar langer in het kleuteronderwijs. Met andere woorden, we stellen enerzijds vast dat een groot deel van de anderstalige nieuwkomers in het kleuteronderwijs daar geplaatst is op leeftijd en dat voor een 70% van hen dit een goede keuze bleek te zijn. We kunnen hieruit afleiden dat de leerkrachten er – al dan niet impliciet - vanuit gaan dat taalverwerving een continu proces is en dat doorstroom op leeftijd van belang is voor het welbevinden en het aangaan van contacten binnen de peergroep.

Bekijken we de gegevens voor de anderstalige nieuwkomers uit het lager onderwijs die instromen bij leerlingen die een jaar jonger zijn dan zijzelf, dan stellen we vast dat het overgrote deel van hen (tussen 80% en 86% over de schooljaren heen) het jaar na het onthaalonderwijs doorstroomt naar een hoger leerjaar. Anderstalige nieuwkomers die op leeftijd instromen in het lager onderwijs hebben in tegenstelling tot de anderstalige nieuwkomers die een jaar lager instromen duidelijk een grotere kans hebben om het jaar nadien opnieuw in hetzelfde leerjaar terecht te komen (met uitzondering van de anderstalige nieuwkomers uit het eerste leerjaar die op leeftijd zitten): een kwart tot een derde van de anderstalige nieuwkomers die op leeftijd instromen, blijft na het jaar AN-onderwijs in hetzelfde jaar zitten. Anders gezegd, ook het merendeel van de leerlingen die op leeftijd instromen in een reguliere klas na het onthaaljaar (66% tot 75% over de onderzochte schooljaren heen) stroomt meteen door van het eerste jaar naar het tweede jaar in het reguliere onderwijs.

Voor de leerlingen in het lager onderwijs kunnen we bovendien kijken naar het **zittenblijven in het jaar na het AN-onderwijs**. In het lager onderwijs stelden we eerder reeds vast dat er meer anderstalige nieuwkomers geplaatst worden bij een groep die één jaar jonger is dan henzelf. Bekijken we vervolgens de cijfers van zittenblijven in het jaar nadien, dan merken we dat om en bij vier vijfde van alle anderstalige nieuwkomers het jaar na het AN-onderwijs niet blijft zitten. De keerzijde is dus dat een vijfde het jaar nadien blijft zitten in het lager onderwijs. Uit de resultaten blijkt daarbij dat het aantal zittenblijvers het grootst is in het vierde leerjaar (tussen 22 en 30% heen de schooljaren heen). Deze aantallen zijn beduidend hoger dan het aantal niet-anderstalige nieuwkomers dat blijft zitten in het lager onderwijs. Bij de niet-anderstalige nieuwkomers blijft 5% in het eerste leerjaar zitten en dit aandeel daalt in de hogere leerjaren tot ongeveer 1% in het vijfde leerjaar. Gegeven dat eerder onderzoek een negatieve impact van zittenblijven heeft vastgesteld (zie Literatuurstudie, zittenblijven), kan er geargumenteerd worden dat het zittenblijven globaal en meer

bepaald in de context van onthaalonderwijs, tot een noodzakelijk minimum zou moeten herleid worden .

Door een combinatie te maken van enerzijds de gegevens uit de administratieve databank en de gegevens uit de survey trachtten we een profiel te schetsen van de anderstalige nieuwkomers die blijven zitten het jaar na het AN-onderwijs. Daarbij stellen we vast dat er significante effecten waren van de volgende leerlingenkenmerken (referentiecategorie mannelijke voormalige anderstalige nieuwkomer met de Europese nationaliteit (EU); die een moeder heeft met een diploma hoger onderwijs; die geen schooltoelage ontvangt; die niet uit een buurt komt met een hoge mate aan schoolse vertraging; die op leeftijd instroomt in het basisonderwijs; die instroomt in het eerste leerjaar):

- Geslacht: jongens een grotere kans op zittenblijven;
- Opleidingsniveau moeder: lager opleidingsniveau correleert met hogere kans op zittenblijven;
- Leerjaar naar waar wordt doorgestroomd: anderstalige nieuwkomers die naar het vierde leerjaar doorstromen hebben een hogere kans op zittenblijven. Dit is dan het leerjaar na het onthaaljaar of N+2;
- Het op leeftijd zitten bij instroom in het AN-onderwijs: leerlingen die op leeftijd instromen in het AN-onderwijs hebben een grotere kans op zittenblijven dan leerlingen die instromen met één of meerdere jaren achterstand.

Uit dezelfde analyses blijkt dat we geen effecten kunnen vaststellen van schoolkenmerken: noch van meer administratieve kenmerken noch van organisatiekenmerken die we uit de survey kunnen destilleren. We willen wel opmerken dat de koppeling tussen administratieve data en surveygegevens van de steekproef van basisscholen ervoor zorgt dat we slechts over een beperkt aantal leerlingengegevens beschikken met als belangrijkste gevolg een afname van statistische kracht. Daarom willen we aandringen om geen absolute conclusies te trekken uit het ontbreken van significante effecten van een reeks schoolkenmerken.

Uit het kwalitatief luik leren we dat de bevraagde scholen reflecteren over de visie rond zittenblijven. Er bestaat onenigheid over deze visie tussen scholen, hoewel de meeste scholen ervoor opteren om anderstalige nieuwkomers niet te laten zittenblijven, met het oog op het welbevinden van de leerlingen, tenzij hun taalvaardigheid werkelijk te laag bevonden wordt en er gevreesd wordt dat zij niet mee zullen kunnen in de klas. Slechts op één school geven de leerkrachten aan dat zij zittenblijven 'geen slechte zaak' vinden, hoewel verschillende leerlingen aangeven dat zij zelf dit 'niet leuk' vonden. Twee directieleden uit basisscholen geven aan dat flexibele leertrajecten en een intensievere ondersteuning van de leerlingen nodig zijn indien leerlingen niet meekunnen in de klas. Beslissingen over zittenblijven of doorstromen worden wel steeds overlegd met de klassenraad. Enkel in het zesde leerjaar laat men soms leerlingen zittenblijven omdat de school ze niet wil laten gaan zonder dat zij de eindtermen voor het basisonderwijs behaald hebben.

<u>Overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs</u>

Er is een grote groep anderstalige nieuwkomers die meteen doorstroomt naar het secundair onderwijs na het jaar AN-onderwijs. Het gaat hier voornamelijk om anderstalige nieuwkomers die AN-onderwijs volgden in het zesde leerjaar (tussen 53 en 66% over de schooljaren heen). Ook zien we dat ongeveer een vierde van de anderstalige nieuwkomers (tussen 22% en 29% over de schooljaren heen) rechtstreeks vanuit het vijfde leerjaar naar het secundaire onderwijs instroomt. Dit houdt dan vaak een doorstroom naar het eerste jaar van de B-stroom in op basis van leeftijd. Deze leerlingen hebben immers geen getuigschrift van het basisonderwijs. Enkele anderstalige nieuwkomers die de overgang maken, zijn zelfs afkomstig uit de lagere leerjaren. In wat volgt

schetsen we hoe die overstap zich op een aantal vlakken kenmerkt, gebaseerd op de analyses van de administratieve databank.

Een eerste kenmerk is het **leerjaar waar men terechtkomt in het secundair onderwijs**. Over de onderzochte jaren heen, stroomt slechts een beperkt aantal (tussen 15% en 30%) anderstalige nieuwkomers, na het volgen van een onthaaljaar in het basisonderwijs (ongeacht op welke leeftijd) door naar de A-stroom in het secundair onderwijs. Een grote groep (tussen 18% en 40% over de schooljaren heen) stroomt door naar het onthaalonderwijs in het secundair onderwijs (hierbij gaat het dan om nieuwkomers die op 11- of 12- jarige leeftijd onthaalonderwijs in het basisonderwijs hebben gevolgd).
Bijna de helft van de anderstalige nieuwkomers stroomt door naar de B-stroom in het secundair onderwijs.

Wanneer we naar hun verdere loopbaan in het secundair onderwijs kijken (**zittenblijven** en **attestering**), stellen we vast dat voor een aanzienlijk deel van de anderstalige nieuwkomers deze rechtstreekse overstap naar het secundair onderwijs niet succesvol verloopt: een belangrijk deel van hen blijft zitten in het eerste leerjaar secundair onderwijs (tussen 12 en 29% over de schooljaren heen). Bij de niet-anderstalige nieuwkomers maken bijna alle leerlingen de overgang naar het tweede leerjaar van de eerste graad. Kijken we specifiek naar de leerlingen die na het AN-onderwijs doorstromen naar het eerste leerjaar B, dan stellen we hetzelfde vast: een aanzienlijk deel blijft zitten na het eerste leerjaar B (tussen 17 en 28% over de schooljaren heen). De meerderheid hiervan blijft zitten omdat ze vervolgens overgaan naar het eerste leerjaar A. Voor deze leerlingen is het dan ook beter om te spreken over opstromen in plaats van zittenblijven. Hoewel het om een studieverlenging gaat, is het een positieve wending in de schoolloopbaan. Enerzijds kan dit betekenen dat het onthaalonderwijs in het basisonderwijs moet versterkt worden om de anderstalige nieuwkomers beter voor te bereiden om door te kunnen stromen naar het eerste leerjaar A zonder tussenstap in de B-stroom. Anderzijds zou dit kunnen betekenen dat er aangepaste trajecten moeten voorzien worden bij de overstap van het basis- naar het secundair onderwijs voor bepaalde (leeftijdsgroepen) van nieuwkomers, zodanig dat dit niet per definitie dient te gebeuren via een volledig schooljaar in het eerste leerjaar van de B-stroom.

Gelijkaardige conclusies kunnen we trekken als we de attestering bekijken: een groot deel van de anderstalige nieuwkomers behaalt een C-attest (tussen 12 en 28% over de schooljaren heen). Het gaat hier wel om een dalende trend overheen de onderzochte schooljaren (op basis van de data verzameld in het kader van dit onderzoek kunnen we deze dalende trend echter niet duiden). Anderstalige nieuwkomers die het jaar na het AN-onderwijs in het basisonderwijs toch een A-attest behalen in het secundair onderwijs, komen meer voor in het eerste leerjaar A. Degenen die een C-attest behalen, komen meer voor in het eerste leerjaar B.

De praktijk van doorverwijzen van 11- tot 12-jarige anderstalige nieuwkomers naar het secundair onderwijs en meer specifiek naar een eerste leerjaar B of een school waar ook OKAN-onderwijs wordt aangeboden, vinden we ook terug in twee van de vijf casussen uit het casestudie-onderzoek. Daar omschrijven de respondenten uit beide cases deze transitie als bijzonder moeilijk. Dat blijkt nu ook bevestigd te worden door de gegevens uit de administratieve databank. Dit alles samen wijst erop dat er specifiek voor anderstalige nieuwkomers van 11 en 12 jaar sprake is van een meer precaire situatie: hun oriëntering en succes naar het secundair onderwijs verloopt duidelijk moeizaam.

7.1.2 Secundair onderwijs

Om een beeld te kunnen vormen van de schoolloopbanen van OKAN-leerlingen in het secundair onderwijs, beroepen we ons in eerste instantie op gegevens uit de administratieve databank. Een

eerste kenmerk is de mate waarin OKAN-**leerlingen doorstromen binnen dezelfde school** nadat ze OKAN-onderwijs volgden. We zien dat meer dan de helft van de OKAN-leerlingen na OKAN-onderwijs doorstroomt naar een andere school dan de school waarin ze OKAN volgden. Het grote aantal dat extern doorstroomt, is aannemelijk omdat OKAN-leerlingen enerzijds een vervolgschool kiezen op basis van studiekeuze en onderwijsaanbod die niet noodzakelijk in de OKAN-school aanwezig zijn. Anderzijds zijn de wervingsgebieden van sommige OKAN-scholen erg groot en kiezen OKAN-leerlingen in die gevallen een vervolgschool dichter bij huis.

Vervolgens kijken we naar **welke graad OKAN-leerlingen doorstromen en welke onderwijsvorm en studierichting ze kiezen**. De meeste OKAN-leerlingen stromen na het OKAN-onderwijs door naar de eerste (tussen 34 en 42% over de schooljaren heen) of tweede graad in het secundair onderwijs (tussen 29 en 41% over de schooljaren heen). Binnen de eerste graad zit – in vergelijking met de niet-OKAN-leerlingen - een opvallend groot deel in het eerste leerjaar B of in het beroepsvoorbereidend leerjaar. Binnen de tweede graad volgen de meesten voor de onderwijsvorm BSO (tussen 16 en 27% overheen de schooljaren). De laatste jaren is er wel een lichte stijging van het aantal dat kiest voor de onderwijsvorm TSO.

Binnen de onderwijsvorm BSO volgen oud-OKAN-leerlingen voornamelijk de studierichtingen 'verzorging-voeding' en 'basismechanica'. Binnen de onderwijsvorm TSO volgen ex-OKAN-leerlingen voornamelijk de studierichtingen 'sociale en technische wetenschappen' en 'handel'.

Combineren we deze kenmerken met het feit of OKAN-leerlingen al dan niet intern doorstromen, dan merken we dat, als OKAN-leerlingen doorstromen binnen dezelfde school, ze vaker in de eerste graad van het secundair onderwijs terechtkomen. Wanneer OKAN-leerlingen na het OKAN-onderwijs doorstromen naar een andere school, komen ze meer in de onderwijsvormen BSO of TSO terecht. Dit alles bevestigt wat reeds door de VLOR (2013) als knelpunt werd gesignaleerd: oud-OKAN'ers stromen door naar een beperkt aantal studierichtingen. Bovendien blijken ze voornamelijk in een traject te zitten dat eerder voorbereidt op arbeidsmarktparticipatie dan dat het voorbereidt om door te stromen naar het hoger onderwijs. Ook stellen we vast dat het watervaleffect sterker speelt voor oud-OKAN-leerlingen dan voor niet-OKAN-leerlingen. Om en bij de 20% van de oud-OKAN-leerlingen die in ASO doorstromen, komt een jaar later in het TSO of BSO terecht. Voor niet-OKAN-leerlingen gaat dit over 10%. Hetzelfde stellen we vast voor oud-OKAN-leerlingen die naar het TSO doorstromen: tussen 76 en 80% blijft de onderwijsvorm TSO aanhouden. De overige leerlingen stromen, binnen het voltijds secundair onderwijs, zo goed al allemaal door naar de onderwijsvorm BSO. Bij niet-OKAN-leerlingen zit om en bij de 92% van de leerlingen een jaar later nog steeds in het TSO.

Door de grillige instroom- en doorstroompatronen van OKAN-leerlingen merken we dat een groot aantal van de OKAN-leerlingen het jaar na het OKAN-onderwijs één (tussen 31 en 42% over de schooljaren heen) of twee jaar (tussen 34 en 43% over de schooljaren heen) **schoolse achterstand** heeft. Het aantal OKAN-leerlingen met twee jaar achterstand is wel dalend en het aantal met één jaar stijgend. Tussen de 19 en 24% van de OKAN-leerlingen heeft een achterstand opgebouwd van drie of meer jaren. Het gaat hier ook om een dalende trend.

Wat opvalt over de schooljaren heen, is dat OKAN-leerlingen die doorstromen naar de eerste graad van het secundair onderwijs voornamelijk één jaar of hooguit twee jaar ouder zijn dan de leerlingen die in hun jaar op leeftijd zitten. Echter, OKAN-leerlingen met twee jaar achterstand komen vaker voor in het eerste leerjaar A dan in het eerste leerjaar B. De OKAN-leerlingen met drie jaar of meer achterstand vinden we verhoudingsgewijs het meest terug in de onderwijsvormen BSO en TSO. Van de weinige OKAN-leerlingen die doorstromen naar het ASO is het overgrote deel toch ook één of twee jaar ouder dan de klasgenoten.

Naast achterstand bij doorstroom in het secundair onderwijs, stellen we bovendien vast dat er een grote kans bestaat voor OKAN-leerlingen om te **blijven zitten** op het einde van het jaar dat ze doorstroomden: in de eerste graad rond de 13%; in de tweede graad rond de 20%. In vergelijking met niet-OKAN-leerlingen zijn deze cijfers hoog te noemen, aangezien er voor hen sprake is van 1 tot 3% kans op zittenblijven in de eerste graad en 5 tot 7% kans op zittenblijven in de tweede graad. Wat echter opvalt, is dat het aantal zittenblijvers in het eerste leerjaar van de eerste graad lager ligt bij oud-OKAN-leerlingen dan wanneer men eerst AN-onderwijs volgde in het basisonderwijs en daarna doorstroomt naar de eerste graad van het secundair onderwijs. Dit kan wijzen op een betere oriëntering naar en voorbereiding op de doorstroom naar het reguliere onderwijs in het OKAN-onderwijs (ook al blijkt dit niet steeds accuraat te gebeuren, zie verder).

Naast het zittenblijven brachten we ook de **attestering** aan de hand van de administratieve databank in kaart. Daaruit blijkt dat om en bij de 70% van de OKAN-leerlingen die een attest krijgt het jaar na het OKAN-onderwijs, een A-attest ontvangt. Ook hier gaat het om een duidelijk lager aantal dan bij de niet-OKAN-leerlingen: 85% van hen behaalt een A-attest. Wel stellen we vast dat het aantal A-attesten bij oud-OKAN-leerlingen steeg over de onderzochte schooljaren heen. Het aantal met een C-attest daalt dan weer over de schooljaren heen. Deze trends kunnen we echter niet duiden op basis van de verzamelde data. Voornamelijk de tweede graad in ASO en TSO is een struikelblok voor leerlingen die vanuit OKAN instromen (dit blijkt eveneens het geval te zijn voor reguliere leerlingen). Slechts de helft van de oud-OKAN-leerlingen in zowel het eerste als het tweede jaar van de tweede graad ASO en TSO behaalt een A-attest. Tussen de 20 en 25% van diezelfde groep behaalt een B-attest. Vergelijken we dit met niet-OKAN-leerlingen, dan stellen we vast dat bij hen deze kans op een A-attest duidelijk veel hoger is: tussen de 80 en 90% afhankelijk van onderwijsvorm en leerjaar.

Brengen we al deze inzichten samen, dan kunnen we bevestigen dat de schoolloopbanen van oud-OKAN-leerlingen als volgt verlopen: er is een hoge kans om in te stromen in een groep leerlingen die jonger zijn. De kans is ook groter om te blijven zitten of om een B-attest te behalen, waardoor ze eventueel wel overgaan naar een volgend leerjaar maar veranderen van onderwijsvorm. Op zich bevestigt dit ook het beeld dat we konden afleiden uit het Agodi-rapport (Agodi, 2014).

Dit moeizame verloop staat in schril contrast met wat we in de survey en casestudies konden vaststellen als het gaat om oriënteringspraktijken. Uit de casestudies en de survey komt namelijk naar voor dat de OKAN-actoren tijdens het OKAN-onderwijs veel energie steken in en diverse initiatieven nemen om de OKAN-leerlingen goed te oriënteren naar het regulier secundair onderwijs. Bovendien blijkt uit de casestudies dat deze actoren van mening zijn dat er over het algemeen adviezen, afgestemd op de interesses en de mogelijkheden van de OKAN-leerlingen, worden geformuleerd. De meeste leerlingen en ouders kunnen zich volgens hen ook vinden in de verstrekte adviezen.

Er is een duidelijke frictie tussen enerzijds de werkelijke schoolloopbanen van de OKAN-leerlingen en anderzijds het beeld van de betrokken OKAN-actoren. In elk geval geven de meeste actoren in de casestudies aan dat ze niet beschikken over een globaal zicht op het verloop van de schoolloopbanen van de OKAN-leerlingen na instroom in het reguliere onderwijs. Dit terwijl de functie van vervolgschoolcoach onder meer inhoudt de oud-OKAN-leerlingen gedurende drie jaar na doorstroom op te volgen. Het verzamelen van deze informatie blijkt echter erg moeilijk en tijdsintensief.

Uit de survey-gegevens en de casestudies blijkt ook dat het OKAN-personeel denkt dat een succesvolle voortzetting van de schoolcarrière van oud-OKAN-leerlingen in sterke mate afhankelijk

is van de flexibiliteit die de vervolgschool biedt, zoals met flexibele leertrajecten en bijzondere evaluatiemaatregelen. Nog belangrijker is volgens het OKAN-personeel de ondersteuning die de vervolgschool biedt aan de oud-OKAN-leerling. Daarnaast maken deze gegevens ook duidelijk dat er voldoende communicatie en samenwerking nodig is tussen het OKAN-team enerzijds en de reguliere leerkrachten anderzijds bij de transitie naar het reguliere onderwijs. Hierbij wordt benadrukt dat een transitie geen momentopname is, maar een proces doorheen een bepaalde tijdsperiode.

7.2 DE ORGANISATIE VAN HET ONTHAALONDERWIJS

In deze paragraaf beantwoorden we de onderzoeksvragen die horen bij cluster 2:

- **OV2a:** Hoe verloopt de organisatie van het onthaalonderwijs in basisscholen en secundaire scholen concreet?
- **OV2b:** Hoe worden de extra middelen ingezet voor de organisatie van het onthaalonderwijs in basisscholen en secundaire scholen?
- **OV2c:** Wat zijn de concrete schoolpraktijken in het basisonderwijs en secundair onderwijs (m.b.t. tot de dubbele doelstelling van het onthaalonderwijs: taalverwerving Nederlands en sociale integratie/participatie)?
- **OV2d:** Welke impact heeft de organisatie van het onthaalonderwijs, de inzet van de extra middelen en de concrete schoolpraktijken op de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen?

In de synthese van dit cluster formuleren we een antwoord op de hierboven geformuleerde vragen, waarbij we gebruikmaken van de bevindingen uit de drie onderzoeksmethodes. Daarnaast relateren we de belangrijkste bevindingen aan eerder aangehaald onderzoek in de literatuurstudie. We starten met het basisonderwijs, daarna volgt het secundair onderwijs.

7.2.1 Basisonderwijs

Het grootste deel van de anderstalige nieuwkomers, gemiddeld rond de 40% [66], volgt onthaalonderwijs in de provincie Antwerpen. Iets meer dan de helft van de basisscholen met een onthaalaanbod bevindt zich buiten de centrumsteden of Brussel. Gemiddeld telt ruim 80% van de basisscholen met AN-onderwijs één tot vijf anderstalige nieuwkomers.

Ook uit de survey blijkt dat verreweg de meeste basisscholen met een onthaalaanbod werken met een klein aantal anderstalige nieuwkomers. Het leeftijdsverschil tussen de anderstalige nieuwkomers en de reguliere leerlingen is gemiddeld één jaar. Ongeveer twee op de drie basisscholen met een onthaalaanbod laten anderstalige nieuwkomers direct starten in een reguliere klas, de rest test de leerlingen eerst en/of organiseert een aparte inloopperiode. De scholen die anderstalige nieuwkomers direct in een reguliere klas laten starten, hanteren echter niet noodzakelijk een volledig geïntegreerd model. Bijna vier op de vijf basisscholen met een onthaalaanbod werken semi-geïntegreerd en bieden anderstalige nieuwkomers, afhankelijk van organisatiemogelijkheden en individuele noden van de leerling, een deel van de onderwijstijd aan in een aparte onthaalklas. In de kwalitatieve casestudies zien we dat basisscholen in de eerste maanden niet enkel inzetten op taalvaardigheid maar ook zeer sterk op welbevinden en zelfredzaamheid. Ze proberen om de anderstalige leerlingen snel te integreren in het schoolgebeuren, maar zijn zich tegelijkertijd bewust van de waarde van een intensief 'taalbad' in de eerste weken (de basisscholen verstaan hier overigens niet een volledig afzonderlijk taalbad onder, het gaat meer om pull-out klassen van enkele uren per dag en dat deze uren verminderen naarmate het schooljaar vordert). Alle scholen die aan de casestudies deelnamen, geven aan dat er te weinig uren worden toegekend

[66] Met 'gemiddeld' bedoelen we hier het gemiddelde overheen de bestudeerde schooljaren.

om het specifieke onthaalaanbod voor anderstalige nieuwkomers op een kwaliteitsvolle manier te organiseren.

Eveneens zien we in de casestudies dat sommige basisscholen alle aanvullende lestijden, dus ook de lestijden verkregen op basis van andere tellingen zoals de SES-lestijden, samen nemen en deze opnieuw verdelen op basis van de noden van de leerlingen. Op deze manier worden ook leerlingen geholpen die geen AN (meer) zijn[67] maar wel een taalachterstand hebben en zodoende aan dezelfde begeleiding nood hebben. Ook in de surveygegevens blijkt zo optimaal mogelijk proberen om te gaan met het verdelen van de middelen. Ruim drie kwart van de basisscholen met AN-onderwijs maakt deel uit van een scholengemeenschap waarbinnen één of meerdere scholen ook AN-onderwijs aanbieden. Volgens de regelgeving wordt afhankelijk van het aantal anderstalige leerlingen geteld per school of per scholengemeenschap. De scholen die in het jaar 2014 - 2015 telden op het niveau van de scholengemeenschap, beslissen in iets minder dan een derde van de gevallen autonoom over de effectieve aanwending van de middelen. In de overige scholen wordt dit bepaald door de directie van de scholengemeenschap of de raad van directeurs.

Iets minder dan 10% van de basisscholen geeft aan geen aanvullende lestijden te ontvangen omdat zij een te klein aantal anderstalige nieuwkomers tellen. De scholen met aanvullende lestijden zetten deze middelen in om één (of meerdere) leerkrachten te financieren. Bijna een vierde deel van de scholen zet hun aanvullende lestijden in voor een kleuterleerkracht. De meeste directeurs gaven aan niet te weten over hoeveel maandelijkse werkingsmiddelen zij precies beschikken.

Er worden van tijd tot tijd aankopen gedaan naar behoefte. Bijna drie kwart van de scholen besteedt ook andere werkingsmiddelen aan de organisatie van hun onthaalonderwijs. In de helft van de gevallen gaat dit om SES-middelen. Iets meer dan een kwart van de scholen financiert de organisatie van het onthaalonderwijs met andere interne middelen. Zo'n tien procent van de bassischolen zoekt naar externe fondsen voor hun onthaalonderwijs. Scholen verwijzen hierbij naar gemeentelijke fondsen, middelen verkregen via de ouderraad of de vriendenkring van de school en éénmalige projecten of geldprijzen.

Een aantal zaken vallen op bij de 'inbedding' en 'integratie' van het AN-beleid. Hieronder verstaan we in hoeverre het AN-beleid is ingebed in het schoolbrede beleid en de mate waarin AN-onderwijs is geïntegreerd in het reguliere onderwijs binnen de school. Over het algemeen is het onthaalonderwijs op de basisscholen meer ingebed en geïntegreerd in de rest van de school dan in het secundair onderwijs. Er vindt in het basisonderwijs niet alleen vaker overleg plaats tussen onthaal- en reguliere leerkrachten, het AN-beleid is een regelmatig terugkerend agendapunt op de algemene personeelsvergaderingen, wat wijst op een sterkere inbedding. We stellen ook vast dat in het basisonderwijs de anderstalige leerlingen en de reguliere leerlingen vaker in contact met elkaar komen, zowel binnen als buiten de klas, wat mogelijkheden biedt voor een sterkere integratie.

Met integratie of inbedding in de ruimere basisschool, verwijzen we enerzijds naar de fysieke locatie van de onthaalklassen in de school en anderzijds naar de mate waarin interactie tussen de AN-leerlingen en de reguliere leerlingen wordt voorzien en georganiseerd. Deze interactie kan plaatsvinden op de speelplaats, tijdens gezamenlijke klasmomenten, uitstappen of projecten. Het is niet zo dat een bepaald model van onthaalonderwijs in het basisonderwijs (geïntegreerd, semi-geïntegreerd of afzonderlijk) automatisch tot hogere participatie van de anderstalige nieuwkomers aan het ruimere schoolleven leidt. Wel zien we een verband tussen scholen met een hoger aandeel

[67] Hierbij verwezen basisscholen in de casestudies naar leerlingen die al een jaar onthaalonderwijs volgden, maar wiens Nederlands nog niet goed genoeg is, of naar Nederlandstalige leerlingen die een sterke achterstand hebben omdat zij bijvoorbeeld enige tijd in het buitenland naar school zijn gegaan.

anderstalige leerlingen en leerlingen met een migratie-achtergrond enerzijds en een sterkere integratie van het onthaalonderwijs in het ruimere schoolleven en schoolbeleid anderzijds.

In de casestudies zien we dat sommige basisscholen actiever zijn dan anderen in ontwikkelen van een onthaalbeleid. Deze scholen zetten bewust in op geïntegreerd werken, zowel wat de samenwerking met de ouders betreft (bijvoorbeeld communiceren met de ouders in een contacttaal) als wat de interactie tussen nieuwkomers en reguliere leerlingen betreft (bijvoorbeeld voorzien van gerichte speelmomenten om deze interactie te bevorderen). Wanneer we de schoolpraktijken rondom taal en taalverwerving beter bekijken, komen er uit de casestudies eveneens verschillen omtrent het al dan niet aanwezige taalbeleid op de school. Elke school zegt bekommerd te zijn om een sterk taalbeleid, toch zijn er slechts twee scholen met een uitgeschreven taalbeleid. Een derde school volgt hierrond een nascholingstraject. Wel houdt elke school er een vrij duidelijke visie met betrekking tot thuistaal op na: op vier van de vijf scholen mag de thuistaal op de speelplaats of tijdens de les door leerlingen gesproken worden om bepaalde zaken aan elkaar te verduidelijken. Op een school met veel leerlingen die een andere thuistaal dan het Nederlands spreken, en waar de kinderen ook buiten de school niet veel met het Nederlands in aanraking komen, worden de leerlingen extra gestimuleerd om binnen de schoolmuren enkel Nederlands te spreken. Alle scholen die deelnamen aan de casestudies zetten de communicatie met de ouders voorop, ongeacht de taal. Als ouders geen of onvoldoende Nederlands spreken, wordt een tussenpersoon of tolk gezocht om te vertalen.

De gegevens uit de survey bevestigen het beeld dat uit de casestudies naar voren komt. Over het algemeen geven de scholen aan dat er in de klas een sterke focus wordt gelegd op het spreken van het Nederlands spreken, maar dat de leerlingen buiten de lesuren wel andere talen mogen spreken (bijvoorbeeld op de speelplaats of bij oudergesprekken). Als we dit naast de cijfers over het secundair onderwijs zetten, zien we dat er soepeler met meertaligheid wordt omgegaan in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs.

Maar zoals we hebben vastgesteld, zijn er doorgaans ook veel minder anderstalige leerlingen in de gemiddelde basisschool met een onthaalaanbod en wordt de nood aan een strenger en meer geëxpliciteerd beleid rond taalgebruik minder sterk aangevoeld in het basisonderwijs. Een andere opvallende nuance in de surveydata is dat leerkrachten soms een ietwat strengere interpretatie hebben van de regels ten opzichte van meertaligheid dan de directieleden. Leerkrachten zijn doorgaans iets strikter wat betreft het gebruik van het Nederlands dan directies.

Uit het kwalitatief luik leren we dat de onthaalleerkracht op de meeste scholen eerst inzet op zelfredzaamheid. Dit uit zich door sterk te focussen op het aanleren van zelfredzaamheids-woordenschat: simpele dingen leren vragen, basisbehoeftes en -gevoelens kunnen uiten. Verschillende leerkrachten, zowel onthaalleerkrachten als reguliere leerkrachten, geven aan dat een intensief apart aanbod (pull-out klassen, gedurende enkele uren per dag), vooral tijdens de eerste periode na instroom opportuun is. Vervolgens kan er meer geïntegreerd in de reguliere klas gewerkt worden. De bevraagde (G)AN-leerlingen geven inderdaad aan dat de beginperiode 'saai' is omdat ze niets verstaan en gewoon mee in de klas zitten. De meesten geven aan dat dit na drie maanden begint te veranderen. Voor de reguliere leerkrachten met AN-leerlingen in de klas is het niet zo evident om steeds aan binnenklasdifferentiatie te doen, waardoor ze de AN-leerlingen vaak alleen aan een bundeltje of aan een computer moeten laten werken. Veel interactie, net wat deze leerlingen nodig hebben, is er dus niet mogelijk. Alle scholen zeggen dat ondersteuning op de klasvloer voor deze leerlingen de beste resultaten zou opleveren. De meeste scholen doen dit in de mate van het mogelijke maar iedereen vindt dat daar te weinig uren voor zijn.

In de literatuurstudie hebben we kunnen zien dat een inclusieve of 'holistische' leeromgeving een belangrijke voorwaarde is voor goed onthaalonderwijs en in relatie tot het sociaal-emotioneel welbevinden van leerlingen. Niet alleen de ouder(s)/voogd maken deel uit van deze bredere leeromgeving, ook het betrekken van en samenwerken met de gemeenschap kan een meerwaarde

zijn. In dit kader zien we verschillen tussen de basisscholen met betrekking tot de toeleiding naar en samenwerking met actoren als sportverenigingen, vrijetijdsorganisaties en integratiecentra. Uit de surveygegevens blijkt dat slechts enkele scholen een aanbod uitwerken met dit soort externe organisaties. De meeste scholen informeren leerlingen en ouders over het aanbod vrije tijd, maar leiden niet actief toe naar sportverenigingen of andere organisaties. Enkele scholen geven aan dat er geen beleid, dus ook geen informatieverstrekking, gevoerd wordt rond vrijetijdsbesteding. Deze spreiding zien we ook terug in de taakopvattingen van directieleden, leerkrachten en zorgleerkrachten. De data uit het kwalitatief luik bevestigen deze vaststelling, maar tonen eveneens dat alle basisscholen wel acties *willen* ondernemen om de sociale participatie van de AN-leerlingen te vergroten. Eén school zet een buddy-systeem op om de integratie op de school te vergemakkelijken. De meeste bevraagde schoolactoren menen dat de integratie op school vanzelf gaat. Bijna alle leerlingen geven echter aan dat sociale integratie op school en vrienden maken in het begin erg moeilijk was. De houding en bereidheid van de reguliere leerlingen om mee te 'zorgen' voor de nieuwe anderstalige nieuwkomers is een belangrijke factor. Voor de participatie buiten de school vindt men dat er meer ondersteuning nodig is, vanuit de school zelf of van externe actoren. Een Brede School werking biedt hier meer mogelijkheden.

Een Brede School is immers een samenwerkingsverband tussen organisaties uit verschillende sectoren waaronder één of meerdere scholen die samen werken aan een brede leer- en leefomgeving op school én in de vrije tijd. Het doel is het maximaliseren van ontwikkelingskansen van alle kinderen en jongeren.[68] Samen op stap gaan buiten de school is een belangrijke troef, ook al meent niet elke school hier de middelen voor te hebben.

Uit de survey valt bovendien op te maken dat basisscholen vaak geen geëxpliciteerd en gedragen diversiteitsbeleid hebben; toch geven de scholen aan in te zetten op activiteiten rond diversiteit. Uit de case studie in het basisonderwijs leren we inderdaad dat geen enkele bevraagde school bewust een diversiteitsbeleid heeft opgesteld. Op één school valt het diversiteitsbeleid onder het pedagogisch project van de school, nl. onder het zorgbeleid (waaronder verschillende doelgroepen vallen zoals GON- en ION-leerlingen, AN-leerlingen, etc). De meeste scholen geven weliswaar aan dat er aan diversiteit wordt gewerkt binnen hun school en binnen de lessen, maar buiten de organisatie van een 'multiculturele dag' met ouderbetrokkenheid, blijven de voorbeelden eerder schaars. Inzicht in diversiteit en het voeren van een diversiteitsbeleid is nog niet op elke school aanwezig. Een goed uitgewerkt diversiteitsbeleid kan een rol spelen in het werken naar een bredere leeromgeving (Zie: Theoretisch kader, Diversiteit in leren).

Op basis van de surveygegevens en de bevindingen van het kwalitatieve onderzoek, kunnen we concluderen dat de leerkrachten – onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten – vinden dat één jaar onthaalonderwijs onvoldoende is om anderstalige nieuwkomers voor te bereiden op participatie aan het reguliere onderwijs. De anderstalige nieuwkomers gaan naarmate het schooljaar vordert en afloopt geleidelijk aan op in de groep van reguliere leerlingen. De reguliere leerkrachten geven aan in de klaspraktijk specifieke aandacht of ondersteuning te bieden aan de anderstalige nieuwkomers, hoewel dit niet altijd eenvoudig is en ze vaak het gevoel hebben dat ze (alleen) niet voldoende ondersteuning kunnen bieden. De leerkrachten geven aan dat co-teaching kan hiervoor een goede oplossing zijn. Een individueel plan voor anderstalige nieuwkomers om de doelstellingen van het onthaalonderwijs te realiseren vinden scholen niet voor alle leerlingen essentieel. Tegelijkertijd zijn scholen zich wel bewust van de noodzaak van het individueel en flexibel benaderen van leerlingen. De meeste scholen stellen dan ook een individueel traject op voor leerlingen voor wie zij dit noodzakelijk vinden. Sommige anderstalige nieuwkomers krijgen bijvoorbeeld een individueel

[68] http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/themas/brede-school

traject uitgestippeld voor bepaalde vakken of vakonderdelen. Reguliere leerkrachten gebruiken geen specifiek lesmateriaal voor de AN-leerlingen, maar gaan hier wat anders mee om. Leerlingen krijgen bijvoorbeeld een eenvoudigere versie van een tekst, mogen de tekst thuis voorbereiden of mogen een vertalend woordenboek gebruiken. Scholen proberen de extra middelen die zij ontvangen voor anderstaligen nieuwkomers en gewezen anderstalige nieuwkomers zo behoeftegericht mogelijk in te zetten. Anderstalige nieuwkomers kunnen nog bijkomende ondersteuning en begeleiding krijgen het jaar na het onthaaljaar (dan zijn ze gewezen anderstalige nieuwkomer). Deze begeleiding wordt niet systematisch voorzien, maar op maat en op basis van noden en behoeften van de individuele leerlingen. De studiekeuze en oriëntering naar het secundaire onderwijs wordt voor anderstalige nieuwkomers en reguliere leerlingen op eenzelfde wijze aangepakt. Voor AN-leerlingen die op latere leeftijd, bijvoorbeeld in het vijfde of zesde leerjaar ingestroomd zijn, zou er extra ondersteuning nodig zijn.

7.2.2 Secundair onderwijs

Ongeveer een derde van de OKAN-scholen bevindt zich in de provincie Antwerpen. Het grootste deel van de anderstalige nieuwkomers, gemiddeld ongeveer 40%, volgt dan ook in Antwerpen onthaalonderwijs. Ruim een derde van de OKAN-scholen ligt in een centrumstad. Bijna 90% van de OKAN-scholen hebben meer dan 30 OKAN-leerlingen. Ruim de helft van deze groep telt er meer dan 50.

De anderstalige nieuwkomers volgen een jaar lang onderwijs in een aparte OKAN-klas. Uit de surveygegevens valt op te maken dat bijna alle OKAN-scholen werken met meerdere OKAN-klassen, die worden ingedeeld op niveau. Leerlingenkenmerken als vooropleiding, testresultaten, alfabetiseringsgraad en inschatting leerpotentieel zijn bepalend bij de samenstelling van de klassen. Slechts een klein aandeel scholen let bij de klassensamenstelling ook op zaken als thuis- en leefsituatie, psychosociaal welbevinden en migratiegeschiedenis. Uit het kwalitatieve luik weten we dat deze opdeling in niveaus een ruime inschatting is.

De scholen die deelnamen aan de casestudies geven aan dat de verschillen binnen de niveaugroepen zelf ook groot zijn en dat er ook binnen de groepen gedifferentieerd wordt. Bovendien liggen de niveaugroepen niet vast, de indeling kan wijzigen van jaar tot jaar afhankelijk van de aanwezige OKAN-leerlingen. Bij de intake wordt er een intakegesprek gepland waarbij men onder meer peilt naar schoolse achtergrond en de thuissituatie.

De casestudie nuanceert het belang dat in de survey aan testresultaten en inschatting van het leerpotentieel wordt gegeven bij de indeling van de groepen. Bij inschrijving en instroom in OKAN worden er weinig testen afgelegd. Er wordt via een intakegesprek gepeild naar schoolse achtergrond en schoolervaring in het land van herkomst, maar evenzeer naar thuissituatie en interesses. Het OKAN-team wil een klimaat van veiligheid en vertrouwen realiseren voor de leerlingen, het afnemen van testen gebeurt veelal in een latere fase. De meeste scholen richten 'instroomklassen' in voor OKAN-leerlingen die later in het schooljaar instromen.

Onder de scholen die deelnamen aan de casestudies is er één school die bewust niet werkt met niveaugroepen maar met een heterogene samenstelling van de klassen (de spreiding gebeurt zoveel als mogelijk op basis van leeftijd, geslacht, taal en alfabetiseringsgraad). Deze keuze wordt onder meer gemotiveerd door de moeilijkheid om OKAN-leerlingen in te delen in niveaugroepen bij de start, mogelijke spanningen bij indeling in homogene groepen; peer-learning ook tussen 'zwakke' en 'sterke' leerlingen; stabiliteit van de klasgroepen (er moet niet doorgeschoven worden naar andere niveaus) en meer evenwichtige taakbelasting tussen de OKAN-leerkrachten. Afgaande op de surveygegevens is dit dus een interessante uitzondering.

Zowel uit de open vragen van de survey als uit de casestudies blijkt wel dat de scholen zich zorgen maken over het toenemende aandeel analfabete en zwak-gealfabetiseerde leerlingen. Samen met de

groep niet-begeleide minderjarigen, die eerder constant blijft (maar deze groep is al een ganse tijd erg vertegenwoordigd in de groep van OKAN-leerlingen), zijn dit volgens de scholen de leerlingen die extra aandacht en middelen nodig hebben.

Uit de surveydata valt op te maken dat ongeveer de helft van de scholen autonoom beslist over de algemene verdeling van de extra OKAN-middelen. Op de andere scholen wordt het besluit genomen door de directie van de scholengemeenschap of raad van directeurs, of een combinatie van de scholenraad en de directie van de betreffende school. Ongeveer een derde van de scholen beslissen zelf over de effectieve aanwending van de middelen binnen hun school. Bij de andere wordt ook dit (deels) bepaald door de scholengemeenschap. De inzet in percentage VTE verschilt vanzelfsprekend naargelang de grootte van de school. Uit de surveygegevens blijkt dat het grootste deel van de OKAN-scholen onderwijs verstrekt aan meer dan 50 leerlingen; in de meeste gevallen lag hun VTE-inzet zo tussen de 10 en 15 VTE. De scholen met minder dan 50 maar meer dan 20 OKAN-leerlingen (bijna de volledige overige helft) zetten tussen de 4 en 8 VTE in voor de organisatie van het OKAN. We zien dus ook heel wat onderlinge verschillen tussen scholen met ongeveer evenveel OKAN-leerlingen. Praktisch alle scholen zetten naast (een) OKAN-leerkracht(en) ook een vervolgschoolcoach en een OKAN-coördinator in. De meeste scholen investeren ook in een vierde functie. In de meeste gevallen gaat dit om een leerlingbegeleider, maar ook vrije uren leraars of uren opvoeder, , of andere zelf georganiseerde functies zoals huiswerkbegeleider of 'opvoeder'. Over het algemeen wordt iets meer dan 75% van de beschikbare middelen besteed aan OKAN-leerkrachten en respectievelijk 8% aan OKAN-coördinator(en), vervolgschoolcoaches en andere functies.

In vergelijking met het basisonderwijs scoren secundaire scholen in de survey gemiddeld lager op de dimensies 'inbedding' en 'integratie'. Hieronder verstaan we in hoeverre OKAN en het OKAN-beleid zijn ingebed in het schoolbrede beleid en de mate waarin OKAN-onderwijs is geïntegreerd in het reguliere onderwijs binnen de school. In de helft van de gevallen wordt het OKAN-beleid niet of slechts beperkt op de personeelsvergaderingen besproken. Ook de momenten waarop OKAN-leerlingen deelnemen aan activiteiten samen met reguliere leerlingen, zij het binnen of buiten de schoolmuren, zijn schaars. Uit de kwalitatieve casestudies weten we dat sommige scholen hun OKAN-afdeling op een andere locatie organiseren (campus).

Eén middelbare school koos hier bewust voor om een gevoel van veiligheid en vertrouwen te bevorderen, individuele ondersteuning te optimaliseren en het onderlinge gebruik van het Nederlands te stimuleren. De meeste personeelsleden op deze school zijn ervan overtuigd dat dit de beste manier is om OKAN vorm te geven. In een van de andere scholen werd OKAN op een andere locatie georganiseerd vanwege pragmatische overwegingen: het aantal OKAN-leerlingen steeg te snel om OKAN te blijven aanbieden in het hoofdgebouw. We stellen over het algemeen vast dat de scheiding tussen de 'onthaal-school' en de reguliere school in het secundair groter is dan in het basisonderwijs. Uit de survey blijkt dat verschillende externe actoren – vrijetijdsorganisaties, buurt- en wijkinitiatieven maar ook het CLB en de pedagogische begeleidingsdiensten – weinig met de scholen samenwerken om samen een onthaaljaar vorm te geven. Al geven de scholen aan naar een nauwere samenwerking met deze actoren te willen streven. Wat sociale integratie en participatie betreft, zijn er net als in het basisonderwijs slechts enkele scholen die samen een aanbod uitwerken met integratiecentra, sportverenigingen en vrijetijdsorganisaties. Wel geven OKAN-scholen veel vaker dan basisscholen met AN-onderwijs aan dat zij leerlingen actief naar dit aanbod toeleiden. Over het algemeen zien we ook dat zowel OKAN-leerkrachten en -coördinatoren, vervolgschoolcoaches, leerlingbegeleiders en directieleden het vaker tot hun taak achten de OKAN-leerlingen naar deze actoren toe te leiden dan hun collega's in het basisonderwijs. In de kwalitatieve casestudies zien we ook dat scholen hier mee worstelen. Er is zeker een wil om de OKAN-leerlingen toe te leiden naar buitenschoolse activiteiten, maar de eigen middelen zijn niet altijd toereikend. Bovendien, zo geven respondenten aan, slinkt het aanbod voor deze vaak weinig vermogende doelgroep. De wijze waarop scholen dit toch proberen te realiseren, kan vergeleken worden met de aanpak van inburgering voor

volwassen nieuwkomers: tijdens het lessenpakket worden thema's van maatschappelijke oriëntatie behandeld, maar er wordt weinig tot niet samengewerkt met de onthaalbureaus die de inburgeringstrajecten voor anderstalige nieuwkomers organiseren. Een belangrijke hefboom voor jongeren om te participeren aan de samenleving is het deelnemen aan buitenschoolse activiteiten. Alle scholen proberen leerlingen door te verwijzen naar sport- en andere en hobbyclubs. Twee scholen werken op structurele basis samen met organisaties buiten de school om de aansluiting bij de Vlaamse samenleving te versterken.

Ook het samenbrengen van OKAN- en reguliere leerlingen is niet evident. Op de scholen waar OKAN op een aparte campus georganiseerd wordt, is het voor de OKAN-leerlingen moeilijk om deel te nemen aan het bredere schoolleven. Sommige respondenten merken op dat het samen delen van een speelplaats ook niet automatisch leidt tot interactie en sociale contacten. Het vraagt van de scholen een bewust beleid en een langdurig engagement om een geïntegreerde werkwijze te realiseren.

Uit het surveyluik waar gepeild wordt naar meertaligheid in de klas en op school, komt een sterke focus op Nederlands naar voren. Zo geeft 80% van de scholen aan dat alle leerlingen worden aangespoord altijd Nederlands te spreken. Als het gaat om informeel contact in de andere taal in de pauzes, laten de meeste scholen dit toe. Wanneer de school ouders/voogden wil informeren, mag er gesproken worden in andere talen en/of worden informele of sociale tolken ingeschakeld.

In de kwalitatieve data wordt benadrukken de OKAN-leerkrachten dat het Nederlands dat in OKAN wordt aangeboden veel meer op zelfredzaamheid en integratie is gericht dan het 'schoolse' Nederlands in het reguliere onderwijs. Naarmate het OKAN-jaar vordert wordt er meer school- en instructietaal aangeboden en verhoogt het abstractieniveau. In zowel de survey als de interviews zien we dat leerkrachten meestal gebruikmaken van zelf ontwikkeld lesmateriaal. De evaluatie van de leerlingen gebeurt eveneens vaak eigen materiaal, vaak omdat er te weinig materiaal voorhanden is. Tijdens de interviews geeft het OKAN-personeel aan dat de vastgelegde ontwikkelingsdoelen Nederlands erg abstract zijn geformuleerd en dat de invulling per school zeer kan verschillen. Anderzijds geven de ontwikkelingsdoelen veel ruimte aan de OKAN-teams.

Wat men wel lastig vindt is de vertaalslag van deze doelen naar een toegankelijk overzicht voor leerling en ouder(s)/voogd, voor bijvoorbeeld het rapport. Men stelt zich ook vragen over hoe de vervolgscholen deze rapporten zullen interpreteren.

De scholen geven in de survey aan het taalvaardigheidsonderwijs steeds te verbeteren. De leerkrachten worden hierin ondersteund via het aanreiken van professionaliseringsmogelijkheden. Onder meer het vertalen van de talige ontwikkelingsdoelen naar leerplannen of concrete doelen was voor vele scholen een langdurig proces. Uit de survey blijkt ook dat het evalueren van de taalvaardigheid, en dan meer bepaald het in kaart brengen van de voortgang van de leerlingen – als erg moeilijk wordt beschouwd. In de literatuurstudie hebben we kunnen zien dat de doelgerichtheid van een talenbeleid vaak een achilleshiel is: enerzijds zien we dat scholen weinig evalueren en daarnaast wordt ook vastgesteld dat scholen er niet altijd goed in slagen hun taalonderwijs dusdanig vorm te geven dat dit leidt tot succesvollere schoolloopbanen. Uit onderzoek blijkt nochtans dat de aandacht voor een goed doordacht en geïmplementeerd talenbeleid toeneemt en gezien wordt als cruciaal element van succesvol onthaal- en vervolgonderwijs.

We kunnen stellen het OKAN-jaar van bij de start in het teken staat van de doorstroom. De stap naar het vervolgonderwijs wordt door alle betrokkenen (OKAN-leerkrachten, OKAN-coördinatoren, vervolgschoolcoach en leerlingbegeleiders) ondersteund. Een succesvolle doorstroom is echter niet evident. Zo blijkt dat alle scholen (die hebben deelgenomen aan de survey) 'snuffelstages' organiseren waarin de OKAN-leerling kan meelopen in het reguliere secundaire onderwijs, maar deze stages duren vaak slechts een week en zijn eenmalig. Dit staat in schril contrast met het feit dat alle actoren die doorstroom zo belangrijk vinden. De organisatie ervan neemt veel tijd in beslag en voor de OKAN-leerlingen is het soms een stressvolle ervaring. Vervolgschoolcoaches hebben

tientallen leerlingen onder hun hoede en een flink deel van hun tijd gaat op aan leerlingen die net met hun OKAN-jaar bezig zijn. Hoewel vervolgschoolcoaches vertrouwen hebben in hun ex-OKAN-leerlingen, zien zij de doorgestroomde leerlingen onvoldoende om opvolging te realiseren na doorstroom. Enkele OKAN-scholen geven aan voor deze leerlingen naschoolse huiswerkklassen te organiseren. De vervolgschoolcoaches zeggen dat zij in hun werk graag intensiever willen samenwerken met de reguliere leerkrachten om zo de doorstroom voor hun leerlingen te verbeteren.

Uit het kwalitatief luik blijkt dat de ondersteuning van oud-OKAN-leerlingen in het reguliere onderwijs sterk van school tot school verschilt. In dit onderzoek hebben we vooral zicht op de ondersteuning in het vervolgonderwijs van de school waartoe de OKAN-werking behoort. De invulling van deze ondersteuning is erg uiteenlopend. Men merkt dat deze ondersteuning niet structureel ingebed is en dat leerkrachten zoekende zijn. De openheid om meer verregaande maatregelen door te voeren, bijvoorbeeld de mogelijkheden om flexibele trajecten te implementeren, is niet altijd even groot bij de deelnemende scholen en bij andere vervolgscholen. Flexibele trajecten worden vaak georganiseerd als bijkomend aanbod en niet als een aangepast traject binnen het lessenpakket.

Ook is het opvallend dat de OKAN-scholen weinig zicht hebben op de slaagcijfers van hun oud-OKAN-leerlingen na doorstroom naar het reguliere onderwijs. Nochtans houdt de functie van vervolgschoolcoach onder meer in dat hij/zij de oud-OKAN-leerlingen gedurende drie jaar na doorstroom moet opvolgen. Het verzamelen van deze informatie blijkt erg moeilijk en tijdrovend.

7.3 HET PERSONEEL IN HET ONTHAALONDERWIJS

In dit derde luik brengen we de inzichten en resultaten uit de verschillende deelonderzoeken samen die een antwoord bieden op de volgende onderzoeksvragen:

- OV3a: Wat is het profiel van de onthaalleerkrachten en de vervolgschoolcoaches?
- OV3b: Welke rollen nemen zij op ten aanzien van de anderstalige nieuwkomers, hun ouders, andere leerkrachten en teamleden?
- OV3c: Welke succesfactoren en knelpunten kunnen hierbij geïdentificeerd worden?
- OV3d: Welke impact hebben het profiel en de rollen van de onthaalleerkrachten en de vervolgschoolcoaches op de schoolloopbaan van anderstalige nieuwkomers?

We bespreken hierbij de inzichten met betrekking tot het basisonderwijs en het secundair onderwijs afzonderlijk.

7.3.1 Basisonderwijs

De onthaalleerkrachten

Iets meer dan de helft van de bevraagde (onthaal)leerkrachten in het basisonderwijs werkt dagelijks met één tot drie anderstalige nieuwkomers. Zo'n 40% van de onthaalleerkrachten heeft meer dan vijf anderstalige nieuwkomers in de onthaalklas.

Op basis van de bevragingen met de schoolactoren zien we dat met betrekking tot de verdeling van de uren er vaak geen continuïteit in het urenpakket van de bevraagde onthaalleerkrachten zit. Er is in deze functie van onthaalleerkracht een groot verloop van personeel, groter dan bij andere schoolfuncties. In sommige gevallen worden enkele uren toegekend aan leerkrachten of zorgleerkrachten die nog geen voltijdse opdracht hebben. In andere gevallen werft men voor enkele uren een nieuwe leerkracht aan. Op grotere scholen heeft men vaak één of meerdere vaste personeelsleden die deze functie reeds langer opnemen. Maar omdat de leerlingenaantallen vaak fluctueren, kunnen nieuwe collega's weer uitvallen en moet uurroosters en klassen aangepast worden. Van zodra er één of meerdere vaste onthaalleerkrachten zijn, kan de school materiaal,

ervaring en visie doorgeven aan nieuwe onthaalleerkrachten. In andere gevallen ligt dit zeer moeilijk en moet de nieuwe onthaalleerkracht steeds 'opnieuw beginnen'.

Er zijn dus leerkrachten die langer met anderstalige nieuwkomers werken en vaak door de jaren heen bijkomende vormingen of opleidingen gevolgd hebben. Eén zorg- en onthaalleerkracht heeft een opleiding gevolgd voor buitengewoon onderwijs. Deze opleiding heeft haar veel inzicht verschaft over de omgang met een zeer diverse schoolpopulatie. Op andere scholen stapt een nieuwe jonge leerkracht mee in het team als onthaalleerkracht, en moet deze alles beginnen opbouwen: expertise, ervaring, materiaal. De verschillen in ervaring en expertise zijn erg groot, wat zich ook reflecteert in de opvang van de AN-leerlingen. Wel is het duidelijk uit de gesprekken dat alle bevraagde actoren hun uiterste best doen om hun taken zo goed mogelijk te vervullen, maar soms is het 'roeien met de riemen die men heeft.'

Op verschillende scholen worden AN-leerlingen, bij gebrek aan uren, ook mee opgenomen in bestaande zorginitiatieven. Toch beschouwen scholen deze 'gewone' zorguren als onvoldoende en pleiten zij voor extra uren, die volgens hen nodig zijn om in de flexibele en individuele ondersteuning te voorzien waar de anderstalige nieuwkomers nood aan hebben. De onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten, die hebben deelgenomen aan de survey, geven eenzelfde invulling aan hun hoofdopdracht naar (gewezen) anderstalige nieuwkomers toe.. Tussen de 85% en 96% van de leerkrachten ziet het als hun taak deze groep Nederlands en cognitieve en sociale vaardigheden aan te leren, individuele begeleiding en kennis over het gastland aan te bieden. Iets meer dan 40% van de leerkrachten ziet het ook als hun taak om de leerlingen toe te leiden naar vrijetijdsaanbod in de regio, maar in totaal geeft zo'n 65% aan dit niet te doen of hier niet aan toe te komen. In tegenstelling tot de bevindingen in de survey blijkt uit de kwalitatieve bevraging echter dat (bijna) geen enkele actor voldoende uren heeft om leerlingen toe te leiden naar vrijetijdsinitiatieven, wel is men zich bewust van het belang van deze opdracht. Men tracht wel de AN-leerlingen te motiveren om te participeren in activiteiten door de school georganiseerd. We leren uit de gesprekken wel dat sommige zorgbrede scholen veel meer taken opnemen dan enkel onderwijstaken, maar dit dan vanuit de gehele zorgstructuur van de school. Uit die gesprekken blijkt ook dat de onthaalleerkrachten bijvoorbeeld vaker de rol opnemen van socio-emotionele ondersteuner of zelfs een echte 'moederfiguur' zijn. Deze rol van vertrouwensfiguur voor de leerlingen is erg belangrijk. Vele AN-leerlingen, afhankelijk van hun persoonlijke situatie, stellen zich afhankelijker en affectiever op tegenover hun leerkrachten dan reguliere leerlingen. Er moet dan ook genoeg tijd voorzien worden om de kinderen de aandacht te schenken die ze nodig hebben, temeer omdat de belangrijkste pijler bij elke bevraagde school het welbevinden van de AN-leerlingen is. Leerlingen hebben tijd nodig 'om te landen', moeten zich vooreerst veilig en goed voelen op school voordat zij tot leren kunnen komen.

Meestal wordt voor anderstalige nieuwkomers hetzelfde lesmateriaal gebruikt als voor de reguliere leerlingen, maar op een aangepaste manier (leerlingen krijgen bijvoorbeeld een eenvoudigere versie van een tekst, mogen de tekst thuis voorbereiden of mogen een vertalend woordenboek gebruiken). Men zet ook beeldmateriaal en concrete voorwerpen in de lessen in. De leerkrachten geven aan soms niet te beschikken over geschikt lesmateriaal op het niveau van de anderstalige nieuwkomer. Het blijft een uitdaging om genoeg tijd en aandacht aan de anderstalige nieuwkomer(s) te besteden, in een grote klasgroep van reguliere leerlingen.

Uit de case studie blijkt dat de meerderheid van de leerkrachten aangeeft actief op taalontwikkelingsactiviteiten in te zetten, door bijvoorbeeld met voorwerpen en afbeeldingen te werken of luidop de handelingen van de leerlingen te verwoorden. Zij geven ook aan op een flexibele wijze taalvaardigheid en taalbehoefte te faciliteren en hebben het idee dat ze een positieve attitude ten aanzien van het Nederlands bij hun leerlingen weten te realiseren. Leraren die relatief veel anderstalige nieuwkomers in de klas hebben, zetten meer in op taalontwikkelingsactiviteiten en op een taalondersteunend klimaat in de klas.

Uit de survey blijkt dat een overgrote meerderheid (84 tot 93%) van de leerkrachten de ouders van de (gewezen) anderstalige nieuwkomers over de prestaties en het welbevinden van hun kind informeert. Ze geven ook aan welke rol de ouders kunnen spelen. Zo'n 45% van de leerkrachten zegt in principe voldoende op de hoogte te zijn van de thuissituatie van hun anderstalige leerlingen. 13% van de leerkrachten geeft aan dat ouders van (gewezen) anderstalige nieuwkomers doorgaans niet zo geïnteresseerd zijn in het onderwijs; iets meer dan 36% geeft aan dat de ouders van anderstalige nieuwkomers vaak afwezig zijn op oudercontacten.

Expertise delen en behouden

Het feit dat de aantallen onthaalleerlingen vaak erg wisselend zijn, en de financiering daaraan aangepast wordt, maakt dat het aantal uren voor de functie van onthaalleerkracht mee fluctueert. Dit maakt het de scholen vaak moeilijk om inzake AN duurzame expertise op te bouwen. In scholen met weinig AN-leerlingen komt er zeer regelmatig een andere reguliere leerkracht in aanmerking voor deze uren. Dit is niet altijd de persoon die de meeste expertise heeft, wel de persoon die uren kan opnemen (wegens nog geen voltijdse opdracht). Voornamelijk op deze scholen is de vraag naar stabiliteit en behoud van expertise groot. Onthaalleerkrachten bouwen in één jaar soms heel veel op, leren nieuw materiaal kennen. Het is dan ook jammer dat zij het jaar erna de functie van onthaalleerkracht niet meer (kunnen) opnemen. Respondenten in de casestudies stellen voor dat er steeds een aantal AN-uren gegarandeerd worden, opdat de opgebouwde deskundigheid kan behouden blijven. Wanneer er bij de start van het schooljaar slechts enkele (of geen) nieuwkomers aanwezig zijn, dan kan de onthaalleerkracht deze uren invullen door materiaal uit te werken, vormingen te volgen, met experts op andere scholen of uit andere domeinen uit te wisselen, en mee een beleid uit te schrijven.

Scholen met een langere ervaring met nieuwkomers konden expertise opbouwen en deze doorgeven aan nieuwe leerkrachten. De scholen uiten zeer sterk de nood en wil om netwerken rond onthaalonderwijs uit te bouwen en expertise te delen met andere scholen uit de buurt,

De scholen geven aan dat de inbedding van onthaalonderwijs in de school als geheel een belangrijke factor is voor succes na het onthaaljaar. Hoe meer de reguliere leerkrachten mee zijn in het verhaal – inhoudelijk en op vlak van visie – hoe beter de samenwerking op school en hoe beter ze kunnen inspelen op de noden en behoeften van de AN- en GAN-leerlingen. Veel overlegmomenten en een sterk samenwerkend schoolteam worden als erg cruciaal beschouwd. Hoe meer iedereen betrokken is bij het zorgteam, hoe beter. Uit de resultaten van de casestudie blijkt dat scholen met sterke samenwerkingsverbanden met andere organisaties (CLB, asielcentra, organisaties uit de buurt) en andere scholen, sneller en beter expertise kunnen uitwisselen en komen sneller komen tot oplossingen bij problemen.

7.3.2 Secundair onderwijs

Op basis van de analyse van de online survey kunnen we een profiel van de OKAN-leerkrachten en de vervolgschoolcoaches in het secundair onderwijs schetsen.

- Onthaalleerkrachten

  De OKAN-leerkrachten geven over het algemeen aan zeer betrokken te zijn bij hun OKAN-leerlingen en goed contact met hen te hebben. Iets meer dan 15% van de OKAN-leerkrachten geeft aan niet echt op de hoogte te zijn van de leefwereld van de OKAN-leerlingen buiten de school. Toch geven de leerkrachten aan het gevoel te hebben voldoende aan te sluiten bij hun leefwereld bij het aanbieden van de lesstof. De OKAN-leerkrachten geven aan hun verwachtingen duidelijk te communiceren en de lesstof vaak op verschillende manieren uit te leggen. Er is wat meer spreiding met betrekking tot gedifferentieerd werken en leerlingen in groepjes samen aan

projecten laten werken: een kwart van de leerkrachten doet dit zelden, een kwart vaak en de helft soms. We zien ook dat de OKAN-leerkrachten hun leerlingen doorgaans niet te veel autonomie geven.

Iets meer dan 75% van de OKAN-leerkrachten geeft aan dat hun didactisch materiaal voornamelijk door henzelf of hun collega's ontwikkeld is. Meestal gaat het om concrete voorwerpen, Nederlandstalige boeken en teksten en mondelinge oefeningen (rollenspel, dialogen, etc.). Zo'n 20% van de OKAN-leerkrachten zou meertalige boeken en teksten gebruiken als die voorhanden zouden zijn. Ook de gebruikte toetsen (schriftelijk en mondeling) en evaluatiemethoden zijn meestal door de leerkrachten zelf ontworpen.

Praktische alle OKAN-leerkrachten (98%) geven aan zicht te hebben op de taalvaardigheidsontwikkeling van hun leerlingen en zich bewust te zijn van de na te streven taaldoelen. Eveneens geeft een overgroot deel (84 tot 92%) aan bewust om te gaan met taal, een activerende didactiek met aandacht voor verschil te hanteren, om zo leerlingen te motiveren voor talige taken. Toch geeft bijna 15% aan vaak of meestal niet precies te weten hoe ze de talige ontwikkeling van hun OKAN-leerlingen in kaart kunnen brengen.

Iets meer dan 23% van de OKAN-leerkrachten zegt dat veel ouders van OKAN-leerlingen vaak niet aanwezig zijn op oudercontacten; iets meer dan 4% geeft aan dat ouders van OKAN-leerlingen vaak niet zo geïnteresseerd zijn in het onderwijs. Ongeveer 75% van de leerkrachten heeft wel een goed contact met de ouders van hun OKAN-leerlingen en ruim 95% informeert de ouders over de ontwikkelingen in de prestaties van hun kind en hoe hun kind zich gedraagt en voelt in de klas.

- <u>Vervolgschoolcoaches</u>

Vervolgschoolcoaches begeleiden vaak enkele tientallen OKAN-leerlingen, en daarnaast soms ook even zovele doorgestroomde OKAN-leerlingen. De helft van de vervolschoolcoaches, die hebben deelgenomen aan de survey, begeleiden minstens 50 leerlingen (OKAN-leerlingen en oud-OKAN-leerlingen). Het gros van de contactmomenten met de leerling of de ouders/voogd vindt dan ook plaats tijdens het OKAN-jaar. Zodra de leerling in het vervolgonderwijs zit, nemen de contactmomenten drastisch af.

We onderscheidden in het onderzoek naar de vervolgschoolcoach vier fases in het onthaaljaar, namelijk de instroom, de bepaling van het individuele werkplan, de voorbereiding van de doorstroom naar het reguliere onderwijs en de betrokkenheid na de doorstroom. De vervolgschoolcoaches zijn over het algemeen vaak bij deze vier fases betrokken. Ze zijn echter het meest betrokken bij de OKAN-leerlingen tegen het einde van het onthaaljaar, voordat de doorstroom naar het reguliere onderwijs moet plaatsvinden, en bij de instroom (het voeren van een intakegesprek, inschatting leerpotentieel, etc.). Voor beide taken geldt overigens dat vervolgschoolcoaches met een extra functie als onthaalleerkracht hier minder intensief bij betrokken zijn dan vervolgschoolcoaches die deze opdracht niet combineren met een opdracht als leerkracht.

De helft van de vervolgschoolcoaches geeft ook aan dat OKAN-leerlingen kennis en competenties aanleren tot hun taken behoort, de andere helft geeft aan dat hun taak hoofdzakelijk uit begeleiding bestaat. De helft van de vervolgschoolcoaches vindt dat het ondersteunen van de familie van de OKAN-leerlingen/huisbezoeken niet tot hun taken behoort; toch wordt dit door meer dan de helft van de vervolgschoolcoaches gedaan. Er is grote overeenstemming over wat de kerntaak van de vervolgschoolcoach is, namelijk het realiseren van een doorstroom naar het reguliere onderwijs. Ook het ondersteunen van de leerkrachten in de vervolgschool hoort hierbij. Dit blijft echter een moeilijke uitdaging: ruim de helft van de vervolgschoolcoaches geeft aan graag intensiever te willen samenwerken met de reguliere leerkrachten.

Tot slot geven de vervolgschoolcoaches aan hun werk graag te doen. Dit zagen we ook terug bij de OKAN-leerkrachten. De vervolgschoolcoaches hebben vertrouwen in hun (ex-)OKAN-leerlingen en hun toekomst.

De beschrijving van de OKAN-leerkrachten en de vervolgschoolcoaches op basis van de survey, stemt grotendeels overeen met de bevindingen van de casestudies in de vijf secundaire onthaalscholen.

De OKAN-teams – bestaande uit OKAN-leerkrachten, de OKAN-coördinator, de vervolgschoolcoach(es) en de leerlingbegeleider(s) – werken op zeer zelfstandige basis binnen de ruimere school, zowel in scholen met een aparte OKAN-campus als scholen die de OKAN-werking hebben geïntegreerd in de hoofdschool. Dit betekent dat de OKAN-teams enerzijds de ruimte en het vertrouwen van de schooldirectie krijgen om het onthaalonderwijs autonoom uit te bouwen, maar anderzijds over onvoldoende externe aftoetsing en klankbord beschikken gezien de specifieke werking van OKAN.

Vaak worden de functies van OKAN-coördinator, vervolgschoolcoach en leerlingbegeleider verdeeld over meerdere personeelsleden en combineren personeelsleden verschillende functies. De uitvoering van één van de functies wordt ook soms gecombineerd met een opdracht als OKAN-leerkracht. De keuze om functies te verdelen over meerdere personeelsleden, vaak in combinatie met een andere functie binnen het OKAN-team, wordt vooral gemotiveerd vanuit teamwerking, nood aan feedback en overleg en het belang voeling te blijven hebben met de klasvloer. Een positief effect van de verdeling van verschillende functies over meerdere personeelsleden kan zijn dat deze personeelsleden de OKAN-leerlingen in verschillende contexten en vanuit verschillende perspectieven leren kennen en om die manier een meer globale ondersteuning en begeleiding kunnen bieden.

Globaal bestaat het takenpakket van de vervolgschoolcoach, zoals dat wordt ingevuld in de vijf deelnemende scholen, uit drie luiken: 1) het oriënteringstraject gericht op doorstroom naar het reguliere onderwijs met de snuffelstage als belangrijk onderdeel; 2) de opvolging en ondersteuning van de oud-OKAN-leerlingen tot drie jaar na doorstroom; 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 – het oriënteringstraject – op de meest volledige wijze uitgevoerd. De opvolging van de oud-OKAN-leerlingen na doorstroom en de ondersteuning van de reguliere leerkrachten in de vervolgscholen wordt in veel mindere mate opgenomen door de vervolgschoolcoaches. De respondenten schrijven deze beperkte invulling van de taken die zich situeren na doorstroom toe aan het te beperkte volume uren vervolgschoolcoach dat aan de OKAN-scholen wordt toegekend. Dit leidt tot de vaststelling dat het takenpakket van de vervolgschoolcoach grotendeels tijdens het OKAN-jaar wordt opgenomen en niet in de vervolgscholen na doorstroom naar het reguliere onderwijs.

Uit de gesprekken is gebleken dat de leden van de OKAN-teams zeer betrokken en gemotiveerd zijn. Maar ook is duidelijk geworden dat de inzet en invulling van de verschillende functies vaak wijzigt van het ene ten opzichte van het andere schooljaar. Er is een groot verloop van personeelsleden die de verschillende functies uitoefenen. Verschillende van de respondenten hebben tijdens de gesprekken aangegeven dat zij een bepaalde functie zeer recent of voor het eerst uitvoerden, al worden de functies meestal opgenomen door personeelsleden met ervaring binnen OKAN. Er lijkt heel wat rotatie te zijn tussen de OKAN-functies: leerkracht, OKAN-coördinator, vervolgschoolcoach en leerlingbegeleider. De meso-actoren hebben tijdens de focusgesprekken gewezen op het gevaar van demotivatie bij de OKAN-teams omwille van de hoge werkdruk. Zij moeten heel wat materiaal aanmaken, omgaan met heterogene klassen en omgaan met leerlingen met psychosociale moeilijkheden. De OKAN-teams moeten voldoende ondersteund worden, ook met het oog op het behoud van expertise.

Eén van de belangrijkste bevindingen uit de casestudie secundair onderwijs heeft betrekking op de nood aan professionalisering van de OKAN-teams. OKAN-scholen hebben de verplichting om OKAN-leerkrachten bijscholing te laten volgen op het vlak van taalvaardigheids- en intercultureel onderwijs. De scholen voldoen zeker aan deze verplichting, alle leden van het OKAN-team krijgen de ruimte om deel te nemen aan nascholingsinitiatieven. Het knelpunt op vlak van professionalisering situeert zich dan ook niet op het niveau van de OKAN-school (mogelijkheid tot deelnemen aan bijscholing), maar wel op het niveau van het aanbod. Het beschikbare aanbod aan nascholing is onvoldoende afgestemd op de noden die OKAN-leerkrachten en andere leden van de OKAN-teams hebben. Vaak beschikken zij over meer expertise en deskundigheid dan de aanbieders van de nascholing.

Nochtans geven de OKAN-teams aan meerdere noden te hebben op vlak van professionalisering, noden die momenteel niet worden ingevuld door het beschikbare nascholingsaanbod. OKAN-teams hebben vooral nood aan nascholing over: 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 leerlingen. Ook is er vraag naar een specifiek nascholingsaanbod voor vervolgschoolcoaches en nieuwe OKAN-leerkrachten. Naast deze noden aan een meer gericht nascholingsaanbod, hebben de OKAN-teams vooral nood aan schooloverstijgende intervisie en uitwisseling tussen collega's.

De OKAN-teams hebben niet enkel nood aan een professionaliseringsaanbod dat aansluit bij de vragen van de OKAN-teams zelf, zij hebben ook behoefte aan didactisch materiaal dat aansluit bij de noden en de leefwereld van de anderstaligen nieuwkomers. Het materiaal waar nu mee gewerkt wordt, is onvoldoende afgestemd op OKAN in het Vlaamse secundaire onderwijs. Het beschikbare materiaal is ofwel gericht naar het basisonderwijs ofwel naar het volwassenenonderwijs. Er is nood aan didactisch materiaal dat leerlingen in het secundair voldoende uitdaagt en dat voldoende gebruikmaakt van ICT-mogelijkheden. Aansluitend bij de nood aan professionalisering willen de OKAN-teams voldoende tijd kunnen investeren in het ontwikkelen en uitwisselen van materiaal tussen OKAN-scholen.

Naast de OKAN-teams, bestaande uit die schoolactoren die betrokken zijn bij de organisatie van het onthaaljaar, zijn ook de reguliere leerkrachten belangrijke actoren in het onthaalonderwijs. Zij staan immers in voor de ondersteuning en begeleiding van de anderstalige nieuwkomers na doorstroom naar het reguliere onderwijs.

De bevraagde OKAN-teams verwijzen naar de onbekendheid over OKAN en anderstalige nieuwkomers bij reguliere leerkrachten. Volgens de respondenten uit de OKAN)-teams is er is veel onwetendheid over de mogelijkheden tot ondersteuning en begeleiding van oud-OKAN-leerlingen in het reguliere onderwijs en bijgevolg minder bereidheid om deze ondersteuning en begeleiding te voorzien. Hoewel dit niet steeds benoemd wordt door de reguliere leerkrachten zelf, is er bij deze actoren binnen het onthaalonderwijs ook nood aan professionalisering op vlak van tweedetaalverwerving, meertaligheid en diversiteit.

De OKAN-teams zijn van mening dat de expertise die zij binnen OKAN hebben opgebouwd, kan ingeschakeld worden voor de deskundigheidsbevordering van andere actoren, waaronder de reguliere leerkrachten in het vervolgonderwijs.

Alle scholen die bevraagd werden in de casestudies secundair onderwijs werken samen met de pedagogische begeleidingsdienst van het eigen onderwijsnet. De meeste scholen beoordelen deze samenwerking als positief, ook al wordt een tekort aan expertise en beschikbaarheid op het niveau van de pedagogische begeleiding vermeld. De scholen zijn zich wel bewust van de beperkte tijd en ruimte die pedagogische begeleiders ter beschikking hebben voor het ondersteunen van de OKAN-teams. Vooral de Vlaamse overlegplatforms voor OKAN-coördinatoren, op regelmatige basis door twee onderwijsnetten georganiseerd, worden als zeer positief beschouwd. Deze overlegplatforms

komen immers tegemoet aan de vraag naar schooloverstijgende uitwisseling en intervisie. Hierbij kan opgemerkt worden in welke mate men deze overlegplatforms zal bestendigen, rekening houdend met de grote stijging van het aantal OKAN-scholen sinds het schooljaar 2015-2016.

Hoewel er heel wat noden en behoeften leven op vlak van professionalisering en uitwisseling, is het opvallend vast te stellen dat de OKAN-teams weinig initiatieven nemen tot het binnenhalen van ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdiensten of andere externe organisaties of het zoeken naar samenwerkingsverbanden met andere OKAN-scholen. Deze terughoudendheid is – minstens gedeeltelijk – gebaseerd op eerdere negatieve ervaringen van de OKAN-teams met het huidige nascholingsaanbod, met noden op vlak van professionalisering die niet werden ingevuld. Het Vlaamse onderwijsbeleid dient hiertoe faciliterend op te treden.

De OKAN-teams staan erg dicht bij de OKAN-leerlingen en zijn sterk gericht op het creëren van een veilige en bevattelijke omgeving voor de leerlingen. Het welbevinden van de leerlingen, zowel op school als thuis, wordt voortdurend afgetoetst via veelvuldige informele en formele gesprekken. OKAN-leerlingen kunnen immers te kampen hebben met psychosociale problemen, moeilijke thuissituaties, trauma's opgelopen in het land van herkomst en/of tijdens het migratietraject of medische problemen. Ook OKAN-leerlingen die geen trauma's hebben opgelopen in het thuisland of tijdens het migratietraject, hebben nog steeds een migratie-ervaring te verwerken. Leerlingen die toegekomen zijn in het kader van gezinshereniging moeten ook een plek weten te vinden in een nieuwe samenleving met een andere taal, een andere cultuur, andere gewoontes en omgangsvormen.

In bepaalde gevallen hebben OKAN-leerlingen nood aan gerichte psychosociale ondersteuning. De leden van de OKAN-teams voelen zich vaak niet deskundig genoeg om deze ondersteuning te bieden. Zij wensen bijkomende ondersteuning op drie vlakken: 1) versterken van de eigen professionaliteit; 2) meer aanwezigheid van professionelen op de school- en klasvloer; 3) meer intensieve samenwerking met bevoegde hulpverlenende instanties. De OKAN-teams vinden het vaak moeilijk om hun opdracht op van vlak van psychosociale ondersteuning af te bakenen, vooral omdat problemen zich soms dringend stellen of omdat geen andere hulpverlening beschikbaar is.

De Centra voor Leerlingenbegeleiding zijn een belangrijke partner voor de OKAN-scholen op vlak van psychosociale begeleiding van de leerlingen. In alle scholen, die hebben deelgenomen aan de casestudie, is er een structureel overleg tussen het OKAN-team en medewerkers van het CLB voorzien. Het CLB ondersteunt de leerlingbegeleiding bij het opvolgen van onder meer problematische thuissituaties, medische en psychosociale problemen. Samenwerking met het CLB op vlak van studiekeuze en oriëntering naar vervolgonderwijs wordt veel minder vermeld. Ook al wordt de samenwerking met het CLB globaal gezien als positief beoordeeld, toch is er vanuit de OKAN-scholen vraag naar meer beschikbaarheid van de CLB-medewerkers voor de psychosociale begeleiding van de OKAN-leerlingen.

De doorstroom van OKAN-leerlingen naar gespecialiseerde hulpverlening wordt onvoldoende gerealiseerd. Ook al worden leerlingen doorverwezen door het OKAN-team, meestal via het het CLB, dan nog is de kans bijzonder klein dat een begeleiding effectief wordt opgestart. Enerzijds speelt de onbekendheid van dergelijk aanbod bij de OKAN-leerlingen en hun ouders een rol. Maar anderzijds is het aanbod aan de kant van de hulpverlenende instanties onvoldoende groot en zijn deze organisaties weinig tot niet bekend met de doelgroep van anderstalige nieuwkomers.

Scholen vragen om meer een beroep te kunnen doen op het aanbod van de Centra voor Leerlingenbegeleiding en de specialiseerde hulpverlenende instanties. Naast een verhoogd aanbod bij deze instanties, is er bij deze voorzieningen ook nood aan een verhoogde professionaliteit rond het werken met anderstalige jongeren.

De scholen geven aan dat het contact met de ouders (of voogd) van de OKAN-leerlingen goed verloopt en dat zij ook heel wat inspanningen leveren om een nauw contact met de ouders (of voogd) te

realiseren. De scholen erkennen hierbij de specifieke situatie van de ouders, die zelf ook nieuwkomer zijn in een onbekende wereld. De taal vormt, zeker in de beginperiode van het onthaaljaar, een drempel in de communicatie tussen school en ouders. Om hieraan een oplossing te bieden, werken de scholen met tolken bij het voeren van oudergesprekken. Ouders kunnen zelf een tolk meebrengen of de school voorziet een tolk. Soms wordt er ook gewerkt via telefoontolken. Verschillende scholen benadrukken de meerwaarde van het inzetten van sociale tolken bij oudergesprekken. Eén van de bevraagde scholen legt op systematische wijze huisbezoeken af bij nieuwe OKAN-leerlingen. Door deze huisbezoeken wordt een vertrouwensband tussen de school en de ouders van de leerlingen gecreëerd en wordt de samenwerking tussen school en ouders gestimuleerd.

Andere scholen leggen eveneens huisbezoeken af, maar enkel in het geval van uitzonderlijke of problematische situaties. In het oriënteringstraject naar het vervolgonderwijs lijken de OKAN-teams voornamelijk een passieve rol toe te kennen aan de ouders, met name geïnformeerd worden.

De professionaliteit van onthaalleerkrachten en de onthaalteams in het basis- en secundair onderwijs is belangrijk 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 (met als gevolg dat er snel nieuwe onthaalleerkrachten moeten gevonden en ingewerkt worden). Het borgen van de expertise van ervaren onthaalleerkrachten en de deskundigheidsbevordering van nieuwe onthaalleerkrachten vraagt de nodige aandacht. Niet alleen de leerkrachten die ingezet worden in het kader van onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers, maar ook de reguliere leerkrachten die de anderstalige nieuwkomers begeleiden na doorstroom in het reguliere onderwijs zijn 'onthaalleerkracht' en moeten over de nodige professionaliteit beschikken op vlak van omgaan met tweedetaalverwerving, meertaligheid en diversiteit. Zoals uit de aanbevelingen, geformuleerd in hoofdstuk 8, zal blijken 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.

Hoofdstuk 8

Aanbevelingen

8 AANBEVELINGEN

8.1 INLEIDING

In dit laatste hoofdstuk vertalen we de conclusies, gedistilleerd uit de verschillende onderzoeksluiken, naar beleidsaanbevelingen voor het optimaliseren van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het basis- en secundair onderwijs. Vooreerst dient onthaalonderwijs, net zoals alle andere onderdelen van het Vlaamse onderwijs, kwalitatief hoogstaand onderwijs te 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, ongekwalificeerde uitstroom en oververtegenwoordiging in het BSO en TSO.[69]

Recente wetenschappelijke inzichten[70] 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).

---

[69] Zie Theoretisch kader, 'Effectiviteit van het onthaalonderwijs in Vlaanderen. De AGODI-rapporten 2012-2013, 2013-2014'

[70] 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

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.

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 vormen[71] – 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 hefbomen 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

[71] Zie literatuurstudie

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.**

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.

De centrale beleidsaanbeveling werd opgedeeld in een aantal meer specifieke aanbevelingen. Deze specifieke aanbevelingen hebben betrekking op de verschillende betrokken actoren: de overheid, de scholen en scholengemeenschappen, de Centra voor Leerlingenbegeleiding en de pedagogische begeleidingsdiensten. In de volgende onderdelen van dit hoofdstuk worden deze aanbevelingen verduidelijkt. Deze verduidelijking is gelaagd opgevat, wat betekent dat in de beschrijving van elke aanbeveling de rollen en verantwoordelijkheden van de verschillende actoren worden aangeduid.

- Aanbeveling 1. Het onthaalonderwijs wordt georganiseerd vanuit een inclusief perspectief op beleids- en schoolniveau
- Aanbeveling 2. Het onthaalonderwijs in het basisonderwijs wordt uitgewerkt als een integraal onderdeel van het schoolbeleid
- Aanbeveling 3. Anderstalige nieuwkomers worden in het secundair onderwijs sneller en meer gefaseerd geïntegreerd in de reguliere klassen
- Aanbeveling 4. Psychosociale ondersteuning wordt structureel voorzien in het onthaaltraject in het basis- en secundair onderwijs
- Aanbeveling 5. Onthaalteams en reguliere teams worden intensief en duurzaam geprofessionaliseerd in tweedetaalverwerving, meertaligheid en diversiteit in het basis- en secundair onderwijs

- Aanbeveling 6. Het onthaalonderwijs wordt versterkt door samenwerking en lokale inbedding
- Aanbeveling 7. Proeftuinen onthaalonderwijs worden (gebaseerd op bovenstaande aanbevelingen) opgericht in het basis- en secundair onderwijs

8.2 HET ONTHAALONDERWIJS WORDT GEORGANISEERD VANUIT EEN INCLUSIEF PERSPECTIEF OP BELEIDS- EN SCHOOLNIVEAU

Vooraleer meer concrete maatregelen geïmplementeerd kunnen worden gericht op een optimale organisatie van het onthaalonderwijs, is een onderschreven en gedeelde visie op een inclusieve aanpak van het onthaalonderwijs op alle niveaus van het Vlaamse onderwijs nodig.

Het onthaalonderwijs is nog te veel een eiland in het Vlaamse onderwijs. Het is belangrijk de dichotomie tussen onthaalonderwijs aan de ene kant en regulier onderwijs aan de andere kant te doorbreken, en dit op Vlaamse (centrale) onderwijsniveau, op het niveau van de scholengemeenschappen en de scholen, en op het niveau van het schoolpersoneel.

Deze dichotomie is vooral merkbaar in het secundair onderwijs. Op beleidsniveau kan verwezen worden naar de plannen voor de modernisering van het secundair onderwijs[72], waarin geen vermelding wordt gemaakt van de plaats en de invulling van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het vernieuwde secundair onderwijs. Op schoolniveau is het opvallend dat het onthaaljaar nog sterk wordt georganiseerd volgens het verloop van het schooljaar (startend in september en opbouwend naar juni), ook al is het onthaalonderwijs net gekenmerkt door een voortdurende instroom van nieuwe leerlingen.

De ontwikkelingen, die momenteel merkbaar worden in het ruimere onderwijsveld en binnen het algemene onderwijsbeleid, moeten ook toegepast worden op het onthaalonderwijs. Anders gezegd, het onthaalonderwijs moet meegenomen worden in deze ontwikkelingen. We denken onder meer aan ontwikkelingen op vlak van inclusief beleid (verwijzend naar de implementatie van het M-decreet), omgaan met meertaligheid en de plaats van functionele meertaligheid in (taal)leerprocessen en de complementariteit van formeel, non-formeel en informeel (taal)leren (Sierens & Van Avermaet, 2010; Sierens & Van Avermaet, 2014; Pulinx e.a., 2012). Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers moet ook een plaats krijgen in het huidige debat over de basisvorming, eindtermen en ontwikkelingsdoelen in onderwijs, waarbij de doelstellingen voor het onthaalonderwijs steeds vanuit een zo geïntegreerd mogelijk perspectief moeten benaderd worden.

Het onthaalonderwijs heeft een convergente differentiatie nodig in plaats van een divergente differentiatie. In het onderwijs wordt vaak aangenomen dat kinderen en jongeren het best in niveaugroepen geplaatst worden, dat er moet gestreefd worden naar het werken met homogene groepen – dit is divergente differentiatie. Dit uitgangspunt is ook terug te vinden in het onthaalonderwijs, waarbij de anderstalige nieuwkomers eerst – tijdens aparte momenten of in aparte klassen – aan taalverwerving moeten werken en vervolgens kunnen participeren aan het reguliere onderwijs. Onderzoek toont net aan dat convergente differentiatie – het benutten van de kracht van heterogeniteit en diversiteit om tot leren te komen – een sterker uitgangspunt is (Van Avermaet & Sierends, 2010; Van Avermaet & Sierens, 2012).

Uiteraard kan het aangewezen zijn om in bepaalde omstandigheden en voor bepaalde doelen met niveaugroepen te werken. Ook op basis van dit onderzoek wordt bijvoorbeeld een – korte – fase van taalbad voor anderstalige nieuwkomers in het secundaire onderwijs voorgesteld (zie verder). Wel

[72] http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/modernisering-secundair

pleiten we voor een visie op onthaalonderwijs – maar ook op onderwijs in het algemeen – waarbij divergente differentiatie niet de enige of meest geprevaleerde vorm van differentiatie is. Het onderwijsbeleid, de pedagogische begeleidingsdiensten, de lerarenopleidingen en de scholen moeten samen nadenken over het benutten van de kracht van heterogeniteit en diversiteit in functie van het leerproces.

Verder bouwend op de centrale aanbeveling, zoals hoger geformuleerd, kan de inclusieve visie als vertrekpunt voor een meer optimale organisatie van het onthaalonderwijs als volgt verwoord worden:

> **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 en permeabele 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).**

De scholen tonen aan op welke manier de expertise en deskundigheid van de onthaalleerkrachten benut worden voor de ondersteuning van anderstalige leerlingen en de coaching van leerkrachten in het reguliere onderwijs. De onderwijsinspectie werkt een kwaliteitskader uit (benchmarks) voor het beoordelen van het talenbeleid, het diversiteitsbeleid en de interne professionalisering van de scholen, met specifieke aandacht voor de plaats en de integratie van het onthaalonderwijs in het ruimere schoolbeleid.

Meer concreet betekent dit voor het basisonderwijs, dat de realisatie van een geïntegreerd systeem van onthaalonderwijs zoveel mogelijk wordt ondersteund, waarbij – voornamelijk in de beginfase - semi-geïntegreerde onderdelen van of fases in het onthaaltraject moeten kunnen gerealiseerd worden. 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. Voor het onthaalonderwijs in het secundair onderwijs betekent dit dat de muren tussen het onthaalonderwijs en het reguliere zoveel mogelijk worden afgebroken.

Afhankelijk van de noden en de behoeften van de individuele nieuwkomers, kan de mate van integratie in het reguliere onderwijs tijdens het onthaaltraject hoger of lager zijn; lager bij de start en vervolgens afbouwend; en kan het traject naar volledige integratie in het reguliere onderwijs korter of langer zijn. Maar steeds wordt gestreefd naar een maximale inclusie van de anderstalige nieuwkomers in de reguliere klassen.

8.3 HET ONTHAALONDERWIJS IN HET BASISONDERWIJS WORDT UITGEWERKT ALS EEN INTEGRAAL ONDERDEEL VAN HET SCHOOLBELEID

8.3.1 Inclusieve aanpak met structurele inbedding

In het basisonderwijs wordt het onthaalonderwijs momenteel op geïntegreerde of semi-geïntegreerde manier aangeboden. Op basis van dit onderzoek wordt aanbevolen de inclusieve aanpak van het onthaalonderwijs in het basisonderwijs zoveel mogelijk te ondersteunen en te streven naar een zo ruim mogelijk aandeel van geïntegreerde onderdelen in het onthaaltraject. In bepaalde fases van het traject, op bepaalde tijdstippen en zeker in de beginfase van het traject (maar steeds beperkt in tijd en aantal momenten), kan intensieve taalinput in aparte klassen aangeboden worden. Hierbij wordt steeds gewaakt over inhoudelijke afstemming tussen de input die wordt verstrekt in de onthaalklas en de input die wordt aangeboden in de reguliere klas. Een belangrijkere

rol voor het individueel werkplan kan een hefboom zijn voor de concretisering van de inclusieve aanpak en een aanknopingspunt voor de inhoudelijke afstemming tussen de onthaalklas en de reguliere klas. Op dit ogenblik gebruiken scholen dit werkplan voornamelijk als werkinstrument voor individuele leerlingen die het erg moeilijk hebben.

Het streven naar een zo geïntegreerd mogelijke werking van het onthaalonderwijs houdt in dat het realiseren van een klasklimaat, waarin de onthaalleerlingen zich veilig voelen om te leren, zich te ontplooien 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.

De onderwijsoverheid kan de realisatie van een inclusief onthaaltraject ondersteunen door een geïntegreerd en geëxpliciteerd onthaalbeleid op schoolniveau mogelijk te maken en door in te zetten op de professionalisering van onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten via het faciliteren van professionele leergemeenschappen.

Op basis van de huidige regelgeving ontvangen basisscholen aanvullende lestijden voor de organisatie van onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. Globaal genomen ontvangen de scholen anderhalf aanvullende lestijden per anderstalige nieuwkomer (AN) vanaf een bepaald minimum aantal nieuwkomers, aangevuld met een sokkel van twee lestijden als sokkel voor scholen die tellen op het niveau van de school.[73] Het aantal aanvullende lestijden kan fluctueren doorheen het schooljaar, afhankelijk van een stijging of daling van de inschreven nieuwkomers. Hierbij moet opgemerkt worden dat het dalen van lestijden tijdens een schooljaar slechts zelden gebeurt, meestal gaat het om uitbreiding doorheen het schooljaar. Daarnaast ontvangen de scholen één bijkomende lestijd per op 1 oktober ingeschreven gewezen anderstalige nieuwkomer (GAN).

Meer dan de helft van de scholen die aan de survey hebben deelgenomen, gaven aan minder dan zes anderstalige nieuwkomers te tellen op het ogenblik van bevraging. De opdracht van onthaalleerkracht in het basisonderwijs omvat bijna steeds een (beperkte) deeltijdse opdracht.

Om een geïntegreerd en geëxpliciteerd onthaalbeleid op schoolniveau mogelijk te maken, geven we als aanbeveling dat er gewerkt wordt met een ruimere omkadering voor de organisatie van onthaalonderwijs in het basisonderwijs. Deze omkadering wordt in volume gedifferentieerd toegekend op basis van het aantal (gewezen) anderstalige nieuwkomers in de school. Op die manier wordt elke school met (gewezen) anderstalige nieuwkomers in staat gesteld een geïntegreerd beleid te voeren en deskundigheid op te bouwen. Eens toegekend, dient de omkadering gedurende het verdere schooljaar gegarandeerd te worden. Wij stellen volgende gedifferentieerde toekenning van omkadering voor: vanaf zes anderstalige nieuwkomers (in dit voorstel wordt niet afgeweken van het huidige minimumaantal voor het verkrijgen van aanvullende lestijden, bij telling op schoolniveau) wordt een voltijdse opdracht toegekend aan de basisschool; vanaf vier anderstalige nieuwkomers wordt (minimum) een halftijdse opdracht toegekend; en vanaf de aanwezigheid van één (gewezen) anderstalige nieuwkomer wordt een omkadering van vier uur toegekend.

In het meest wenselijke scenario wordt de opdracht voor het uitwerken van een geïntegreerd en geëxpliciteerd onthaalbeleid aan één leerkracht toegekend die verantwoordelijk is voor het uitwerken en implementeren van het onthaalbeleid en die intensief en actief, dus ook in de klas, samenwerkt met de reguliere leerkrachten voor de ondersteuning van de (gewezen) anderstalige

[73] Dit minimum verschilt afhankelijk van de telwijze: 6 nieuwkomers wanneer geteld wordt op schoolniveau. 12 in de scholen van de scholengemeenschap, wanneer geteld wordt op niveau van de scholengemeenschap. Zie: http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13800#3

nieuwkomers. Hierbij benadrukken we dat deze leerkracht een ondersteunende en versterkende rol heeft ten aanzien van de reguliere leerkrachten.

Een dergelijk geïntegreerd beleid, dat gedragen wordt door een lerarenteam dat deskundig is op vlak van tweedetaalverwerving, meertaligheid en diversiteit, verhoogt de kans op succesvolle schoolloopbanen van anderstalige leerlingen. Hierbij is het zittenblijven onder de anderstalige nieuwkomers, ook meerdere jaren na participatie in het reguliere onderwijs, een belangrijk aandachtspunt. We sluiten voor deze aanbeveling aan bij onderzoek dat wijst op de negatieve effecten van zittenblijven voor leerlingen in het algemeen. Ook al blijft zittenblijven voor nieuwkomers een gangbare praktijk in het Vlaamse onderwijs en zijn er individuele gevallen bekend van anderstalige nieuwkomers die hun schoolsucces danken aan een jaar zittenblijven, toch blijken de lange-termijn-effecten van zittenblijven op de taalvaardigheid van anderstalige nieuwkomers een blinde vlek. Zonder evidentie van positieve of negatieve effecten van zittenblijven op de taalvaardigheid van anderstalige nieuwkomers, lijkt het aanraden van zittenblijven ook voor deze doelgroep voorbarig. Om zittenblijven tegen te gaan zijn deskundigheidsbevordering van leerkrachten met betrekking tot binnenklasdifferentiatie, (instrumenten die helpen om te) focussen op individuele competenties van anderstalige nieuwkomers en contacten tussen de begeleidende leerkrachten van nieuwkomers over de jaren heen onontbeerlijk. De schoolloopbanen van deze leerlingen, doorheen het ganse basisonderwijs, dient voldoende gemonitord te worden.

Instromers in de latere jaren van het basisonderwijs hebben het moeilijker om de eindtermen te behalen. Dit is echter zeer afhankelijk van de schoolse achtergrond en voorkennis van de leerling. Zeker bij deze leeftijdsgroep moeten vooral de competenties (en het leerpotentieel) in rekening moeten worden gebracht. Een warme overdracht van deze leerlingen bij de overstap van het basisonderwijs naar het secundaire onderwijs is, voor alle leerlingen maar zeker voor leerlingen in deze leeftijdsgroep essentieel. In bepaalde OKAN-scholen in het secundair onderwijs wordt sinds korte tijd gewerkt met specifieke schakelklassen voor 11- tot 13- jarige nieuwkomers (en anderstalige leerlingen) in het eerste jaar van het secundair onderwijs. Deze praktijken dienen opgevolgd en ondersteund te worden en bij positieve evaluatie uitgebreid te worden naar andere secundaire scholen met onthaalonderwijs.

In tegenstelling tot de aanbevelingen voor het secundair onderwijs (zie aanbeveling 3) pleiten we niet voor een organisatie van het onthaalonderwijs in het basisonderwijs op het niveau van de scholengemeenschap. We bedoelen hiermee dat de toekenning van de uren voor het onthaalonderwijs op schoolniveau blijven worden wordt toegekend.. De toekenning van de middelen in het basisonderwijs aan de scholengemeenschap zou de concentratie van de anderstalige nieuwkomers op één (of enkele) locaties in de toekomst kunnen bevorderen. Dit zou ingaan tegen de visie op een inclusieve en geïntegreerde aanpak van het onthaalonderwijs in het basisonderwijs. De scholengemeenschap dient wel een belangrijke rol te vervullen op vlak van professionalisering van onthaalteams, ook in het basisonderwijs. In aanbeveling 5 wordt verduidelijkt op welke manier de professionalisering van de onthaalteams en reguliere leerkrachten op niveau van de scholengemeenschap kan gerealiseerd worden.

De leerkrachten die de functie van onthaalleerkracht opnemen in het basisonderwijs moeten een specifieke opleiding of bijscholing gevolgd hebben, gericht op competenties met betrekking tot tweedetaalverwerving, meertaligheid en diversiteit.

Het onthaalbeleid, uitgewerkt door de onthaalleerkracht, voldoet aan het kwaliteitskader van de onderwijsinspectie en maakt onderwerp uit van de doorlichtingen.

8.4 ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS WORDEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS SNELLER EN MEER GEFASEERD GEÏNTEGREERD IN DE REGULIERE KLASSEN

In het secundair onderwijs pleiten we voor een snellere en meer gefaseerde integratie in het reguliere onderwijs. Het onthaaljaar, als voorbereiding op participatie aan het reguliere onderwijs, wordt nu te veel los van het reguliere onderwijs georganiseerd. Dit maakt dat er onvoldoende afstemming is tussen het onthaaljaar en het reguliere onderwijs, waardoor een vlotte transitie naar en integratie in het reguliere onderwijs bemoeilijkt wordt.

Onderstaand model, een model in drie fases, vraagt zowel een aanpassing van het regelgevend kader als een meer doorgedreven implementatie van mogelijkheden binnen de bestaande regelgeving. Heel wat scholen die aan de casestudies hebben deelgenomen, zoeken naar mogelijkheden en trajecten om de integratie van anderstalige nieuwkomers in het Vlaamse onderwijs te optimaliseren, bijvoorbeeld: organisatie van schakelklassen, verlengde snuffelstages en flexibele leertrajecten. Enerzijds moeten de reeds bestaande mogelijkheden, zoals het volgen van een gedeelte van de uren in het reguliere onderwijs, het aanbieden van eenzelfde vak aan onthaalleerlingen en reguliere leerlingen en flexibele leertrajecten, op een meer structurele manier worden geïmplementeerd, anderzijds moeten bijkomende vormen van flexibilisering, bijvoorbeeld zoals het verlenen van vrijstelling voor bepaalde vakken, of samenwerking met het volwassenen- of hoger onderwijs,. De meer flexibele aanpak van de onderwijstrajecten in het secundair onderwijs hebben uiteraard niet enkel betrekking op het onthaalonderwijs, maar moeten geëxploreerd worden in de ruimere hervorming en flexibilisering van het secundair onderwijs.

Het voorgestelde model vraagt wel om aanpassing van het perspectief waarmee het onthaalonderwijs georganiseerd wordt op niveau van de school en de scholengemeenschap. De verantwoordelijkheid voor het realiseren van een efficiënt en kwaliteitsvol onthaalonderwijs moet gedeeld worden door de onthaalteams en de schoolteams in het reguliere onderwijs, waarbij professionalisering en samenwerking voorop staan.

8.4.1 Een onthaaltraject in drie fases

Het onthaaltraject zoals hier voorgesteld, omvat 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. Zoals reeds vermeld, kan deze aanpak ook binnen het huidige regelgevend kader gerealiseerd worden. De implementatie van dit traject vraagt echter belangrijke vernieuwingen op vlak van visie-ontwikkeling 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.

Ook in dit model pleiten we voor een behoud van het principe van ontwikkelingsdoelen. Dit principe sluit ook aan bij de hogervermelde inzichten over processen van tweedetaalverwerving. Wel benadrukken we dat het realiseren van deze ontwikkelingsdoelen een gedeelde verantwoordelijkheid is van alle leerkrachten, onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten.

Fase 1: Taalbad

In de eerste fase blijft het taalbad-model behouden. Anderstalige nieuwkomers worden na instroom in het Vlaamse onderwijs gedurende een korte periode in aparte onthaalklassen opgevangen.

Een taalbad (een groepering van anderstalige nieuwkomers op één of enkele locaties binnen de scholengemeenschap) bij de start van het onthaaltraject in het secundair onderwijs is te verantwoorden op basis van de taalkloof die moet overbrugd worden, en de complexiteit van de verschillende onderwijsvormen en studierichtingen in het secundair onderwijs.

Afhankelijk van de noden van de individuele nieuwkomers wordt een periode van ongeveer drie tot zes maanden voorgesteld. Bij late instroom, bijvoorbeeld in mei of later, kan deze periode doorlopen na de zomervakantie. Uit het onderzoek is gebleken dat de overgang van het onthaaljaar naar het reguliere onderwijs op een klassiek transitiemoment plaatsvindt en heel erg bruusk. Uit onderzoek blijkt dat dergelijke transitiemomenten vaak tot drempels en moeilijke overgangen leiden. Daarom bevelen we aan de transitie van het onthaaljaar naar het reguliere onderwijs geleidelijk en tijdens het proces te laten plaatsvinden.

In deze eerste fase wordt er (via de principes van zowel formeel als non-formeel leren) gewerkt aan basistaalvaardigheid Nederlands en leren de nieuwkomers hun nieuwe omgeving kennen. Deze fase omvat een leer- en observatiefase, waarbij men de reeds verworven competenties, leerpotentieel, leerstijl, interesses en talenten van de nieuwkomers in kaart brengt.

Het taalbad-model biedt de nieuwkomers ook de mogelijkheid om rust te vinden in een bevattelijke omgeving om de migratie-ervaring te verwerken. De taalbad-klas biedt de veiligheid en geborgenheid van een beperkte omgeving.

Rekening houdend met het toenemend aantal analfabete of weinig gealfabetiseerde nieuwkomers, wordt er voor deze doelgroep een specifiek traject uitgewerkt tijdens de fase van het taalbad. Deze specifieke ondersteuning wordt verdergezet tijdens de tweede en de derde fase.

Profielschets en oriëntering na afloop fase 1

Op het einde van de eerste fase van het onthaaltraject, wanneer de nieuwkomer klaar is om over te stappen naar het semi-geïntegreerde deel, wordt er een profiel geschetst van de nieuwkomer en een advies geformuleerd tot oriëntering naar het reguliere onderwijs met het oog op de tweede, semi-geïntegreerde fase.

Het profiel en het advies worden opgesteld aan de hand van een breed assessment, gebruikmakend van observatie- en andere assessmenttools. Het selecteren van bestaande tools en waar nodig het ontwikkelen van nieuwe tools wordt gesitueerd op het niveau van de scholengemeenschap als onderdeel van de opdracht op vlak van professionalisering van de schoolteams (zie aanbeveling 5). Uiteraard is uitwisseling en samenwerking op vlak van ontwikkeling van observatie- en assessmenttools ook op Vlaams niveau aangewezen, onder meer via de pedagogische begeleidingsdiensten.

Het profiel en advies worden opgesteld door teams van onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten. Het in overleg formuleren van dit advies concretiseert de verantwoordelijkheid van beide leerkrachtenteams, houdt ook wederzijdse expertise-uitwisseling in en bevordert op die manier de transitie van de onthaalleerlingen naar de semi-geïntegreerde fase.

Fase 2: Taalverwerving en participatie in authentieke context

Deze fase omvat een semi-geïntegreerde fase waarbij de nieuwkomer – gemiddeld – de helft van de tijd in de onthaalklas verblijft gericht op verdere taalverwerving en ondersteuning, ook kan er gewerkt worden aan het verwerven van bepaalde inhouden (bijvoorbeeld wiskundige of technische competenties, specifieke woordenschat). De andere helft verblijft de nieuwkomer in een reguliere klas. Er wordt eveneens aanbevolen dat deze fase ongeveer drie tot zes maanden duurt.

De semi-geïntegreerde fase is voornamelijk gericht op een efficiëntere realisatie van de doelstellingen van taalverwerving en participatie (zie hoger: taalverwerving vindt best plaats in authentieke contexten en via participatie en interactie). De onthaalleerlingen participeren tijdens deze fase niet meer vanuit de marge aan het ruimere schoolleven maar samen met de mede-leerlingen van de reguliere klas.

Daarnaast heeft deze fase tot doel het leerpotentieel, de interesses en talenten van de onthaalleerlingen verder te verkennen met het oog op een meer gerichte studiekeuze na fase 2. Het gaat hier expliciet niet om een (lange) snuffelstage, gericht op het aftoetsen van de gemaakte studiekeuze na fase 1.

In de tweede fase wordt de klasgroep van de eerste fase zoveel mogelijk behouden wat het aparte gedeelte in de onthaalklas betreft. Deze constante groep blijft veiligheid en geborgenheid bieden en laat toe om aan groepsvorming te werken. De activiteiten in het kader van de psychosociale ondersteuning kunnen met dezelfde groep verdergezet worden tijdens fase 2.

Profielschets en oriëntering na afloop fase 2

Aan het einde van fase 2 wordt ook een profielschets opgemaakt. Ook dit profiel en advies worden opgesteld aan de hand van een breed assessment, gebruik makend van observatie en tools. Het profiel en advies worden opgesteld door teams van onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten.

Fase 3. Doorstroom naar het reguliere onderwijs, met aangehouden ondersteuning

Na een periode van zes tot twaalf maanden worden de anderstalige nieuwkomers volledig geïntegreerd in het reguliere onderwijs. Op basis van individuele noden kan deze periode verlengd worden. We spreken hierbij niet van een verlenging van het onthaaljaar, aangezien het onthaaltraject in dit model wordt beschouwd als een doorlopend traject dat ingevuld wordt op basis van de individuele noden en behoeften van de anderstalige leerlingen.

We benadrukken dat de oriëntering na het taalbad (de eerste fase) niet bindend moet zijn voor de oriëntering na de semi-geïntegreerde fase (de tweede fase). De tweede fase is voornamelijk gericht op de meeste effectieve realisatie van de doelstellingen op vlak van taalverwerving en participatie en het verder in kaart brengen van leerpotentieel, interesses en talenten (en niet het aftoetsen van de correctheid van de gemaakte studiekeuze).

Het onthaaltraject eindigt niet bij doorstroom naar het reguliere onderwijs. Fase drie is wel degelijk een onderdeel van het onthaaltraject, ook al wordt de duurtijd van deze derde fase niet bepaald. Na integratie in het reguliere onderwijs krijgen de onthaalleerlingen op maat ondersteuning en begeleiding. Deze zijn meer specifiek gericht op het bereiken van de doelstellingen, zoals bepaald voor de gekozen studierichting.

De ondersteuning en begeleiding na integratie moet op niveau van de individuele onthaalleerling vorm krijgen. De toegekende middelen (zie 8.4.2.) moeten dan ook leerling-specifiek ingezet worden.

Het leertraject in het reguliere onderwijs wordt zo flexibel als nodig ingevuld, op basis van de noden en behoeften van de individuele leerlingen. Hiertoe zijn reeds verschillende mogelijkheden voorzien in de regelgeving met betrekking tot het secundair onderwijs. Het inpassen van deze mogelijkheden in het schoolbeleid met betrekking tot onthaalonderwijs wordt ondersteund vanuit de scholengemeenschap (zie infra) en de pedagogische begeleidingsdiensten.

Deze gefaseerde invulling is ook gericht op een organisatie van het onthaaltraject waarbij het verloop van het schooljaar (startend in september en opbouwend naar juni) kan doorbroken worden. Op die manier krijgen alle anderstalige nieuwkomers dezelfde onderwijskansen aangeboden, ongeacht het moment van instroom in het onthaalonderwijs.

8.4.2 Een onthaaltraject op het niveau van de scholengemeenschap

De organisatie van het onthaaltraject in het secundair onderwijs wordt gecoördineerd en aangestuurd op het niveau van de scholengemeenschap.

De middelen voor het organiseren van het onthaaltraject worden toegekend aan de scholengemeenschap. Het gaat hierbij om de middelen voor de organisatie van het taalbad (fase 1)

en de onthaalklas (fase 2), de middelen voor de ondersteuning en begeleiding op maat van anderstalige nieuwkomers (fase 3) en de middelen voor de professionalisering van de onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten. De middelen voor de organisatie van deze drie aspecten van het onthaaltraject in het secundair onderwijs kunnen gebundeld toegekend worden, wel stellen we voor dat de scholen in het kader van een doorlichting door de onderwijsinspectie zichtbaar maken op welke manier deze middelen aangewend worden en verdeeld worden over deze drie aspecten.

In overleg tussen de scholen van de scholengemeenschap wordt het taalbad (fase 1) en de onthaalklas (fase2) georganiseerd, en worden afspraken gemaakt tussen de scholen die het taalbad en de onthaalklas organiseren enerzijds en de vervolgscholen anderzijds. Het spreekt voor zich dat de opgebouwde deskundigheid en expertise van onthaalscholen hierbij gevalideerd worden.

Dit betekent dat elke scholengemeenschap, uiteraard enkel indien er anderstalige nieuwkomers aanwezig zijn in één of meerdere scholen van de scholengemeenschap, onthaalonderwijs organiseert. De keuze van de studierichting in fase 2 en in fase 3 (zoals eerder verduidelijkt, kan er voor fase 3 een andere keuze gemaakt worden dan voor fase 2) moeten gemaakt kunnen worden los van het aanbod in de school die het taalbad aanbiedt. Binnen een scholengemeenschap is, in de meeste gevallen althans, een ruimer aanbod aan studierichtingen binnen de verschillende onderwijsvormen voorhanden dan in individuele scholen. Het is dan ook mogelijk dat onthaalleerlingen in fase twee de onthaalklas volgen in de ene school en het gedeelte regulier onderwijs in een andere school.

In grote steden, en in geval van een beperkt aanbod aan studierichtingen binnen een bepaalde scholengemeenschap, kan uiteraard beslist worden tot (verregaande) samenwerking tussen verschillende scholengemeenschappen. Ook houdt dit voorstel geen enkele beperking van de keuzevrijheid van de ouders en leerlingen in.

De nabijheid van onthaalonderwijs tot de woonplaats van de anderstaligen nieuwkomers verkleint. In elke scholengemeenschap, met aanwezigheid van nieuwkomers in één of meerdere scholen van de scholengemeenschap, wordt onthaalonderwijs aangeboden. Nieuwkomers in het secundaire onderwijs moeten bijgevolg geen lange afstanden meer afleggen om een onthaalschool te vinden, en de afstand tussen de onthaalscholen en de vervolgscholen wordt eveneens verkleind. Meer nog: de beide scholen moeten samenwerken op niveau van de scholengemeenschap.

We denken dat de organisatie van onthaalonderwijs in alle scholengemeenschappen met anderstalige nieuwkomers in de eigen scholen, de zogenaamde 'externe doorstroom' (doorstroom naar een andere school of andere scholengemeenschap na het onthaaljaar, wat de opvolging en ondersteuning na doorstroom in het reguliere onderwijs bemoeilijkt) zal verminderen. Scholen moeten immers samenwerken binnen de scholengemeenschap. . De onderzoekers vermoeden dat deze 'externe doorstroom' ook in de huidige situatie zal verminderen, aangezien het aantal secundaire scholen met een OKAN-aanbod tijdens het schooljaar 2015-2016 sterk gestegen is in het kader van de toegenomen instroom. Wel bevelen we aan dat het fenomeen van 'externe doorstroom', en vooral de impact op de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers, blijvend moet gemonitord worden.

We willen hierbij ook niet voorbijgaan aan het feit dat de woonplaats van nieuwkomers in de eerste fase na aankomst in Vlaanderen vaak weinig stabiel is. Het veelvuldig veranderen van woonplaats in deze periode heeft enerzijds te maken met keuzes die door de ouders van de anderstalige nieuwkomers gemaakt worden maar anderzijds ook en in belangrijke mate met het gevoerde asiel- en opvangbeleid van de federale overheid. Blijvend overleg tussen de Vlaamse (en Franstalige) overheid en de federale overheid gericht op het beperken van verhuizingen van leerplichtige anderstalige nieuwkomers is erg belangrijk. Op die manier kunnen onderbrekingen van de onderwijsloopbaan in de eerste fase na aankomst in Vlaanderen beperkt worden.

Voor het coördineren en aansturen van het onthaaltraject in het secundair onderwijs wordt er aan elke scholengemeenschap een bepaald volume opdracht toegekend (een halftijdse opdracht lijkt hierbij een minimum te zijn). De verantwoordelijke voor het onthaaltraject op het niveau van de scholengemeenschap werkt samen met de verschillende scholen een visie op onthaalonderwijs uit en vat de organisatie van het onthaaltraject in een expliciet beleidsplan. Daarnaast staat deze verantwoordelijke in voor de monitoring van de schoolloopbanen van de onthaalleerlingen binnen de scholengemeenschappen. De schoolloopbanen worden in kaart gebracht met aandacht voor gekozen studierichtingen, schoolse vertraging na integratie in het reguliere onderwijs, ongekwalificeerde uitstroom, voortijdig schoolverlaten en behaalde kwalificaties.

Het beleidsplan voor het onthaaltraject, opgemaakt op niveau van de scholengemeenschap, voldoet aan het kwaliteitskader van de onderwijsinspectie en maakt onderwerp uit van de doorlichtingen.

8.4.3 Vervolgcoaching op leerlingenniveau

In het huidige onthaalonderwijs wordt een belangrijke rol toegekend aan de vervolgschoolcoaches. Deze functie omvat twee luiken: 1) op niveau van de leerlingen: ondersteuning en begeleiding van de anderstalige nieuwkomers bij het maken van een studiekeuze op het einde van het onthaaljaar, en coaching en opvolging van de nieuwkomers tot drie jaar na de integratie in het reguliere onderwijs, en 2) op niveau van de reguliere leerkrachten: ondersteuning van reguliere leerkrachten op vlak van (taal)onderwijs aan anderstalige nieuwkomers. Uit dit onderzoek is gebleken dat de vervolgschoolcoaches vooral de eerste taak opnemen, met name de oriëntering van anderstalige nieuwkomers naar het reguliere onderwijs tijdens het onthaaljaar. Ook de opvolging van deze leerlingen na integratie kan slechts gedeeltelijk worden gerealiseerd, aangezien de onthaalscholen geen volledige informatie hebben over het verdere verloop van de schoolloopbanen van hun onthaalleerlingen. Het tweede luik, de ondersteuning van reguliere leerkrachten, wordt slechts in beperkte mate opgenomen en voornamelijk vraag gestuurd.[74]

Tot en met het schooljaar 2015-2016 ontving elke scholengemeenschap met een onthaalschool middelen voor de aanstelling van één voltijdse vervolgschoolcoach, ongeacht het aantal anderstalige nieuwkomers dat moet begeleid worden. Omwille van de sterke stijging van het aantal anderstalige nieuwkomers in het Vlaamse onderwijs tijdens het schooljaar 2015-2016, werd dit systeem aangepast vanaf 1 september 2016. De nieuwe regeling bepaalt dat elke contactschool van een scholengemeenschap en elke school met onthaalonderwijs buiten een scholengemeenschap 0.9 uren krijgt per anderstalige nieuwkomer voor de organisatie van de vervolgschoolcoaching. De omkadering voor vervolgschoolcoaches groeit vanaf nu dus mee met het aantal anderstalige nieuwkomers. Door deze aanpassing zijn er in het schooljaar 2016-2017 vier keer meer vervolgschoolcoaches dan het voorgaande schooljaar.

Ook de invulling van de vervolgschoolcoaching werd aangepast, waarbij de nadruk meer komt te liggen op ondersteuning en begeleiding van leerlingen en leerkrachten na integratie in het reguliere onderwijs: 'De middelen kunnen uitsluitend aangewend worden voor begeleiding, ondersteuning en opvolging van ex-onthaalleerlingen in het regulier onderwijs en voor expertise-overdracht en –opbouw in het regulier onderwijs m.b.t. onthaalleerlingen. (…) Alleszins moet er gewerkt worden aan het verbeteren van het begrip en de expertise van reguliere leerkrachten in de onthaalschool en in andere scholen door middel van coaching door leerkrachten van het onthaalonderwijs en moet er

[74] Deze beperkte realisatie van de opdrachten van de vervolgschoolcoach werden door de respondenten in de survey en de casestudie toegeschreven aan een tekort aan middelen. Het gevoerde onderzoek had betrekking op de periode oktober 2015 – januari 2016 en vond dus plaats voor de verhoging van de beschikbare middelen voor vervolgschoolcoaching en aanpassing van de invulling van de opdracht van de vervolschoolcoaches. De Vlaamse overheid voerde deze maatregelen in vanaf september 2016 in reactie op de verhoogde instroom van OKAN-leerlingen in het secundair onderwijs.

ook voorzien worden in een goede doorstroming van leerlingeninformatie en in het onderhouden van contacten met de ex-onthaalleerlingen.'[75]

Deze nieuwe regeling komt alleszins tegemoet aan de vraag van de onthaalscholen naar meer middelen voor de organisatie van vervolgschoolcoaching. Op basis van de bevindingen van dit onderzoek wordt er echter een andere aanpak voorgesteld. Wij stellen voor deze middelen te verdelen over 1) professionalisering op niveau van de scholengemeenschap (coaches van de leerkrachten) en 2) vervolgcoaches voor de begeleiding van de leerlingen.

De opdrachten van de vervolgschoolcoach, zoals voorzien tot 1 september 2016, omvatten ondersteuning van de onthaalleerlingen bij oriëntering naar het reguliere onderwijs; opvolging van deze leerlingen gedurende drie jaar en ondersteuning van de reguliere leerkrachten in het vervolgonderwijs. Op basis van dit onderzoek wordt voorgesteld deze verschillende opdrachten te behouden maar op een andere manier te realiseren.

De nood aan ondersteuning van de reguliere leerkrachten is bijzonder groot. Professionalisering op vlak van onthaalonderwijs en omgaan met onthaalleerlingen in het vervolgonderwijs moet voldoende ruim worden ingevuld. Het gaat ook om intervisie en uitwisseling tussen onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten, professionalisering op vlak van breed evalueren en assessment, samenwerking en afstemming tussen onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten. Een dergelijk professionaliseringsbeleid moet opgenomen worden op een hoger, schooloverstijgend niveau, niet enkel van collega tot collega. Wij situeren de aansturing van deze ondersteuning en begeleiding dan ook op het niveau van de scholengemeenschap. Ook de monitoring van het verloop van de schoolloopbanen van de anderstalige nieuwkomers kan op dit niveau worden opgenomen.

Wat de ondersteuning van anderstalige nieuwkomers betreft, is de opdeling 'tijdens het onthaaljaar – in het reguliere onderwijs' niet meer zo strikt van toepassing aangezien er gewerkt wordt met een gefaseerd onthaaltraject. Ondersteuning en begeleiding op maat van de onthaalleerlingen blijft noodzakelijk doorheen dit traject. Deze ondersteuning en begeleiding worden opgenomen door een 'vervolgcoach' vanaf het einde van het taalbad en loopt door tot het einde van het onthaaltraject (= wanneer in fase 3 wordt vastgesteld dat er geen bijkomende ondersteuning meer nodig is), steeds in nauwe interactie en samenwerking met de onthaal- en reguliere leerkrachten. Het gaat niet meer om vervolgSCHOOLcoaches, maar om vervolgcoaches (VC), aangezien de ondersteuning eerder op het niveau van de leerling wordt gesitueerd dan van de school.

De vervolgcoach voorziet met andere woorden in een continuïteit op vlak van ondersteuning en begeleiding van de onthaalleerlingen doorheen het onthaaltraject, vormt een brugfiguur tussen de leerlingen en onthaal- en reguliere leerkrachten, ondersteunt de onthaalleerlingen bij het maken van een studiekeuze (na fase 1 en na fase 2) en geeft invulling aan de begeleiding op maat na volledige integratie in het reguliere onderwijs.

Uit deze omschrijving blijkt dat functie van de vervolgcoach ook de functie van leerlingbegeleiding omvat. Het onthaalteam op schoolniveau in het secundair onderwijs bestaat dus uit de OKAN-coördinator, de VC's en de onthaalleerkrachten. Dit team werkt nauw samen met de verantwoordelijke voor het onthaalbeleid en –traject op het niveau van de scholengemeenschap.

Deze functie van VC moet worden ingevuld door leerkrachten (of andere personeelsleden) die een specifieke opleiding hebben gevolgd met betrekking tot tweedetaalverwerving, meertaligheid en diversiteit.

[75] http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13123#5-1-2

Vanuit dit onderzoek wordt voorgesteld de middelen die vanaf 1 september 2016 zijn vrijgemaakt voor het verhogen van het volume vervolgschoolcoaches, minstens te behouden en indien mogelijk zelfs te verhogen meer bepaald voor professionalisering, te verdelen over 1) de professionalisering van de onthaal- en reguliere leerkrachten via de professionele leergemeenschappen en 2) de vervolgcoaches die instaan voor de individuele ondersteuning en begeleiding van de onthaalleerlingen. Daarnaast kan de overheid in samenspraak met de professionele leergemeenschappen bekijken hoe de bestaande middelen voor professionalisering nog beter kunnen worden ingezet in de context van onthaalonderwijs.

8.4.4 16- tot 18-jarige nieuwkomers[76]

De trajecten voor deze doelgroep moeten op een meer geïntegreerde manier uitgewerkt worden waarbij talige inhouden in combinatie met of door middel van andere inhouden worden aangeboden. Deze trajecten moeten mogelijkheden scheppen voor alle jongeren – jongeren met een educatief perspectief (doorstroom naar hoger onderwijs) en jongeren met een professioneel perspectief (beroepsopleiding en doorstroom naar arbeidsmarkt). Bij het bereiken van de meerderjarigheid moeten deze jongeren toegeleid zijn naar en participeren aan een traject dat gericht is op het bereiken van een bepaald competentieniveau dat zoveel mogelijk aansluit bij de interesses, talenten en competenties van de jongeren. Op die manier kan vermeden worden dat deze jongeren, eens de leeftijd van 18 jaar bereikt, doorstromen naar precaire arbeidsmarktsituaties of langdurige (educatieve of beroepsgerichte) trajecten met een reële kans op vroegtijdige uitval. Deze trajecten kunnen uitgewerkt worden op basis van samenwerkingsverbanden tussen onderwijsactoren met een aanbod voor leerplichtige leerlingen en onderwijs- en vormingsactoren met een werking gericht naar volwassenen. Tot hiertoe heeft het onderwijsbeleid steeds gestreefd naar een integratie van het onthaalonderwijs in het secundair onderwijs. Voor het uitwerken van optimale opleidings- en vormingstrajecten voor de doelgroep van 16- tot 18- jarige nieuwkomers uit derdelanden moet er gestreefd worden naar een verregaande en duurzame samenwerking tussen het onthaalonderwijs en het reguliere secundaire onderwijs enerzijds, en in het bijzonder aanbieders van trajecten voor (anderstalige) volwassenen anderzijds. In de verdere uitwerking van het stelsel van duaal leren is het belangrijk de doelgroep van 16- tot 18-jarige nieuwkomers als specifieke doelgroep mee te nemen.

Al te vaak wordt een schools, abstract niveau van het Nederlands als voorwaarde gesteld voor het participeren aan een educatief of beroepsgericht vervolgtraject na het onthaalonderwijs. Het invoegen van tussen- en voortrajecten bij overstap van onthaalonderwijs naar educatieve en professionele vervolgtrajecten werken enerzijds een versnippering van het aanbod en anderzijds een verlenging van de trajecten in de hand. Een weinig transparant aanbod en langdurige trajecten met onvoldoende duidelijkheid over de directe finaliteit van de voor- en tussentrajecten verhogen het risico op vroegtijdige uitval.

Bovendien zorgen voor- en tussentrajecten eveneens voor een versnippering van de verantwoordelijkheid voor het welslagen van het ganse traject tussen de verschillende aanbieders van opleiding en vorming. Geen enkele actor is mede-eigenaar, samen met de anderstalige nieuwkomer, wat het ganse traject betreft. Naast een versnippering van de verantwoordelijkheid

[76] Deze aanbevelingen werden ook gebaseerd op de aanbevelingen zoals geformuleerd in het onderzoek: 'EIF-actie-onderzoek 16- tot 18-jarige nieuwkomers uit derdelanden, 2014'. Voor een meer uitgebreide lezing van de conclusies en aanbevelingen:
http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/onderzoek/actieonderzoek-naar-16-tot-18-jarige-anderstalige-nieuwkomers

ontstaat er ook een versnippering van de opgebouwde expertise en deskundigheid. Aansluiting moet gezocht worden bij bestaande initiatieven gericht op het organiseren van geïntegreerde trajecten voor (anderstalige) volwassenen, dit in een samenwerking tussen het hoger onderwijs, het volwassenenonderwijs, VDAB en Syntra.

8.5 PSCYCHOSOCIALE ONDERSTEUNING WORDT STRUCTUREEL VOORZIEN IN HET ONTHAALTRAJECT IN HET BASIS- EN SECUNDAIR ONDERWIJS

Anderstalige nieuwkomers kampen vaak met psychosociale problemen, moeilijke thuissituaties, trauma's opgelopen in het land van herkomst en/of tijdens het migratietraject, medische problemen of een beperkte tot geen schoolse achtergrond. Ook nieuwkomers die geen trauma's hebben opgelopen in het thuisland of tijdens het migratietraject, hebben steeds een migratie-ervaring te verwerken. Leerlingen die gekomen zijn in het kader van gezinshereniging moeten ook een plek weten te vinden in een nieuwe samenleving met een andere taal, een andere cultuur, andere gewoontes en omgangsvormen.

Tijdens het onthaalonderwijs – zowel in het basis- als in het secundair onderwijs – moet er dan ook voldoende aandacht zijn voor het psychosociaal welzijn van de anderstalige nieuwkomers. Het voorzien in kwaliteitsvolle psychosociale begeleiding en ondersteuning omvat verschillende aspecten:

- Het professionaliseren van de onthaalteams op vlak van observeren in de klas en op school, signaleren aan bevoegde actoren en het ondersteunen van leerlingen in het klas- en schoolgebeuren;
- Het professionaliseren van de Centra voor Leerlingenbegeleiding in het begeleiden en ondersteunen van anderstalige leerlingen en hun ouders en het voorzien van voldoende middelen voor deze Centra om hun taken ten aanzien van deze doelgroep op te nemen;
- De uitbouw van een zorgnetwerk rond de school, bestaande uit een diversiteit aan hulpverlenende organisaties. Een dergelijk zorgnetwerk veronderstelt samenwerking op beleidsniveau tussen de domeinen Onderwijs en Welzijn, leidend tot voldoende toegankelijkheid en voldoende hulpverlenend aanbod bij de hulpverlenende instanties.
- Het voorzien van preventieve en welzijnsbevorderende interventies, zoals een gespreksuur, individuele psychosociale ondersteuning of creatieve therapeutische initiatieven. Deze activiteiten worden gedurende enkele uren per week structureel voorzien in het lessenpakket van de leerlingen.

    - In het basisonderwijs worden deze activiteiten georganiseerd tijdens het eerste jaar na instroom. Deze activiteiten worden begeleid door de zorgleerkracht en een CLB-medewerker of externe psychologen/therapeuten.
    - In het secundair onderwijs worden deze activiteiten georganiseerd tijdens de eerste en de tweede fase. Deze activiteiten worden begeleid door de VC en een CLB-medewerker of externe psychologen/therapeuten. Specifieke aandacht gaat uit naar de ondersteuning van niet-begeleide minderjarige nieuwkomers, waarbij nauwe samenwerking met de opvanginitiatieven en voogden nagestreefd wordt.

Bij het organiseren van dit aanbod is het belangrijk dat de leerlingen een gevoel van veiligheid en geborgenheid ervaren binnen de eigen school en de eigen klasgroep.

8.6 ONTHAALTEAMS EN REGULIERE LEERKRACHTENTEAMS WORDEN INTENSIEF EN DUURZAAM GEPROFESSIONALISEERD IN HET OMGAAN MET MEERTALIGHEID EN DIVERSITEIT IN HET BASIS- EN SECUNDAIR ONDERWIJS

8.6.1 Er wordt ingezet op deskundigheidsbevordering van de onthaalteams

We bevelen aan dat men voldoende investeert in de professionalisering van de onthaalteams. Hiermee verwijzen we in het basisonderwijs naar (ten minste) onthaalleerkrachten, zorgcoördinatoren of zorgleerkrachten. In het secundair onderwijs omvatten deze teams (ten minste) de onthaalleerkrachten, de OKAN-coördinator en de vervolgcoaches.

Voor het opnemen van een lesopdracht in het onthaalonderwijs worden er momenteel geen andere vereisten gesteld dan het beschikken over een pedagogisch diploma. Toch vraagt het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers om specifieke competenties, waaronder inzicht in processen van (tweede)taalverwerving en hieraan verbonden pedagogische en didactische competenties, en interculturele en diversiteitscompetenties alsook de nodige gevoeligheid voor traumatische of psychologisch belastende ervaringen gelieerd aan het migratieverleden.

Een doorgedreven professionaliseringsbeleid met betrekking tot het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers wordt uitgetekend op basis van volgende speerpunten:

- Aanscherpen van de pedagogische vereisten voor het opnemen van een opdracht in het onthaalonderwijs;
- Vermijden van hoge turn-over via doorgedreven (voorafgaandelijke) opleiding, voldoende in-service training en het bieden van (een bepaalde mate van) werkzekerheid;
- Verhogen van de aandacht voor onthaalonderwijs en tweedetaalverwerving in de initiële lerarenopleiding en aanvullende opleidingen.

De respondenten in de survey en de case studies hebben herhaaldelijk aangegeven dat het huidige nascholingsaanbod niet voldoet aan de noden en verwachtingen van de onthaalleerkrachten, onthaalteams en reguliere leerkrachten, die werken met (oud) anderstalige nieuwkomers. Het is dan ook noodzakelijk dat er geïnvesteerd wordt in het ontwikkelen en toegankelijk maken van vorming en begeleiding van onthaalleerkrachten, onthaalteams en reguliere leerkrachten. De overheid kan hier impulsen geven via onder meer de prioritaire nascholing. Daarnaast moet er ook voorzien worden in samenwerking met de pedagogische begeleiding en andere vormingsinstellingen. Hierbij moet maximale afstemming gerealiseerd worden op de noden en behoeften van de onthaalleerkrachten.

8.6.2 Professionele leergemeenschappen worden gefaciliteerd als instrument voor deskundigheidsbevordering

Wat professionalisering van onthaalleerkrachten en andere personeelsleden betrokken bij het onthaalonderwijs betreft, werd tijdens de gesprekken in het kader van de casestudie (maar ook in voorafgaand onderzoek naar onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers [77]) een grote behoefte vastgesteld aan intervisie met en uitwisseling tussen onthaalleerkrachten over verschillende scholen heen. Professionalisering wordt niet zozeer gezocht via het volgen van

[77] Actie-onderzoek 16- tot 18-jarige nieuwkomers uit derdelanden, EIF, 2014

bijscholingen, de deskundigheid van de onthaalleerkrachten overstijgt immers vaak de deskundigheid van de aanbieders van de nascholing.
Daarnaast bleek uit de survey onthaalonderwijs een algemene tevredenheid bij de onthaalleerkrachten met betrekking tot de pedagogische kwaliteit van het onderwijs in de onthaalklas. Op zich is dit een positieve vaststelling, maar ze zou ook voor een deel kunnen wijzen op een onvoldoende kritische houding ten aanzien van de pedagogische praktijk van de school door afwezigheid van voldoende intervisie, externe evaluatie en aftoetsing aan nieuwe kaders en inzichten.

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, kan de overheid inzetten op de professionalisering van het schoolpersoneel via het faciliteren van professionele leergemeenschappen.

Een lerende gemeenschap is een groep mensen die belang heeft bij een bepaald vraagstuk, met elkaar kennis wil uitwisselen en van elkaar wil leren. De deelnemers werken langere tijd samen om ideeën uit te wisselen, oplossingen te bedenken, en nieuwe werkwijzen te introduceren. Het startpunt van een lerende gemeenschap is geen projectplan, dat uitgevoerd moet worden, maar de betrokkenheid bij een gezamenlijk onderwerp en de behoefte aan verandering.
Voorop staat het delen van kennis, en het vernieuwen en verbeteren van werkwijzen, producten, een bepaalde aanpak, etc. Zoals het Engelse begrip 'community of practice' stelt, staat praktijkkennis daarbij centraal. Met andere woorden: handelen, daarvan leren en vervolgens het handelen daarop afstemmen.[78]

De onderwijsoverheid moet de nodige ruimte – investering in tijd (uren binnen de opdracht) en middelen – beschikbaar stellen voor het creëren van lerende gemeenschappen. De lerende gemeenschappen worden georganiseerd op het niveau van de scholengemeenschappen. Voor het uitwerken en implementeren van een professionaliseringsbeleid wordt er aan elke scholengemeenschap, met aanwezigheid van anderstalige nieuwkomers in één of meer van de eigen scholen, met een minimaal aantal anderstalige nieuwkomers een bepaald volume opdracht toegekend (een halftijdse opdracht per scholengemeenschap lijkt een minimum te zijn).

Voor het basisonderwijs betekent het voorzien van deze lerende gemeenschappen dat er voor het eerst op bovenschools niveau en vanuit de scholengemeenschap gewerkt wordt aan professionalisering van leerkrachtenteams. Gezien de vooropgestelde spreiding van nieuwkomers, zullen steeds meer basisscholen anderstalige nieuwkomers opvangen en begeleiden. Samenwerking via lerende gemeenschappen kan dan ook een cruciaal gegeven vormen voor het realiseren van een kwaliteitsvol basisonderwijs voor deze doelgroep.

Dit betekent dus dat er voor het secundair onderwijs wordt voorgesteld twee keer een bepaald volume opdracht toe te kennen op het niveau van de scholengemeenschap: 1) coördineren en aansturen van het onthaaltraject binnen de scholengemeenschap en 2) uitwerken en implementeren van een professionaliseringsbeleid op niveau van de scholengemeenschap.

Op het niveau van de scholengemeenschap wordt er samen met de onthaalleerkrachten én reguliere leerkrachten van de betrokken scholen een professionaliseringsbeleid uitgetekend, gericht op het optimaliseren van het onthaaltraject voor anderstalige nieuwkomers. Dit professionaliseringsbeleid is met andere woorden gericht naar alle leerkrachten binnen de scholengemeenschap, zowel de onthaalleerkrachten als de reguliere leerkrachten.

[78]http://www.planenaanpak.nl/doc/Lessen%20lerende%20gemeenschap%20Hellendoorn,%20juli%202012.pdf

De verantwoordelijke van de scholengemeenschap neemt hierbij een coördinerende en faciliterende functie op. Daarnaast kan deze verantwoordelijke ook een taak opnemen met betrekking tot het uitbouwen van een zorgnetwerk gericht op psychosociale ondersteuning van de anderstalige nieuwkomers.

Belangrijke aandachtspunten binnen deze lerende gemeenschappen zijn:

- De professionalisering van onthaalleerkrachten, gericht op onder meer tweedetaalverwerving, diversiteit, breed evalueren en specifieke doelgroepen zoals analfabete nieuwkomers;
- Professionalisering van reguliere leerkrachten op vlak van tweede taalverwerving, meertaligheid, diversiteit en breed evalueren;
- Uitwisseling en afstemming tussen onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten.

De reguliere leerkrachten worden expliciet vermeld als doelgroep van dit professionaliseringsbeleid. Zoals uit het onderzoek blijkt, zijn deze reguliere leerkrachten vaak weinig of niet vertrouwd met het onthaalonderwijs. Reguliere leerkrachten spelen dan ook onvoldoende in op de noden en behoeften van deze leerlingen na doorstroom naar het reguliere onderwijs. Er werd reeds benadrukt dat leerprocessen (met bijzondere aandacht voor processen van taalverwerving) langdurige en dynamische processen zijn die ook na één jaar onthaalonderwijs ondersteuning behoeven. Binnen de lerende gemeenschappen vindt intervisie en uitwisseling niet alleen plaats tussen onthaalteams, maar ook tussen reguliere leerkrachten en tussen gemengde groepen van onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten.

De pedagogische begeleidingsdiensten kunnen de ondersteuning en begeleiding, gericht op het realiseren van een optimaal onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers, concentreren op het niveau van de scholengemeenschappen. Op die manier kunnen middelen en tijd efficiënt ingezet worden met een groot bereik binnen de scholen van de scholengemeenschap. De pedagogische begeleidingsdiensten moeten voldoende ruimte krijgen om de scholengemeenschappen en de betrokken scholen te begeleiden en ondersteunen. Via de verantwoordelijke van de scholengemeenschappen kunnen vragen naar ondersteuning en begeleiding, die kunnen opgenomen worden door de pedagogische begeleidingsdiensten, gecapteerd en gebundeld worden. Daarnaast moeten de begeleidingsdiensten de mogelijkheden naar begeleiding en ondersteuning via de professionele leergemeenschappen meer kenbaar maken naar de scholen toe.

Het professionaliseringsbeleid op het niveau van de scholengemeenschap moet door een expliciet beleid gevat worden. Dit beleid voldoet aan het kwaliteitskader van de onderwijsinspectie en maakt onderwerp uit van de doorlichtingen.

Voor het faciliteren van de uitwisseling van materiaal tussen onthaalleerkrachten onderling en tussen onthaalleerkrachten en reguliere leerkrachten moeten de mogelijkheden nagegaan worden die via www.klascement.be kunnen geboden worden.

Het organiseren van lerende gemeenschappen op het niveau van de scholengemeenschappen en de toekenning van de coördinatie en aansturing van de onthaaltrajecten in het secundair onderwijs aan de scholengemeenschappen, maakt dat er kwaliteitsvol onthaalonderwijs aan alle anderstalige nieuwkomers kan geboden worden. Alle scholen binnen een scholengemeenschap maken immers deel uit van de leergemeenschap, als school met pas ingestroomde anderstalige nieuwkomers of als school met (mogelijks) doorgestroomde anderstalige nieuwkomers. Elke school binnen de

scholengemeenschap kan delen in de expertise van de lerende gemeenschap en kan via deze weg werken aan de professionalisering van het eigen personeel.

In samenwerking tussen de overheid, de scholengemeenschappen en de scholen kan onderzocht worden op welke manier de monitoring van de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers kan gerealiseerd worden via centrale dataverzameling op Vlaams niveau (MijnOnderwijs). Op basis van deze centrale registratie kan vervolgens gerapporteerd worden aan de scholen en scholengemeenschappen en kunnen tendensen en evoluties met betrekking tot het Vlaamse onthaalonderwijs opgevolgd worden. We merken hierbij wel op dat een dergelijke, geanonimiseerde registratie en rapportering de individuele opvolging van anderstalige nieuwkomers doorheen hun schoolloopbanen, als tool voor individuele ondersteuning en begeleiding enerzijds en evaluatie van het gevoerde onthaalbeleid op niveau van de school en de scholengemeenschap anderzijds, niet (volledig) kan vervangen.

8.7 HET ONTHAALONDERWIJS WORDT VERSTERKT DOOR SAMENWERKING EN LOKALE INBEDDING

Uit bovenstaande aanbevelingen werd reeds duidelijk dat een efficiënt en kwaliteitsvol onthaalonderwijs niet kan 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 het laatste punt worden nog twee belangrijke samenwerkingsverbanden onderstreept, met name samenwerking met de ouders (voogd) van de anderstalige nieuwkomers en de plaats van onthaalonderwijs in de brede school.

8.7.1 Samenwerking met ouders (en voogd)

Wat de samenwerking met de ouders (of voogd) van anderstalige nieuwkomers betreft, pleiten we voor een visie die gebaseerd is op een positief partnerschap. In dit soort partnerschap luisteren de partners naar elkaar, leren ze elkaar kennen, hebben ze vertrouwen, onderhandelen ze en maken ze goede afspraken. Wederzijds respect is daarbij dé voorwaarde voor een goed partnerschap. Daarnaast maakt het expliciteren van verwachtingen het partnerschap rijker. De achterliggende doelstelling van het opbouwen van dit partnerschap is het creëren en benutten van maximale ontwikkelingskansen voor de leerlingen.

Onderzoekers, diverse schoolactoren en beleidsmakers zijn het erover eens dat ouderbetrokkenheid een verschil maakt. Onderzoek duidt tal van positieve relaties aan tussen ouderbetrokkenheid en het welbevinden van leerlingen, schoolsucces, attitudes ten aanzien van leren, leerwinst, deelname aan hoger onderwijs, etc. (bv. Bakker, Denessen, Dennissen& Oolbekkink-Marchand, 2013; Desimone, 2001; Kyriakides, 2005; Menheere & Hooge, 2010).

Ouderbetrokkenheid blijkt een belangrijke voorwaarde te zijn voor het leren van kinderen en jongeren en hun schoolse ontwikkeling. Zowel de school als de ouders zijn belangrijke partners in het ondersteunen van het leerproces van het kind (VLOR, 2011). Hoewel ouderbetrokkenheid in de onderzoeksliteratuur veelal als positief wordt omschreven, blijkt ouderbetrokkenheid in de praktijk vaak een heikel punt te zijn. De vraag hoe een partnerschap tussen school en ouders gestalte kan krijgen, blijft vaak open en onbeantwoord. Zowel scholen als ouders blijven met vragen en bezorgdheden zitten. Scholen zijn daarbij vooral bezorgd over 'moeilijk bereikbare' ouders, waaronder de ouders van anderstalige nieuwkomers. Scholen vertrekken ook vaak van een lerend

perspectief. Ouders op hun beurt weten niet altijd wat de school precies van hen verwacht, welke rollen en taken ze dienen op te nemen en welke zeker niet. Bovendien hebben ouders naast een lerend ook een zorgend perspectief. Een heldere dialoog over wat ieders rol kan zijn en welke verwachtingen school en ouders naar elkaar toe hebben, komt vaak moeilijk op gang.

Momenteel bestaan er wel heel wat theoretische kaders en conceptuele modellen die scholen handvatten kunnen aanreiken bij het aanpakken van ouderbetrokkenheid. Onderzoek en de praktijk leren ons echter dat een aantal van deze kaders en modellen hiaten vertonen. Ze vertrekken vanuit een eerder hiërarchische indeling van vormen van ouderbetrokkenheid, waarbij bepaalde vormen (bijv. actieve participatie) meer aanzien en waardering krijgen dan andere vormen (bijv. interesse tonen in de schoolloopbaan). Sommige kaders vergeten de leerling als belangrijke participant in de relatie tussen school en ouders.

Uit onderzoek blijkt (Moreel, Van Avermaet, & Verlinden, 2012; De Mets, 2013) dat een partnerschapsmodel best uit drie actoren bestaat: de school – de ouder – de leerling. Bovendien is het de opdracht van de school om ouders goed in te lichten wat hun mogelijke onderwijsondersteunende rol zowel thuis als in de school kan zijn, en ook wat die niet hoeft te zijn (een ouder moet thuis geen leerkracht zijn). Op die manier kan de school het belang aantonen van een stimulerende en constructieve houding vanuit de ouders naar het leerproces van hun kinderen toe. Hoe helderder de rollen van élk van de drie belanghebbenden in het partnerschapsmodel zijn, hoe sterker de onderlinge relaties groeien, hoe groter de leer-ontwikkelingskansen voor de leerlingen toenemen.

In de context van het onthaalonderwijs is het belangrijk structureel ruimte te maken voor samenwerking tussen ouders en school. Enkele mogelijkheden: ouders betrekken van bij de intake in de school; evolueren naar 'leerling'- in plaats van 'ouder'-contacten waarbij de leerling vertelt over zijn/haar evolutie en werkpunten; vaste openklasmomenten voorzien waarbij ouders deelnemen aan de les; ouders als ervaringsdeskundige uitnodigen om gastlessen te geven of als vertaler laten optreden in bepaalde vakken; een oudergroep oprichten die een traject aflegt parallel aan dat van de leerlingen, waarbij een basiswoordenschat wordt verworven en basisvaardigheden ontwikkeld; de dialoog durven aangaan met verenigingen waarin anderstalige ouders actief zijn (moskeewerking, sportclubs...) en tot constructieve en gemeenschappelijke projecten komen.

8.7.2 Samenwerking binnen de brede school

De deelname van het onthaalonderwijs aan een Brede School – specifiek wat fase 1 (taalbad) en fase 2 (onthaalklas) betreft – kan heel wat kansen bieden voor anderstalige nieuwkomers.

> *"Een Brede School is een samenwerkingsverband tussen organisaties uit verschillende sectoren waaronder één of meerdere scholen die samen werken aan een brede leer- en leefomgeving op school én in de vrije tijd. Het doel is het maximaliseren van ontwikkelingskansen van alle kinderen en jongeren."*[79]

In de organisatie van onze samenleving is veel georganiseerd vanuit specifieke/gespecialiseerde organisaties. Het concept Brede School ontwikkelde zich vanuit de vaststelling dat de samenleving meer en meer gefragmenteerd is. Om kinderen en jongeren goed te omkaderen, is het nodig vanuit de kinderen en jongeren te vertrekken en vervolgens linken te leggen naar diensten en organisaties die kunnen bijdragen tot hun ontwikkeling. Zo kunnen kinderen en jongeren op een integrale manier benaderd worden, niet enkel als leerling of als anderstalige nieuwkomer (die zo snel mogelijk

[79] http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/themas/brede-school

Nederlands moet leren), maar ook als een kind of jongere die nood heeft aan het opbouwen van vriendschappen, het uitbouwen van een sociaal en functioneel netwerk, het leren kennen van de nieuwe omgeving waarin hij/zij leeft en leert.

Een Brede School werkt aan het creëren van een brede leer- en leefomgeving. Leren gebeurt immers niet geïsoleerd, leerprocessen kunnen versterkt worden wanneer ze plaatsvinden in specifieke contexten en functioneel zijn voor de lerenden. Samenwerking tussen verschillende organisaties leidt tot leerprocessen die breder worden ingevuld en maatschappelijk relevanter zijn. De lerenden worden meer uitgedaagd en geprikkeld. Scholen en andere organisaties kunnen, net door samen te werken, elkaars werking versterken en elkaars expertise benutten.

Kinderen en jongeren in maatschappelijk zwakkere posities ervaren vaak drempels om te participeren aan activiteiten in de vrije tijd – financiële drempels, onbekendheid met het aanbod, talige drempels, … Toch kan het participeren aan het vrijetijdsaanbod een meerwaarde betekenen voor het welbevinden, het ontdekken en ontwikkelen van talenten en interesses, het ontwikkelen van sociale vaardigheden, het uitbouwen van vriendschappen en sociale netwerken. Brede Scholen kunnen de toeleiding naar dit aanbod faciliteren, het bestaande aanbod meer toegankelijk maken en de drempels tot participatie verlagen. Ook kan er binnen een Brede School nieuw aanbod georganiseerd worden wanneer het bestaande aanbod onvoldoende afgestemd is op de noden en behoeften van bepaalde doelgroepen, zoals anderstalige nieuwkomers.

Meer specifiek naar anderstalige nieuwkomers toe, kunnen Brede Scholen de mazen van het zorgnet verkleinen door de samenwerking tussen de scholen met onthaalonderwijs en hulpverlenende diensten te versterken. De ondersteuning van professionele dienstverleners kan sneller ingeroepen worden.

Daarnaast ondersteunen de activiteiten van Brede Scholen ook de taalontwikkeling van anderstalige nieuwkomers door het samenbrengen van anderstalige en Nederlandstalige leerlingen en de interactie tussen leerlingen met een verschillende taalachtergrond in authentieke contexten te stimuleren.

De school staat in de buurt (basisonderwijs) of de stad (secundair onderwijs) en heeft ook buiten de schoolmuren mogelijkheden om levensechte leersituaties te creëren. Deze leerkansen zijn levensecht en dus relevant voor de leerlingen, wat de motivatie tot leren bevordert.

8.8 PROEFTUINEN ONTHAALONDERWIJS WORDEN (GEBASEERD OP VOORGAANDE 7 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.

De opzet van dergelijke proeftuinen (de precieze doelstellingen, de looptijd, de wijze van opvolging en evaluatie, …) dient hierbij uitgewerkt te worden in overleg tussen overheid, deelnemende scholen en onderzoekers.

Op vlak van vervolgonderzoek, worden volgende thema's aanbevolen:

- Gericht onderzoek naar klaspraktijken
- Systematisch onderzoek naar zittenblijven in de context van onthaalonderwijs

- Aanbod op maat van 11- en 12- jarige anderstalige nieuwkomers
- Verweven inzet door scholen van bijkomende middelen onthaalonderwijs en andere (specifieke) middelen voor de organisatie van het onthaalonderwijs
- De financiële consequenties va het al dan niet tellen nop het niveau van de scholengemeenschappen (basisonderwijs) voor de toekenning van bijkomende middelen

9 BEGRIPPENLIJST EN AFKORTINGEN

Afkorting	Betekenis
A-attest	De leerling mag overgaan naar een volgend leerjaar
AN	Anderstalige nieuwkomer
ASO	Algemeen secundair onderwijs
B-attest	De leerling mag (per uitzondering van één of meer studierichtingen) overgaan naar een volgend leerjaar
BO	Buitengewoon basisonderwijs
BSO	Beroepssecundair onderwijs
Buso	Buitengewoon secundair onderwijs
BVLJ	Beroepsvoorbereidend leerjaar
C-attest	De leerling moet het leerjaar overdoen
EU	Europese Unie
Gem.	Gemiddelde
GO	Gemeenschapsonderwijs
Gr	Graad
GSO	Eerste graad van het secundair onderwijs
HBO	Hoger beroepsonderwijs
HO	Hoger onderwijs
HSO	Hoger secundair onderwijs
KO	Kleuteronderwijs
KSO	Kunstsecundair onderwijs
Lln	Leerlingen
LO	Lager onderwijs
Lrj.	Leerjaar
LSO	Lager secundair onderwijs
OGO	Officieel gesubsidieerd onderwijs
OKAN	Onthaalklassen anderstalige nieuwkomers
TSO	Technisch secundair onderwijs
SD	Standaarddeviatie
VGO	Vrij gesubsidieerd onderwijs

10 BRONNEN

Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Ethnic school segregation and self-esteem: The role of teacher-pupil relationships. *Urban Education*, *47*(6): 1135-1159.

AGODI | Agentschap voor Onderwijsdiensten (2013). *Rapport Onthaalonderwijs anderstalige* nieuwkomers.

Agodi. (2014). *Rapport onthaalonderwijs 2012-2013 en 2013-2014*. Te raadplegen via http://www.agodi.be/sites/default/files/atoms/files/Rapport_AGODI_Onthaalonderwijs_OKAN_2012-2014.pdf.

Ainsworth, J. W., & Roscigno, V. J. (2005). Stratification, school-work linkages and vocational education. *Social Forces*, *84*(1), 257-284.

Airasian, P. W., & Walsh, M. E. (1997). Constructivist cautions. *Phi Delta Kappan*, *78*(6), 444.

Alet, E. (2010). *Is grade repetition a second chance*? (2010, June). Abstract Retrieved from http://econ.kuleuven.be/eng/ew/papers_edupol/ALET.pdf.

Allan, J., & Catts, R. (2014). Schools, social capital and space. *Cambride Journal of Education*, *44*, 217-228.

Arnot, M., & Pinson, H. (2005). *The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices.* Cambridge: University of Cambridge.

Aronson, E, et al. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA Sage.

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (4th edn).* Clevedon.

Bellens, I., & De Fraine, B. (2012). *Wat werkt? Kenmerken van effectief basisonderwijs.* Leuven/Amersfoort: Acco Uitgeverij.

Blaton, L., & Van Avermaet, P. (2010). *Eindrapport Omgaan met diversiteit in onderwijs. Fundamenteel diepteonderzoek naar krachtige leeromgevingen in drie GOK-scholen*.

Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(12), 1337-1355.

Boone, S., & Van Houtte, M. (2013). Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research. *British Journal of Sociology of Education*, *34*(1), 20-38.

Boone, S., & Van Houtte, M. (2013). In search of the mechanisms conducive to class differentials in educational choice: A mixed method research. *The Sociological Review*, *61*(3), 549-572.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement*.

Braddock, J. H., & Eitle, T. M. (2004). The effects of school desegregation. *Handbook of research on multicultural education*, *2*.

Brantlinger, E., & Majd-Jabbari, M. (1998). The conflicted pedagogical and curricular perspectives of middle-class mothers. *Journal of Curriculum Studies*, *30*(4), 431-460.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. ASCD.

Brown, A. L., & Campione, J. C. (1996). *Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bryan, J. (2005). Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family-community partnerships. *Professional School Counseling*, 8(3), 219-227.

Callahan, R. (2013). The English learner dropout dilemma: Multiple risks and multiple resources. *Santa Barbara: California Drop out Research Project. Available at:* http://www. cdrp. ucsb. edu/pubs_reports.htm *(accessed January 12, 2014)*.

Campbell, D.E. (2008). Voice in the classroom: how an open classroom climate fosters political engagement among adolescents', *Political Behavior*, *30,* 437-54.

Centrum voor Taal en Onderwijs. (2016). *Wegwijs in OKAN: brochure voor het secundair onderwijs.* Te raadplegen via: http://www.cteno.be/downloads/wegwijs_okan_webversie.pdf.

Chen, X., Liu, C., Zhang, L., Shi, Y., & Rozelle, S. (2010). Does taking one step back get you two steps forward? Grade retention and school performance in poor areas in rural China. *International Journal of Educational Development*, *30*(6), 544-559.

Clotfelter, C. T. (2002). Interracial contact in high school extracurricular activities. *The Urban Review*, *34*(1), 25-46.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. London: Routledge.

Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, 89-110.

Cole, M. (2005). Cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of education. *Human Development*, *48*(4), 195-216.

Colpin, M., Gysen, S., Jaspaert, K., Heymans, R., Van den Branden, K., & Verhelst, M. (2006). *Studie naar de wenselijkheid en haalbaarheid van centrale taaltoetsen in Vlaanderen in functie van gelijke onderwijskansen*. Leuven: CTO.

Commissariaat-generaal voor de vluchtelingen en de staatlozen (2016). *Asielstatistieken.* Te raadplegen via http://www.cgvs.be/nl.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* Toronto (19), 197-202.

Dar, Y., & Resh, N. (1986). Classroom intellectual composition and academic achievement. *American Educational Research Journal*, *23*(3), 357-374.

De Bot, K. (2008). Introduction: Second Language Development as a Dynamic Process. *The Modern Language Journal, 92*, 166-178.

De Fraine, B., Van Damme, J., Van Landeghem, G., Opdenakker, M. C., & Onghena, P. (2003). The effect of schools and classes on language achievement. *British educational research journal*, *29*(6), 841-859.

De Groof, S. (2003). *Leerlingenparticipatie anders bekeken. Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school. Eindverslag van het OBPWO-project 00.01 in opdracht van het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap en op initiatief van de Vlaamse Minister van Onderwijs*, VUB, Vakgroep Sociologie.

De Groof, S., Elchardus, M., Franck, E., & Kavadias, D. (2009). International Civic and Citizenship Education Study. *Vlaanderen in ICCS*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

De Maeyer, S., & Kavadias, D. (2008). Een open klasklimaat als 'blikopener'. Onderzoek naar Dewey's theorie over democratische scholen op basis van de IEA CES data. In Sandra, D. e.a. (red), *Tussen taal, spelling en onderwijs: essays bij het emeritaat van Frans Daems*. Gent, Academia Press.

De Maeyer, S., Ardies, J., Coertjens, L., & Kavadias, D. (2011). *Univariate statistiek voor de menswetenschappen: een openleerpakket in R*. Gent: Academia Press.

De Mets, J. (2013). *Van eiland naar wij-land. Inspiratiegids voor goede samenwerking tussen ouders en secundaire scholen*. Stad Gent.

DeKeyser, R. (2007). *Practice in a second language. Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Departement Onderwijs en Vorming. (2010). *Vlaams Eurydice rapport 2010.* Te raadplegen via http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/vlaams-eurydice-rapport-2010-overzicht-van-het-onderwijsbeleid-en-de-onderwijsorganisatie-in-vlaanderen.

Derluyn, I. (2005). *Emotional and behavioural problems in unaccompanied refugee minors*. Gent: Academia Press.

Derluyn, I., & Broekaert, E. (2007). Different perspectives on emotional and behavioural problems in unaccompanied refugee children and adolescents. *Ethnicity and Health*, *12*(2), 141-162.

De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C., & Van Damme, J. (2013). The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, *48*(3), 331-345.

Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, *16*(4), 186-202.

Dong, Y. Y. (2010). Kept back to get ahead? Kindergarten retention and academic performance. European Economic Review 54(2), 219-236.

Driessen, G., Smit, F., & Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British educational research journal*, *31*(4), 509-532.

Dubs, R. (2004). Instructive or Constructive Teaching Approaches in the Economic Education?. *JSSE-Journal of Social Science Education*, *3*(2).

Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1998). Importance of ability grouping in French "colleges" and its impact upon pupils' academic achievement. *Educational Research and Evaluation*, *4*(4), 348-368.

Duru-Bellat, M. (2004). Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire: l'éclairage de la recherche. *Rapport pour la Commission du débat national sur l'avenir de l'école, Paris*.

Eide, E. R., & Showalter, M. H. (2001). The effect of grade retention on educational and labor market outcomes. *Economics of Education review*,*20*(6), 563-576.

Elbers, E., & de Haan, M. (2005). The construction of word meaning in a multicultural classroom. Mediational tools in peer collaboration during mathematics lessons. *European Journal of Psychology of Education*, *20*(1), 45-59.

Ellis, N.C. (2002). Frequency effects in language acquisition: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 24*, 143-188.

Europese Commissie (EC). (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children, final rapport*. Te raadplegen via http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2013/09/Educational-Support-for-NAMS.pdf.

Farkas, G. (2003). Racial disparities and discrimination in education: What do we know, how do we know it, and what do we need to know?. *Teachers College Record*, *105*(6), 1119-1146.

Fazel, M., Reed, R.V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet, 379*(9812), 266-282.

Fruehwirth, J. C., Navarro, S., & Takahaski, Y. (2011). How the timing of grade retention affects outcomes: Identification and estimation of time-varying treatment effects.

Gamoran, A. (1992). Synthesis of research: Is ability grouping equitable?.*Educational Leadership*, *50*, 11-11.

Gogolin, I. (1994). Allgemeine sprachliche Bildung als Bildung zur Mehrsprachigkeit. *Karl-Richard Bausch. Herbert Christ & Hans-Jügen Krumm (Hrsg.): Interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der*, *14*, 73-84.

Groenez, S., Nicaise, I., & De Rick, K. (2009). *De ongelijke weg door het onderwijs*.

Gutiérrez, K. D., & Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational researcher*, *32*(5), 19-25.

Hajer, M., Meestringa, T., Wagemans, E., & Aleva, A. E. (1995). *Schooltaal als struikelblok: didactische wenken voor alle docenten*. Coutinho.

Hallam, S., & Ireson, J. (2003). Secondary school teachers' attitudes towards and beliefs about ability grouping. *British Journal of Educational Psychology*, *73*(3), 343-356.

Hallam, S., & Ireson, J. (2007). Secondary school pupils' satisfaction with their ability grouping placements. *British Educational Research Journal*,*33*(1), 27-45.

Hallinan, M. T. (1994a). School differences in tracking effects on achievement. *Social Forces*, *72*(3), 799-820.

Hallinan, M. T. (1994b). Tracking: From theory to practice. *Sociology of Education*, *67*(2), 79-84.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hedegaard, M. (1998). Situated learning and cognition: Theoretical learning and cognition. *Mind, Culture, and Activity*, *5*(2), 114-126.

Hertz-Lazarowitz, et al. (1985). Learning to cooperate, cooperating to learn. New York: Springer.

Hillewaere, K. & R. Soenen (1997). De sociale integratie van anderstalige nieuwkomers in het lager onderwijs. Gent, Steunpunt ICO.

Hillewaere, k. (1998). Sociale integratie van anderstalige nieuwkomers. Schets van een optimale opvang. Vonk, jrg. 28/2, p. 24-32.

Hofer, K. G., Farran, D., Lipsey, M., Aydogan, C., & Bilbrey, C. (2010). Using propensity scores to estimate the effect of early grade retention. Abstract Retrieved from http://www.criei.org/CRIEI2010Presentations/Hofer_CRIEI2010.pdf.

Hong, G., & Raudenbush, S. W. (2005). Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics.*Educational Evaluation and Policy Analysis*, *27*(3), 205-224.

Hong, G., & Yu, B. (2008). Effects of kindergarten retention on children's social-emotional development: An application of propensity score method to multivariate, multilevel data. *Developmental Psychology 44*(2), 407-421.

Hutchby, I., & Moran-Ellis, J. (1998). *Children and social competence: Arenas of action*. Psychology Press.

Ingleby, D., & Derluyn, I. (2012). *Educational integration of asylum-seeking and refugee children in Belgium: country report for the ERF project INTEGRAC*

Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2009). The effect of grade retention on high school completion. *American Economic Journal: Applied Economics*, *1*(3), 33-58.

Knapp, M. S. & S. Woolverton. (2004). "Social Class and Schooling." *In Handbook of Research on Multicultural Education, 2nd Edition*. J. A. Banks & C. A. M. Banks, editors. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 656-681.

Korthagen, F. A., & Kessels, J. P. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational researcher*, *28*(4), 4-17.

Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and society*, *32*(5-6), 567-606.

Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/Complexity Theory for Second Language Acquisition. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Retrieved from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0125/full.

Lamote, C., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Speybroeck, S., Boonen, T., & de Bilde, J. (2013). Dropout in secondary education: An application of a multilevel discrete-time hazard model accounting for school changes. *Quality & Quantity*, *47*(5), 2425-2446.

Ledoux, G., & Overmaat, A. M. (2001). *Op zoek naar succes: een onderzoek naar basisscholen die meer en minder succesvol zijn voor autochtone en allochtone leerlingen uit achterstandsgroepen*. SCO-Kohnstamm Instituut.

Leeman, Y. A. M., & Wardekker, W. L. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Christelijke Hogeschool Windesheim.

Marjoribanks, K. (1996). Family Socialisation and children's school outcomes: an investigation of a parenting model. *Educational Studies*, *22*(1), 3-11.

Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental psychology*,*37*(3), 431.

McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, *75*, 329-365.

Morreel, E., Van Avermaet, P. & Vanderlinde, R. (2012). *Ouderbetrokkenheid in ontwikkelingsperspectief*. Steunpunt Diversiteit & Leren in opdracht van de Vlaamse Gemeenschapscommissie en Onderwijscentrum Brussel.

Nicaise, I. (2001). Onderwijs en armoedebestrijding: op zoek naar een nieuwe adem.

Niemi, R.G., & Junn. J. (1998). *Civic education. What makes Students Learn*. New Haven / London: Yale University Press.

Oakes, J., Wells, A. S., & Jones, M. (1997). Detracking: The Social Construction of Ability, Cultural Politics, and Resistance to. *Teachers College Record*, *98*(3).

OECD (2006). *Where Immigrant Students Succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Parijs: OECD Publishing.

OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments*. First results from Talis. Retrieved from https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf.

OECD. (2015b). *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*. Te raadplegen via http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/immigrant-students-at-school_9789264249509-en#page2.

Omzendbrief BaO. (2006).*Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers.* Te raadplegen via http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13800.

Omzendbrief SO. (2006). *Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het voltijds gewoon secundair onderwijs.* Te raadplegen via http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13123.

Onderwijs en Vorming. (2010a). Anderstalige nieuwkomers Historiek. Te raadplegen via http://www.ond.vlaanderen.be/ontha alonderwijs/inhoud/Historiek/.

Onderwijs Vlaanderen (2016a). *141 extra vervolgschoolcoaches voor onthaalonderwijs anderstalige nieuwkomers en verdubbeling zomeraanbod Nederlands tweede taal.* Geraadpleegd op https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/141-extra-vervolgschoolcoaches-voor-onthaalonderwijs-anderstalige-nieuwkomers-verdubbeling.

Onderwijs Vlaanderen. (2016b). *Anderstalige nieuwkomers.* Te raadplegen via http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/anderstalige-nieuwkomers#inschrijven.

Opdenakker, M.C., & Hermans, D. (2006). Allochtonen in en doorheen het onderwijs: cijfersoorzaken en verklaringen. In S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue, & K. Pelleriaux (red.*), Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (pp. 33-66). Gent: Academia Press.

Peschar, J. L., & Wesselingh, A. A. (1985). *Onderwijssociologie: een inleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Pulinx, R. (2014). *Geïntegreerd eindrapport actieonderzoek 16-18-jarige nieuwkomers uit derdelanden*. Gent: Steunpunt Diversiteit en Leren.

Pulinx, R., Drijkoningen, J., Van den Branden, K., & Van Avermaet, P. (2013). *Aanzet tot uitwerken van een visietekst taalbeleid van de Vlaamse overheid.* Steunpunt Inburgering en Integratie.

Ramirez, M. & Matthews, J. (2007). Living in the NOW: Young people from refugee backgrounds pursuing respect, risk and fun. *Journal of Youth Studies*, *11*(1), 83–92.

Rekers, C. (2004). 'Maar Meneer, Waar Zit Die Toedoen Dan?'Schoolse Taalvaardigheid In De Tweede Fase. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, *71*(1), 23-36.

Robinson, P. (2011*). Second Language Task Complexity. Researching the Cognition Hypothesis of language learning and performance*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Roelofs, E., & Visser, J. (2001). Leeromgevingen volgens ouders en leraren: voorkeuren en realisatie. *Pedagogische Studiën*, *78*(3), 151-168.

Rumberger, R. W., & Palardy, G. J. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school.*Teachers college record*, *107*(9), 1999.

Rumberger, R. W. (2011). High school dropouts in the United States. In*School dropout and completion* (pp. 275-294). Springer Netherlands.

Rumberger, R. W., & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 491-513). Springer US.

Salomon, G., & Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of research in education*, *23*, 1-24.

Sanders, M.G., & Epstein, J.L. (2005). School-Family-community partnerships and educational change: international perspectives. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp.202-222). Hingham, MA Kluwer.

Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). *Language socialization across cultures*(No. 3). Cambridge University Press.

Schofield, J. W. (1991). School desegregation and intergroup relations: A review of the literature. *Review of research in education*, *17*, 335-409.

Sheldon, S.B. (2003). Linking School-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, *35*(2), 149-165.

Shohamy, E. (2006). *Language Policy. Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.

Simons, P. R., & Lodewijks, H. G. L. C. (1999). Het nieuwe leren. Over wegen die naar beter leren leiden. *Op de Student Gericht-een bundel opstellen over leren en studeren.*, 17-37.

Sierens, S., & P. Van Avermaet (2010). Taaldiversiteit in het onderwijs: van meertalig onderwijs naar functioneel veeltalig leren. In: Van Avermaet, P., K. Van den Branden & L. Heylen (Eds.), . *Goed gegokt? Reflecties op twintig jaar gelijke-onderwijskansen*. Antwerpen: Garant uitgevers.

Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (Eds.), *Managing diversity in education: languages, policies, pedagogies.*

Slavin, R.E. (1995). Cooperative learning: Theory, research and practive. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.

Solomon, D., Battistich, V., & Hom, A. (1996). Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level. *The Journal of Experimental Education*, *64*(4), 327-347.

Sterckx, M. (2006). *Wat is er nog van onze dromen? Eindrapport van een onderzoek naar de doorstroming van anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs in de eerste drie jaar na de onthaalklas in Vlaanderen (2003 - 2005).* Centrum voor Taal en Onderwijs, Leuven (onuitgegeven).

Stevens, P. A., & Vermeersch, H. (2010). Streaming in Flemish secondary schools: Exploring teachers' perceptions of and adaptations to students in different streams. *Oxford Review of Education*, *36*(3), 267-284.

Stokking, K. (2015). *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Antwerpen: Garant.

Struyf, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Adriaensens, S. (2012). *Zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen: kenmerken, predictoren en samenhang met taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten* Beleidssamenvatting. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Suárez-Orozco, C., Gaytán, F. X., Bang, H.J., Pakes, J., O'Connor, E., & Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental psychology*, *46*(3), 602.

Suårez-Orozco, C., Todorova, I.L., & Louie, J. (2002). Making up for lost time: The experience of separation and reunification among immigrant families. *Family process*, *41*(4), 625-643.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Studies in honour of H.G. Widdowson (pp.125-144). Oxford: Oxford University Press.

Taylor, S., & Sidhu, R.K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*,*16*(1), 39-56.

Ten Dam, G., & Volman, M. (2007). Educating for Adulthood or for Citizenship: social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, *42*(2), 281-298.

Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, *37*(6), 653-670.

Teurlings, C., van Wolput, B., & Vermeulen, M. (2006). *Nieuw leren waarderen: een literatuuronderzoek naar effecten van nieuwe vormen van leren in het voortgezet onderwijs*. Schoolmanagers_VO.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition. Cambridge*. MA: Harvard University Press.

Tyrer, R.A., & Fazel, M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: a systematic review. *PLoS One, 9*(2), e89359.

Van Alsenoy, F. (2014). *Het spanningsveld tussen wetgeving en werkelijkheid in (secundair) onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in Vlaanderen: De gedragenheid van het VLOR-advies over onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers..* Universiteit Antwerpen (masterthesis).

Van Avermaet, P., & Sierens. S. (2010) Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in het onderwijs. *Handboek beleidsvoerend vermogen. Doelgerichte visie*. *4*, 1-48.

Vanblaere, B. (2012). Ervaringen van ex-OKAN-leerlingen in het secundair onderwijs. Masterscriptie. Pedagogiek, onderwijs, Sociale wetenschappen, Ugent.

van Braak, J., & Schrauwen, W. (2001). Stappen op weg naar een taalbeleid op school. *Vonk*. *Tijdschrift van de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands, 31*, 19-32.

Van Damme, J., De Troy, A., Meyer, J., & Mertens, W. (2001). *Succesvol Middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*. Leuven/Amersfoort: Acco.

Van den Boer, C. J. E. M. (2003). Als je begrijpt wat ik bedoel. Een zoektocht voor verklaringen voor achterblijvende prestaties van allochtone leerlingen in het wiskundeonderwijs.

Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven/Amersfoort: Acco Uitgeverij.

Van den Branden, K., & Verhelst, M. (2009). Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het Vlaamse onderwijs. In J. Jaspers (Ed), *De klank van de stad. Stedelijke meertaligheid en interculturele communicatie*. Leuven: Acco Uitgeverij.

Van den Branden, K., Van Damme, J., & Verhelst, M. (2011). *Vorderingen van leerlingen in het leren van Nederlands.* OPBWO-project 09.04.

Vandommele, G. (2016). *Paving the Way for Adolescent L2 Learners: Language Learning through Meaningful Activities inside and Outside School?,* Doctoral dissertation, KU Leuven, 2016.

Van Oers, B., & Wardekker, W. (1999). On becoming an authentic learner: semiotic activity in the early grades. *Journal of curriculum studies*, *31*(2), 229-249.

Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON, Expertisecentrum Leren van Docenten.

Veenman, S., Kenter, B., & Post, K. (2000). Cooperative learning in Dutch primary classrooms. *Educational Studies*, *26*(3), 281-302.

Verhoeven, J. C., & Devos, G. (2005). School assessment policy and practice in Belgian secondary education with specific reference to vocational education and training. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *12*(3), 255-274.

Verhoeven, L. T. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language learning*, *44*(3), 381-415.

Verheyden, L. (2010). *Achter de lijn. Vier empirische studies over ontluikende stelvaardigheid.* Leuven: KU Leuven.

Verschueren, K., Struyf, E., Vervoort, E., Bodvin, K. & Dehaene L. (2016). *Buitenschoolse hulp en zorg op school: succes verzekerd?* Antwerpen: Garant.

Vervliet, M., & Derluyn, I. (2014). *De trajecten van niet-begeleide buitenlandse minderjarigen:verwachtingen, agency en psychosociaal welzijn*. Gent: Academia Press.

Volman, M. J. M., van Schendel, B. M., & Jongmans, M. J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: A search for underlying mechanisms. *American Journal of Occupational Therapy*, *60*(4), 451-460.

Vlaamse Overheid. (2016). *Onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen (OKAN).* Te raadplegen via http://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsaanbod/onthaalonderwijs-voor-anderstalige-kinderen-okan.

Vlaamse Onderwijsraad (2000), Vluchtelingen in de klas. Vademecum socio-emotionele opvang van vluchtelingenkinderen. Leuven/Apeldoorn, Garant.

Vlaamse Onderwijsraad. (2013). *Advies over het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers*. Commissie Diversiteit en Gelijke Onderwijskansen, onder voorzitterschap van Jean Pierre Verhaeghe.

Vlaamse Onderwijsraad. (2013). *Advies over het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers.* Te raadplegen via http://www.vlor.be/files/ar-ar-adv-011_0.pdf.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system.*Systems thinker*, *9*(5), 2-3.

West, M., & Schwerdt, G. (2012). The middle school plunge. *Education Next*, *12*(2).

Weinert, F. E., & Helmke, A. (1995). Interclassroom differences in instructional quality and interindividual differences in cognitive development.*Educational Psychologist*, *30*(1), 15-20.

White, J., & Ranta, L. (2002). Examining the interface between metalinguistic task performance and oral production in a second language.*Language Awareness*, *11*(4), 259-290.

Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of educational research*, *72*(2), 131-175.

Wu, W., West, S. G., & Hughes, J. N. (2008). Effect of retention in first grade on children's achievement trajectories over 4 years: A piecewise growth analysis using propensity score matching. *Journal of Educational Psychology 100*(4), 727-740.

Zirkel, S., & Cantor, N. (2004). 50 years after Brown v. Board of Education: The promise and challenge of multicultural education. *Journal of Social Issues*, *60*(1), 1-15.