

# Onderwijs voor vluchtelingen: warm onthaal, vlotte leerloopbaan en duurzaam toekomstperspectief

Verslag  
van een strategische  
verkenning

**VLOR** | vlaamse  
onderwijsraad



De Vlaamse Onderwijsraad heeft naast een adviserende rol ook een studiefunctie. Die functie staat in dienst van het advies- en overlegwerk. De Vlor doet dat onder meer aan de hand van strategische verkenningen. Een strategische verkenning wil een bepaald thema uitdiepen en er verschillende dimensies van in kaart brengen. Met die onderbouwde kennisbasis kunnen de leden van de Vlor bepaalde thema's in de toekomst met een brede kijk adviseren. Een strategische verkenning is een rapport aan de Vlor en bevat geen standpunten die de Vlor als dusdanig binden. Uit een strategische verkenning kan een advies ontstaan, maar dat is niet noodzakelijk zo. De posities die de verschillende leden innemen, komen pas in de eventuele adviesfase tot uiting.

Deze tekst is de neerslag van een strategische verkenning die de Vlaamse Onderwijsraad heeft gehouden in de periode februari 2017-maart 2018. Ze werd voorbereid door een denkgroep van de Algemene Raad met als leden: Dimokritos Kavadias (voorzitter), Ann Vermeulen (Vluchtelingenwerk Vlaanderen), Sanghmitra Bhutani (Minderhedenforum), Jean Pierre Verhaeghe (Kinderrechtencommissariaat), Gerda Bruneel en Ann Devos (Katholiek Onderwijs Vlaanderen), Koenraad Vandenbussche (GO!), Jeroen Lauwers en Joris Verlinden (OVSG), Carine Raes (VLHORA), Katrien De Bruyn en Stijn Janssen (VLIR), Wendy Thomas (ACOD-onderwijs), Christof De Mol (COV), Henk Van Den Berghe (COC), Koen De Backer (VSOA-Onderwijs), Alexandre De Smedt (directeurs), Karolien Bouchet (VCOV), Ludo Claes (KOOGO), Lore Tack (SERV), Anton Sabbe (VBO), Veerle Van de Velde en Peter Bex (Agentschap voor Onderwijsdiensten), Marieke Smeyers (Departement Onderwijs en Vorming), Marleen Colpin en Reinhilde Pulinx (Vlor-secretariaat).

De foto's bij de tekst zijn gemaakt in samenwerking tussen **Ali Al Obaidi** en **Bram Penninckx**. Beide fotografen gingen gedurende enkele dagen samen op pad: naar de school waar Ali de opleiding fotografie volgde, en de natuur in. Lees meer over Ali, Bram en hun gezamenlijke project:

[www.vlor.be/bramenali](http://www.vlor.be/bramenali)

# Inhoud

<b>DEEL 1: VRAAGSTELLING EN INSPIRATIE</b>	<b>9</b>
1 Vraagstelling	10
1.1 Over wie gaat de verkenning?	10
1.2 Hoe pakken andere landen het onderwijs voor vluchtelingen aan?	10
1.3 Hoe krijgt onthaalonderwijs in Vlaanderen vorm?	10
1.3.1 Wat weten we over het onthaalonderwijs voor -18-jarigen?	10
1.3.2 Hoe krijgt het onthaal en de opleiding voor volwassenen (18+) vorm?	11
1.4 Hoe kunnen de competenties van nieuwkomers best gescreend worden?	11
1.5 Hoe omgaan met taal?	11
1.6 Wat is de impact van trauma op het leerproces en hoe kan het onderwijs ermee omgaan?	11
1.7 Wat is de rol van actoren buiten het onderwijsveld?	12
1.8 Wat betekent de komst van vluchtelingen voor henzelf en voor de ontvangende samenleving?	12
1.9 Wat kan onderwijs betekenen voor mensen met een beperkte verblijfsduur?	12
2 Inspiratie	12
2.1 Dialoog met experts	13
2.1.1 De realiteit en de wenselijke evolutie	13
2.1.2 Drempels	14
2.2 Aanvullende inspiratie	17
2.2.1 Advies van de Nederlandse Onderwijsraad	17
2.2.2 Onderzoek 'Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen' (OKANS)	18
2.2.3 Overige bronnen in een veld in beweging	19
<b>DEEL 2: OP ZOEK NAAR ANTWOORDEN: ANALYSE</b>	<b>21</b>
1 Over wie gaat de verkenning?	22
1.1 Over welke mensen en welke omvang ging de recentste vluchtelingeninstroom in België? (cijfers)	23
1.2 Op wie richt de denkgroep zich?	27
2 Hoe pakken andere landen het onderwijs voor nieuwkomers aan? (vergelijkend perspectief)	29
2.1 Toegang	30
2.2 Systeemkenmerken	30
3 Hoe krijgt onthaalonderwijs in Vlaanderen vorm?	33
3.1 Wat weten we over het onthaalonderwijs voor -18-jarigen? (basis- en secundair onderwijs)	33
3.1.1 Toeleiding en spreiding	33
3.1.2 Organisatie	34
3.1.3 Personeel	41
3.2 Hoe krijgt het onthaal en de opleiding voor volwassenen (18+) vorm? (hoger en volwassenenonderwijs)	44
3.2.1 Toeleiding naar onderwijs en opleiding	44
3.2.2 Organisatie	48
4 Hoe kunnen de competenties van nieuwkomers best gescreend worden? (mapping)	51
5 Hoe omgaan met taal?	55
5.1 Nederlands	55
5.2 Andere talen	57
6 Wat is de impact van trauma op het leerproces en hoe kan het onderwijs ermee omgaan?	58

7	Wat is de rol van actoren buiten het onderwijsveld? (impact van het asiel- en migratiebeleid op onderwijs)	60
	7.1 Verschillende beleidslogica's	60
	7.2 Afhankelijkheid van de (lokale) context	62
8	Wat betekent de komst van vluchtelingen voor henzelf en voor de ontvangende samenleving?	65
9	Wat kan onderwijs betekenen voor mensen met een beperkte verblijfsduur?	67
<b>DEEL 3: PERSPECTIEVEN VOOR HET DEBAT (PLATFORMTEKST)</b>		<b>69</b>
1	Beleid algemeen	70
	1.1 Recht op onderwijs	70
	1.2 Belang van een snelle en goede integratie van vluchtelingen	72
	1.3 Onderwijs als schakel in een netwerk voor integratie: vele actoren en rollen	72
	1.3.1 Beleidslogica's op elkaar afstemmen en onderwijsperspectief centraal stellen	72
	1.3.2 Overall kwaliteit garanderen	73
	1.3.3 Uitgangspunten voor initieel traject	74
	1.4 Tijd voor duurzaam beleid	76
2	Onderwijs	76
	2.1 Onderwijs in superdiversiteit: streven naar inclusie	76
	2.2 Warm welkom	78
	2.3 Vlotte leerloopbaan	80
	2.3.1 Een geïntegreerde aanpak, flexibiliteit en maatwerk op alle niveaus	80
	2.3.2 Bijzondere aandacht voor kwetsbaarheden	83
	2.3.3 Professionalisering en samenwerking	84
	2.4 Duurzaam toekomstperspectief	87
3	De samenleving: bron van solidariteit en leerkansen	88

# Voorwoord

## Aanleiding: de verhoogde instroom van vluchtelingen in 2015

In 2015 kende het Vlaamse onderwijs een verhoogde instroom van nieuwkomers, voornamelijk vluchtelingen. Onderwijsactoren op alle niveaus toonden een grote bereidheid om die kinderen, jongeren en volwassenen te onthalen en een toekomstgericht leertraject aan te bieden. Al snel bleek echter dat de noden van deze vluchtelingen vaak anders en complexer zijn dan waar het huidige onderwijs aan tegemoet kan komen. Veel van deze vluchtelingen komen immers uit oorlogsgebieden. Ze zijn vaak al heel lang onderweg alvorens ze hier in een relatief stabiele opvangcontext terecht komen. Dat heeft een grote impact op hun fysiek en psychosociaal welzijn. Het werd snel duidelijk dat het onderwijsveld de vluchtelingeninstroom enkel zou kunnen beantwoorden met vereende krachten en met een enorme flexibiliteit en creativiteit.

Naast de vele vragen over de draagkracht van onderwijs om dit in goede banen te leiden, rezen er ook vragen over het toekomstperspectief van de nieuwkomers in het onderwijs en op de arbeidsmarkt in Vlaanderen. Als gevolg van oorlog en vlucht hebben ze soms al jaren de voeling met onderwijs en arbeidsmarkt moeten missen. Bovendien zien onderwijs en arbeidsmarkt in hun thuislanden er vaak helemaal anders uit, waardoor een vlotte (door)start in het Vlaamse onderwijs of op de arbeidsmarkt hier geenszins gegarandeerd is.

## Strategische verkenning: focus en vraagstelling

Nog voor de verhoogde instroom van nieuwkomers formuleerde de Vlor in 2013, naar aanleiding van een aantal vastgestelde knelpunten, een advies met hefbomen voor een effectiever onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het leerplichtonderwijs.<sup>1</sup> Met de verhoogde instroom werden die knelpunten in 2015, in combinatie met de capaciteitsdruk, urgenter. Daarom bracht de Vlor bij het begin van het schooljaar 2015-2016 een nieuw advies uit met dringende maatregelen om als onderwijssector de verantwoordelijkheid te kunnen opnemen.<sup>2</sup> Ten slotte stelde de raad in 2017 de knelpunten en uitdagingen scherp voor de plaats van vluchtelingen in het hoger onderwijs.<sup>3</sup>

Al deze adviezen signaleerden noden en noodzakelijke maatregelen op korte termijn, midden in wat als een crisissituatie ervaren werd. De Vlor wil echter ook een stap verder zetten en besliste de impact te onderzoeken van de instroom van vluchtelingen op het onderwijs op lange termijn. Hij besliste om nader te verkennen wat vluchtelingen en onderwijs voor elkaar betekenen en dat vanuit een strategisch perspectief dat de onderwijsniveaus (basis, secundair, hoger en volwassenen) overstijgt. De verwachting dat de verhoogde instroom van 2015 geen

1 Vlaamse Onderwijsraad, Algemene Raad. [\*Advies over onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers\*](#), 24 januari 2013.

2 Vlaamse Onderwijsraad, Algemene Raad. [\*Advies over dringende maatregelen voor het onthaal van vluchtelingen in onderwijs\*](#), 24 september 2015.

3 Vlaamse Onderwijsraad, Raad Hoger Onderwijs. [\*Advies over de vluchtelingenproblematiek in het Vlaamse hoger onderwijs\*](#), 14 maart 2017.

eenmalig gegeven is en er in de toekomst nog dergelijke pieken in de komst van vluchtelingen zullen zijn, roept immers meer fundamentele, strategische vragen op:

- (Hoe) kan het onderwijs een aanbod doen dat beantwoordt aan de noden van vluchtelingen en dat kadert in een duurzaam toekomstperspectief voor nieuwkomers hier in Vlaanderen of elders?
- Wordt het onderwijs zelf veranderd door de komst van vluchtelingen?
- Wat is de rol van onderwijs én van andere beleidsdomeinen?

Een strategische verkenning van de Vlor laat toe om dit thema vanuit verschillende dimensies te benaderen.<sup>4</sup> De Vlor voorziet dat het resultaat een bron zal zijn voor zijn advies- en overlegwerk over diverse dossiers waarin het perspectief van vluchtelingen aandacht vraagt.

## **Denkgroep: samenstelling en uitgangspunten**

Voor deze verkenning werd een denkgroep samengesteld met vertegenwoordigers van onderwijsverstrekkers, onderwijspersoneel, ouders, leerlingen en studenten, socioculturele en socio-economische organisaties, de overheid, het Kinderrechtencommissariaat, Vluchtelingenwerk Vlaanderen en andere experts. Eigen aan het concept van een strategische verkenning is dat de leden van de denkgroep in eigen naam spreken. Samen leveren zij het denkwerk dat de Vlor als organisatie moet inspireren.

Door de betrokkenheid van al deze mensen kwam zowel het perspectief van het onderwijs zelf, de aanbieders en de gebruikers, als dat van de bredere samenleving aan bod in deze verkenning. Veel leden van de denkgroep hadden zelf of via hun organisatie contacten met vluchtelingen, waardoor ook hun stem kon worden ingebracht.

De denkgroep beschouwde het van meet af aan als zijn missie om te zoeken naar antwoorden op de nieuwe of verhoogde uitdagingen voor het onderwijs voor vluchtelingen. Onderwijs kan veel betekenen voor deze mensen, en zij kunnen op hun beurt veel betekenen voor onze samenleving. Nieuwkomers zo snel mogelijk integreren is een absolute must, zowel met het oog op sociale cohesie als in economisch opzicht. Wat het onderwijs vluchtelingen dan ook zou moeten kunnen bieden is een warm onthaal, een vlotte leerloopbaan en een duurzaam toekomstperspectief, en dit ongeacht verblijfsstatuut of –duur. Hoe kan dat op lange termijn gerealiseerd worden, en wat is de rol daarbij van alle betrokken actoren, binnen en buiten onderwijs? Met deze uitdagingen en vragen is de denkgroep aan de slag gegaan.

## **Schets van het proces en de tekst**

De denkgroep heeft in eerste instantie de algemene probleemstelling en uitgangspunten verder uitgediept. Vervolgens heeft de denkgroep zich in de thematiek verdiept, o.a. door het raadplegen van experts, tijdens een seminarie en daaropvolgende vergaderingen. Hij maakte een analyse van de sterktes, zwaktes, kansen en bedreigingen van het onderwijs voor vluchtelingen. Vanuit de initiële vraagstelling, de bijdragen van de experts en de analyse van

<sup>4</sup> <https://www.vlor.be/publicaties/strategische-verkenningen>

alle input en overleg, formuleerde de denkgroep toekomstperspectieven over onderwijs voor vluchtelingen, die een kader kunnen vormen voor het verdere debat hierover, zowel in de Vlor als daarbuiten.

Dit proces vertaalt zich in de opbouw van deze tekst. In deel 1, 1 wordt de probleemstelling verder ontrafeld in een aantal clusters van onderliggende vragen. Deze werden vertaald in de vraagstelling voor de experts die deelnamen aan het seminarie dat voor deze verkenning werd opgezet. De bijdragen aan het seminarie worden kort besproken in deel 1, 2, met verwijzing naar de bijbehorende presentaties en artikels die via de website van de Vlor geraadpleegd kunnen worden. Verder komen in dit deel ook andere bronnen aan bod die de denkgroep geïnspireerd hebben. Deel 2 brengt in kaart wat de denkgroep geleerd heeft: het is een analyse van feiten, bevindingen en discussies, die een stand van zaken biedt van vluchtelingen en onderwijs anno 2017. Deel 3 beschrijft de perspectieven voor het verdere debat in de vorm van pistes die de denkgroep opwerpt en die verder te bespreken zijn.

Deze tekst is een verslag aan de Algemene Raad van de Vlor met een samenvatting van de belangrijkste aspecten die tijdens de verkenning aan bod gekomen zijn. Hij vertolkt niet het standpunt van de Vlor en bindt evenmin de organisaties waartoe de leden van de denkgroep behoren.

*In naam van de denkgroep dank ik de experten voor hun bijdrage aan deze strategische verkenning. Zij hebben vanuit hun eigen kennis en ervaring de denkgroep geïnspireerd en geholpen bij zijn zoektocht. Kritische reflectie is immers slechts mogelijk door de confrontatie van ideeën en inzichten, oftewel om Charles Monard (1829) te citeren: "de cette divergence naît la discussion, et de la discussion jaillit la lumière."*

*Ik dank hierbij ook de leden van de denkgroep zelf: zij hebben elk vanuit een grote betrokkenheid op de doelgroep en de organisatie die ze vertegenwoordigen, een waardevolle bijdrage geleverd aan het denkproces. Hun openheid voor argumenten en feiten heeft immers bijgedragen tot deze tekst.*

*Tot slot een woord van dank aan Marleen Colpin van het Vlor-secretariaat. Het begeleiden van een uitermate diverse bekwame groep werd door de toenmalige vice-chancellor van London University, Graeme John Davies, vergeleken met het "hoeden van katten" (herding cats). Marleen blonk hier in uit. Ook gaat onze dank naar haar uit voor de uitstekende begeleiding van het proces en de redactie van de tekst.*

*Dimokritos Kavadias, voorzitter*









**deel 1:**  
**Vraagstelling en**  
**inspiratie**

# 1 Vraagstelling

De hoofdtak van deze strategische verkenning was om het onderwijs voor vluchtelingen in Vlaanderen door te lichten en voorstellen te formuleren die vluchtelingen én het onderwijs ten goede komen. Om de verschillende facetten te belichten, ontleden we het thema op basis van onderliggende thema's en de hierbij behorende vragen. Het doel is om het debat omtrent onderwijs voor vluchtelingen te voeden en beleid op basis van evidentie te versterken.

## 1.1 Over wie gaat de verkenning?

'Vluchtelingen' is een breed begrip. Alvorens op zoek te gaan naar antwoorden op vragen of perspectieven voor de toekomst, is het belangrijk om goed af te bakenen over wie de verkenning gaat? Wie zijn de vluchtelingen die in 2015 naar ons land kwamen? In hoeverre is hun situatie anders dan die van eerdere groepen vluchtelingen of, bij uitbreiding, alle nieuwkomers in het Vlaamse onderwijs? Kunnen de uitdagingen waarvoor vluchtelingen het onderwijs stellen ook inspiratie bieden voor alle leerders met een migratieachtergrond?

## 1.2 Hoe pakken andere landen het onderwijs voor vluchtelingen aan?

In 2015 kregen alle ons omringende landen te maken met een grote instroom aan vluchtelingen uit oorlogsgebied of andere onstabiele regio's. Het is duidelijk dat niet alle landen hier op eenzelfde manier mee omgaan. Welk beleid voeren andere landen? Wat is de impact van de manier waarop onderwijs georganiseerd wordt op de toekomstmogelijkheden van vluchtelingen? Welke aanbevelingen geven Europese/internationale beleidsinstanties en expertisenetwerken? Welke succesfactoren en uitdagingen schuiven zij naar voren en wat kan Vlaanderen daaruit leren?

## 1.3 Hoe krijgt onthaalonderwijs in Vlaanderen vorm?

### 1.3.1 Wat weten we over het onthaalonderwijs voor -18-jarigen?

Onderzoek naar schooleffectiviteit en leerwinst beperkt zich vooral tot 'gewone' leerlingen. Er blijken nog heel wat lacunes te bestaan over wat schoolsucces bepaalt voor nieuwkomers. Wat is de effectiviteit van het huidige onthaalonderwijs in basis- en secundaire scholen in Vlaanderen? Wat levert de beste resultaten op: een zo groot mogelijke spreiding van nieuwkomers over alle scholen of eerder geconcentreerd in expertscholen? Hoe bepalend is de woonplaats en de schoolkeuze voor schoolsucces en integratie? Moet de overheid dit meer sturen? Waar komen kinderen en jongeren na het onthaalonderwijs terecht? Wat met de vaststelling dat OKAN<sup>5</sup>-leerlingen naar een beperkt aantal (tso- en bso-)richtingen georiënteerd worden? Hoe kan ingespeeld worden op vragen van leerkrachten naar: aanpak voor oudere jongeren die nog analfabeet zijn als ze hier aankomen; uitwisseling tussen leerkrachten over

<sup>5</sup> OKAN staat voor: onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers.

didactisch materiaal; betrekken van actoren buiten onderwijs? Hoe dit kaderen in de steeds diverser wordende instroom waarmee onderwijs de laatste jaren te maken krijgt?

### **1.3.2 Hoe krijgt het onthaal en de opleiding voor volwassenen (18+) vorm?**

Volwassen nieuwkomers krijgen een inburgeringstraject aangeboden, om hun te laten kennismaken met de taal en te oriënteren in de nieuwe maatschappij. Ze worden ook begeleid in hun zoektocht naar werk. Toch blijft de arbeidsmarktparticipatie van nieuwkomers onder de verwachtingen. Kan dit beter? Hoe? Kunnen reeds verworven competenties beter gevaloriseerd worden? Kunnen meer nieuwkomers hun weg vinden naar een (vervolg)opleiding die aansluit bij hun capaciteiten? Hoe krijgt dit een plaats binnen een kader van levenslang (formeel en informeel) leren? Hoe kan kennisdeling met het leerplichtonderwijs opgezet worden?

### **1.4 Hoe kunnen de competenties van nieuwkomers best gescreend worden?**

Vele vluchtelingen hebben in het land van oorsprong of tijdens hun vlucht competenties verworven. Deze worden echter zelden meegenomen of gevaloriseerd in de Vlaamse context. Hoe kunnen we competenties van vluchtelingen met een heel diverse achtergrond meten en valoriseren om hun startpositie te bepalen? Welk type screening is aangewezen? Wat kunnen we leren uit gangbare praktijken? Wat moet nieuw ontwikkeld worden?

### **1.5 Hoe omgaan met taal?**

Taal vormt uiteraard een belangrijke voorwaarde om te kunnen doorgroeien in onderwijs, maar vormt al te vaak ook een barrière. Hoe kan het leren van het Nederlands in het onthaal- en integratietraject van een nieuwkomer worden opgevat opdat de taal minder een drempel vormt of minder vaak de toegang tot bepaalde opleidingen of plaatsen op de arbeidsmarkt verhindert? Wat kunnen we leren uit wetenschappelijke bevindingen over taalleren en de rol van de moedertaal? Kunnen taalonderwijs en maatschappelijke integratie beter geïntegreerd worden? Moeten we op een andere manier naar de noodzaak van het leren van het Nederlands kijken in de context van vluchtelingen, die misschien niet eens in Vlaanderen blijven op lange termijn?

### **1.6 Wat is de impact van trauma op het leerproces en hoe kan het onderwijs ermee omgaan?**

Vluchtelingen hebben vaak gebeurtenissen meegemaakt die hen zowel fysiek als psychisch hebben getekend. Met welke trauma's hebben de kinderen, jongeren en volwassenen die naar Europa gevlucht zijn, te maken? In welke mate beïnvloedt dat hun functioneren in een onderwijs- of opleidingscontext? Wat zijn in dat verband de basisvoorwaarden waaraan moet voldaan zijn opdat iemand in staat is om zich open te stellen voor nieuwe ervaringen? Wat is het alternatief voor onderwijs als dat niet zo is? Welke competenties en omkadering hebben

lesgevers nodig om in een klascontext met trauma om te gaan? Welke rol kunnen zij wel en niet opnemen? Welke omkadering is daarvoor nodig?

### **1.7 Wat is de rol van actoren buiten het onderwijsveld?**

In het publieke debat wordt de school al te vaak naar voren geschoven als de plaats bij uitstek om 'problemen' aan te pakken. Dit plaatst het onderwijs voor een torenhoge verantwoordelijkheid. Kan onderwijs de taak om vluchtelingen klaar te maken voor vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt alleen waarmaken? Welke andere (beleids)actoren (asiel- en migratiebeleid, integratie en inburgering, welzijn, werk, huisvesting, ...) hebben een rol te spelen? Welke rol? En hoe kan de samenwerking met onderwijs vorm krijgen?

### **1.8 Wat betekent de komst van vluchtelingen voor henzelf en voor de ontvangende samenleving?**

Vluchtelingen komen uit verscheurde of ontwrichte samenlevingen, die niet zelden beheerst worden door andere normen en waarden. Hoe kunnen we mensen die in Vlaanderen aankomen en voor wie het systeem van onze maatschappij totaal vreemd is, vertrouwd maken met alle 'spelregels' die erbij horen? Maar ook: wat doet het met diegenen die er al langer zijn? Hoe kunnen zij omgaan met angsten en bedreigingen (veiligheid, plaatsen op de arbeidsmarkt, sociale zekerheid, ...)? Hoe kunnen zij zich openstellen en bijdragen aan de integratie van de nieuwkomers? Onderwijs/de klas zou de uitgesproken plek kunnen zijn om polarisering tegen te gaan en te werken aan cohesie: hoe dat bevorderen/realiseren?

### **1.9 Wat kan onderwijs betekenen voor mensen met een beperkte verblijfsduur?**

Niet alle vluchtelingen die naar Vlaanderen komen, zullen hier blijven op langere termijn, om welke reden dan ook. Wat kan het Vlaamse (onderwijs)beleid doen om mensen te wapenen voor hun doorreis, hun eventuele terugkeer en reïntegratie in hun land van herkomst, waar ze hun leven terug moeten opbouwen? Kunnen we van hieruit iets doen opdat ze aansluiting kunnen vinden op onderwijs in het thuisland of een ander gastland, bijvoorbeeld inzetten op generieke competenties? Is samenwerking met organisaties die (ter plaatse) mensen begeleiden om de draad terug op te nemen, mogelijk en wenselijk?

Deze vragen en noden werden gescreend in het licht van beschikbare antwoorden en prioriteiten, wat leidde tot de vraagstelling aan de sprekers voor het seminarie van 31 mei 2017.

## **2 Inspiratie**

De denkgroep is in de periode februari 2017–maart 2018 tien keer samengekomen voor overleg. Hierna volgt een overzicht van de wijze waarop de denkgroep externe deskundigen en diverse bronnen heeft betrokken in zijn werk.

## 2.1 Dialoog met experts

Om de denkgroep op weg te zetten in zijn zoektocht naar antwoorden op de gestelde vragen, organiseerde de Vlor op 31 mei 2017 een seminarie met vier bijdragen van experts, telkens gevolgd door reflectie.

### 2.1.1 De realiteit en de wenselijke evolutie

Aan Dirk Geldof en Maurice Crul werd gevraagd om een beeld te schetsen van de realiteit (as is) om vervolgens aan te geven waar het onderwijs voor vluchtelingen naartoe zou moeten evolueren (to be). Dirk Geldof werd gevraagd om dit te benaderen vanuit de Vlaamse maatschappelijke en onderwijskundige context en de rol van diverse actoren. Maurice Crul kreeg de vraag om het Europees vergelijkend perspectief in te nemen, te focussen op overeenkomsten en verschillen tussen onderwijssystemen voor nieuwkomers en daar succesfactoren uit te destilleren, om die vervolgens af te toetsen aan het Vlaamse systeem.

#### **Dirk Geldof - Vluchtelingen, onderwijs en superdiversiteit. De context in beeld**

In zijn bijdrage kadert Dirk Geldof (Odisee Hogeschool, Karel de Grote Hogeschool en Universiteit Antwerpen) de instroom van vluchtelingen in de periode 2015-2017 aan de hand van vijf contexten, met als doel de noodzakelijke inspanningen vanuit onderwijs scherper in beeld te krijgen. De 'instroom' van vluchtelingen bleef in Vlaanderen en België in de periode 2015-2017 uiteindelijk relatief beperkt. Er is een spanning tussen de piek in 2015-2016 en het structurele karakter van vluchtelingen. Voor het overige is er een per definitie ongelijke geografische spreiding, waarbij de vluchtelingen de transitie naar een superdiverse samenleving bij ons slechts beperkt versnellen en waarbij vluchtelingen in een Vlaamse onderwijscontext terechtkomen waar de kloof in leerprestaties tussen leerlingen van autochtone en allochtone origine zeer groot is.

Op basis van die contexten schuift Geldof vijf handelingskaders naar voor die richtinggevend kunnen zijn bij het uitwerken van kwaliteitsverhogende initiatieven ten aanzien van kinderen en jongeren uit vluchtelingengezinnen in het onderwijs. Het kinderrechtenverdrag geldt als fundament. De groeiende superdiversiteit, niet enkel in de steden, moet worden erkend als een realiteit die de kern van onderwijs uitmaakt. Een divers-sensitieve en actief-pluralistische aanpak en een krachtgerichte kijk, die vluchtelingen als actor erkent en hun competenties ziet, staan voorop. Een sterkere samenwerking tussen organisaties en sectoren in een meer integrale aanpak is essentieel.

► [Naar de presentatie en de tekst van de bijdrage van Dirk Geldof](#)

#### **Maurice Crul - Vluchtelingenkinderen in het onderwijs in Europa**

De bijdrage van Maurice Crul (Vrije Universiteit Amsterdam en Erasmus Universiteit Rotterdam) is gebaseerd op een literatuurstudie over onderwijs voor vluchtelingen die hij samen met andere onderzoekers opzette. Het weinige onderzoek dat er is, focust op de discussie over wel of geen aparte klassen voor nieuwkomers en op psychologische trauma's. Voor dit seminarie

richt Crul zich op institutionele voorzieningen in het onderwijs die invloed uitoefenen op de schoolloopbanen en schoolresultaten van nieuwkomers. Hij maakt de vergelijking tussen Zweden, Duitsland, Nederland en Turkije en vertaalt zijn bevindingen naar de onderwijspraktijk in Vlaanderen.

Volgens Crul lijkt de Zweedse aanpak de beste garanties te bieden voor een succesvolle schoolloopbaan voor vluchtelingen. Sterke troeven zijn o.a. de toegankelijkheid van voorschoolse voorzieningen, het inzetten op Zweeds als tweede taal (T2) en taalondersteuning tijdens de hele loopbaan, T2-leerkrachten die daarvoor specifiek geschoold zijn, inzet op schakeltrajecten en tweede-kans-opties.

Crul schetst ook uitdagingen en oplossingen voor de Vlaamse onderwijspraktijk. Het lijkt er volgens hem op dat minderjarige nieuwkomers te lang in apart onthaalonderwijs zitten, vooral in het secundair onderwijs. Ze hebben geen contact met kinderen voor wie Nederlands de eerste taal is. Op die manier kunnen ze de kloof niet dichten en ontstaan hiaten in kennis met het oog op het vervolgtraject. Mogelijke oplossingen zijn: evolueren naar een mengvorm van onthaalklassen voor het leren van de taal én deelname aan regulier onderwijs voor andere vakken, incl. inzetten van peer mentors, continuering van T2-ondersteuning in reguliere klassen en inzetten van vervolgcoaches voor extra ondersteuning in reguliere klassen. De toegang tot onderwijs voor jongeren die na de leerplichtige leeftijd arriveren, is problematisch. Daarom zou het goed zijn de rol van het volwassenenonderwijs en alternatieve routes zoals hbo5 te verkennen.<sup>6</sup> Er zijn ook heel wat belemmeringen voor universiteitsstudenten. Mogelijke oplossingen zijn: meer flexibiliteit in studiefinanciering, schakeltrajecten en een buddy systeem.

Tot slot benadrukt Maurice Crul het belang van een totaalaanpak in onderwijs: geïsoleerde maatregelen hebben over het algemeen maar een beperkt effect. Het moet gaan om een coherent en doelgericht geheel.

► [Naar de presentatie en de tekst van de bijdrage van Maurice Crul](#)

### **2.1.2 Drempels**

Het volgende luik van het seminarie focuste op twee aspecten die vaak de aanleiding vormen tot drempels in onderwijs voor vluchtelingen: trauma en de ontbrekende link tussen eerder verworven competenties en het onderwijs en de arbeidsmarkt in Vlaanderen. Hoe kunnen we deze drempels overwinnen?

<sup>6</sup> Hbo5 staat voor het hoger beroepsonderwijs (graduaatsopleidingen). De opleidingen van hbo5 bereiden voor op een beroep en zijn gericht op de doorstroom naar hoger onderwijs. Het niveau van de opleidingen is hoger dan in het secundair onderwijs, maar lager dan in een professionele bacheloropleiding. De '5' in de naam 'hbo5' verwijst naar het 5de niveau van de Vlaamse kwalificatiestructuur.



### **Lucia De Haene en Ilse Derluyn - Vluchtelingenkinderen op school. De gevolgen van trauma**

De bijdrage van Lucia De Haene (KU Leuven) en Ilse Derluyn (UGent) is opgebouwd rond vijf pijlers: gedwongen migratie en de psychosociale impact van vlucht; schools functioneren van vluchtelingenkinderen en -jongeren; de rol van de school in de ondersteuning van vluchtelingenkinderen en -jongeren; interventie-studies over psychosociaal welbevinden van vluchtelingenkinderen op school en beleidsaanbevelingen over de school als primaire actor.

De Haene en Derluyn baseren zich onder andere op uitgebreid (literatuur)onderzoek van zichzelf en anderen. In de literatuur bestaat een grote consensus over het cumulatief effect van traumatische ervaringen voor, tijdens en na de vlucht. Vluchtelingen vormen dan ook een erg kwetsbare groep met een hoog niveau van problematisch functioneren als gevolg van hoge mate van stressoren, maar ook met veerkracht en adaptief vermogen, bijvoorbeeld voor het functioneren op school. Deze bijdrage zoomt verder in op gezinsrelaties, functioneren op school, belang van het behoud van de culturele identiteit en de specifieke situatie van niet-begeleide minderjarige vluchtelingen. Beide deskundigen zien een belangrijke rol weggelegd voor de school in samenwerking met andere actoren en formuleren hun aanbevelingen vanuit dat perspectief. De school kan de schoolloopbanen van vluchtelingenkinderen en -jongeren actief opvolgen, psychosociaal welbevinden bevorderen, positieve interculturele relaties ondersteunen, een signaalfunctie, vroeg-detectie en adequate doorverwijzing realiseren, een actief partnerschap aangaan met de ouders. Daarvoor zijn nodig: sensitiviteit en competentie bij schoolse actoren, structurele integratie van psychosociale begeleiding in de schoolse context, sociale netwerken op en vanuit de school, ouders en andere contextfiguren betrekken op school, een snelle integratie van OKAN-leerlingen met mogelijkheden tot heroriëntering en alternatieve trajecten.

Lucia De Haene en Ilse Derluyn passen de inzichten uit literatuurstudie en onderzoek toe in diverse interventiestudies, om de brug van theorie naar praktijk te maken en de bevindingen breder te verspreiden.

► [Naar de presentatie en de tekst van de bijdrage van Lucia De Haene en Ilse Derluyn](#)

### **Anton Sabbe - Vluchtelingen op de arbeidsmarkt + Screening van competenties**

Anton Sabbe (lid van de denkgroep vanuit zijn hoedanigheid als programmamanager van de Taskforce Vluchtelingen van het Verbond van Belgische Ondernemingen (VBO)) werd uitgenodigd om de kansen en de positie van vluchtelingen op de arbeidsmarkt in Vlaanderen toe te lichten én te duiden op welke manier de competenties van vluchtelingen in kaart kunnen worden gebracht.

In een eerste luik licht Sabbe de ontstaansgeschiedenis en de werking van de Taskforce Vluchtelingen toe. De taskforce werd opgericht om een antwoord te bieden op de vraag wat bedrijven en werkgevers kunnen doen voor asielzoekers en vluchtelingen. Het opzet was om tot een actieplan op lange termijn te komen. Veel werkgeversorganisaties hebben zich bij dit initiatief aangesloten, naast heel wat andere organisaties. De output van de taskforce, die ook

betrokken is bij heel wat projecten, is een gids voor werkgevers, waarin zij alle informatie vinden die ze nodig hebben als zij een vluchteling willen tewerkstellen.

In het tweede luik stelt Anton Sabbe het resultaat voor van een denkoefening over een breed, diepgaand, generiek en functioneel assessment van competenties van vluchtelingen, in functie van hun opleidings- en loopbaanwensen. Dit luik bevat heel wat (goede) voorbeelden van instrumenten en manieren om competenties van vluchtelingen in kaart te brengen vanuit het beoogde perspectief, met andere woorden zonder hen meteen te willen toeleiden naar een opleiding of sector, maar rekening houdend met hun eigen toekomstperspectief. Voorbeelden zijn: de Persoonsprofielscan-Vluchtelingen die in een aantal Nederlandse steden wordt ingezet, Incheck, de Competence Card en de Skills Profile Tool for Third-country Nationals van de Europese Commissie.

► [Naar de presentaties van Anton Sabbe en de gids voor werkgevers](#)



### **Mohammad Salman - Programma voor student-vluchtelingen**

Buiten de context van het seminarie had de denkgroep een gesprek met Mohammad Salman, directeur van het vluchtelingenprogramma van de VUB. Omdat hij bekend is met het academisch systeem van zowel België als Syrië, kon Salman de noden en uitdagingen in kaart brengen voor studenten die toegang willen krijgen tot de universiteit. Die toegang blijkt niet evident te zijn, onder andere als gevolg van de vereiste documenten. Het werk van Mohammad Salman vertaalde zich in een rapport en een brochure. Zijn boodschap is dat er extra inspanningen nodig zijn om meer studenten te laten starten aan de universiteit. De uitdagingen

waar studenten voor staan, zijn studie-gerelateerd, maar betreffen ook financiën en huisvesting, sociale relaties en integratie. Mohammad Salman benadrukt het belang van sociale integratie door studie, de toegevoegde waarde voor de economie en de kans om mensen een toekomst te geven.

Mohammad Salman deelde ook enkele persoonlijke reflecties over de integratie van vluchtelingen in Vlaanderen met de denkgroep, gebaseerd op zijn vele ontmoetingen met mensen van diverse achtergronden. Zijn indruk is dat hoe jonger iemand is, hoe makkelijker hij<sup>7</sup> integreert. De opleiding van de ouders bepaalt ook in welke mate hun kinderen kunnen integreren. Ook de woonplaats is heel bepalend: in het centrum van de stad is het makkelijker om te integreren. In de grote steden vind je veel meer ondersteuning. Veel vluchtelingen komen naar Vlaanderen omdat ze hier meer toekomstkansen (economisch) zien dan in Wallonië. Lager opgeleiden nemen hun situatie hier makkelijker op; ze komen uit een maatschappij waar de verschillen in status en geld veel groter zijn dan hier. De hoger opgeleiden hebben het dan weer moeilijker. Zij ervaren meer ‘verlies’.

► [Naar de presentatie van Mohammad Salman](#)

## 2.2 Aanvullende inspiratie

### 2.2.1 Advies van de Nederlandse Onderwijsraad<sup>8</sup>

De Onderwijsraad (NL) werkte voorafgaand aan de verkenning van de Vlor op eigen initiatief aan een advies over de vraag wat het onderwijs kan doen om te bevorderen dat vluchtelingen snel een goede plek vinden in de Nederlandse samenleving. Het advies werd op 10 maart 2017 door dr. Stijn Verbeek voorgesteld aan de leden van de denkgroep.

De Onderwijsraad pleit voor meer aandacht voor onderwijs in het asielopvangbeleid én voor goede basisvoorzieningen voor deze doelgroep. Het onderwijs is er onvoldoende op voorbereid dat vluchtelingen zullen blijven komen, soms in onverwacht grote aantallen. Dat leidde ertoe dat bij een grote vluchtelingenstroom zoals die van 2015, het opstarten van onderwijsvoorzieningen te lang duurde. Hoewel een deel van de problemen opgelost lijkt te zijn, hebben vluchtelingen nog steeds onvoldoende toegang tot scholen, opleidingen en cursussen. Daarbij laat de kwaliteit van het aanbod te wensen over en kan ook de organisatie ervan efficiënter. De raad formuleert zijn aanbevelingen rond drie clusters: vergroot de toegankelijkheid van het onderwijs in alle fasen van de schoolloopbaan, investeer in deskundigheid en onderwijsmaterialen, geef onderwijs hogere prioriteit in het asielbeleid en stimuleer samenwerking.

<sup>7</sup> Voor verwijzing naar een nieuwkomer/vluchteling wordt voor het leescomfort ‘hij’ gebruikt i.p.v. ‘hij/zij’.

<sup>8</sup> Onderwijsraad (NL). *Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit*. Den Haag, 23 februari 2017.

De denkgroep ervaaarde dit advies als zeer inspirerend voor zijn eigen werk, omdat er, naast verschillen, ook veel parallellen zijn tussen het Vlaamse en het Nederlandse onderwijs voor nieuwkomers.

### **2.2.2 Onderzoek ‘Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen’ (OKANS)<sup>9</sup>**

Eveneens in de beginfase van de probleemverkenning werd het onderzoeksrapport van een evaluatieonderzoek van het onthaalonderwijs voor minderjarige nieuwkomers (UGent, UAntwerpen en KU Leuven) vrijgegeven en toegelicht op de Vlor.

De onderzoekers leggen aan de hand van een meerlagige studie (literatuuronderzoek, reconstructie van schoolloopbanen, een online survey voor leerkrachten en directies, casestudies in basis- en secundaire scholen en een seminarie met experts) bloot hoe de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers in basis- en secundaire scholen in Vlaanderen verlopen, hoe de middelen worden ingezet voor de organisatie in scholen en concrete praktijken en wat het profiel is van het betrokken personeel (leerkrachten en vervolgschoolcoaches).

Het onderzoek toont aan dat OKAN-leerlingen (SO) een grotere kans hebben op schoolse achterstand en zittenblijven en vaker naar arbeidsmarktgerichte trajecten georiënteerd worden. Wat betreft personeel stellen de onderzoekers vast dat er sprake is van grote betrokkenheid en gemotiveerde teams, maar ook van hoge werkdruk, veel verloop waardoor behoud van expertise moeilijk is, weinig afgestemde materialen en nascholing. De invulling van de rol van de vervolgcoach is breed en wordt daarom zeer verschillend ingevuld. Psychosociale ondersteuning voor vluchtelingenkinderen en –jongeren is een knelpunt. Dit zijn slechts enkele van de bevindingen van de onderzoekers.

Op basis van de onderzoeksresultaten, wetenschappelijke inzichten over processen van taalverwerving en de internationale tendensen in de richting van een meer inclusieve aanpak, besluiten de onderzoekers dat de doelstellingen van het Vlaamse onthaalonderwijs in de huidige context onvoldoende gerealiseerd kunnen worden en dat de taalverwervingsprocessen van anderstalige nieuwkomers niet optimaal kunnen verlopen. Een bijsturing van de organisatie van het onthaalonderwijs lijkt hen noodzakelijk. Ze 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)

9 Pulinx, R. e.a. (2017). *Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen. Eindrapport van OPBWO 14.03*. Universiteit Gent, Universiteit Antwerpen en KU Leuven.

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.”<sup>10</sup>

Deze centrale aanbeveling vertalen ze verder naar specifieke aanbevelingen, waarbij telkens de rol en de verantwoordelijkheden van de betrokken actoren (overheid, scholen, CLB en PBD) wordt geduid:

1. Het onthaalonderwijs wordt georganiseerd vanuit een inclusief perspectief op beleids- en schoolniveau.
2. Het onthaalonderwijs in het basisonderwijs wordt uitgewerkt als een integraal onderdeel van het schoolbeleid.
3. Anderstalige nieuwkomers worden in het secundair onderwijs sneller en meer gefaseerd geïntegreerd in de reguliere klassen.
4. Psychosociale ondersteuning wordt structureel voorzien in het onthaaltraject in het basis- en secundair onderwijs.
5. Onthaalteams en reguliere teams worden intensief en duurzaam geprofessionaliseerd in tweedetaalverwerving, meertaligheid en diversiteit in het basis- en secundair onderwijs.
6. Het onthaalonderwijs wordt versterkt door samenwerking en lokale inbedding.
7. Proeftuinen onthaalonderwijs worden (gebaseerd op bovenstaande aanbevelingen) opgericht in het basis- en secundair onderwijs.

De denkgroep nam zich voor de bevindingen en aanbevelingen van dit onderzoek af te toetsen aan het eigen denkwerk.

### **2.2.3 Overige bronnen in een veld in beweging**

Tijdens de verkenning, die liep van februari 2017 tot maart 2018 stond het thema vluchtelingen in verschillende beleidsdomeinen hoog op de agenda: in het asiel- en migratiebeleid, op de arbeidsmarkt, in het onderwijsbeleid, in de onderwijsomkadering en in scholen en opleidingscentra zelf. En niet alleen in Vlaanderen of België, maar ook op Europees en internationaal niveau was er debat en werden beleidslijnen en praktijkhandreikingen ontwikkeld.

Dat resulteerde in vele rapporten met onderzoeksbevindingen en aanbevelingen, innovatieve projecten en samenwerkingsverbanden. Om er een paar te noemen: het actieplan ‘Investeren in vluchtelingen: de rol van universiteiten’ van de VLIR-werkgroep Gelijke Kansen, het actieplan ‘Integratie door werk’ van de VDAB, een participatief traject voor onthaalleerkrachten naar aanleiding van het OKANS-onderzoek, de visienota ‘Maximale kansen voor vluchtelingen en asielzoekers’ van Vluchtelingenwerk Vlaanderen, uitwisseling tussen Fedasil (asiel) en AGODI

<sup>10</sup> Pulinx, R. e.a. (2017). *Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen. Eindrapport van OPBWO 14.03*: Aanbevelingen. Universiteit Gent, Universiteit Antwerpen en KU Leuven, p. 4-5.



(onderwijs) om elkaars logica's en knelpunten beter te begrijpen, Erasmus+ uitwisselingsprojecten (bijvoorbeeld EDINA) en andere Europese projecten (bijvoorbeeld RefuEdu), rapporten en aanbevelingen van de Europese commissie (bijvoorbeeld: Action Plan on the integration of third country nationals), van overkoepelende Europese organisaties van studenten en onderwijsvakbonden, van de Oeso, UNHCR enzovoort. Dichter bij huis ontstonden in vele lokale contexten interdisciplinaire samenwerkingsverbanden om de uitdagingen voor de opleiding en de integratie van nieuwkomers aan te pakken.

De leden van de denkgroep hebben al deze initiatieven zoveel mogelijk opgevolgd, studiedagen en congressen bijgewoond en de uitkomsten met elkaar gedeeld. Zij voerden ook vele gesprekken met vertegenwoordigers van andere beleidsdomeinen, praktijkactoren en vluchtelingen zelf. Gaandeweg groeide daardoor het besef dat het resultaat van de verkenning slechts een momentopname kan zijn in dat grotere geheel: het veld is in beweging, en in de komende jaren zullen de inzichten in wat onderwijs en vluchtelingen voor elkaar betekenen ongetwijfeld verder groeien.







**deel 2:**  
**Op zoek naar**  
**antwoorden: analyse**

Om de veelheid van informatie en inzichten van experts, literatuur, studiedagen en overleg te integreren, stelde de denkgroep zich als taak om het Vlaamse onderwijs voor vluchtelingen door te lichten op sterktes en zwaktes, en kansen en bedreigingen te benoemen. Dit deel is de neerslag van de analyse van de denkgroep en de inzichten die hij heeft opgebouwd in zijn zoektocht naar antwoorden op de vragen uit deel 1, 1.

## 1 Over wie gaat de verkenning?

De doelgroep afbakenen was een van de eerste uitdagingen voor de denkgroep. Aangezien de verhoogde instroom van vluchtelingen in 2015 de directe aanleiding voor de verkenning was, ligt het voor de hand om te focussen op die groep instromers, voornamelijk uit conflictgebieden. Parallellen naar andere vluchtelingen, asielzoekers, nieuwkomers en migranten dienden zich echter al gauw aan. Hoe kunnen we ons uitspreken over wat onderwijs voor de eerste groep kan betekenen, zonder het ook over de andere groepen te hebben of zonder rekening te houden met de lange geschiedenis van het Vlaamse onderwijs voor migranten en nieuwkomers? In wat volgt, bespreken we eerst feiten en cijfers (deel 2, 1.1) en vervolgens een aantal keuzes die de denkgroep heeft gemaakt (deel 2, 1.2).<sup>11</sup>

Om de begrippen die we in deze tekst hanteren helder te stellen, gebruiken we de definities uit het lexicon van het Agentschap Integratie & Inburgering.<sup>12</sup>

Een **vluchteling** is een persoon die zijn land van herkomst heeft verlaten, omdat zijn leven of persoonlijke veiligheid in gevaar is. Asielzoekers die beantwoorden aan een van de criteria in het Vluchtelingenverdrag – de Conventie van Genève – krijgen na het doorlopen van de asielprocedure het statuut van erkend vluchteling.

Definitie volgens de Conventie van Genève van 1951: 'Een vluchteling is elke persoon die zich buiten het land waarvan hij de nationaliteit heeft, of indien hij geen nationaliteit heeft, buiten zijn land van herkomst bevindt, en die de bescherming van dat land niet kan of wil invoeren omdat hij vreest voor vervolging omwille van zijn ras, zijn religie, zijn nationaliteit, het behoren tot een bepaalde sociale groep, of zijn politieke overtuiging.'

Een **asielzoeker** is een persoon die asiel aanvraagt: bescherming op grond van het Vluchtelingenverdrag. Zolang het onderzoek van de asielaanvraag<sup>1</sup> loopt, blijft de persoon asielzoeker.

**Subsidiaire bescherming** is een verblijfsstatuut voor asielzoekers die niet voldoen aan de beschermingsvoorwaarden in het Vluchtelingenverdrag, maar die gevaar lopen als ze terugkeren naar hun land.

Een **nieuwkomer** is een persoon die zich onlangs in België heeft gevestigd. De term wordt vooral gebruikt in het inburgeringsbeleid.

Een **migrant** is een persoon die naar een ander land verhuist. Ook de nakomelingen van die persoon worden soms nog migranten genoemd.

<sup>11</sup> In deel 2 worden 'we' en 'de denkgroep' door elkaar gebruikt om de keuzes en standpunten van de denkgroep te beschrijven.

<sup>12</sup> <http://79.174.129.148.static.hosted.by.combell.com/lexicon>

## 1.1 Over welke mensen en welke omvang ging de recentste vluchtelingeninstroom in België? (cijfers)

De instroom van vluchtelingen in Vlaanderen in 2015-2017 bleef uiteindelijk relatief beperkt, ondanks het 'crisisgevoel' dat bij velen heerste. Slechts een minderheid van de vluchtelingen uit Syrië en Afghanistan kwam naar Europa. Als we België vergelijken met aankomstlanden als Griekenland of Italië, of met landen als Duitsland of Zweden, zien we dat het aantal asielzoekers in België verhoudingsgewijs beperkt blijft. Ook een vergelijking in de tijd leert dat deze stroom niet de grootste was van de voorbije decennia: in 2000 waren er 46.855 asielaanvragen. 2015 bleef daar met 39.064 aanvragen ruim onder. In 2016 en 2017 is er van een hogere instroom amper nog sprake. Dirk Geldof besluit daaruit dat de opvang van kinderen en jongeren uit vluchtelingengezinnen in Vlaanderen en België, en meer specifiek in het onderwijs, haalbaar zou moeten zijn.<sup>13</sup>

Onderwijsstatistieken geven een zicht op het aantal nieuwkomers in onderwijs in 2015-2016, 2016-2017 en de eerste helft van 2017-2018, in vergelijking met 2014-2015.

**Tabel 1: Evolutie van het aantal anderstalige nieuwkomers gewoon basisonderwijs<sup>14</sup>**

	SEPT	OKT	NOV	DEC	JAN	FEB	MRT	APR	MEI	JUN	JUL
2014-2015	1114	1524	1631	1816	1864	2052	2122	2226	2301	2355	2368
2015-2016	1499	2034	2341	2807	3058	3496	3663	3787	3974	4072	4111
2016-2017	2173	2870	3179	3452	3605	3862	3984	4143	4236	4378	4415
2017-2018	2011	2745	3085	3335	3393	3745	3864	3982	4135	4211	4217

**Tabel 2: Evolutie van het aantal scholen gewoon basisonderwijs met anderstalige nieuwkomers**

	SEPT	OKT	NOV	DEC	JAN	FEB	MRT	APR	MEI	JUN	JUL
2014-2015	193	264	272	310	316	333	340	343	347	350	350
2015-2016	251	345	376	424	457	504	512	531	541	550	558
2016-2017	339	456	499	516	533	563	573	582	587	597	603

<sup>13</sup> Geldof, D. (2017). *Vluchtelingen, onderwijs & superdiversiteit. De context in beeld*. Bijdrage aan de strategische verkenning van de Vlor, p. 3. Zie <https://www.vlor.be/dirk-geldof-vluchtelingen-onderwijs-en-superdiversiteit-de-context-beeld>

<sup>14</sup> Tabel 1 t.e.m. 4 geven de cijfers weer die het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI) verzameld heeft. Zie <http://www.agodi.be/cijfermateriaal-onthaalonderwijs-anderstalige-nieuwkomers>

2017-2018	322	444	497	521	523	549	556	559	573	575	576
-----------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

**Tabel 3: Evolutie van het aantal anderstalige nieuwkomers gewoon voltijds secundair onderwijs**

	SEPT	OKT	NOV	DEC	JAN	FEB	MRT	APR	MEI	JUN	JUL
2014-2015	1712	2033	2124	2284	2325	2502	2555	2693	2806	2901	2923
2015-2016	2059	2526	2870	3148	3340	4111	4281	4427	4560	4685	4696
2016-2017	3330	3672	3820	3994	4031	4096	4165	4306	4428	4604	4666
2017-2018	2656	3079	3252	3445	3507	3759	3888	4015	4187	4331	4354

**Tabel 4: Evolutie van het aantal vestigingsplaatsen gewoon voltijds secundair onderwijs met anderstalige nieuwkomers**

	SEPT	OKT	NOV	DEC	JAN	FEB	MRT	APR	MEI	JUN	JUL
2014-2015	49	49	49	49	49	49	50	51	51	51	51
2015-2016	52	53	54	56	59	77	85	87	89	90	91
2016-2017	94	96	95	95	97	96	97	97	98	98	98
2017-2018	86	89	90	90	90	92	92	93	93	93	93

We zien vooral een duidelijke stijging van zowel het aantal anderstalige nieuwkomers als het aantal scholen met anderstalige nieuwkomers in de loop van het schooljaar 2015-2016. Sindsdien blijven de aantallen vrij constant. In vergelijking met 2014-2015, het schooljaar voor de verhoogde instroom, zien we dus vandaag meer anderstalige nieuwkomers en meer betrokken scholen, maar al bij al blijft de impact relatief beperkt.

In het NT2-onderwijs voor volwassenen zien we eveneens een stijging in 2015-2016 ten opzichte van 2014-2015, die doorloopt in 2016-2017.

**Tabel 5: Evolutie van het aantal unieke cursisten per studiegebied/leergebied<sup>15</sup>**

	2014-2015	2015-2016	2016-2017
CVO NT2	85.748	93.560	94.299
CBE ALFABETISERING NT2	9.705	12.374	17.799
CBE NT2	14.920	15.783	15.357
TOTAAL	110.373	121.717	127.455

Volgens de gegevens van het Europees agentschap voor de statistiek, Eurostat, komen de asielzoekers die in België terecht kwamen in de periode 2014-2017 voornamelijk uit Syrië (20,2%, of 17.390 aanvragen), Afghanistan (16,7%) en Irak (15%). De overige 48% van de aanvragen worden door mensen van 80 verschillende nationaliteiten gedaan.

**Tabel 6: Kenmerken asielaanvragers België periode januari 2014 - augustus 2017<sup>16</sup>**

LAND VAN OORSPRONG	-14 JAAR	14-17 JAAR	18-34
Syrië	4.705	1.310	7.195
Afghanistan	1.890	3.895	7.215
Irak	2.270	590	7.335
Totaal Rest	7.410	2.055	20.680

Als we kijken naar de orde van grootte van de groep asielaanvragers in relatie tot de totale instroom in het onderwijs, stellen we vast dat deze al bij al beperkt is. Zo blijkt uit bovenstaande tabel dat het voor de jongste leeftijdsgroep (-14 jaar) gaat over 16.000 kinderen voor heel België. In vergelijking met de bijna 2 miljoen kinderen tot en met de leeftijd van 14 jaar hebben we dus te maken met een zeer kleine fractie (0,85%) van de hele groep. Deze cijfers plaatsen het fenomeen voor ons onderwijs dus enigszins in perspectief. Toch weten we dat deze groepen zich disproportioneel bevinden in grootsteden en de gemeenten met opvangcentra en zij disproportioneel verspreid zijn over onderwijsinstellingen.

15 Bron: Onderwijsstatistieken/Presentatie AHOVOKS op Uitwisselingsmoment 'Opvang en onderwijs voor Vluchtelingen' (16 maart 2018)

16 Bron: Eurostat. Zie <http://ec.europa.eu/eurostat>. Eurostat biedt geen aparte cijfers voor Vlaanderen.

En wat betekenen deze cijfers op middellange termijn? Moeten we verwachten dat deze vluchtelingen uit conflictgebieden in België zullen blijven en dus een langere onderwijsloopbaan en plaats op de arbeidsmarkt beogen? Informatie van het Commissariaat Generaal voor de Vluchtelingen en Staatlozen (CGVS) leert ons dat de drie landen uit de bovenstaande tabel eveneens de top 3 vormen van de herkomstlanden met de meeste beslissingen tot erkenning van de vluchtelingenstatus.<sup>17</sup> Een rapport van Myria toont bovendien dat Syrië in 2016 op de vierde plaats van de belangrijkste herkomstlanden van immigranten naar België kwam te staan, na Roemenië, Frankrijk en Nederland. In 2014 stond het nog op de 15<sup>de</sup> plaats. De toekenning van een internationale beschermingsstatus wordt namelijk dikwijls gevolgd door een verzoek om gezinshereniging: in 2016 werd een derde van de zogenaamde eerste verblijfstitels afgegeven aan Syriërs om familiale redenen.<sup>18</sup>

De scholingsgraad van deze vluchtelingen is zeer divers en varieert in functie van de onderwijsvoorzieningen in de landen van herkomst. Deze ligt bijvoorbeeld veel hoger in Syrië dan in Afghanistan, maar over het algemeen niet erg hoog. De verwachtingen waren op dat vlak nochtans hooggespannen. Velen zagen in de vluchtelingencrisis ook de opportuniteit van nieuwe, geschoolde arbeidskrachten voor de krapte op onze arbeidsmarkt met haar vergrijzing en vele knelpuntberoepen. Uit cijfers voor 2016-2017 die Marc De Vos (UGent, Itinera) presenteerde op het colloquium van de VLIR over de rol van de universiteiten voor vluchtelingen, blijkt dat 4/5<sup>de</sup> van de vluchtelingen geen geregistreerde hogere opleiding heeft en dat 1/5<sup>de</sup> ongeletterd is.<sup>19</sup> De Vos besluit daaruit dat dit de moeilijkste profielen zijn voor de Belgische arbeidsmarkt die traditioneel slecht scoort wat betreft arbeidsmarktintegratie van niet-EU-migranten. De tewerkstellingsgraad van vluchtelingen ligt zeer laag (15% of minder). Er is dus nood aan een collectieve inspanning om deze mensen op te leiden zodat zij wel hun plaats op de arbeidsmarkt kunnen vinden.

Vlaanderen is een open economie. Dat impliceert dat de regio goederen, diensten, informatie, maar ook arbeidskrachten uitwisselt. De globaliseringsindex van het Zwitsers economisch instituut (KOF-Zurich) toont dat Vlaanderen een van de meest geglobaliseerde regio's ter wereld is. We kunnen dit illustreren door de evolutie voor de mate van globalisering van België (we hebben immers geen aparte cijfers voor Vlaanderen) te vergelijken met andere landen. Figuur 1 schetst deze vergelijking vanaf 1970.<sup>20</sup>

17 <http://www.cgvs.be/nl/actueel/asielstatistieken-overzicht-2017>

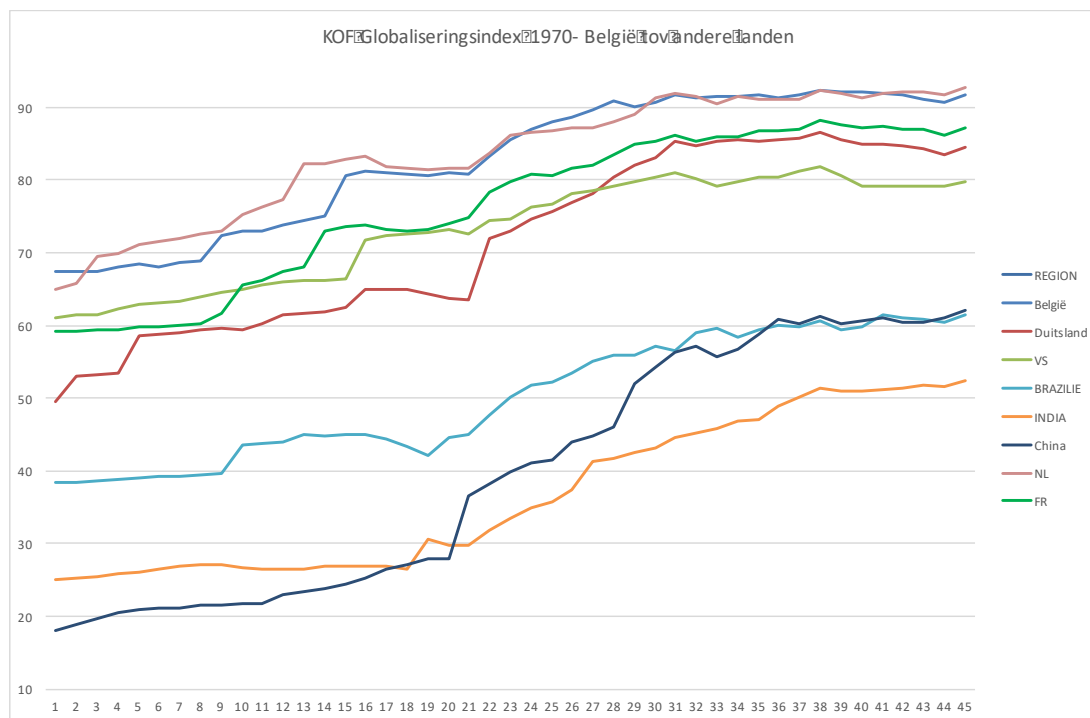
18 Myria. *Migratie- en asielstromen: de cijfers ontrafeld!* Myriatics # 8, november 2017.

19 <http://www.itinerainstitute.org/nl/artikel/integratie-vluchtelingen-vergt-vlucht-vooruit/>

20 Bron: <https://www.kof.ethz.ch/en/forecasts-and-indicators/indicators/kof-globalisation-index.html> - eigen bewerking



**Figuur 1. Mate van Globalisering – België vergeleken met Nederland, Frankrijk, Duitsland, de VS en BRIC-landen 1970-2016**



Arbeidskrachten uit migratie zijn dus noodzakelijk om het welvaartsniveau te kunnen behouden of zelfs om te groeien. Ook vanuit economisch perspectief kan de integratie van vluchtelingen een collectieve win-win situatie genereren, op voorwaarde dat we erin slagen het aanwezige potentieel ten volle te benutten.

## 1.2 Op wie richt de denkgroep zich?

Uit de bovenstaande cijfers blijkt dat de asielinstroom een realiteit is voor België, Vlaanderen en in het onderwijs. Dat is niet nieuw: er waren al eerder pieken in de instroom van asielzoekers, en de kans is groot dat er nog wel zullen volgen. Voor de top 3 regio's van origine kunnen we vermoeden dat er niet onmiddellijk een verbetering van perspectieven in het verschiet ligt voor deze mensen. Niet alleen als gevolg van oorlog, maar ook als gevolg van klimaatverandering en andere redenen die maken dat mensen tijdelijk of permanent hun land van oorsprong verlaten, zullen mensen in de toekomst naar ons land komen. Het is niet of nauwelijks te voorspellen over welke groepen het zal gaan en wat hun profiel zal zijn. Wat we wel weten, is dat de verschillen in voorafgaande scholing, talenkennis, culturele achtergrond, migratiegeschiedenis en psychosociale situatie groot kunnen zijn.

De denkgroep kiest ervoor om niet te focussen op specifieke verschillen noch een onderscheid te maken tussen verschillende juridische statuten van de mensen waarover we spreken. We richten ons op vluchtelingen van alle leeftijden, in gezinsverband of alleen, niet- of laag- tot hoogopgeleid, met of zonder perspectief op een langdurig verblijf in Vlaanderen. Vele van deze

mensen doen een beroep op het onderwijssysteem en brengen daarbij hun eigen geschiedenis met zich mee, die het kapitaal en de noden bepaalt waarmee ze aan de start van hun onderwijs- en opleidingstraject komen. Overkoepelende noden zijn: integratie in de samenleving (met het oog op een tijdelijk of permanent verblijf), hand in hand met het leren van de taal van de ontvangende samenleving, vanuit een stabiele vertrekbasis en psychosociaal welbevinden. Vele andere noden zijn meer specifiek en kunnen erg verschillen.

In het vervolg van de tekst zullen ‘vluchteling(en)’ en ‘nieuwkomer(s)’ door elkaar worden gebruikt, voornamelijk met het oog op de leesbaarheid. Telkens wordt daarmee de brede groep bedoeld zoals hierboven omschreven. Veel van de analyses en aanbevelingen die we maken voor vluchtelingen, gelden ook voor alle nieuwkomers, om welke reden ze ook naar België zijn gekomen. In andere contexten zijn criteria om groepen van elkaar te onderscheiden belangrijker dan voor onderwijs. In onderwijs gaat het erom aan de slag te gaan met de kwaliteiten en het leerpotentieel dat iedere leerder in zich heeft en rekening te houden met zijn zorgnoden, los van de reden voor zijn vlucht of komst. Een belangrijk besef is dat niet enkel de voorgaande opleiding en de cognitieve vermogens een nieuwkomer typeren. De hele persoonlijkheid is in dit geval ook sterk gevormd door wat de persoon heeft meegemaakt. Alle nieuwkomers hebben een migratie-ervaring achter de rug, wat zeker voor kinderen en jongeren een zeer ingrijpende gebeurtenis kan zijn. Vluchtelingen uit oorlogsgebieden hebben vaak traumatische ervaringen opgedaan voor, tijdens en ook na hun vlucht. Dat heeft een grote impact op hun psychosociaal welbevinden, leerden we van De Haene en Derluyn (deel 1, 2.1.2). Met nieuwkomers die om andere redenen hun land ontvluchten, hebben de vluchtelingen ook gemeen dat ze in een andere cultuur zijn geworteld, die meestal grote verschillen vertoont met de cultuur waarin ze hier terecht komen. Het Nederlands staat ver van de taal uit hun land van herkomst of andere talen die zij beheersen. Ook de samenlevingsvorm van de nieuwkomers (al dan niet in gezinsverband, begeleid of niet, in een private of publieke voorziening, ...) bepaalt de context waarin hun onthaaltraject en onderwijsloopbaan aanvat. Die ruime context, het kapitaal en de noden, de competenties en zorgbehoeften moeten in rekening worden genomen.

De denkgroep schuift daarbij een ‘krachtgerichte kijk’ op deze mensen naar voor. Dirk Geldof definieert dit als volgt: “Krachtgericht kijken vormt een meer dan noodzakelijk tegengewicht voor een dominant problematiserend denken, dat al te vaak vertrekt vanuit de vermeende ‘tekorten’ van leerlingen of hun ouders en de ‘problemen’ die zij vormen voor de school of de samenleving. Een krachtgerichte kijk erkent competenties en eigen inspanningen van mensen, zoekt mogelijkheden en potenties, creëert hoop en helpt om toekomstdoelen te formuleren.”<sup>21</sup> Wie hier toekomt als vluchteling of asielzoeker, is geen onbeschreven blad. Deze persoon heeft ook in zijn land van herkomst en op zijn tocht naar Europa competenties ontwikkeld die hem in de toekomst, in onderwijs, werk en in de brede samenleving van pas kunnen komen. Die competenties (h)erkennen is een eerste stap voor een beleid dat mensen een duurzaam toekomstperspectief wil bieden. Hoe sneller deze nieuwkomers kunnen starten in een gepast traject dat het mogelijk maakt zich te integreren in de nieuwe maatschappij, hoe minder tijd er

21 Geldof, D. (2017). *Vluchtelingen, onderwijs & superdiversiteit. De context in beeld*. Bijdrage aan de strategische verkenning van de Vlor, p. 11-12. Zie <https://www.vlor.be/dirk-geldof-vluchtelingen-onderwijs-en-superdiversiteit-de-context-beeld>

verloren gaat en hoe meer kansen op succes op lange termijn. Zo stellen we een duurzaam toekomstperspectief voorop: dit geeft mensen het nodige houvast en een doel, én het getuigt van ambitie en engagement van de ontvangende maatschappij.



Daarnaast mogen we niet blind zijn voor kenmerken die nieuwkomers extra kwetsbaar maken, met name in relatie tot het onderwijssysteem. We denken dan aan jongeren en volwassenen die in hun land van herkomst nauwelijks of geen scholing hebben genoten; niet-gealfabetiseerden; niet-begeleide minderjarigen; kinderen en jongeren die in fases van transitie (basis naar secundair onderwijs, einde secundair onderwijs) instromen en onvoldoende tijd hebben om competenties te verwerven en/of een kwalificatie te behalen alvorens ze op basis van hun leeftijd zouden moeten door- of uitstromen; mensen die een opleiding genoten hebben die ze hier niet kunnen valoriseren op de arbeidsmarkt; mensen die in dermate precaire of zorgelijke omstandigheden moeten leven of zo zwaar getraumatiseerd zijn dat ze zich niet kunnen openstellen voor onderwijs enzovoort. Voor hen zal het zaak zijn na te denken over alternatieve trajecten.

## **2 Hoe pakken andere landen het onderwijs voor nieuwkomers aan? (vergelijkend perspectief)**

Uit diverse bronnen en bijdragen kreeg de denkgroep een rijk beeld van het Vlaamse onderwijs (voor nieuwkomers) in relatie tot onderwijssystemen in de andere Europese landen.


## 2.1 Toegang

Wat betreft de toegang voor nieuwkomers tot het onderwijs, doet Vlaanderen het goed in vergelijking met andere landen, althans voor kinderen en jongeren in de leerplichtige leeftijd. Zij zijn leerplichtig vanaf de 60<sup>ste</sup> dag na hun aankomst/inschrijving in een Belgische gemeente. Zij kunnen zich ten laatste op die datum inschrijven in een school van hun keuze, waar ze (onthaal)onderwijs krijgen in dezelfde context als de leerlingen die hier al langer verblijven. Daarin onderscheidt Vlaanderen zich van andere aankomstlanden waar de toeleiding naar onderwijs langer duurt en waar onderwijs soms in centrale opvanginitiatieven wordt georganiseerd omdat mensen daar veel langer verblijven (Duitsland en Nederland), en zeker van landen waar er geen onderwijsvoorzieningen zijn (o.a. transitlanden). Volledig gescheiden onderwijsvoorzieningen zien we in landen zoals Turkije waar zeer grote groepen vluchtelingen (tijdelijk) verblijven. Deze onderwijsvoorzieningen zijn vaak ook afhankelijk van lokale initiatieven, het werk van ngo's en vrijwilligers.

## 2.2 Systeemkenmerken

Vlaanderen kiest dus voor een snelle integratie in het reguliere onderwijssysteem. Maar is dat systeem zodanig georganiseerd dat het nieuwkomers het kwaliteitsvolle onderwijstraject kan bieden waar ze recht op hebben? Maurice Crul detecteerde in zijn vergelijkend onderzoek een aantal 'institutionele voorzieningen die werken' en die we kunnen aftoetsen aan het Vlaamse onderwijssysteem. De aanbevelingen die Crul eraan koppelt voor het leerplichtonderwijs, vertonen veel overeenkomsten met bevindingen van het OKANS-onderzoek (zie deel 1, 2.2.2):

- **Toegang tot voorschoolse voorzieningen zonder kosten:**  
Dat is in Vlaanderen niet gegarandeerd, hoewel in de voorschoolse opvang al actief kan ingezet worden op taalstimulering. Anderzijds gaan kinderen in Vlaanderen op vrij jonge leeftijd naar school.
- **Een korte periode in onthaalklassen met continuïteit in tweede-taalondersteuning in reguliere klassen of een combinatie van onthaal- en reguliere klassen:**  
De combinatie van onderwijs in de reguliere klas en (tijdelijk) apart taalonderwijs zien we vaak in het basisonderwijs. In het secundair onderwijs zitten nieuwkomers een jaar of zelfs langer in een aparte onthaalklas, meestal volledig gescheiden van het regulier onderwijs en dus ook van andere leerlingen die het Nederlands beter beheersen. Blijvende taalondersteuning als ze de overstap maken naar het regulier onderwijs, is niet structureel voorzien, waardoor ex-OKAN-leerlingen vaak niet in staat zijn om een doorstroomgerichte opleiding aan hetzelfde tempo als hun klasgenoten te volgen en naar arbeidsmarktgerichte opleidingen georiënteerd worden, los van de vraag wat het best aansluit bij hun cognitieve mogelijkheden en ambities.



**'In Vlaanderen worden kinderen en jongeren tot 18 jaar weliswaar snel geïntegreerd in het onderwijssysteem, maar een aantal systeemkenmerken hebben tot gevolg dat de onderwijsloopbanen van nieuwkomers vaak problematisch verlopen.'**

- **Extra ondersteuning door leerkrachten in reguliere klassen:**  
In het secundair onderwijs zou deze rol moeten opgenomen worden in het kader van het vernieuwde profiel van de vervolgschoolcoaches, maar dat is niet altijd het geval (zie deel 2, 3.1). In basis- en secundair onderwijs kunnen GOK- en zorgleerkrachten extra ondersteuning of begeleiding bieden, maar dit is afhankelijk van de wijze waarop de school dit organiseert.
- **Toegang tot onderwijs na de leerplichtige leeftijd met een belangrijke rol voor volwassenenonderwijs:**  
Voor de toegang tot onderwijs na de leerplichtige leeftijd is een nieuwkomer in Vlaanderen afhankelijk van zijn onthaal- en inburgeringstraject, waar het educatieve perspectief vaak onderbelicht blijft. Mensen worden al snel richting arbeidsmarkt georiënteerd en er is minder aandacht voor een eventueel vervolgtraject in het hoger onderwijs of een opleiding die kan leiden tot een job die aansluit bij het profiel van de nieuwkomer en die op lange termijn tot voldoening voor hemzelf en voor de maatschappij kan leiden. Het besef hierover groeit wel bij mensen en diensten die onthaaltrajecten begeleiden en ook tewerkstellingsinitiatieven zoals VDAB hebben er aandacht voor.
- **Toegang tot Engelstalige masterprogramma's:**  
Als vluchtelingen de weg naar de universiteit vinden, kunnen zij, naast Nederlandstalige bachelor- en masteropleidingen, ook kiezen uit het aanbod Engelstalige programma's. Wellicht beheersen veel vluchtelingen het Engels beter dan het Nederlands bij hun aankomst in België. Maar ook voor die Engelstalige programma's moeten zij aan de taal- en diplomaveristen voldoen. De weg ernaartoe blijkt dan ook vaak problematisch te zijn, zoals ook geschetst door Mohammad Salman (zie deel 1, 2.1.2).

Ook uit de 'Study on educational support for newly arrived migrant children' van de Europese Commissie, halen we enkele systeemfactoren die onderwijsondersteuning voor nieuwkomers gunstig bevorderen en die we kunnen aftoetsen aan het Vlaamse systeem:<sup>22</sup>

- **Het nieuwkomersbeleid geïntegreerd in het algemeen leerlingenbeleid:**  
Zowel op het niveau van de overheid als op het niveau van de scholen is dat in Vlaanderen te weinig van toepassing. Al te vaak worden nieuwkomers als een aparte groep beschouwd, waarvoor een apart beleid en een aparte aanpak worden uitgewerkt. Mede daardoor blijven zij te lang geïsoleerd van de reguliere werking en de ondersteuningskansen die daar voorzien worden. Deze groep heeft weliswaar zijn specifieke noden en kwetsbaarheden, maar er zijn heel veel parallellen met de noden van andere kwetsbare groepen en een geïntegreerde aanpak van de ondersteuning ligt dan ook voor de hand, een aanbeveling die ook sterk naar voren komt uit het OKANS-onderzoek.
- **Schoolse segregatie vermijden:**  
Hier scoort het Vlaamse onderwijssysteem niet goed: leerlingen met een verhoogde kwetsbaarheid als gevolg van een migratieachtergrond, een andere thuistaal of een lagere socio-economische status, waaronder ook nieuwkomers, zitten vaak

<sup>22</sup> Europese Commissie (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. EU Publications.



geconcentreerd in dezelfde scholen, terwijl andere scholen overwegend kansrijke leerlingen aantrekken. Die verschillen in populatie vertalen zich meestal ook in verschillen in leerresultaten. Scholen met veel kansarme leerlingen hebben het vaak moeilijker om personeel aan te trekken en te behouden, terwijl continuïteit in expertise en ervaring net essentieel is.

- **Tracking uitstellen:**

In Vlaanderen kenmerkt het secundair onderwijs zich door de vroege keuze voor een bepalende studierichting, met als gevolg dat wie eenmaal in een bepaald traject zit, daar nog moeilijk uit geraakt. Doordat hun taalvaardigheid vaak nog ontoereikend is voor meer abstracte opleidingen, belanden ex-OKAN-leerlingen veel vaker dan andere leerlingen in beroepsgerichte opleidingen, zonder of met weinig perspectief op vervolgonderwijs dat aansluit bij hun leerpotentieel. Hier wezen we ook al op bij de vaststelling dat er geen blijvende en inclusieve taalondersteuning is in het regulier onderwijs, een maatregel die ook door de Europese studie als cruciaal wordt genoemd, naast academische ondersteuning, ouderondersteuning en aandacht voor diversiteit en participatie.

Tijdens de peer-learning activiteit van een Ecorys-netwerk van onafhankelijke onderwijsexperts in Zweden, waaraan ook een delegatie uit Vlaanderen deelnam, stond men stil bij de vraag of een systeem met onthaalklassen dan wel een volledig geïntegreerd systeem de voorkeur verdient. Het bleek dat geen van beide een antwoord biedt op alle uitdagingen. Belangrijker dan het systeem, is volgens deze experts de **combinatie van hoge verwachtingen ten aanzien van leerlingen en een hoge mate van ondersteuning**. Die ondersteuning moet aangepast zijn aan de noden van de individuele leerder en niet vertrekken vanuit een deficit-perspectief. Andere succesfactoren die uit deze meeting naar voren kwamen, zijn: het belang van het **betrekken van de hele school** (brede school-benadering) **en de omgeving, professionele ontwikkeling** waarbij de hele staf betrokken is, een **open houding** ten aanzien van andere talen. De experts besloten dat meer onderzoek en evaluatie nodig is om te bepalen welke methoden het best werken en in welke omstandigheden.

Voor de vraag hoe andere landen het onderwijs aan vluchtelingen aanpakken en wat we daaruit kunnen leren, krijgen we ten slotte aanwijzingen uit twee projecten van Sirius, het Europees beleidsnetwerk voor kinderen en jongeren met een migratie-achtergrond, nl. PERAE en RefEDU. Voor dat laatste project vond eveneens een peer-learning activiteit plaats, waaraan een lid van de denkgroep deelnam. De knelpunten die vanuit de meeste landen naar voren kwamen, zijn grotendeels herkenbaar vanuit de Vlaamse context:

- toegang tot onderwijs voor meerderjarige nieuwkomers;
- het negatieve effect van vroege studiekeuze;
- weinig doorstroom vanuit onthaalklassen naar algemene vorming;
- het negatieve effect van de situatie waarin de vluchtelingengezinnen leven;
- verhuisbewegingen enzovoort.

Gedeelde noden zijn:

- blijvende taalondersteuning;

- meer flexibiliteit en mogelijkheid op schakelen;
- leerkrachten die specifiek zijn opgeleid om les te geven in een tweede/nieuwe taal;
- de onderwijsgeschiedenis in kaart brengen;
- interculturele gevoeligheid;
- verkennen van duale leerwegen.

Uit dit alles besluit de denkgroep dat in Vlaanderen kinderen en jongeren tot 18 jaar weliswaar snel geïntegreerd worden in het onderwijssysteem, maar dat een aantal systeemkenmerken tot gevolg hebben dat de onderwijsloopbanen van nieuwkomers vaak problematisch verlopen.

## **3 Hoe krijgt onthaalonderwijs in Vlaanderen vorm?**

### **3.1 Wat weten we over het onthaalonderwijs voor -18-jarigen? (basis- en secundair onderwijs)**

#### **3.1.1 Toeleiding en spreiding**

Bij hun aankomst in België in de tweede helft van 2015 en het begin van 2016 kwamen de meeste vluchtelingen eerst in centrale opvanginitiatieven terecht. Mits een gunstig verblijfsperspectief werden ze van daaruit naar lokale opvanginitiatieven georiënteerd. De overheid maakte de keuze voor een model waarbij elke gemeente verwacht werd plaatsen voor vluchtelingen te voorzien. Dat om de lasten te spreiden en te vermijden dat de druk op bepaalde plaatsen te groot zou worden. Dat had als gevolg dat vele scholen voor het eerst met nieuwkomers werden geconfronteerd, naast het feit dat er plots meer capaciteit in het onthaalonderwijs nodig was. Hoewel de onderwijsactoren zich bewust waren van het gebrek aan ervaring en tekort aan expertise voor het organiseren van de opvang in onderwijs, bleek er tegelijkertijd een zeer grote bereidheid te zijn bij alle betrokkenen om dit waar te maken.

De Vlaamse overheid van haar kant nam extra maatregelen om taalstimulering vanaf de kleuterleeftijd te versterken (950 euro per anderstalige kleuter) en versoepelde de programmatieregels voor OKAN: scholen konden voortaan doorheen het hele schooljaar een aanvraag indienen om een onthaalklas op te starten, en niet enkel op bepaalde vastgelegde momenten zoals voorheen. Heel wat scholen maakten gebruik van die mogelijkheid en richtten onthaalonderwijs in (SO) of onthaalden voor het eerst nieuwkomers (basisonderwijs). Scholen met een langere traditie van onthaalonderwijs deelden hun expertise, begeleidingsdiensten zetten extra in op ondersteuning.

Een knelpunt dat heel snel opdook in het veld, was dat leerlingen niet altijd op de school konden blijven waar ze voor het eerst ingeschreven werden. Als gevolg van opgelegde verhuizingen moeten ze vaak na korte tijd terug afscheid nemen van de school die hun de eerste onderwijservaring in Vlaanderen geboden heeft. Dat is een pijnlijke zaak, zowel voor de betrokken leerlingen als voor de school. De leerlingen zijn al extra kwetsbaar door hun vluchtervaring en hebben het vaak moeilijk om zich open te stellen voor nieuwe mensen en



ervaringen. Het is zeker niet bevorderlijk voor hun welbevinden en leerproces als zij moeten vertrekken nadat er moeizaam een vertrouwensband is opgebouwd en elders opnieuw beginnen. Ook voor de leerkrachten die hen begeleid hebben en hun medeleerlingen laat het een leegte achter. Zij hebben zich in die korte tijd aan de nieuwkomer gehecht en zich zijn lot aangetrokken. Zij hebben zich ingezet, zonder dat ze resultaat zien van hun inspanningen of een zicht hebben op hoe het deze mensen verder vergaat. Er klonk dan ook snel een krachtig signaal vanuit alle onderwijsactoren ten aanzien van het asielbeleid dat verhuisbewegingen beperkt en liefst vermeden moesten worden, zeker over de taalgrens heen.

Een ander knelpunt is de spreiding van leerlingen over de regio en over scholen: sommige nieuwkomers zitten vrij geïsoleerd in scholen waar men tot voor kort geen ervaring had met onthaalonderwijs, anderen zitten met velen geconcentreerd in onthaalklassen en scholen waar men meestal al een heel lange traditie van onthaalonderwijs heeft. Tot nu toe is er geen onderzoeksevidentie die aantoont dat een nieuwkomer beter af is in een school waar weinig, dan wel veel andere nieuwkomers zijn. Bepalende factoren die uit onderzoek (zie deel 1, 2 en deel 2, 2.2) naar voren komen zijn: de mogelijkheid om Nederlands te leren en te kunnen oefenen in een context met veel andere leerlingen die het Nederlands beheersen, de inzet van expert-leerkrachten en coördinatoren, de verwachtingen ten aanzien van leerlingen, de beschikbare ondersteuning enzovoort. Deze aspecten hebben te maken met de organisatie en de kwaliteit van het onthaalonderwijs (zie deel 2, 3.1.2). Specifiek voor het basisonderwijs stelt zich het probleem dat leerlingen die in een school zitten die niet over een voldoende aantal leerlingen beschikt om middelen te genereren, niet geregistreerd of gemonitord worden. Zo blijven zij onder de radar en klopt het totaalbeeld dat men op basis van cijfergegevens maakt, bijvoorbeeld over schoolloopbanen, niet helemaal. In het OKANS-onderzoek zijn deze leerlingen wel meegenomen.

Daarnaast heeft de denkgroep op basis van getuigenissen vastgesteld dat de toegang tot onthaal- en vervolgonderwijs niet altijd gegarandeerd is, ook al heeft het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI) geen weet van een capaciteitstekort in het leerplichtonderwijs voor nieuwkomers. Scholen kunnen autonoom beslissen om een onthaalklas volzet te verklaren of stop te zetten, én de klassenraad oordeelt over de instroom in een vervolgopleiding. Sommige scholen blijken niet geneigd te zijn om in te zetten op een aanbod voor (ex-)nieuwkomers. Het is niet duidelijk wie het engagement opneemt om ervoor te zorgen dat elke nieuwkomer in een gepaste school terechtkomt of wie het centrale aanspreekpunt is hiervoor. Het Lokaal Overlegplatform (LOP) kan die rol opnemen in de regio's waar het ingesteld is, maar dat is niet overal het geval. Bovendien is het ook niet altijd even goed toegankelijk of bekend bij ouders van nieuwkomers. Zij zijn afhankelijk van anderen om hen er naartoe te verwijzen of als brugfiguur op te treden.

### **3.1.2      Organisatie**

Bij de vergelijking in Europees perspectief (zie deel 2, 2) zijn al heel wat aspecten in verband met de organisatie en kwaliteit van het onthaalonderwijs voor leerplichtige kinderen en jongeren aan bod gekomen. De denkgroep wil nog een aantal aspecten onder de aandacht brengen die tijdens de verkenning naar boven zijn gekomen, mede door de resultaten van het

OKANS-onderzoek (zie deel 1, 2.2.2), en die vragen oproepen over de wijze waarop het onthaalonderwijs nu georganiseerd is en ingevuld wordt. De meeste aandacht gaat daarbij naar het secundair onderwijs, omwille van de opdeling tussen onthaal- en regulier onderwijs én omdat de problemen zich daar het scherpst stellen.

### **OKAN – Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers**

De doelstellingen van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers zijn: Nederlands leren, integreren in de klaspraktijk en in de samenleving en voorbereiden op verdere studies of op andere opleidingen of vormingen. Deze doelstellingen worden in het secundair onderwijs momenteel gerealiseerd via een traject van aparte onthaalklassen (OKAN) waar leerlingen één of uitzonderlijk twee jaar les volgen, gevolgd door instroom in het reguliere onderwijs. De onthaalklas is in de meeste gevallen vrij geïsoleerd in de context van een school: de leerlingen hebben vaak weinig contact met andere leerlingen. Dat valt moeilijk te rijmen met de doelstellingen ‘integreren’ en ‘voorbereiden’, maar ook met de taaldoelstelling.



Wetenschappelijke studies over de manier waarop mensen een **taal** leren, wijzen op het belang van een rijk taalaanbod, kansen tot interactie en feedback in een veilige en stimulerende context.<sup>23</sup> Bovendien kan de wil om te integreren en participeren aan het leven op school en in de maatschappij iemand extra motiveren om de taal te leren. Maar dan moet diegene die de taal wil leren wel de kans krijgen om deel te nemen aan het hele schoolleven, om te luisteren

23 Pulinx, R. e.a. (2017). *Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen. Eindrapport van OPBWO 14.03*. Universiteit Gent, Universiteit Antwerpen en KU Leuven, p. 42-44.

naar medeleerlingen die de taal beter beheersen en om met hen te praten. Geïsoleerd in de onthaalklas is dat niet gegarandeerd. Onderzoek wijst er verder op dat het leren van een nieuwe taal – zelfs in ideale omstandigheden – vele jaren tijd kost. Het taalleerproces is dus niet afgelopen na één (OKAN-)jaar. Voortgezette taalondersteuning en blijvende aandacht voor het anderstalig zijn, is nodig.

Bijkomend kan de vraag worden gesteld of in de OKAN-periode de focus zo exclusief op taal moet liggen. Kan er niet ook of toch meer aandacht gaan naar **andere leergebieden**, zodat de nieuwkomers niet ook op dat vlak de aansluiting met hun leeftijdsgenoten missen? We stellen vast dat de nieuwkomers vooral doorstromen naar tso en bso-richtingen en vaker ongekwalificeerd uitstromen. Dat kan te maken hebben met hun taalachterstand en het feit dat klassenraden die te groot achten om aansluiting te vinden bij meer algemeen vormend onderwijs, maar ook met een breuk in de algemene vorming tijdens het onthaaljaar. Veel Syrische jongeren die als gevolg van de oorlog naar hier gevlucht zijn, hebben in hun thuisland al enige tijd van kwaliteitsvol onderwijs genoten. Voor hen is het vreemd als ze daarop niet kunnen aansluiten en alles wat ze hebben opgebouwd ‘on hold’ wordt gezet om eerst Nederlands te leren. Het leren van het Nederlands ophangen aan concrete leerinhouden van andere vakken, zodra dit mogelijk is, zou in dat opzicht meer kansen bieden. Doorverwijzing naar het regulier onderwijs blijkt ook vaak gebaseerd te zijn op de ervaring van de klassenraad met de scholen in de omgeving en de mate waarin zij de jongeren een vervolgtraject aanbieden. De indruk bestaat dat scholen met een uitgesproken aso-profiel hier soms minder toe geneigd zijn.

In de onthaalklas zitten leerlingen met heel verschillende profielen en die zijn niet noodzakelijk allemaal bij hetzelfde aanbod gebaat. Toch is er nu geen buffer voorzien om de grote verschillen op te vangen tussen leerlingen die voorafgaand aan hun migratie wel, weinig of geen onderwijs genoten hebben. Voor die laatste groep is de confrontatie met het Vlaamse onderwijs bijzonder hevig. Een of zelfs twee jaar onthaalonderwijs volstaat niet om de grote kloof te overbruggen. Die leerlingen hebben niet enkel noden op vlak van taal leren en maatschappelijke oriëntatie, maar ook op vlak van **schoolse vaardigheden** die ze nodig hebben in het onthaal- en vervolgonderwijs en die niet zomaar vanzelf verworven worden. Die vaardigheden, of clusters van vaardigheden, definiëren zou een eerste stap moeten zijn. Daarvoor zijn onderwijsactoren aan zet. Vervolgens moeten nieuwkomers gescreend worden op de mate waarin ze over die vaardigheden beschikken (zie ook deel 2, 4), zodat er gericht kan op ingezet worden. Dat geldt voor nieuwkomers van alle leeftijden. Ook in het basisonderwijs, waar verwerven van taal- en andere schoolse vaardigheden weliswaar voor alle leerlingen centraal staat, wordt er nog te veel verondersteld dat nieuwkomers de nodige competenties ‘al doende’ zullen opbouwen, terwijl zeker leerlingen die wat later instromen, bijvoorbeeld op 9 à 10-jarige leeftijd, dit vaak niet meer kunnen inhalen. Leerlingen daarop screenen en er vervolgens gericht op inzetten, is dan ook in het basisonderwijs aan de orde, en vaak nog minder evident dan in het secundair onderwijs omdat het deel uitmaakt van de reguliere werking.

### Doorstroom naar regulier onderwijs

Eens doorgestroomd naar het regulier onderwijs, wordt de ondersteuning en begeleiding van de nieuwkomer een zaak van alle leerkrachten die hem lesgeven. Een belangrijke rol is daarbij weggelegd voor de **vervolgschoolcoaches**. Zij begeleiden de nieuwkomers bij hun overstap van het onthaal- naar het regulier onderwijs en volgen hen op, maar zij hebben ook de opdracht om expertise over te dragen en op te bouwen bij de scholen en leerkrachten van dat vervolgonderwijs.

In het schooljaar 2015-2016 kreeg elke scholengemeenschap die OKAN organiseerde, het jaar daarop één vervolgschoolcoach toegewezen. Vanaf 1 september 2016 kreeg die scholengemeenschap 0,9 uren-leraar per leerling die er het voorafgaande schooljaar onthaalonderwijs volgde. Met het nieuwe systeem groeit de personeelsomkadering voor vervolgschoolcoaches mee met het aantal anderstalige nieuwkomers. Deze maatregel van de Vlaamse overheid leidde tot een sterke uitbreiding van het aantal vervolgschoolcoaches.

De onderwijsinspectie kreeg de opdracht deze nieuwe regeling tegen het einde van het schooljaar 2016-2017 te monitoren.<sup>24</sup> 2016-2017 werd als een overgangsjaar beschouwd. Toch bleken de resultaten van de monitoring positief of bemoedigend. De scholen waren van mening dat de coaching van leerlingen meer gestructureerd en op maat gebeurde, dat er minder tijdsdruk was en meer ruimte voor professionalisering. De pijler ‘begeleiding, ondersteuning en opvolging’ van de opdracht van de vervolgcoach was dus behoorlijk versterkt. De pijler ‘expertise-overdracht en –opbouw in vervolgonderwijs’ vertoonde een lichte vooruitgang, maar er bleek nog een hele weg te gaan. De tevredenheid in OKAN-teams, het welbevinden van de ex-OKAN-leerlingen en de motivatie bij de vervolgschoolcoaches zelf bleken gegroeid te zijn. Als we dit verbinden met de eerder gesignaleerde noodzaak aan blijvende intensieve begeleiding van de leerlingen uit OKAN tijdens hun hele onderwijsloopbaan, verdient vooral de tweede pijler en hoe die kan versterkt worden, nog extra aandacht.

Een piste die vaak naar voren wordt geschoven om nieuwkomers meer kansen te bieden op een succesvolle schoolloopbaan, is het inzetten op **flexibele leerwegen**. De regelgeving voorziet daartoe sinds 2012 mogelijkheden tot flexibiliteit op verschillende vlakken zoals studieduur, plaats van lesbijwoning, evaluatie, doorstroom na tekorten, vrijstellingen en afwezigheden.<sup>25</sup> Deze mogelijkheden voor afwijking op de traditionele leerweg gelden voor alle leerlingen, maar vormen bij uitstek een opportuniteit om nieuwkomers een traject op maat aan te bieden. Toch blijkt, o.a. uit het OKANS-onderzoek, dat er nog weinig van deze mogelijkheid gebruikgemaakt wordt om te voorkomen dat nieuwkomers uitvallen of belangrijke transitiemomenten missen.

<sup>24</sup> Vlaamse Onderwijsinspectie (2017). *Monitoringrapport OKAN. Monitoringsrapport van de vernieuwde regelgeving over de vervolgschoolcoaches*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

<sup>25</sup> Vandecandelaere, M. e.a. (2016). *Flexibele leerwegen*. Inspiratiegids voor basisonderwijs en secundair onderwijs. Tielt: LannooCampus.

Al te vaak gaat het mis op **transitiemomenten**, die traditioneel ook keuzemomenten zijn. We denken aan de overgang van basis- naar secundair onderwijs (bijvoorbeeld voor nieuwkomers die op 9 à 10-jarige leeftijd instromen en geen getuigschrift basisonderwijs kunnen behalen tegen hun 12<sup>de</sup>)<sup>26</sup> of de overgangen tussen graden in het secundair onderwijs (jongeren die niet tijdig de einddoelen halen om te kunnen doorstromen naar een vervolgrichting die aansluit bij hun leerpotentieel) of 16- tot 18-jarigen wiens tijd in het leerplichtonderwijs beperkt is (zie verder). We zien al te vaak dat deze leerlingen georiënteerd worden naar de B-stroom of naar opleidingen die tot een snelle beroepskwalificatie leiden, terwijl het wel mogelijk is om hen via een verlengd traject, op hun maat en in aansluiting bij hun kwaliteiten en ambities, te laten opstromen en/of een onderwijskwalificatie te laten behalen die aansluit bij hun capaciteiten.

**‘ Bij 16- tot 18-jarige nieuwkomers zien we al te vaak dat ze georiënteerd worden naar de B-stroom of naar opleidingen die tot een snelle beroepskwalificatie leiden, terwijl het wel mogelijk is om hen via een verlengd traject, op hun maat en in aansluiting bij hun kwaliteiten en ambities, te laten opstromen en/of een onderwijskwalificatie te laten behalen die aansluit bij hun capaciteiten.’**

Onderwijsactoren stellen dat de persoonlijke ambities van nieuwkomers vaak niet realistisch zijn, of dat jongeren, zeker als ze niet begeleid zijn, liefst zo snel mogelijk geld willen gaan verdienen. Dat mag echter geen argument zijn om niet op lange termijn te denken en in overleg een traject uit te stippelen. Uit onderzoek blijkt immers het belang van een brede, algemene vorming – naast meer specifieke, beroepsgerichte vorming – voor een duurzaam perspectief op de arbeidsmarkt.<sup>27</sup> Het is dus nodig dat de regelgeving die flexibele leerwegen mogelijk maakt, ook toegepast wordt. Dat gebeurt soms niet omdat men er zich onvoldoende van bewust is wat er mogelijk is, maar ook omdat het systeem eerder rigide wordt toegepast. Voor deze doelgroep is echter meer flexibiliteit en maatwerk nodig. Scholen hebben nood aan praktische handvatten voor hoe ze dit organisatorisch kunnen vormgeven.

26 De problematiek van de overgang van basis naar secundair onderwijs werd uitvoerig gedocumenteerd en instrumenten voor jongeren, scholen en ouders ontwikkeld in het kader van het Transbaso-onderzoek. Zie: Goosen, K., Boone, S., e.a. (2017). Is dat iets voor mij, juf? Leerlingen versterken in het keuzeprocess van basis naar secundair. Leuven: LannooCampus. Zie ook: [www.transbaso.be](http://www.transbaso.be).

27 Laurijssen, I. & Glorieux, I. (2017). De arbeidsmarktperspectieven van een beroepsgerichte opleiding. Een analyse van de eerste jaren van Vlaamse schoolverlaters op de arbeidsmarkt. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

**Traject Basededucatie na OKAN: BENO**

Op vraag van de Antwerpse OKAN-scholen ontwikkelde Open School Antwerpen (Centrum voor Basededucatie) een aanbod voor jonge cursisten tussen 17 en 21 jaar die na OKAN niet klaar zijn voor een beroepsopleiding of werk. Tijdens een oriënterend voltijds jaartraject kunnen de cursisten ondervinden waar hun ambities en talenten liggen én sterker worden op verschillende vlakken. Ze krijgen een intensieve cursus Nederlands, gekoppeld aan praktijkmodules in beroepsopleidingen van de centra voor volwassenenonderwijs (CVO), wiskunde, ICT, communicatie en veiligheid, sport, een cursus maatschappelijke oriëntatie en begeleiding naar een beroepsopleiding. Open School Antwerpen werkt hiervoor samen met VDAB, Atlas Integratie en Inburgering, CVO Viva, CVO Encora en Buursport.

**Specifieke doelgroepen en aandachtspunten voor onthaal- en vervolgonderwijs**

**16- tot 18-jarige nieuwkomers** zijn extra kwetsbaar in ons onderwijs: dat besef leeft al langer (zie eerder). Zij vormden de doelgroep van een EIF- actieonderzoek (2012-2014) om te komen tot een integrale aanpak voor een onderwijs- en opleidingstraject afgestemd op de noden van 16- tot 18-jarige nieuwkomers uit derdelanden.<sup>28</sup> Dat onderzoek resulteerde in een AMIF-project 'Centrale begeleiding van 15-19-jarige nieuwkomers uit derdelanden', gericht op integrale trajectbegeleiding met bijzondere aandacht voor niet-begeleide nieuwkomers, via geïntegreerde (verlengde) trajecten, doorgedreven ondersteuning en regionale samenwerking van alle betrokken actoren.<sup>29</sup> De denkgroep hoopt dat de bevindingen van dergelijke onderzoeken en projecten niet beperkt blijven in de tijd of tot een bepaalde groep, maar duurzaam verankerd kunnen worden. De inzichten zijn immers relevant voor de onderwijscontext.

**Analfabete nieuwkomers** vormen al vele jaren, en lang voor de verhoogde instroom van vluchtelingen in 2015, een grote zorg voor het onderwijs. Toch signaleren lesgevers van nieuwkomers nog altijd dat zij worstelen met de aanpak van alfabetisering. Het is duidelijk dat een specifieke en heel gerichte aanpak nodig is. Zeker oudere nieuwkomers worden niet vanzelf geletterd. Toch ontbreekt wetenschappelijke input. Het volwassenenonderwijs staat over het algemeen al verder en biedt dan ook inspiratie voor het leerplichtonderwijs. De regelgeving maakt het mogelijk om (analfabete) leerlingen schooloverstijgend samen te brengen voor een gerichte aanpak, maar dat is organisatorisch complex en er wordt dan ook weinig gebruikgemaakt van die mogelijkheid. De tijd is ook vaak te beperkt en er is zo goed als geen aanbod voor jongeren die OKAN verlaten en die op het vlak van geletterdheid niet klaar zijn voor vervolgonderwijs, noch in het voltijds secundair onderwijs, noch in het volwassenenonderwijs. Het is noodzakelijk dat voor deze doelgroep, voortbouwend op

<sup>28</sup> <https://www.esf.vlaanderen.be/nl/projectenkaart/actieonderzoek-16-18-jarige-nieuwkomers-uit-derdelanden> en Pulinx, R. (2014). *Geïntegreerd eindrapport actieonderzoek 16-18-jarige nieuwkomers uit derdelanden*. Gent: Steunpunt Diversiteit en Leren.

<sup>29</sup> <https://www.esf.vlaanderen.be/nl/projectenkaart/centrale-begeleiding-15-19-jarige-nieuwkomers-uit-derde-landen>



wetenschappelijke inzichten wordt nagedacht over een verbetering van het aanbod voor de beginfase, maar ook op langere termijn.



Door hun verhoogde kwetsbaarheid zijn kinderen en jongeren met een vluchtverleden gemiddeld vaker afwezig op school dan hun leeftijdsgenoten. Deze afwezigheden worden gevat onder de noemer **spijbelen**, als dusdanig gesanctioneerd en kunnen in het ergste geval leiden tot een terugvordering op de schooltoelage. De denkgroep vindt het noodzakelijk dat dit zowel vanuit opvang- als vanuit onderwijsperspectief met de nodige zorg benaderd wordt. Het gaat veelal om jongeren die in grote onzekerheid leven omdat zijzelf (en hun gezin) geen duidelijkheid hebben over hun verblijfsperspectief. Het zijn vaak niet-begeleide minderjarigen die overwegend in collectieve opvanginitiatieven leven, getraumatiseerd en/of depressief zijn. Die psychische problemen als gevolg van vlucht- en verlieservaringen, in combinatie met onzekerheid, leiden ertoe dat deze jongeren geregeld afwezig zijn op school of helemaal niet gaan gedurende een bepaalde periode. Zowel opvang- als onderwijsactoren moeten er bij stilstaan wat de impact is van de keuze voor een opvangmodel en wat de toepassing van de regelgeving (terugvordering van de schooltoelage bij onvoldoende aanwezigheid) voor deze doelgroep impliceert. Flexibiliteit en maatwerk is nodig voor deze jongeren.



Elke **niet-begeleide minderjarige** vluchteling heeft recht op een voogd. Als wettelijk vertegenwoordiger moet deze voogd toezien op het algemeen welzijn van de minderjarige. De voogd fungeert als ‘rode draad’ die borg staat voor de ontwikkeling van de vereiste vaardigheden voor een actieve participatie in de samenleving. Eén van de taken van de voogd is erop toezien dat de minderjarige onderwijs kan volgen en de voogd heeft daarom contact met de school en het CLB. Het opvolgen van problematische afwezigheden van niet-begeleide minderjarige vluchtelingen valt hier ook onder.

Inspirerende praktijk

**Project: ‘Ouders creëren oefenkansen Nederlands’**

De drie ouderkoepels (GO! Ouders, KOOGO en VCOV) werken met de steun van het Agentschap Integratie en Inburgering dit project uit. Ouderwerkingen creëren samen met hun scholen kansen om anderstalige ouders en/of laaggeletterde ouders Nederlands te laten oefenen op een laagdrempelige manier én binnen het veilige klimaat van de schoolcontext. Samen bekijkt men hoe bestaande en nieuwe schoolinitiatieven kunnen aangepast worden zodat ook ouders die minder taalvaardig zijn zich er thuis voelen. In de loop van 2018-2019 zullen de methodieken en het materiaal vrij toegankelijk zijn voor alle scholen en ouderwerkingen via de websites van de ouderkoepels.

<https://www.integratie-inburgering.be/wat-doen-we/nederlands-leren-en-oefenen/nederlands-oefenen/projectoproep>

Ook een goede **communicatie tussen school en ouders**, cruciaal met het oog op de ontwikkeling van de kinderen en jongeren, is een zorgpunt. Ouders met een vluchtverleden of recente migratie-ervaring hebben meestal geen of weinig kennis van het onderwijssysteem en de verwachtingen van de school. Zij hebben vaak ook niet de mogelijkheid om als ouder zichtbaar te zijn in de schoolse context als gevolg van andere zorgen, taal- of mobiliteitsproblemen. Maar het is niet omdat zij niet actief meewerken aan schoolinitiatieven, of afwezig blijven op het klassieke oudercontact, dat deze ouders niet betrokken zijn op de schoolloopbaan van hun kind. Het is dan ook nodig om traditionele opvattingen en structuren over contact en samenwerking met ouders te doorbreken, verschillen te erkennen en positief te waarderen en bruggen te slaan.<sup>30</sup>

### 3.1.3 Personeel

Een cruciale rol in het waarmaken van het onthaalonderwijs is weggelegd voor het onderwijspersoneel. De verhoogde instroom in het schooljaar 2015-2016 heeft ook de **knelpunten** voor het personeel, die onder meer het gevolg zijn van de manier waarop het onthaalonderwijs voor nieuwkomers georganiseerd is, op scherp gesteld. Al voor de verhoogde instroom hebben zowel de Vlor als het OKANS-onderzoek gewezen op groot engagement maar hoge werkdruk, draagkracht onder spanning, moeilijk behoud van expertise als gevolg van het onzekere statuut en het grote verloop in de pool van onthaalleerkrachten.

30 Naar: Colpin, H. (2011). ‘Bevorderen van schoolse betrokkenheid van ouders’ in: Vlaamse Onderwijsraad, *Gezin en school. De kloof voorbij, de grens gezet? Een verkenning*. Leuven: Acco, p. 147-161. En: Vanhoenacker, S. (2017). *De ouderbetrokkenheid van allochtone ouders*. Masterproef aangeboden binnen de opleiding master in de taal- en letterkunde promotor: Kris Van den Branden. Leuven: KU Leuven.

De denkgroep vindt deze knelpunten zeer problematisch: als het gaat om de meest kwetsbare groep in het onderwijs, heb je de grootst mogelijke expertise nodig. Die ontbreekt vaak omdat het jonge, soms onervaren, meestal niet vast-benoemde leerkrachten zijn die deze taak opnemen, en omdat er bovendien te weinig structuren en mogelijkheden zijn om expertise uit te wisselen. Deze mensen moeten vele rollen vervullen en hebben dan ook nood aan maximale kansen op professionalisering met een structureel karakter. De professionele vaardigheden waarover zij moeten beschikken, zijn in veel opzichten dezelfde als diegene waarover elke leerkracht die lesgeeft in een context van diversiteit –en die wordt op termijn overal de realiteit– moet beschikken, zoals cultuur- of divers-sensitiviteit (zie bijdrage van Dirk Geldof, deel 1, 2.1.1) en inzicht in de didactiek van Nederlands als tweede taal (NT2). Op traumasensitiviteit, specifiek in de context van vluchtelingen, gaan we verder in (zie deel 2, 6).

De vraag naar **professionaliseringsinitiatieven** bij leerkrachten in het onthaalonderwijs is groot, zo stelde het OKANS-onderzoek vast. Leerkrachten signaleren dat hun initiële opleiding op dit vlak tekortschiet. Maar tegelijkertijd blijkt het aanbod voor bijscholing ontoereikend te zijn: er is weinig aanbod, leerkrachten voelen zich vaak meer expert dan diegene die de nascholing geeft, of ze hebben andere noden. In bepaalde contexten ontstaan professionele leergemeenschappen of lerende netwerken, waarin deze leerkrachten hun expertise en ervaringen met elkaar kunnen delen en samen leren, meestal begeleid door een facilitator. De deelnemers ervaren dit als overwegend positief. Dit verdient volgens de denkgroep aandacht, ondersteuning en navolging. Het is essentieel dat de expertise voor onthaal in onderwijs voor vluchtelingen niet verloren gaat, maar op langere termijn kan behouden blijven, zodat ze kan ingezet worden waar het nodig is. Het is even essentieel dat leerkrachten van nieuwkomers zich ingebed weten in een netwerk, zodat zij hun opdracht ook op langere termijn kunnen vervullen.

In zo'n netwerk kunnen leerkrachten ook ervaringen uitwisselen over de druk en de emotionele impact van de begeleiding van vluchtelingen en de frustraties waar ze tegenaan lopen. De jongeren in kwestie hebben meestal veel leertijd nodig en het is vaak zoeken naar de beste aanpak voor ieder van hen. Het kan veel betekenen voor leerkrachten als ze dit kunnen delen en bevestigd zien, en samen met andere ervaringsdeskundigen ideeën kunnen uitwerken.

Ook de **directie** heeft in dat opzicht een belangrijke rol te vervullen, zowel wat betreft het coachen van zijn teamleden, als wat betreft het aanmoedigen van een innovatieve aanpak. Tegelijkertijd zorgt de aanwezigheid van vluchtelingen op school ook voor de directie voor vele uitdagingen en extra druk. Hij is meestal het eerste aanspreekpunt voor de ouders, zowel die van de vluchtelingen als van de andere leerlingen, hij zoekt mee naar mogelijkheden op ondersteuning en voorzieningen buiten de school enzovoort.

Veel onthaalscholen signaleren dat zij de handen vol hebben met inzetten op de voorwaarden om tot leren te komen. Ze stellen vast dat het geen zin heeft om te beginnen aan taalonderwijs of maatschappelijke oriëntatie als leerlingen niet in een toestand zijn waarin ze die informatie in zich kunnen opnemen of niet de drijfveer hebben om zich voor het leren te engageren. Onderwijs komt dus vaak niet aan zijn prioritaire taak toe, omdat de **zorgnoden** zo groot zijn.

Daarbij stelt men vast dat het zorgnetwerk buiten de school de vluchtelingen onvoldoende bereikt of dat de kwaliteit te wensen overlaat. Daarom komen de zorgnoden versterkt bij onderwijs binnen. En dan gaat het niet alleen over psychosociale, maar ook over materiële, administratieve en sociale noden.

Als het gaat om het detecteren van signalen en het bieden van basiszorg voor kinderen en jongeren met trauma's en andere noden, neemt onderwijs doorgaans zijn rol op. Voor verdergaande vormen van zorg is het onderwijs niet toegerust, hoeveel goodwill en vrijwillige inzet er ook is. Het is ook niet de taak van onderwijs en het veld is dan ook vragende partij voor een breed (zorg)netwerk rond de school, waarmee men kwaliteitsvol kan samenwerken en zo nodig doorverwijzen.

Leerkrachten signaleren ook een gebrek aan **gepast didactisch materiaal** voor hun doelgroep. Voor de jongste kinderen is dat minder het geval, maar hoe ouder de leerlingen, hoe moeilijker het wordt, vooral als het gaat om materiaal voor alfabetisering. De materialen zijn schaars, ogen niet altijd eigentijds en sluiten vaak niet aan bij de leefwereld en de leeftijd van de nieuwkomers. De traditionele aanbieders van didactisch materiaal – educatieve uitgeverijen – zien dan weer onvoldoende brood in deze al bij al beperkte en moeilijk voorspelbare doelgroep. Leerkrachten moeten zich dus behelpen met wat voorhanden is en wat ze zelf ontwikkelen.



Een actueel en omvattend digitaal **platform**, specifiek voor nieuwkomers, waarop materiaal ontsloten en uitgewisseld wordt, ontbreekt vooralsnog in Vlaanderen. Materiaal ontsluiten en delen kan wel via KlasCement. In Nederland biedt LOWAN (Ondersteuning onderwijs

nieuwkomers) wel een eigen platform aan.<sup>31</sup> In de context van het Steunpunt GOK (2005-2009) werd een digitaal platform anderstalige nieuwkomers opgezet, maar hier wordt enkel materiaal dat door de toenmalige partners van het steunpunt ontwikkeld is, aangeboden en het wordt niet meer aangevuld.<sup>32</sup> De EDINA-toolset, het resultaat van een Erasmus+project, biedt ondersteuning aan gemeenten, scholen en leerkrachten bij de ontvangst en integratie van nieuwkomersleerlingen in het schoolsysteem. De website reikt tools (een inleiding, reflectie en oefeningen, beleidstips, praktijkvoorbeelden en extra info) aan inzake onthaal, observeren, differentiëren, assessment en communicatie.<sup>33</sup>

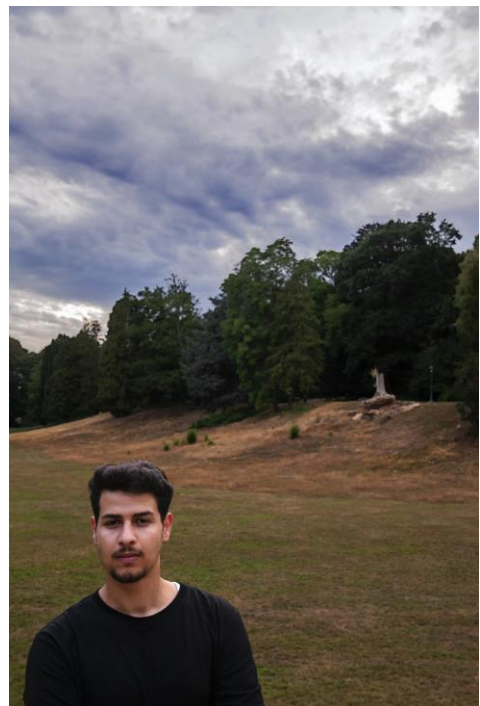
Dit alles maakt het extra moeilijk om de doelstellingen van het onthaalonderwijs in het krappe tijdsbestek te halen. Neem daarbij ook de misvatting dat het Nederlands binnen deze periode op een voldoende hoog niveau kan verworven worden om te kunnen doorstromen naar een vervolgtraject met weinig of geen ondersteuning, de grote verschillen (in expertise) tussen scholen, ... en er dienen zich verklaringen aan waarom de trajecten van nieuwkomers vaak niet leiden tot een resultaat dat strookt met hun mogelijkheden en verwachtingen. De instroom van vluchtelingen in 2015 heeft deze vaststellingen versterkt en dit verscherpt dan ook de nood om ze structureel aan te pakken.

Beleidsmaatregelen die een structurele aanpak beogen, dienen altijd de klasvloer als toetssteen te hanteren. Wordt er op die klasvloer een verschil gemaakt? Voelen leerkrachten zich gesterkt door de maatregelen? Al te vaak blijkt immers dat er nog heel wat investeringen nodig zijn, bijvoorbeeld op het niveau van lokaal onderwijsbeleid en begeleiding, om maatregelen van de overheid te vertalen naar de klasvloer.

## **3.2 Hoe krijgt het onthaal en de opleiding voor volwassenen (18+) vorm? (hoger en volwassenenonderwijs)**

### **3.2.1 Toeleiding naar onderwijs en opleiding**

Nieuwkomers van 18 jaar of ouder krijgen in Vlaanderen een **inburgeringstraject** aangeboden. Dat bestaat uit een cursus Nederlands, een cursus Maatschappelijke Oriëntatie, begeleiding bij het zoeken naar werk of een opleiding en informatie over vrije tijd, sport en cultuur. Dat is de bevoegdheid van de agentschappen voor integratie en inburgering, die dit via hun onthaalbureaus/regiohuizen



<sup>31</sup> <https://www.lowan.nl/>

<sup>32</sup> <http://www.anderstaligenieuwkomers.be/>

<sup>33</sup> <https://edinaplatform.eu/> EDINA staat voor EDeucation of International Newly Arrived migrant pupils.

en de lokale contactpunten organiseren.<sup>34</sup> Elke nieuwkomer kan terecht bij een persoonlijke begeleider, die de taal van de nieuwkomers of een contacttaal hanteert, al dan niet met behulp van een tolk. De gezinssituatie wordt daarbij in rekening genomen, alsook het zoeken naar een school voor de kinderen. De Vlaamse overheid heeft in de periode van de verhoogde instroom de capaciteit aangepast aan de vraag, zowel bij het Agentschap als voor de inburgeringstrajecten.

In de praktijk leidt dit ertoe dat veel mensen hun weg vinden in de samenleving en op de arbeidsmarkt. Maar in veel gevallen blijkt dit traject niet te leiden naar een (vervolg)opleiding die aansluit bij de verwachtingen en capaciteiten van de nieuwkomers.

In principe heeft iedere nieuwkomer toegang tot hoger onderwijs of een opleiding in het volwassenenonderwijs, maar dat **educatieve perspectief** blijkt in het onthaaltraject niet altijd voldoende in beeld te komen. Meerderjarige nieuwkomers worden vaak als vanzelfsprekend toegeleid naar de arbeidsmarkt. Dat lijkt voor de hand te liggen, aangezien zij zichzelf zo snel mogelijk van een inkomen willen/moeten voorzien. Veel nieuwkomers hebben echter een eerder opleidingstraject al of niet afgerond en hebben de verwachting om daarop verder te bouwen. Of zij beschikken over de competenties om, mits een gespecialiseerde opleiding, op termijn in aanmerking te komen voor een job die aansluit bij hun capaciteiten en de noden van de arbeidsmarkt én die meer perspectief biedt op een stabiele arbeidssituatie voor henzelf.

De aanspreekpersonen voor vluchtelingen van diverse instanties die begeleiding, opleiding en hoger onderwijs organiseren, signaleerden anno 2017 dat **coördinatie en coherente informatie**, die de mensen wegwijs kan maken in het aanbod en hun mogelijkheden, geen evidentie is. Er is nood aan een geïntegreerde aanpak, waarbij alle betrokken partners (Fedasil, instellingen hoger onderwijs, asielcentra, inburgering, opleidingsverstrekkers volwassenen) hun verantwoordelijkheid nemen en samenwerken.<sup>35</sup> Nu zijn de nieuwkomers te vaak afhankelijk van toevallige ontmoetingen en doorverwijzingen, van vrijwilligers en aanspreekpersonen die zich hun lot aantrekken en hen doorheen complexe informatie en procedures begeleiden. Vroeger namen de Leerwinkels de zoektocht naar het educatief perspectief en de doorverwijzing naar mogelijke opleidingen voor hun rekening, maar die zijn grotendeels opgeheven en bestaan nog slechts in enkele steden. In zijn advies over leerloopbaanbegeleiding voor volwassenen, pleit de Vlor voor een onafhankelijk aanbod, dat informatie en begeleiding

34 Onder agentschappen integratie en inburgering verstaan we het Vlaams Agentschap Integratie & Inburgering, de stedelijke agentschappen In-Gent vzw en Atlas (Antwerpen) en het Huis van het Nederlands Brussel. Ze worden in het vervolg van de tekst benoemd als 'de integratie- en inburgeringsactoren'. De werking is verdeeld in regio's (onthaalbureaus of regiohuizen), waaronder telkens een aantal lokale contactpunten ressorteren. Zie [Agentschap Integratie en Inburgering](#)

35 Vlaamse Onderwijsraad, Raad Hoger Onderwijs. *Advies over de vluchtelingenproblematiek in het Vlaamse hoger onderwijs*, 14 maart 2017, p. 2.



biedt voor alle volwassenen met een leernood of leervraag, met bijzondere aandacht voor kwetsbare volwassenen en kansengroepen.<sup>36</sup>

Inspirerende praktijk

**Online cursus 'AIM HIGHER: Access to higher education for refugees and asylum seekers' (UK, Future Learn)**

'Aim higher' is een gratis cursus die wordt aangeboden door 'Future learn'. De cursus kan online gevolgd worden en heeft een looptijd van drie weken. Allerlei topics komen aan bod die vluchtelingen en asielzoekers informatie geven over het onderwijssysteem in het Verenigd Koninkrijk, de toelatingsvoorwaarden van het hoger onderwijs, op welke manier men een aanvraag kan indienen en een gepaste studiekeuze kan maken, hoe men studies kan financieren enzovoort. De topics worden geïllustreerd aan de hand van video's waarin vluchtelingen zelf vertellen over hun ervaringen of informatie geven. Er worden ook links gelegd naar bestaande webpagina's en informatieve documenten.

<https://www.futurelearn.com/courses/aim-higher>

Een eerste belangrijke stap in het educatief traject van nieuwkomers is de **erkenning van eerder verworven kwalificaties en competenties**. Hiervoor zou er een enkelvoudige en transparante procedure moeten komen, zowel voor het educatieve als voor het arbeidsmarktperspectief.

Voor de erkenning van kwalificaties moeten houders van een buitenlands diploma nu eerst een erkenningsprocedure dan wel een toelatingsonderzoek doorlopen bij NARIC<sup>37</sup>, en desgevallend nogmaals bij de instellingen voor hoger onderwijs.<sup>38</sup> Er zijn zeker stappen vooruitgezet in de voorbije periode: de procedure via NARIC, die aanvankelijk zeer veel tijd in beslag nam, verloopt nu vlotter, o.a. omdat NARIC steeds vaker kan terugvallen op precedenten, met name opleidingen en kwalificaties waarvoor de tijdrovende vergelijking met Vlaanderen reeds gebeurd is. NARIC werkt samen met de Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR) en de Vlaamse Hogescholenraad (VLHORA), maar een betere samenwerking en afstemming met de hoger onderwijsinstellingen in functie van efficiëntie en transparantie blijft noodzakelijk.

De VLIR boog zich over het thema erkenning van kwalificaties en competenties tijdens een reeks rondetafelsessies in het kader van het VLIR-colloquium 'Investeren in vluchtelingen: de rol van universiteiten'. Dit leidde tot een paper met een reeks aanbevelingen, waaronder:<sup>39</sup>

36 Vlaamse Onderwijsraad, Raad Levenslang en Levensbreed Leren. *Advies over leerloopbaanbegeleiding voor volwassenen*, 8 mei 2018. Advies over het verslag van het GOAL-project (leerloopbaanbegeleiding voor kortgeschoolde volwassenen in 6 landen waaronder België (Vlaanderen) en over de blauwdruk leerloopbaanbegeleiding, die werd uitgewerkt door het Vlaams Adviescomité van het GOAL-project.

37 i.c. NARIC-Vlaanderen. NARIC staat voor Academic Recognition Information Centre, bevoegd voor de erkenning van buitenlandse diploma's.

38 Vlaamse Onderwijsraad, Raad Hoger Onderwijs. *Advies over de vluchtelingenproblematiek in het Vlaamse hoger onderwijs*, 14 maart 2017, p. 2.

39 Paper 'Erkenning en validatie van competenties en kwalificaties van vluchtelingen/Validation and Recognition of Competences and Credentials of Refugees'. Deze paper is het resultaat van een reeks rondetafelsessies naar aanleiding van het VLIR colloquium over 'Investeren in vluchtelingen: de rol van universiteiten', gesponsord door de Koning Boudewijnstichting (24 april 2018 – [www.vlir.be](http://www.vlir.be)). De inzichten die in de paper worden uitgedrukt zijn enkel de verantwoordelijkheid van de auteurs en geven niet noodzakelijk het officiële standpunt van de VLIR weer, noch van de Koning Boudewijnstichting.

- Vluchtelingen zonder documenten hebben volgens de ‘Lisbon Recognition Convention’ recht op een eerlijke beoordeling van hun kwalificaties. Er zou hierbij gedacht kunnen worden aan een procedure die in de lijn ligt van het ‘European Qualifications Passport for Refugees’ (zie kader bij deel 2, 4). Deze zou enerzijds kunnen bestaan uit documentatie in verband met de achtergrond rond onderwijs en werk, en anderzijds een advies rond te volgen paden, eerder dan een legaal bindende beslissing. We zouden een meer competentiegerichte methode moeten ontwikkelen die niet alleen een specifieke erkenning voor ogen heeft, maar bovendien een optie is voor mensen zonder documenten.
- Het is verder ook wenselijk dat de erkenning van kwalificaties meer gecentraliseerd en geüniformeerd worden, bijvoorbeeld bij NARIC Vlaanderen. De kwaliteit van individuele dossiers zou niet al te zeer mogen verschillen. Vluchtelingen zouden de erkenning moeten kunnen afdwingen, maar de aard van het advies zelf moet adviserend en niet-bindend blijven. Centralisering bevordert de samenbundeling van expertise en middelen. Frauduleuze documenten zouden beter kunnen opgespoord worden. NARIC zou een uitbreiding van zijn dienstverlening moeten kunnen krijgen, namelijk als informatiedienst of adviesorgaan voor het hoger onderwijs. Vluchtelingen hebben nood aan duidelijkheid en informatie in verband met de actoren voor de erkenning van competenties en kwalificaties, het proces en de te ondernemen stappen, ook na een beslissing van NARIC.

Studeren in het hoger en volwassenenonderwijs heeft uiteraard een kostenplaatje. Positief is zeker dat de Vlaamse overheid voorziet dat erkende vluchtelingen en personen met subsidiaire bescherming aanspraak kunnen maken op een studietoelage om hun **studiekosten** te dekken. Dit dekt uiteraard niet alle levenskosten en voor veel vluchtelingen is het van belang dat zij kunnen terugvallen op een basisinkomen tijdens de studieperiode. Studeren met behoud van een leefloon of vervangingsinkomen is echter afhankelijk van het lokale welzijnsbeleid (autonome bevoegdheid van OCMW) of het activeringsbeleid (studeren met behoud van uitkering kan enkel indien je een opleiding volgt die leidt tot invulling van een knelpuntberoep).

**‘ Er is nood aan een coherent beleid waarin een duurzame en langetermijnvisie op het educatief traject van vluchtelingen centraal staat. Door de vele hindernissen die mensen moeten overwinnen en de tijd die ze daarmee verliezen, wordt hun ervaring van ‘verlies’ versterkt en belanden ze vaak in een situatie die voor henzelf en voor de maatschappij ongunstig is.’**

Er is nood aan een coherent beleid waarin een duurzame en langetermijnvisie op het educatief traject van vluchtelingen centraal staat. Door de vele hindernissen die mensen moeten overwinnen en de tijd die ze daarmee verliezen, wordt hun ervaring van ‘verlies’ versterkt en belanden ze vaak in een situatie die voor henzelf en voor de maatschappij ongunstig is.



### 3.2.2 Organisatie

#### Hoger onderwijs (hogescholen en universiteiten)<sup>40</sup>

Een studietraject in het hoger onderwijs kan vaak niet meteen aangevat worden, maar pas nadat de student aan de toelatingsvoorwaarden voldoet. Naast diplomavereisten moeten kandidaat-studenten over het **minimum taalniveau** (B2 Nederlands of Engels)<sup>41</sup> beschikken.

Vlaanderen heeft een goed regionaal uitgebouwd gesubsidieerd aanbod aan taalcursussen Nederlands waardoor vluchtelingen in het kader van hun inburgeringstraject kosteloos een cursus Nederlands kunnen volgen in Centra voor Volwassenenonderwijs. Inhoudelijk wordt gestreefd naar een vlotte algemene beheersing van het Nederlands met het oog op maatschappelijke integratie, maar er wordt minder of geen aandacht besteed aan de specifieke behoeften van taalleerders die zich voorbereiden op het volgen van hoger onderwijs.

De universitaire talencentra hebben jarenlange ervaring en specifieke knowhow omtrent taaltrajecten voor snel lerende anderstalige volwassenen. Ze bieden intensieve cursussen Nederlands aan die ontworpen zijn voor hoogopgeleiden. Die taalcursussen zijn echter niet gesubsidieerd, maar worden door de instellingen hoger onderwijs zelf ingericht. De kostprijs van deze cursussen wordt meestal aangerekend aan de cursist, waardoor deze voor vluchtelingen vaak onbetaalbaar zijn. In sommige gevallen zijn er kortingen of beurzen mogelijk, maar dit is afhankelijk van het lokale beleid (bv. beurzensysteem van de Stad Gent en Stad Antwerpen) of de onderwijsinstelling zelf.

Hoogopgeleide vluchtelingen met een educatief perspectief hebben de mogelijkheid om in het kader van hun inburgeringstraject een beurs aan te vragen zodat zij kosteloos een cursus Nederlands kunnen volgen in een van de universitaire talencentra. De beurs dekt enkel de inschrijving tot en met niveau A2. Dit is ontoereikend voor wie wenst in te stromen in het hoger onderwijs aangezien minstens niveau B2 vereist is.

Naast taalverwerving van het Nederlands of Engels hebben vluchtelingen nood aan het opfrissen van voorkennis, kennismaking met academisch taalgebruik en vakterminologie en met de onderwijscultuur van het Vlaamse hoger onderwijs. Om aan al deze noden tegemoet te komen, voorzien enkele instellingen in het hoger onderwijs **voorbereidingstrajecten**, maar de vraag naar dergelijke trajecten overstijgt het aanbod omdat de structurele middelen ervoor ontbreken. Naast regionale samenwerking tussen hoger onderwijsinstellingen en het Agentschap Integratie & Inburgering is een structurele verankering en het voorzien van

40 De analyse en adviezen in deze sectie zijn gebaseerd op de paper 'Vorbereidingstrajecten hoger onderwijs/Preparatory pathways to university'. Deze paper is het resultaat van een reeks rondetafelsessies naar aanleiding van het [VLIR colloquium over 'Investeren in vluchtelingen: de rol van universiteiten'](#), gesponsord door de Koning Boudewijnstichting (24 april 2018 – [www.vlir.be](http://www.vlir.be)). De inzichten die in de paper worden uitgedrukt zijn enkel de verantwoordelijkheid van de auteurs en geven niet noodzakelijk het officiële standpunt van de VLIR weer, noch van de Koning Boudewijnstichting.

41 [http://taalunieversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk\\_europees\\_referentiekader/](http://taalunieversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/)

financiële middelen essentieel om de continuering en duurzaamheid van deze voorbereidingstrajecten te kunnen garanderen.

Inspirerende praktijk

#### **Project TAALMAAT van Linguapolis, Universiteit Antwerpen**

Taalmaat is een project voor en door studenten. Nederlandstalige UAntwerpen-studenten worden gekoppeld aan studenten uit het Taaljaar Nederlands voor anderstaligen in een academische context. Ze treffen elkaar tijdens drie plenaire activiteiten en daarnaast ook in kleinere taalteams voor informele ontmoetingen. Daarbij geldt er één afspraak: de voertaal is Nederlands. Zo creëert Taalmaat extra oefenkansen Nederlands voor de taaljaarstudenten. Zij willen namelijk volgend jaar worden wat hun Taalmaten zijn: student in het Nederlandstalig hoger onderwijs.

<https://www.uantwerpen.be/nl/centra/linguapolis/academisch-nederlands-engels/taalmaat/>

Nadat vluchtelingen gestart zijn met hun opleiding in het hoger onderwijs, kunnen ook allerlei **sociale aspecten** een extra drempel vormen. De persoonlijke ervaringen van vluchtelingen, trauma's, concentratieproblemen, taalachterstand, gezinssituatie, geen rustige plek om te studeren, gebrek aan familiaal of sociaal netwerk, statusval, financiële situatie kunnen het (verder) studeren bemoeilijken. Soms is het moeilijk om aansluiting te vinden bij andere studenten en bij lesgevers tijdens de studie. Voor veel vluchtelingen is het lastig om te accepteren dat ze opnieuw naar de schoolbanken moeten om zich te kwalificeren in hun vakgebied. Sommigen ervaren het als pijnlijk en vaak ontmoedigend. Ze zien het vaak ook als een gebrek van erkenning voor hun vaardigheden. In zijn advies over de vluchtelingenproblematiek in het hoger onderwijs stelt de Vlor voor om te werken met een mentoren- en/of buddyprogramma voor de begeleiding van student-vluchtelingen. En ook op het niveau van de instellingen van het hoger onderwijs moet, net zoals in het leerplichtonderwijs, gewerkt worden aan de diversiteitscompetenties van het personeel.<sup>42</sup> De denkgroep voegt daar nog het verkennen van de mogelijkheden van een meer gedifferentieerde aanpak of flexibele leerwegen aan toe.

<sup>42</sup> Vlaamse Onderwijsraad, Raad Hoger Onderwijs. *Advies over de vluchtelingenproblematiek in het Vlaamse hoger onderwijs*, 14 maart 2017, p. 6.

### **Arbeidsmarktgerichte opleiding**

Als we kijken naar de opleiding van volwassen vluchtelingen voor de arbeidsmarkt, zien we dat er ook van de kant van de **werkgevers** als gevolg van de verhoogde instroom van vluchtelingen veel in beweging is gebracht. Naast geïsoleerde succesverhalen die uitgebreid in de pers kwamen, waarbij er eerder sprake leek te zijn van een toevallige match tussen de kwaliteiten van een (hoog)opgeleide vluchteling en een werkgever-met-een-knelpuntvacature, richtte het Verbond van Belgische Ondernemingen (VBO) een Taskforce Vluchtelingen op, met als doel de nieuwe potentiële arbeidskrachten en de noden van de arbeidsmarkt dichter bij elkaar te brengen (zie bijdrage Anton Sabbe aan het seminarie, deel 1, 2.1.2). Deze taskforce zette sterk in op netwerken, publiceerde een gids met informatie voor werkgevers die vluchtelingen willen aanwerven of tewerkstellingskansen willen aanbieden, en voerde een periodieke communicatie met werkgevers om prioritaire informatie door te geven.

**‘Om de match te maken tussen de profielen van nieuwkomers en de lacunes op de arbeidsmarkt zijn nodig: maatwerk, flexibele trajecten, integratie van Nederlands leren en een arbeidsmarktgerichte opleiding en coherent en gecoördineerd beleid, niet afhankelijk van lokale expertise en goodwill.’**

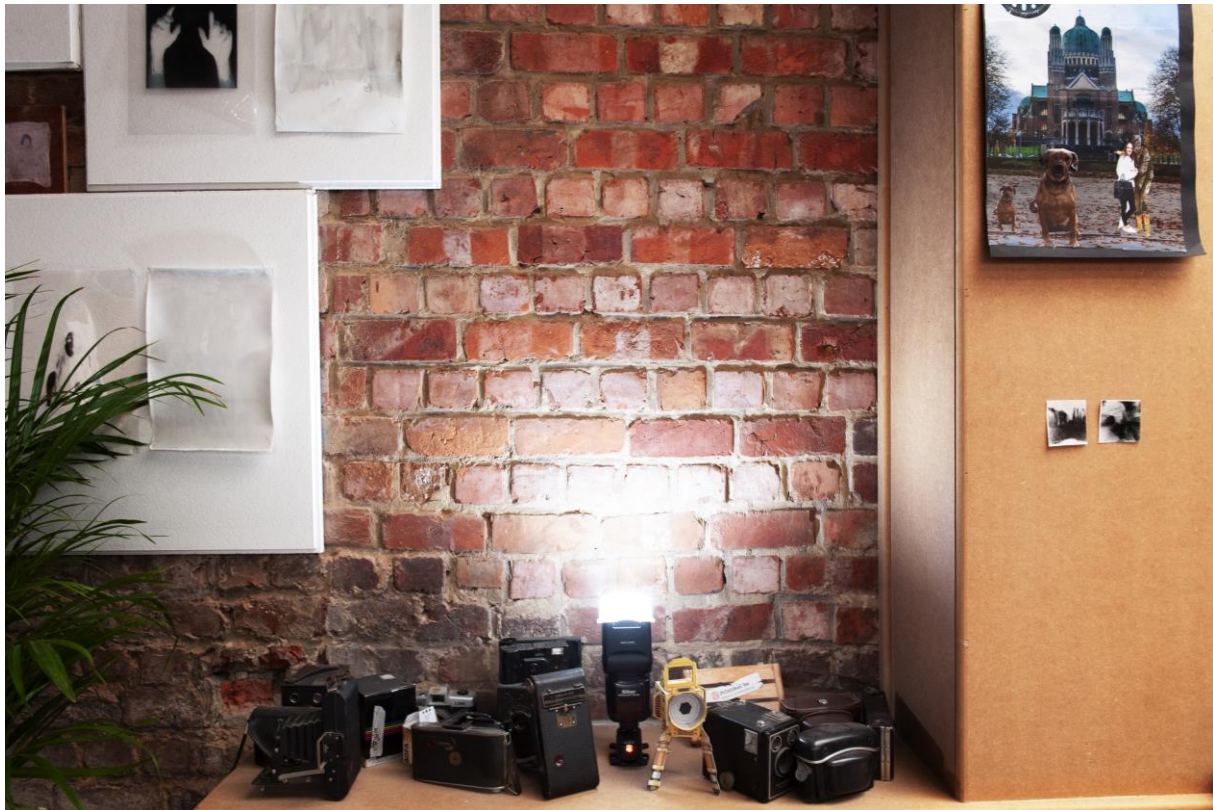
De VDAB werkte een actieplan ‘Integratie door werk’ uit vanuit sleutelprincipes, met strategische doelen en tactische doelen, wat resulteerde in een aantal belangrijke cultuurveranderingen binnen de organisatie. Kennis van het Nederlands is geen voorwaarde meer om aan een traject naar werk te kunnen beginnen, maar een competentie die verder ontwikkeld moet worden. Zo lang als nodig is, wordt het principe van ‘taalhoffelijkheid’ gehanteerd. Een ander principe is dat er gewerkt wordt met vier soorten trajecten, waarbinnen op maat wordt gewerkt, rekening houdend met iemands individuele leervaardigheden: integratie van taalleren en werkplekleren, een combinatie van beide of een lineair traject, naast snelle toeleiding naar werk indien mogelijk. Daarnaast heeft VDAB ook projecten gericht op specifieke doelgroepen.

Dergelijke initiatieven van arbeidsbemiddelaars en werkgevers kaderen in het voornemen van de arbeidsmarkt om de match te maken tussen de profielen van nieuwkomers en de vele openstaande vacatures. Sleutelbegrippen voor dat verbindingswerk zijn maatwerk, flexibele trajecten, integratie van Nederlands leren en een arbeidsmarktgerichte opleiding en coherent en gecoördineerd beleid, niet afhankelijk van lokale expertise en goodwill.

### **Levenslang leren**

Naast de mogelijkheid om een studie in het hoger onderwijs voort te zetten of aan te vatten of een opleiding naar werk te volgen, moeten ook alle mogelijkheden voor levenslang en levensbreed leren open staan voor nieuwkomers. Zelfs als zij relatief snel instromen op de arbeidsmarkt, moet het voor hen mogelijk zijn om simultaan of in een later stadium alsnog een algemene kwalificatie te behalen of zich bij te scholen in een bepaald vakgebied. Het is duidelijk dat deze mogelijkheden nog moeten uitgebreid worden, onder andere via

leerloopbaanbegeleiding (zie deel 2, 3.2.1), tweedekansonderwijs of een combinatie van leren en werken. In zijn advies over duaal leren voor volwassenen vraagt de Vlor ook aandacht voor cursisten met een grotere afstand tot de arbeidsmarkt.<sup>43</sup>



## 4 Hoe kunnen de competenties van nieuwkomers best gescreend worden? (mapping)

Een van de noden die sterk naar voren kwam in de initiële verkenning door de denkgroep, is een **grondige en toekomstgerichte screening** van de beginsituatie en het leerpotentieel van nieuwkomers van alle leeftijden. Deze screening is meestal niet voorzien in een stadium dat voorafgaat aan een onderwijs- of opleidingstraject – en dus voordat bepalende keuzes gemaakt worden - en verloopt niet altijd op een gestandaardiseerde wijze.

Alle specifieke contexten waarin nieuwkomers terechtkomen (integratie- en inburgeringsactoren, aanbieders van (taal)trajecten, scholen van het leerplichtonderwijs, hogescholen, arbeidsmarkt bemiddelaars, ...) hebben, vaak met vallen en opstaan, hun eigen manier van screenen en bijbehorende tools ontwikkeld. Er gaat vaak veel tijd mee gepaard, mensen worden soms meerdere keren gescreend en soms blijkt pas later dat iemand ergens niet op zijn plaats zit. Op die manier gaan kansen verloren. De informatie uit deze screenings

<sup>43</sup> Vlaamse Onderwijsraad, Raad Levenslang en Levensbreed Leren. *Advies over duaal leren in het volwassenenonderwijs*, 8 mei 2018, p. 5.

wordt ook nergens centraal opgeslagen of gedocumenteerd in een vorm die voor iedereen toegankelijk is.

Nieuwkomers worden ook vaak benaderd als een onbeschreven blad: omdat ze het Nederlands niet machtig zijn of niet over transparante documenten beschikken om hun eerder verworven competenties of kwalificaties te staven, kunnen ze onvoldoende aantonen wat hun potentieel of leerverwachtingen zijn en moeten ze vaak zaken die ze al geleerd hebben in hun land van herkomst, opnieuw leren. Dat kost veel tijd en brengt frustraties met zich mee.

Een **vroege, generieke, integrale en gestandaardiseerde screening, die de verwachtingen, de verworven competenties en het leerpotentieel in kaart brengt**, los van een instelling of finaliteit, zou in dit opzicht veel kunnen betekenen, meent de denkgroep. In een denkoefening, gebaseerd op voorbeelden van tools die op ruimere schaal ingezet worden voor de eerste screening,<sup>44</sup> formuleerde de denkgroep een aantal uitgangspunten voor de screening:

- Eerder dan screening, zouden we moeten spreken van **'mapping'**. Het doel is immers om vooral in beeld te brengen en te verkennen wat voor de nieuwkomer nodig, mogelijk en wenselijk is. Daarbij zou de nieuwkomer in een vroeg stadium breed geïnformeerd moeten worden over het onderwijssysteem en mogelijkheden op de arbeidsmarkt, voor zichzelf en al zijn gezinsleden, opdat hij actief mee kan zoeken naar mogelijkheden. Maar ook andere aspecten van de Vlaamse samenleving (welzijn, vrije tijd, ...) kunnen aan bod komen.
- De mapping moet een **volledig** beeld geven en daarom voldoende **open** zijn, bij voorkeur los van een specifiek onderwijssysteem, instelling of tewerkstellingscontext. Het uitgangspunt is toekomstgericht.
- Het doel is om reeds verworven competenties en potentieel in kaart te brengen, dus niet uitgaan van deficit. Taal mag daarbij geen belemmerende of vertekende factor zijn. Zo nodig zou een **contacttaal of tolk** ingezet moeten worden.
- De voorafgaande opleiding en de mate waarin de nieuwkomer beschikt over **schoolse vaardigheden** die nodig zijn om te functioneren in (vervolg)onderwijs (zie deel 2, 3.1.2), maken er ook deel van uit. Dit bepaalt mee de invulling van een voor- of onthaaltraject dat toeleidt naar een vervolgopleiding.
- Het resultaat van de mapping kan richtinggevend zijn voor de nieuwkomers wanneer zij kiezen waar ze zich willen **vestigen**. Daar zouden immers de voorzieningen (onderwijs, werk, welzijn, vrije tijd, ...) die de nieuwkomers, in welke samenlevingsvorm ook, nodig hebben, voorhanden moeten zijn.
- De bedoelde mapping is idealiter een **proces**. In eerste instantie kan er een soort van startportfolio opgebouwd worden, die met de vluchteling mee verhuist naar elke context waarin hij terechtkomt. Hij is zelf eigenaar van dit portfolio, maar heeft er wel baat bij dit met anderen te delen. Op die manier kan immers ook herhaalde screening of een verkeerde of onvolledige inschatting vermeden worden.
- Om de kwaliteit van de tools en transparantie over landsgrenzen heen te verhogen, is **samenwerking** op Europees niveau in dit geval zeker aangewezen. Samenwerking

44 Anton Sabbe stelde deze voorbeelden voor in zijn bijdrage op het seminarie (deel 1, 2.1.2). Hij baseerde zich daarvoor op inspiratie uit Nederland. Zie inzet.

tussen beleidsdomeinen en -niveaus is ook aangewezen om 'herhaalde' screening te voorkomen: hoe meer actoren uit de verschillende contexten bij de conceptualisering betrokken zijn, hoe meer garantie dat zij met de uitkomst van de mapping aan de slag kunnen gaan en hoe vlotter de overgangen naar nieuwe contexten kunnen verlopen voor de nieuwkomers.

- De uitkomst van de mapping mag op geen enkele wijze van invloed zijn op de asielprocedure of ertoe leiden dat mogelijkheden worden uitgesloten. Het doel zou integendeel moeten zijn om veel **toekomstmogelijkheden** aan te reiken en in samenspraak te verkennen, gericht op persoonlijke groei, op lange termijn en vanuit een ambitieus perspectief. De nieuwkomer kan eigen keuzes maken en heeft altijd inspraak in zijn traject, maar hij wordt wel ondersteund in het verkennen van persoonlijke en maatschappelijke opportuniteiten.

De denkgroep spreekt zich niet uit over wie het instrumentarium voor de mapping moet ontwikkelen, waar de mapping (proces) moet plaatsvinden en welke actoren allemaal betrokken zijn. Op dat vlak is verder denk- en operationaliseringswerk nodig. Er moet alleszins niet vanaf nul gestart worden. Heel wat tools die al langer gebruikt worden in de praktijk (door onthaalbureaus, scholen, VDAB, ...) of die in de voorbije periode ontwikkeld zijn, bieden inspiratie, en bij heel wat organisaties is expertise opgebouwd.



#### Inspirerende voorbeelden

**European Qualifications Passport for Refugees:** dit is een document dat informatie geeft over de hoger onderwijskwalificaties, werkervaring en talenkennis van de vluchteling. De informatie wordt gegenereerd op basis van een assessment dat bestaat uit dossieronderzoek en een interview. Het European Qualifications Passport for Refugees is een initiatief van verschillende Europese NARIC's (instanties verantwoordelijk voor de erkenning van buitenlandse kwalificaties). Er loopt een pilootproject in Griekenland. Het is de bedoeling dat vluchtelingen het 'European Qualifications Passport' kunnen meenemen wanneer ze doorreizen naar andere Europese landen waar het als basis kan dienen voor verder assessment of voor een aanvraag in het kader van de erkenning van hun kwalificaties en/of competenties.

<https://www.coe.int/en/web/education/recognition-of-refugees-qualifications>

**Skills Profile Tool for Third-country Nationals (EU):** dit meertalige [instrument voor het opstellen van een vaardigheidsprofiel voor onderdanen van derde landen](#) is bedoeld voor organisaties die ondersteuning bieden aan onderdanen van derde landen. Het helpt bij het in kaart brengen van de vaardigheden, kwalificaties en werkervaring van onderdanen van derde landen en het geven van individueel advies over verdere stappen, bv. een verwijzing voor een erkenning van diploma's, validatie van vaardigheden, bijscholing of hulp bij het vinden van een baan.

<https://ec.europa.eu/migrantskills/#/>

#### **Screening voor aanvang van het onthaalonderwijs in Helsingborg, Zweden:**

Alvorens te beginnen aan het onthaalonderwijs wordt iedere vluchteling uitvoerig gescreend en dit ook in de moedertaal. Deze screening wordt gedaan in het pedagogisch huis van de stad en loopt over een periode van drie weken. Er wordt een uitvoerig dossier opgesteld per leerling en het meest adequate onderwijstraject wordt uitgestippeld en overgedragen aan de betrokken school. (praktijkvoorbeeld van GO! PBD uit een Erasmus+project met Helsingborg).

#### **'Taalarme' screening VDAB:**

Dit kadert in het bredere actieplan van VDAB 'Integratie door werk'. Dit actieplan is erop gericht om anderstalige werkzoekenden met een migratieachtergrond sneller en op maat aan het werk te helpen. De lineaire trajecten, die vaak lang duurden omdat werkzoekenden eerst de taal moesten leren en pas daarna naar werk konden zoeken, worden hiermee doorbroken. Dankzij de taalarme technische screening kunnen de talenten en competenties van anderstalige werkzoekenden met een migratieachtergrond herkend worden. Taal is niet langer een barrière maar een competentie waar men op de werk- en opleidingsvloer verder kan aanleren.

<https://www.vdab.be/nieuws/pers/nieuwe-techniek-%E2%80%98taalarme-screening-%E2%80%99-van-vdab-laet-toe-anderstalige-werkzoekenden-met>

#### **Diverse initiatieven voor centrale intake van regiohuizen (integratie- en inburgeringsactoren)**



## 5 Hoe omgaan met taal?

De leden van de denkgroep hebben doorheen de verkenning herhaaldelijk op de rol van taal gewezen. Zij stellen immers vast dat de nadruk die op de kennis van het Nederlands wordt gelegd, in de trajecten van vele nieuwkomers een struikelblok vormt.

Taal is uiteraard een belangrijke voorwaarde tot een optimale groei binnen het Vlaams onderwijsstelsel, maar de vraag is of die nadruk zo groot moet zijn, en zo ja, of de huidige aanpak van het taalonderwijs de juiste is. Uit vergelijkend onderzoek (zie deel 2, 2.2) weten we dat de taalopleidingen in de onthaaltrajecten van nieuwkomers in het leerplicht- en volwassenenonderwijs in Vlaanderen gefocust zijn op de beginperiode en weinig kansen bieden op interactie met vaardige gebruikers van het Nederlands. Zo kunnen de nieuwkomers het Nederlands niet na enkele maanden of een jaar voldoende beheersen om zonder verdere ondersteuning te kunnen participeren aan een onderwijs- of werktraject dat aansluit bij hun cognitieve mogelijkheden. Anderzijds wordt kennis van het Nederlands in veel contexten als voorwaarde tot participeren gesteld. Er is over het algemeen weinig openheid voor gebruik van andere talen.

De denkgroep wilde dit verder uitdiepen. Evidentie uit het buitenland toont aan dat taal ook elders een gevoelige materie is. Maurice Crul wees erop dat ideologische tegenstellingen de debatten overheersen. Het is echter cruciaal om het debat te ontdoen van ideologie en gebruik te maken van de beschikbare wetenschappelijke inzichten. De denkgroep informeerde zich dan ook over de resultaten van onderzoek naar de wijze waarop mensen een taal verwerven en onderzoek over het gebruik van andere talen in onderwijs. Voor het bepalen van een standpunt maakt de denkgroep een onderscheid tussen Nederlands en de andere talen.


### 5.1 Nederlands

Voor mensen die een verblijf op langere termijn in Vlaanderen beogen, ligt het voor de hand dat ze Nederlands leren, omdat Nederlands wellicht de beste **'lingua franca'** is in de zeer diverse context die vandaag al een realiteit is in veel (middel)grote steden. Mensen van allerlei verschillende herkomstlanden, en dus ook met vele verschillende talen, kunnen het Nederlands hanteren als taal om met elkaar te communiceren en als een van de elementen die hen verbindt in Vlaanderen. Ze hebben die taal ook nodig om met diverse (overheids)instanties te communiceren.

Wat volgens de denkgroep wel in vraag gesteld kan worden, is de manier waarop de trajecten voor het leren van het Nederlands vandaag geconcipeerd worden. Het is er een van lineaire trajecten, op alle niveaus van onderwijs, waarbij nieuwkomers veelal in een geïsoleerde context met andere Nederlands-onkundigen volledig worden ondergedompeld in het Nederlands, met als doel hen zo snel mogelijk (op een termijn van enkele maanden tot twee jaar, afhankelijk van het onderwijsniveau) klaar te stomen om volwaardig deel te nemen aan een vervolgtraject in het leerplicht- of hoger onderwijs of aan de arbeidsmarkt. Het vraagt echter **veel meer tijd** om

een taal die meestal op generlei wijze verwant is met de moedertaal van de nieuwkomers, in al zijn finesses te verwerven hetzij op maatschappelijk, professioneel of academisch niveau. Dat besef zou ingang moeten vinden, om vervolgens te zoeken naar wegen om taal leren én participeren meer samen te laten sporen, eerder dan kennis van de taal als voorwaarde te stellen voor participatie.

Door te kunnen **participeren**, krijgen de nieuwkomers immers ook veel meer kansen om hun taalkennis en -vaardigheid verder te ontwikkelen: ze kunnen dan in authentieke contexten in interactie gaan met andere sprekers van het Nederlands, wat hen zal uitdagen en helpen om te leren. Goede voorbeelden daarvan zien we al in het basisonderwijs, waar de kinderen, meestal met uitzondering van enkele uren apart taalonderwijs, deelnemen aan het reguliere klas- en schoolgebeuren. En we zien ze ook in initiatieven als Nederlands op de Werkvloer (NodW) of Nederlands op de Opleidingsvloer (NodO), waar Nederlands leren en een arbeidsmarktgerichte opleiding of werk geïntegreerd worden. Naast het geïntegreerde NT2-leren in de context van (toeleiding naar) werk, moet wel gegarandeerd worden dat nieuwkomers een voldoende breed aanbod NT2-onderwijs krijgen. Zij moeten zich immers niet enkel kunnen voorbereiden op functioneren in een (specifieke) job, maar ook op hun rol van burger, consument, ouder, patiënt enzovoort.



**‘ Door te kunnen participeren, krijgen de nieuwkomers immers ook veel meer kansen om hun taalkennis en -vaardigheid verder te ontwikkelen: ze kunnen dan in authentieke contexten in interactie gaan met andere sprekers van het Nederlands, wat hen zal uitdagen en helpen om te leren.’**

Vanuit de bredere problematiek van vluchtelingen, rekening houdend met hun beweegredenen om naar Europa te vluchten, én met de vele uitdagingen waarvoor ze hier staan (zich vestigen, voorzien in levensonderhoud voor zichzelf en hun gezin, onzekerheid over hun eigen lot en dat van hun familie en vrienden in het thuisland, ...) stelt de denkgroep zich ook de vraag of Nederlands leren altijd de eerste nood is. De vluchtelingen willen hier in de eerste plaats een veilige en stabiele basis vinden, al dan niet met perspectief op terugkeer. Is het niet beter om een haalbaar traject uit te werken dat hen tijd geeft om eerst andere noden te lenigen? Als zij hier al wat langer zijn, kunnen ze zich wellicht meer openstellen voor de taal van het land en de regio en ervaren ze misschien zelf ook vaker de behoefte om die te leren. Als mensen die behoefte ervaren, of als ze al contacten hebben met mensen die Nederlands spreken, kan dat hand in hand gaan met verder integreren. Dit is een openstaande vraag, die de aanleiding moet vormen voor verder debat, in de eerste plaats met vluchtelingen zelf.



## 5.2 Andere talen

Kunnen mensen hier een plaats krijgen in het (reguliere) onderwijs en op de arbeidsmarkt zonder dat zij het Nederlands al op een zeker niveau beheersen? Gezien de noodzaak om een aantal basisbeginselen (o.a. met het oog op veiligheid) te communiceren én gezien de veelheid aan talen in de brede groep van nieuwkomers, wordt dat meestal snel als niet-realistisch afgedaan. Bouwen op de kennis en vaardigheid in de thuistaal wordt ook vaak geproblematiseerd, omdat de nieuwkomers niet altijd geschoold of gealfabetiseerd zijn in die taal. Thuistaal en schooltaal zijn andere registers van een taal.

Toch zien we in diverse contexten het gebruik van andere talen opduiken: in het inburgeringstraject (persoonlijke begeleiding en cursus maatschappelijke oriëntatie), in de toeleiding naar de werkvloer ('taalhoffelijkheid'), in scholen die thuishalen inzetten om het leren van het Nederlands te faciliteren en daarbij de talige rijkdom van de anderstalige kinderen valoriseren. De Vlor wijst er in zijn advies over het onderzoek 'Meertaligheid als realiteit op school' op dat een plaats voor thuishalen op school het leren van het Nederlands niet in de weg hoeft te staan.<sup>45</sup>

<sup>45</sup> Vlaamse Onderwijsraad, Algemene Raad. *Advies over meertaligheid als realiteit op school*, 27 oktober 2016.

Inzetten op de verdere ontwikkeling van de thuistaal gaat nog een stap verder. In het Zweedse onderwijs wordt daar actief op ingezet, evenals op doorgedreven, langdurige ondersteuning van het leren van de nieuwe taal.

De denkgroep vindt het zinvol om verder te verkennen of de thuistaal of een contacttaal (bijvoorbeeld een wereldtaal als Engels of Frans) vaker een rol kan spelen in het initiële traject van een nieuwkomer in het onderwijs, in de samenleving of op de arbeidsmarkt. Dit zou in meer contexten kunnen overwogen worden en leiden tot andere beleidskeuzes.

## **6 Wat is de impact van trauma op het leerproces en hoe kan het onderwijs ermee omgaan?**

Al snel na de aankomst van de eerste groep vluchtelingen in het najaar van 2015 klonken uit het onderwijsveld vele signalen over de **grote impact van traumatische ervaringen** door oorlog en vlucht. Dit probleem leek nog nooit eerder zo pertinent, hoewel het onderwijs al eerder oorlogsvluchtelingen onthaalde. De ervaringen met deze groep wijst dus ondubbelzinnig op het belang van psychosociaal welbevinden om tot enige zinvolle vorm van leren te komen, en zeker om een succesvolle schoolloopbaan te doorlopen. Het is een besef dat meer dan ooit is gegroeid naar aanleiding van de recente vluchtelingenstroom.

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

De Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB’s) zijn een belangrijke partner voor de OKAN-scholen op vlak van psychosociale begeleiding van de leerlingen. Ook al wordt de samenwerking met de CLB’s globaal gezien als positief beoordeeld, toch is er vanuit de OKAN-scholen vraag naar meer beschikbaarheid van de CLB-medewerkers. Daarnaast signaleren de OKAN-teams dat de doorstroom naar gespecialiseerde hulpverlening onvoldoende wordt gerealiseerd. Het aanbod aan de kant van de hulpverlenende instanties is ontoereikend en deze organisaties zijn weinig tot niet bekend met de doelgroep van anderstalige nieuwkomers. Naast een verhoogd aanbod bij de CLB’s en de gespecialiseerde hulpverlening is er bij deze

voorzieningen ook nood aan een verhoogde professionaliteit rond het werken met anderstalige jongeren.”<sup>46</sup>

Lucia De Haene en Ilse Derluyn boden de leden van de denkgroep tijdens het seminarie diepgaand inzicht in de processen die tot deze trauma's leiden, de impact ervan, wat het onderwijs kan doen om hierop in te spelen en wat daarvoor nodig is.

Trauma's bij leerlingen stellen leraren voor vele uitdagingen, waarvoor zij zich niet opgeleid voelen. Ten eerste is er de getraumatiseerde leerling zelf. De leraar wil die kunnen (h)erkennen en zo goed mogelijk begeleiden, zonder dat hij zelf de rol van hulpverlener moet opnemen. Hij wil kunnen doorverwijzen naar gespecialiseerde hulpverlening, wat niet evident is zoals we afleiden uit de conclusie van de onderzoekers van OKANS. Ten tweede is er de klasgroep. Ook daarin moet men het trauma-gegeven een plaats kunnen geven, erover praten met de leerlingen en alle leerlingen leren hoe ze ermee kunnen omgaan, hoe ze confrontaties kunnen vermijden of er gepast op reageren.

Leraren zouden voor dit alles over de **professionele vaardigheden** trauma-sensitiviteit en -handelingsbekwaamheid moeten beschikken, maar dit maakt geen deel uit van hun basisopleiding. Ook in het aanbod aan nascholingsinitiatieven vinden we dit thema niet vaak terug. Het Vlaams Ondersteuningscentrum voor het volwassenenonderwijs (Vocvo) biedt wel een introductie over traumaherkenning in de onderwijscontext. Lucia De Haene en Ilse Derluyn (zie deel 1, 2.1.2) passen de inzichten uit literatuurstudie en onderzoek toe in diverse interventiestudies, met de bedoeling de bevindingen af te toetsen aan de praktijk en vervolgens breder te verspreiden.

Inspeland op de gesignaleerde noden naar aanleiding van de verhoogde instroom voegde de Vlaamse Regering in 2016-2017 zeven traumapsychologen toe aan de centra voor leerlingbegeleiding (CLB's) van het leerplichtonderwijs, om de CLB's en de scholen (netoverstijgend) te ondersteunen bij de begeleiding van kinderen en jongeren met trauma's.<sup>47</sup> Dat is één voltijdse psycholoog per provincie (twee voor Antwerpen) en voor het Brussels hoofdstedelijk gewest. Wat initieel bedoeld was als een tijdelijke maatregel, is nu verlengd voor

46 Pulinx, R. e.a. (2017). *Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen. Eindrapport van OPBWO 14.03*. Samenvatting. Universiteit Gent, Universiteit Antwerpen en KU Leuven, p. 10-11.

47 Minister Crevits in het Vlaams Parlement (Commissie Onderwijs) op 1 maart 2018, in antwoord op een vraag: "Die traumapsychologen nemen de begeleiding van asielkinderen met een traumaproblematiek niet over. Ze staan in voor de netoverstijgende ondersteuning van CLB's en scholen zodat die – en dat was de bedoeling – na afloop van het project zelf zouden kunnen instaan voor de zorg en begeleiding van deze leerlingengroep. Hun opdracht is drieledig. Ten eerste, het versterken van scholen, zorgteams en CLB-medewerkers in het omgaan met asielkinderen met mogelijke trauma's door middel van kennisoverdracht over trauma, het vaardig maken in omgaan met trauma's en het beter ondersteunen in het vertalen van de onderwijsnoden van leerlingen met een vluchtverhaal. Ten tweede, in functie van de draaischijffunctie CLB inzetten op netwerkvorming voor traumabegeleiding van asielkinderen. Ten derde, een samenwerking met Solentra vzw, vooral belangrijk in het eerste jaar van de werking om de juiste expertise te verzamelen."

het schooljaar 2017-2018 en de eerste helft van 2018-2019.<sup>48</sup> Solentra kwam in beeld als expert-organisatie, die via diverse fora haar expertise deelde met het onderwijs.<sup>49</sup> Er ontstonden ook samenwerkingen tussen scholen(gemeenschappen) en andere aanbieders van begeleiding gericht op psychosociaal welbevinden, zoals centra voor algemeen welzijn (CAW).

De denkgroep vindt dat die **expertise altijd beschikbaar** moet zijn voor onderwijs en zeker onmiddellijk als er zich een vergelijkbare instroom voordoet. Daarnaast kan er ook via andere wegen (lerarenopleiding, nascholing) ingezet worden op professionalisering van leerkrachten op vlak van omgaan met trauma, of ruimer, psychosociale problemen die het gevolg zijn van een migratie-ervaring. Die gevolgen manifesteren zich vaak niet onmiddellijk, maar pas na verloop van tijd. De verwachting is dan ook dat elke leerkracht, en niet enkel onthaalleerkrachten, ermee kan te maken krijgen.

Bovendien moet er ook buiten de school en voor vluchtelingen van alle leeftijden voldoende capaciteit zijn in **toegankelijke en gespecialiseerde hulpverlening**. Dat dit nu niet altijd het geval is, leidt er immers toe dat de zorgnoden versterkt bij onderwijs binnen komen en blijven. Dat heeft een impact op het onderwijs zelf, zowel voor de leerlingen als voor de lesgevers en de organisatie (zie deel 2, 3.1.3).

## **7 Wat is de rol van actoren buiten het onderwijsveld? (impact van het asiel- en migratiebeleid op onderwijs)**

Omdat de denkgroep heeft vastgesteld dat het bredere asiel- en migratiebeleid een grote impact heeft op waar en hoe vluchtelingen in het onderwijs belanden, zetten we hier een aantal vaststellingen en bedenkingen op een rij, naast de knelpunten over toeleiding naar onderwijs voor de verschillende leeftijdsgroepen.

### **7.1 Verschillende beleidslogica's**

De Belgische institutionele context heeft tot gevolg dat twee beleidsniveaus betrokken zijn in het traject van nieuwkomers naar onderwijs en opleiding, met name het federale beleidsniveau wat de migratiepolitiek betreft en het Vlaamse beleidsniveau wat het integratiebeleid en het onderwijsbeleid betreft. Ook andere federale en Vlaamse beleidsdomeinen spelen een rol in het onthaaltraject, om nog niet te spreken van het Europese niveau dat in de toekomst ook aan

<sup>48</sup> "Scholen signaleren immers nog nood aan bijkomende vorming en informatie en ook sensibilisering blijkt nodig, omdat trauma's zich soms pas na lange tijd manifesteren." Minister Crevits in het Vlaams Parlement op 1 maart 2018. Zie <https://www.vlaamsparlement.be/commissies/commissievergaderingen/1232847/verslag/1236166>

<sup>49</sup> Solentra staat voor 'Solidariteit en Trauma'. Het is een onderdeel van de psychiatrische afdeling van het UZ Brussel. Solentra geeft diagnostische en therapeutische ondersteuning aan vluchtelingen, migrantenkinderen en hun families.



impact op het beleid inzake asiel en migraties van de lidstaten zou kunnen groeien. Dat heeft tot gevolg dat er vaak sprake is van **versnippering van verantwoordelijkheden en informatie**.

Het kan lang duren alvorens asielzoekers duidelijkheid krijgen over hun verblijfsperspectief. In die periode van onzekerheid kunnen ze verplaatst worden van een centrale naar een lokale opvangvoorziening tot een tijdelijk of definitief verblijf, waarbij ze zich telkens moeten aanpassen aan een nieuwe context, nieuwe mensen en omstandigheden. Daarbij zijn zoals gezegd vele actoren betrokken, wat kan leiden tot **tegenstrijdigheden en onlogische beslissingen**. Zo kan het in België voorkomen dat mensen over de taalgrens heen verplaatst worden, wat een onnodige drempel vormt voor het zich aanpassen aan de taal- en onderwijscontext. Het perspectief dat de nieuwkomers zelf voor ogen hebben en de onderwijslogica staan niet altijd voorop bij het federale beleidsniveau. We gingen al eerder in op de impact van gedwongen verhuisbewegingen en het signaal vanuit onderwijs (zie deel 2, 3.1.1). Ook de impact van het opvangmodel voor niet-begeleide minderjarige vluchtelingen, die veelal in collectieve opvanginitiatieven verblijven, is daar een voorbeeld van (zie deel 2, 3.1.2).

Het besef van de noodzaak van een **gecoördineerde en coherente aanpak** is er wel degelijk. De Vlaamse Regering wees in 2015 de politieke coördinatie voor het bepalen van maatregelen in een **domein-overschrijdende aanpak** toe aan een Ministerieel Comité Vluchtelingen- en Asielcrisis. Daarnaast opereert een ambtelijke werkgroep voor de ambtelijke coördinatie, samengesteld uit ambtenaren van verschillende beleidsdomeinen die als expliciete opdracht hebben: “Afstemming en uitwisseling over beleidsdomeinen heen binnen de Vlaamse overheid en ook met andere overheden (federaal, VGC, lokale besturen, Franstalige Gemeenschap waar nodig); Knelpunten benoemen en analyseren, voorstellen tot oplossing uitwerken, in het bijzonder voor beleidsdomein-overschrijdende thema’s.”<sup>50</sup>

We zien de bedoelde samenwerking tussen beleidsdomeinen vooral op **lokaal niveau** (steden en gemeenten) vorm krijgen, maar dit is mede afhankelijk van initiatieven van organisaties en personen en er komt veel improvisatie en vrijwillige inzet bij kijken. Op een uitwisselingsdag tussen Fedasil (asiel) en AGODI (onderwijs) in 2017, getiteld ‘In perspectief: opvang en onderwijs voor vluchtelingenkinderen’, met als doel elkaars perspectief beter te begrijpen en naar afstemming te zoeken, werden voorbeelden van lokaal gecoördineerd beleid behandeld. Voorjaar 2018 kende dit uitwisselingsmoment een tweede editie.

De minister van Onderwijs startte ten tijde van de verhoogde instroom een **coördinerend overleg over vluchtelingen en onderwijs** op waaraan behalve vele onderwijsactoren ook Fedasil en vertegenwoordigers van de beleidsdomeinen Welzijn, Binnenlands Bestuur, Asiel en Migratie, het Agentschap voor Integratie en Inburgering en de Vereniging van Steden en Gemeenten deelnemen. Doel van dit overleg is informatie uitwisselen, signalen van nabij opvolgen en afspraken maken. Het overleg komt nu nog occasioneel samen en wordt door de betrokkenen als waardevol ervaren.

50 Mededeling aan de Vlaamse Regering, Betreft: ambtelijke coördinatie vluchtelingencrisis, 15 juli 2016.


## 7.2 Afhankelijkheid van de (lokale) context

De overheid koos naar aanleiding van de verhoogde instroom in 2015 voor een model waarbij, naast de collectieve opvanginitiatieven (COI), elke gemeente verplicht werd om een lokaal opvanginitiatief (LOI) in te richten om vluchtelingen op te vangen en naar voorzieningen voor onthaal, onderwijs, werk, ... toe te leiden. We stellen vast dat dit voor verschillende profielen van vluchtelingen verschillende gevolgen heeft. Vluchtelingen met een hoge erkenningsgraad en dus een reëel perspectief om in België te kunnen blijven, vinden sneller hun weg naar de lokale opvang. Voor zij die minder kans op erkenning hebben, geldt dat zij vaker, en soms lange tijd, in collectieve centra verblijven. Gezinnen vindt men vaker in LOI, alleenstaanden en niet-begeleide minderjarigen vaker in COI. De gemaakte keuzes hebben gevolgen voor de toegang tot en het functioneren in onderwijs en opleiding, waarop we eerder (deel 2, 3.1 en 3.2) gewezen hebben.

Het gecombineerde model (centraal-lokaal) heeft alleszins voor meer spreiding gezorgd, maar het maakt de nieuwkomer ook sterker afhankelijk van de context waarin hij terechtkomt. Die context kan zeer sterk verschillen en biedt **niet overal de beste garanties**. In Vlaanderen zijn vooral in de (middel)grote steden de voorzieningen goed uitgebouwd, als gevolg van voorgaande asielcrises en de opschaling in 15-16, maar er zijn nog blinde vlekken in het landschap. In meer landelijke regio's is er minder garantie op een kwaliteitsvolle begeleiding en onderwijs in de directe nabijheid, worden mensen aan hun lot overgelaten en moeten ze vaak lange afstanden afleggen wat, gezien hun beperkte mobiliteit, een groot probleem vormt. Dit heeft als gevolg dat mensen ook massaal naar de steden willen trekken, wat de draagkracht van de voorzieningen daar dan weer onder druk zet.

Het is echter niet alleen een kwestie van capaciteit of expertise, maar ook van verschillende beslissingslogica's. OCMW's bijvoorbeeld hebben de beslissingsbevoegdheid om bepaalde onderwijs- en opleidingskosten (schoolfacturen, kosten voor extramurosactiviteiten, studietoelagen, ...) te faciliteren, maar gaan daar niet allemaal of altijd op dezelfde manier mee om. Het is niet altijd duidelijk wat deze verschillen motiveert. **Centrale en transparante richtlijnen** zouden daaraan wel kunnen verhelpen en meer garantie bieden op een gelijke behandeling.

De plaats waar nieuwkomers terechtkomen en de expertise en goodwill die daar aanwezig is, zou dus niet zo bepalend mogen zijn voor hun toekomstmogelijkheden. Zij zouden overal moeten kunnen rekenen op een coherente aanpak van hun onthaaltraject, op transparante



**‘De plaats waar nieuwkomers terechtkomen en de expertise en goodwill die daar aanwezig is, zou niet zo bepalend mogen zijn voor hun toekomstmogelijkheden. Zij zouden overal moeten kunnen rekenen op een coherente aanpak van hun onthaaltraject, op transparante en volledige informatie en begeleiding op maat met aandacht voor het educatief perspectief van het hele gezin.’**

en volledige informatie en begeleiding op maat met aandacht voor het educatief perspectief van het hele gezin. Daarvoor zorgen, is in de eerste plaats de taak van de Vlaamse overheid, via de agentschappen voor integratie en inburgering en hun lokale contactpunten, en van lokale overheden. Maar omdat er niet altijd voldoende capaciteit of kwaliteit van opvolging aanwezig is, zijn nieuwkomers ook aangewezen op het aanwezige sociale weefsel en vrijwilligers om hen verder te begeleiden bij het vinden van hun weg.

Om de coherente aanpak in de lokale context te realiseren, moet volgens de denkgroep aan drie principes voldaan zijn. Hij leidt die principes af uit de werking van bestaande structuren en praktijken. De principes zouden overal en duurzaam gegarandeerd moeten worden zodat elke nieuwkomer – en niet alleen vluchtelingen ten tijde van een ‘crisis’ – er kan op rekenen:

- **Het één-loketprincipe:**

Het loket vormt hét expert-aanspreekpunt voor de nieuwkomers, waar ze met alle soorten vragen terecht kunnen en ook proactief op zaken gewezen worden. Het loket beschikt zelf over heel wat expertise, maar is ook goed op de hoogte van de andere instanties en de dienstverlening die zij bieden. In het verleden zijn er al initiatieven geweest om dit principe in doorgedreven vorm toe te passen, maar dit bleef beperkt tot projecten, terwijl het zou moeten verbreed en verankerd worden,

- **(Langere) trajectbegeleiding op maat:**

Begeleiding op maat wordt nu al geboden door de inburgeringsbegeleider, die ook het perspectief van het hele gezin voor ogen houdt, maar deze begeleiding is beperkt in de tijd. Nieuwkomers zouden voor een langere periode (integratieproces) een beroep moeten kunnen doen op een aanspreekpunt dat de brug kan vormen met de vele nieuwe contexten waarin ze terechtkomen. Zo’n brugfiguur kan enerzijds een vertrouwenspersoon zijn voor de nieuwkomers – die het als gevolg van hun migratie-ervaring vaak moeilijk hebben om mensen te vertrouwen – en anderzijds een netwerkfiguur die langzaam maar zeker het sociaal weefsel van de nieuwkomers kan verbreden. Hij biedt een luisterend oor en brengt vragen en noden mee in kaart, zoekt mee naar antwoorden en begeleidt de nieuwkomers bij het benaderen van instellingen, en dat zo lang als nodig is. De begeleiding op maat die op die manier kan geboden worden, kan voorkomen dat nieuwkomers verloren lopen in het systeem en veel later dan nodig hun plaats vinden in de maatschappij en het onderwijs.

- **Ingebed in een netwerk van lokale actoren:**

Het loket en de ankerpunten zullen hun dienstverlening het best kunnen waarmaken, als ze ingebed zijn in een netwerk van vele lokale actoren uit diverse domeinen van de samenleving. Dat netwerk bestaat in de eerste plaats uit de actoren die nu al een rol opnemen in onthaal-, onderwijs- en opleidingstrajecten, en die vaak structurele samenwerkingsverbanden hebben, maar het kan nog breder, met inbegrip van welzijnsactoren, socioculturele verenigingen en vrijetijdsinitiatieven. Allen kunnen zij door interactie en samenwerking maximaal inzetten op de multidisciplinaire aanpak waarmee de nieuwkomer het meest gebaat is. Het netwerk moet een duidelijk mandaat hebben, met ruimte voor autonomie en flexibiliteit, en structureel verankerd worden met het oog op continuïteit. Iedere partner in het netwerk neemt zijn verantwoordelijkheid en rol op, zodat aan alle noden van nieuwkomers kan worden

voldaan en deze niet allemaal alleen bij onderwijs terechtkomen, wat nu vaak wel het geval is. Het spreekt voor zich dat alle actoren over de nodige mensen en middelen moeten kunnen beschikken om dat engagement waar te maken.

Als gevolg van de vluchtelingeninstroom in 2015 zijn op veel plaatsen in Vlaanderen dergelijke netwerken ontstaan, soms geïnitieerd vanuit een stad of gemeentelijke overheid – meestal in (middel)grote steden of op plaatsen waar asielcentra zich situeerden – soms van onderuit, bijvoorbeeld vanuit onderwijs en de noden die daar ervaren werden. In die gevallen kan er in de toekomst voortgebouwd worden op wat al voorzien is, in andere gevallen zal er iets nieuws moeten opgebouwd worden. Het principe is immers dat elke nieuwkomer, waar hij ook terechtkomt, een beroep moet kunnen doen op kwaliteitsvolle begeleiding en voorzieningen.

#### Inspirerende praktijken

##### **SOM-Leuven/Steunteam Vluchtelingen:**

Uit de bevraging over vluchtelingen die het onderwijsnetwerk SOM (Samen Onderwijs Maken) in het voorjaar van 2017 organiseerde, kwamen enkele belangrijke actiepunten naar voren. Een van die actiepunten was: de oprichting van een multidisciplinair team waarop scholen een beroep kunnen doen als ze vragen hebben over de opvang, begeleiding en het onderwijs voor vluchtelingen op school. Dat team is ondertussen opgericht onder de naam 'Steunteam vluchtelingen' (STV). In het Steunteam Vluchtelingen zijn verschillende expertisedomeinen vertegenwoordigd:

- Flankerende onderwijs- en vrije tijdsinitiatieven: wil scholen ondersteunen bij het toeleiden van kinderen en jongeren naar bestaande vrije tijdsprojecten. Bv. Buddyproject, Bijt in je vrije tijd, ...
- Psychosociaal welzijn: wil het welbevinden van vluchtelingenkinderen bevorderen met samenwerkende zorgnetwerken.
- Taal en onderwijs: wil (talige) vragen over onderwijs en klaspraktijk ondersteunen.

Het Steunteam Vluchtelingen bestaat uit medewerkers van stad Leuven, PraxisP en CTO die elk werkzaam zijn binnen een van de drie domeinen. Samen bekijken ze elke vraag over vluchtelingen op school en zorgen ze voor een zo gepast mogelijke begeleiding. Het Steunteam Vluchtelingen vult het bestaande zorgaanbod aan en versterkt het. Daarom werkt het team voor de ondersteuning ook nauw samen met partners en de scholen.


AMIF-proeftuinen 'centrale begeleiding 15-19-jarigen' (zie deel 2, 3.1.2)

Een coherente aanpak en samenwerking moeten er mee toe leiden dat aan de basisvoorwaarden voldaan is opdat vluchtelingen tot leren en werken kunnen komen. Wie zich zorgen maakt over zijn verblijfsstatuut en toekomstperspectief, huisvesting, inkomen, werk, gezondheid, achtergebleven familie of naasten van wie het lot onzeker is enzovoort, zal zich moeilijker kunnen openstellen voor een onderwijs- of opleidingstraject en zal daar dus onvoldoende van kunnen profiteren. Daarom moeten zo veel mogelijk van deze voorwaarden in de eerste fase na aankomst in België worden aangepakt.

## 8 Wat betekent de komst van vluchtelingen voor henzelf en voor de ontvangende samenleving?

Dit brengt ons bij het perspectief van de ontvangende samenleving. De komst van vluchtelingen als gevolg van de oorlog en conflicten in Syrië, Afghanistan, Irak, ... heeft niemand onberoerd gelaten. Het was niet alleen een cultuurschok voor de vluchtelingen die in Vlaanderen terechtkwamen en zich de Vlaamse context (taal, regels en wetten, maatschappelijke conventies, ...) eigen moeten maken. Het was in veel gevallen ook een schok voor wie in Vlaanderen geboren is of hier al langer verblijft, voor onderwijs, voor werkgevers en werknemers en voor de socioculturele sector.

Bij die 'ontvangende' groep manifesteerden zich uiteenlopende standpunten over de gang van zaken: gevoelens van angst en frustratie bij diegenen die de nieuwkomers als een bedreiging zien voor de eigen welvaart, normen en waarden; solidariteit en engagement bij anderen die vanuit humanitaire beweegredenen handelen of de meerwaarde benadrukken van de komst van nieuwkomers, zowel voor de samenleving als voor de economie. Dit stelde de samenleving voor grote uitdagingen, die zich ook vertaalden naar de onderwijscontext.



**'De inzichten uit projecten en initiatieven die nieuwkomers actief betrekken bij het gemeenschapsgebeuren, mogen niet verloren gaan als de instroom tijdelijk vermindert. Ze moeten verankerd worden, zodat ze opnieuw en breed ingezet kunnen worden wanneer het nodig is.'**

Dirk Geldof plaatst de vluchtelingen crisis in het perspectief van de **transitie naar een superdiverse samenleving** en spreekt van een "(langzaam soms moeizaam) proces van normalisering, tegen de achtergrond van een kwantitatieve transitie van groeiende diversiteit, inbegrepen de evolutie naar majority-minority cities." Dat is geen rechtlijnig proces, maar een van vallen en opstaan. Voor onderwijs komt het er volgens hem op aan de groeiende superdiversiteit als een realiteit én vertrekbasis te erkennen. Actief pluralisme en divers-sensitiviteit zijn elementen van een grondhouding in superdiverse contexten.<sup>51</sup> (zie deel 1, 2.1.1)

De denkgroep erkent het belang voor onderwijs om daarop in te zetten. Hij ziet heel veel potentieel voor werken aan **positieve interculturele relaties** op school (zie deel 1, 2.1.2). Daar bestaan heel wat materialen en methodieken voor. Werken aan burgerschapseducatie voor alle leerlingen hoort daar ook bij. Onderwijs is als het ware een proeftuin voor leren-samenleven, waar jongeren leren om met een open blik naar de samenleving te kijken. Op die manier zou onderwijs (vaker) de motor kunnen zijn voor erkenningsprocessen en relatieontwikkeling in de bredere samenleving. Maar die samenleving zou op zijn beurt ook

51 Geldof, D. (2017). *Vluchtelingen, onderwijs & superdiversiteit. De context in beeld*. Bijdrage aan de strategische verkenning van de Vlor, p. 5-6.

meer moeten kunnen betekenen voor de school. De school kan de verantwoordelijkheid voor het werken aan samenleven in superdiversiteit immers niet alleen dragen: het zou een **wisselwerking** moeten zijn, die over de schoolpoort heen loopt.

Buitenschoolse contexten (buurtwerkingen, vrijetijdsinitiatieven, socioculturele activiteiten, ...) bieden tegelijkertijd veel **leerkansen** voor nieuwkomers. Ook op dat vlak heeft onderwijs immers steun nodig vanuit de maatschappij. In de brede omgeving van de school blijkt een heel belangrijk potentieel te liggen voor het versterken van het leerproces, ook en vooral voor nieuwkomers. Denk aan vrijetijdsinitiatieven in de sport- en culturele sector, jeugdbewegingen, wijkwerkingen enzovoort. Het grote probleem is dat nieuwkomers daar om allerlei redenen niet als vanzelfsprekend aan deelnemen. De drempels (sociaal, financieel, ...) zouden dan ook op alle mogelijke manieren moeten weggewerkt worden. Dat gebeurt in veel gevallen al: er zijn vele projecten en initiatieven die actief inzetten op het betrekken van nieuwkomers bij het gemeenschapsgebeuren en hen op die manier kansen tot integratie en leren bieden. Denk bijvoorbeeld aan de vele inzendingen voor de titel van 'Gastvrije gemeente' of 'Gastvrije initiatieven' van Vluchtelingenwerk Vlaanderen.<sup>52</sup> Een projectoproep 'Oefenkansen Nederlands' van het Agentschap Integratie en Inburgering voor projecten die oefenkansen Nederlands bieden buiten de lescontext, gericht aan andere actoren dan de onderwijsverstrekkers, leidde tot 151 inzendingen en 21 geselecteerde projecten (zie ook het project van de ouderkoepels in deel 2, 3.1.2).<sup>53</sup> De inzichten uit die projecten en initiatieven mogen niet verloren gaan als de instroom van nieuwkomers tijdelijk vermindert. Ze moeten verankerd worden, zodat ze opnieuw en breed ingezet kunnen worden wanneer het nodig is.



<sup>52</sup> <https://www.vluchtelingenwerk.be/gastvrij-fonds>

<sup>53</sup> <https://www.integratie-inburgering.be/wat-doen-we/nederlands-leren-en-oefenen/nederlands-oefenen/geselecteerde-projecten>



## 9 Wat kan onderwijs betekenen voor mensen met een beperkte verblijfsduur?

De denkgroep heeft zich ook tot doel gesteld na te denken over wat het onderwijs in Vlaanderen kan betekenen voor mensen die, om welke reden dan ook, maar voor beperkte duur in Vlaanderen verblijven: ofwel omdat ze hier geen verblijf op langere termijn ambiëren, ofwel omdat ze geen permanente verblijfsvergunning kunnen krijgen. De omvang van deze groep is onbekend, maar het gaat om asielzoekers van alle leeftijden. Tot 18 jaar vinden zij een plaats in het onderwijs vanaf ten laatste de 60<sup>ste</sup> dag na hun aankomst in België tot de dag van doorreis of uitwijzing. Na 18 jaar hebben zij meestal geen plaats in het onderwijssysteem.

Bij de denkgroep leefde van meet af aan de idee dat onderwijs ook voor die mensen iets zou moeten kunnen betekenen. Voor kinderen en jongeren die hun onderwijstraject niet kunnen afmaken, zou moeten nagedacht worden over een goede aansluiting op onderwijs in een nieuw bestemmingsland of hun thuisland. Dat kan door enerzijds te bekijken wat het onderwijs in Vlaanderen kan bieden en anderzijds door rekening te houden met het onderwijsaanbod en de onderwijstaal in het andere land.

Voor volwassenen zou kunnen verkend worden of er toch een opleidingsaanbod kan zijn dat mensen op de een of andere manier kan wapenen voor hun verdere leven. We denken aan kortere trajecten die tot een logisch samenhangend en betekenisvol geheel van competenties leiden. Valideren van competenties, waar dan ook opgedaan, zou ook een meerwaarde kunnen betekenen.

Als hiervoor al draagvlak zou kunnen gecreëerd worden, blijken er ook weinig handvatten te zijn om op voort te bouwen. Over onderwijs voor zogenaamd ‘transmigranten’ bestaat nog geen onderzoek of literatuur in Vlaanderen. Dirk Geldof beschreef samen met anderen wel de uitdagingen voor hulpverlening en lokale besturen.<sup>54</sup>

In 2015 nam het Kinderrechtencommissariaat het initiatief tot een werkgroep over het perspectief van kinderen zonder papieren in het Vlaamse Onderwijs. De werkgroep bracht Zonderwijs (een groep geëngageerde leraren), de onderwijsverstrekkers en de Vlaamse Scholierenkoepel samen. Het overleg leidde tot een knelpuntennota en voorstellen voor verder overleg met het beleid.<sup>55</sup>

De denkgroep vond ook inspiratie voor zijn denkoefening in een working paper van twee Nederlandse auteurs over de omgang van het onderwijs met tijdelijke migratie.<sup>56</sup> De auteurs erkennen de uitdagingen voor onderwijs als gevolg van de komst van asielmigranten, die niet

54 Schrooten, M. e.a. (2015). Transmigratie. Hulp verlenen in een wereld van solidariteit. Leuven: Acco.

55 Meer duiding over het initiatief en link naar de knelpuntennota:

<https://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/platformtekst.pdf>

56 Leeuwestein, H. & Bokhorst, M. (2018). *De school als doorgangshuis. Omgaan met tijdelijke migratie in het onderwijs*. Working paper, Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

allemaal in Nederland zullen blijven, en de tijdelijke komst van arbeidsmigranten. De structurele tijdelijkheid van migratie vraagt volgens de auteurs, naast de aanpak in het onderwijs zelf, ook om reflectie en aanpassing van de overheid. Om het denken hierover te stimuleren, formuleren zij een aantal lessen uit de praktijk en drie beleidsdilemma's. "Het eerste dilemma richt zich op het spanningsveld tussen de onvoorspelbare verblijfsduur van nieuwkomers en het huidige integratiebeleid. Bijvoorbeeld, hoe centraal moet het leren van de Nederlandse taal staan als het gaat om tijdelijke migrantenleerlingen? Het tweede dilemma betreft het vraagstuk van wel of niet spreiden van nieuwkomers. Spreiden vergroot het draagvlak en de opnamecapaciteit. Maar aan de andere kant is het voor de kwaliteit van het onderwijs vaak beter om nieuwkomers in een bepaalde mate te concentreren, zodat er expertise is en meer ruimte om in te spelen op de verschillende leerbehoeften van nieuwkomers. Het derde dilemma gaat in op een mogelijk gevolg van het concentreren van nieuwkomers, namelijk het ontstaan van 'doelgroepscholen'. Deze scholen worden gekenmerkt door een leerlingenbestand waarvan een groot deel van de kinderen, of hun ouders, hetzelfde herkomstland hebben. In hoeverre zijn doelgroepscholen wenselijk en in hoeverre is het überhaupt mogelijk om de samenstelling van het leerlingenbestand te beïnvloeden?"

Deze dilemma's zijn zeer herkenbaar vanuit het Vlaamse perspectief, zo mag uit de voorgaande synthese duidelijk geworden zijn. De denkgroep neemt ze dan ook mee in zijn perspectieven voor het verdere debat.





**deel 3:**  
**Perspectieven voor**  
**het debat**  
**(platformtekst)**

In dit laatste deel zet de denkgroep sporen uit voor toekomstig debat en beleid. We geven aan waar er marge is voor verbetering en wijzen op pistes die het onderzoeken waard zijn en valkuilen die te vermijden zijn. De bedoeling is niet zozeer om pasklare of operationele antwoorden te bieden, maar wel om het debat dat gevoerd moet worden, te voeden en richting te geven.

Wat volgt, is niet bedoeld als advies of als een geheel van beleidsaanbevelingen van de Vlor. Dit deel is geformuleerd namens de denkgroep, waarin de leden in eigen naam spraken. De denkpijsten zijn ontwikkeld naar aanleiding van de analyse (deel 2), geïnspireerd op bijdragen van experts, onderzoek en visieteksten (deel 1, 2). Naar deze bronnen wordt in dit deel niet meer verwezen.

De uitgangspunten die de denkgroep vooropstelt, zijn:

- Vlaanderen zal in de toekomst nog geconfronteerd worden met vluchtelingen: dat vooruitzicht vraagt om duidelijke beleidskeuzes vanuit menselijk (zie 1.1) en economisch (1.2) perspectief.
- De uitdagingen voor het onderwijs aan vluchtelingen hebben ook consequenties voor andere beleidsdomeinen (1.3).
- Het is essentieel dat de expertise die is opgebouwd naar aanleiding van de verhoogde instroom in 2015, op alle niveaus duurzaam verankerd wordt zodat ze beschikbaar blijft voor toekomstige uitdagingen (1.4).
- Nadenken over onderwijs voor vluchtelingen draagt bij tot het versterken van onderwijs in zijn geheel op langere termijn. We pleiten voor een inclusief, eerder dan een categoriaal beleid (2.1) en maken geen onderscheid tussen groepen vluchtelingen of nieuwkomers op basis van de reden voor hun vlucht of komst.
- Onderwijs voor vluchtelingen moet aan alle kwaliteitsvereisten van onderwijs voldoen en moet garant kunnen staan voor een warm welkom (2.2), een vlotte leerloopbaan (2.3) en duurzaam toekomstperspectief voor alle vluchtelingen (2.4). Deze visie gaat uit van een krachtgerichte kijk op vluchtelingen en ambitie en engagement van onderwijs en de maatschappij.
- Nieuwkomers integreren is geen zaak van onderwijs alleen. We zien de bredere samenleving als een bron van solidariteit en leren (3).

## **1      Beleid algemeen**

### **1.1     Recht op onderwijs**

Het recht op kwaliteitsvol onderwijs voor alle kinderen en jongeren is verwoord in het

Kinderrechtenverdrag van de Verenigde Naties, dat ook België onderschrijft.<sup>57</sup> Het Europees Verdrag tot Bescherming van de Rechten van de Mens en de Fundamentele Vrijheden, opgesteld in navolging van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, stelt dat niemand het recht op onderwijs mag worden ontzegd.<sup>58</sup>

De bepalingen in deze verdragen staan niet ter discussie en ze vormen dus een duidelijke opdracht voor de maatschappij en het onderwijs, die richting geeft aan het denkproces over de rol van onderwijs en andere actoren ten aanzien van vluchtelingen.

Vluchtelingenkinderen en -jongeren moeten kunnen rekenen op een vlotte toegang tot een school van hun keuze in het leerplichtonderwijs. Dat principe is verzekerd in Vlaanderen. We zijn daarmee sneller dan andere ons omringende landen, maar de capaciteit moet volgen. De overheid heeft maatregelen genomen om die capaciteit te verzekeren, maar dat vertaalt zich niet altijd naar een vlotte toegang in de praktijk. Een centraal informatieknoppunt kan ertoe bijdragen dat een tekort aan plaatsen of een overschot aan capaciteit snel gedetecteerd wordt. Daarnaast moeten scholen aangemoedigd worden om leerlingen die de eerste fase van onthaalonderwijs doorlopen hebben, toe te laten tot de studierichting van hun keuze, ook als daar extra ondersteunende maatregelen voor nodig zijn.



Voor volwassen nieuwkomers betekent het recht op onderwijs dat zij vlotter toegang moeten hebben tot het hoger onderwijs of volwassenenonderwijs, in de eerste plaats door allerlei

<sup>57</sup> Zie artikel 28 en 29 in <https://www.kinderrechtencommissariaat.be/verdrag-en-protocollen-kinderrechtenverdrag>

<sup>58</sup> Article 2 of the Protocol to the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms (1952): *No person shall be denied the right to education.* De algemeen geldende interpretatie is dat het recht op onderwijs geldig is voor iedereen, onafhankelijk van het statuut van de persoon.

drempels die vandaag de realiteit vormen, weg te werken: het educatief perspectief moet een centraler plaats krijgen in het inburgeringstraject, vertrekkend van een brede en toekomstgerichte mapping, eerder verworven diploma's en competenties vlotter erkend, financiële en sociale drempels weggewerkt via structurele maatregelen. Die moeten erop gericht zijn meer mensen naar hoger onderwijs en een opleiding in het volwassenenonderwijs te oriënteren, met het oog op een duurzaam toekomstperspectief.

## **1.2 Belang van een snelle en goede integratie van vluchtelingen**

Een duurzaam toekomstperspectief is immers essentieel voor de mensen zelf én voor de maatschappij. Voor vluchtelingen, die met vele ervaringen van verlies te kampen hebben, betekent het veel als zij hier aansluiting kunnen vinden bij hun voorgaande opleiding en ervaren dat zij een bijdrage kunnen leveren aan de maatschappij. Het kan hen helpen om gaandeweg te herstellen van trauma's die het gevolg zijn van oorlog en vlucht en om hier of elders een nieuw leven op te bouwen.

Voor de maatschappij is het essentieel om nieuwkomers aan te spreken op hun potentieel om als volwaardige partner aan het succes van Vlaanderen bij te dragen. Vlaanderen kenmerkt zich door een kenniseconomie, met vele knelpuntberoepen maar ook een moeilijke positie voor laaggeschoolden op de arbeidsmarkt. Bovendien creëert de vergrijzing een belangrijke maatschappelijke druk. Vanuit dat perspectief is de erkenning van de competenties van de nieuwkomers en aanknopen bij hun voorgaande opleiding of een gepaste (vervolg)opleiding aanbieden, essentieel. De nieuwkomers kunnen veel betekenen voor Vlaanderen als zij op termijn een actieve rol op de arbeidsmarkt kunnen opnemen.

Dat Vlaanderen zijn welvaart enkel kan behouden door openheid is – gegeven de evoluties van de laatste 50 jaar – moeilijk betwistbaar. Daar tegenover staat het discours over de bedreiging die vluchtelingen en andere migranten zouden vormen voor de welvaartstaat. Een kosten-batenanalyse maken blijkt niet evident te zijn. Feit is wel dat, hoe meer nieuwkomers kunnen bijdragen aan de sociale zekerheid door te werken, hoe lager de extra kosten zijn. En onderwijs kan daarin een rol spelen.

## **1.3 Onderwijs als schakel in een netwerk voor integratie: vele actoren en rollen**

### **1.3.1 Beleidslogica's op elkaar afstemmen en onderwijsperspectief centraal stellen**

Als gevolg van de vluchtelingeninstroom van 2015 weten we beter dan ooit dat de maatregelen voor opvang, integratie en inburgering in de eerste periode na aankomst in België een grote impact hebben op de verdere toekomstmogelijkheden van nieuwkomers. Het is dan ook cruciaal dat de actoren die in die eerste fase een rol spelen, het belang van onderwijs in functie van de verdere toekomst, beseffen. Onderwijs wil zijn rol opnemen, dat is duidelijk gebleken in de voorbije jaren, maar het kan dit niet alleen.




Er is veel potentieel voor het verbeteren van de toeleiding naar onderwijs. Daarom schuiven we een aantal principes naar voren voor het onthaal- en integratiebeleid, dat in de eerste plaats de verantwoordelijkheid is van het federale beleidsdomein Asiel en Migratie, maar waarbij ook andere actoren een rol moeten spelen. Het is essentieel om de beleidslogica's van de betrokken beleidsniveaus en -domeinen beter op elkaar af te stemmen, en dit zowel op centraal (federaal/Vlaams) als op decentraal (regionaal/lokaal) niveau, zodat nieuwkomers zo snel mogelijk hun onthaal- en onderwijstraject kunnen aanvatten. De afstemming moet leiden tot een **integrale en multidisciplinaire aanpak** voor vluchtelingen.

Rekening houdend met de belangrijke rol van onderwijs op het vlak van integratie, sociale participatie en herstel van migratie- en vluchtervaringen en met het belang van het educatief en professioneel perspectief, moet de onderwijslogica altijd een prioritaire plaats krijgen. Dat betekent dat het onderwijsperspectief van bij het begin centraal moet staan en dat de keuzes die zich aandienen op vlak van onderwijs en opleiding voor alle gezinsleden, mee bepalen welke andere maatregelen (vestiging, financiële tegemoetkoming, ...) daarmee samen horen. We vragen ook speciale aandacht voor niet-begeleide minderjarige vluchtelingen en de afstemming van het opvang- en onderwijsperspectief voor deze groep.

### **1.3.2 Overall kwaliteit garanderen**

Vanuit het belang van integratie en inclusie zien we veel voordelen in het model van lokale opvanginitiatieven dat in 2015 werd uitgerold. Dat model vertrekt van centrale aansturing en doet een appel op het decentrale niveau om nieuwkomers op te nemen en in te staan voor hun begeleiding. Die spreiding van de lasten brengt een aantal potentiële risico's met zich mee, zoals het risico op verminderde aanwezigheid van expertise en voorzieningen en afhankelijkheid van beslissingen van lokale diensten.

Daarom moet het model waarborgen bevatten voor expertise en voorzieningen. Overall waar nieuwkomers zijn, moet er garantie zijn op kwaliteitsvolle opvang en ondersteuning en op een integratietraject met een duurzaam perspectief. Dat is nodig om te vermijden dat nieuwkomers zich na verloop van tijd willen vestigen op plaatsen waar ze makkelijker toegang hebben tot voorzieningen, wat tot concentratie leidt en de draagkracht van de diensten op die plaatsen onder druk zet. De centrale overheid kan overall kwaliteit aansturen en stimuleren. Daarnaast kan ze expertise en data verzamelen en verankeren met het oog op toekomstige inzet. De capaciteit en inzet op het lokale niveau zijn immers sterk verbonden met de fluctuaties die eigen zijn aan vluchtelingenstromen. Vanuit het centrale niveau moet het op elk moment mogelijk zijn om de aanwezig knowhow in te zetten, in combinatie met het opschalen van de capaciteit.



**‘ Overall waar nieuwkomers zijn, moet er garantie zijn op kwaliteitsvolle opvang en ondersteuning en op een integratietraject met een duurzaam perspectief.’**

De decentrale opvang wordt meestal gecoördineerd op het niveau van een stad of een gemeente. Het is goed dat de **regierol bij lokale diensten** komt te liggen, want we hebben vastgesteld dat de beoogde integrale aanpak daar het best vorm krijgt. Wellicht is het niet realistisch dat elke gemeente dit autonoom kan organiseren, maar het contactpunt en de trajectbegeleiding moeten alleszins voldoende nabij zijn, opdat de nieuwkomers er vlot terecht kunnen.

In de plaatselijke begeleiding moeten **drie principes gegarandeerd** zijn, gebaseerd op wat in de praktijk goed blijkt te werken: het 'één expert-loket'-principe, (langere) trajectbegeleiding-opmaat, ingebed in een sterk netwerk van diverse plaatselijke actoren. Het loket is een knooppunt van expertise waarop elke nieuwkomer een beroep kan doen, zo lang als het nodig is. Dit principe mag niet afhankelijk zijn van een 'crisis' of tijdelijk project, maar moet algemeen verankerd worden. Ook trajectbegeleiding mag niet beperkt zijn in de tijd. Deze begeleiding is maatwerk en heeft tot doel de kloof tussen de nieuwkomer en alle nieuwe contexten waarin die terechtkomt, te overbruggen. Een brugfiguur kan dat proces aanzienlijk versnellen, zeker als hij of zij kan terugvallen op een netwerk van lokale actoren. Zo een multidisciplinair netwerk kan inzetten op diverse noden van nieuwkomers, ook noden die nu onterecht bij onderwijs terechtkomen, als het daarvoor de nodige slagkracht heeft. De overheid moet daarin investeren, zowel via expertise-deling als met middelen. Dat zal ertoe bijdragen dat nieuwkomers sneller hun plaats vinden in de nieuwe samenleving en in het gepaste opleidingstraject.

Waar al netwerken bestaan, kunnen die versterkt worden. In andere gevallen zal er iets nieuws moeten opgebouwd worden. Een aandachtspunt daarbij is de afbakening van regio's. Nu zijn er voorzieningen die gelden op het niveau van een stad of gemeente, andere op het niveau van een provincie. Met het oog op een heldere en gecoördineerde dienstverlening, moeten allicht bestaande schotten van bevoegdheden doorbroken worden. Domeinoverschrijdend samenwerken mag ook niet vertragend werken.

Naast inzetten op de decentrale opvang, mag ook de grote groep nieuwkomers in de centrale opvanginitiatieven niet vergeten worden. Daar verblijven vaker alleenstaanden, niet-begeleide minderjarigen en mensen met een ongunstig verblijfsperspectief. Ook voor deze groep moet gestreefd worden naar een zinvolle invulling van de tijd die ze in de opvang doorbrengen, waar mogelijk via onderwijs en opleiding als ze daaraan toe zijn.

### **1.3.3      Uitgangspunten voor initieel traject**

In het initiële traject, bij voorkeur nog voor de nieuwkomers zich in een lokale entiteit vestigen, situeert zich ook de eerste fase van mapping, de **brede screening en verkenning van de verwachtingen en mogelijkheden** voor het hele gezin, incl. het zoeken naar een match met het aanbod in Vlaanderen. Om dat te laten beantwoorden aan de vooropgestelde criteria (breed, toekomstgericht, gestandaardiseerd, in vele contexten inzetbaar, niet afhankelijk van taalkennis, ...), is nog veel denk- en ontwikkelwerk nodig. Een collectief van ervaringsdeskundigen en experts zou dit kunnen opnemen, zich onder meer baserend op de

screeningsinstrumenten die in Europese context ontstaan zijn, maar ook op de praktijk vandaag de dag. Daarbij hoort ook de optimalisering van de procedures voor de erkenning en validering van eerder verworven competenties en kwalificaties. Verder kan ook worden bekeken welke rol 'leerwinkels' (opnieuw) kunnen spelen in functie van leerloopbaanbegeleiding voor volwassenen.

Het principe van **taalhoffelijkheid** zien we als een rode draad doorheen deze fase lopen. Nederlands leren als doel stellen voor wie hier een langeretermijnperspectief beoogt, is logisch, maar het is nodig om in deze fase het belang van een goed begrip in de communicatie voorop te stellen en dus andere talen in te schakelen. Het systeem van tolken en lesgeven in andere talen moet daartoe voldoende uitgebouwd zijn.



De principes die we in het voorgaande naar voren hebben geschoven, vertrekkend van vastgestelde evoluties in het beleid en de praktijk, zien we al vaak vertaald. We pleiten ervoor om ze **meer algemeen en meer doorgedreven** toe te passen, in een samenspel van faciliterend en stimulerend centraal beleid en lokaal actorschap.

## 1.4 Tijd voor duurzaam beleid

Omdat de overheid, de samenleving en het onderwijsveld niet voorbereid waren op de verhoogde instroom in 2015, hebben we veel crisismanagement en ad-hocbeleid gezien. Nu we erop kunnen terugkijken, is het tijd om lessen te trekken voor de toekomst in functie van duurzaam beleid. Zo'n beleid gaat verder dan het inspelen op acute noden en is erop gericht expertise te waarborgen voor de toekomst. Dat vraagt om een andere vorm van investering, maar niet minder: waar de middelen in tijden van 'crisis' vooral naar de acute noden gaan, kunnen ze in een periode van 'luwte' worden ingezet om expertise verder te ontwikkelen, te toetsen aan kwaliteitsnormen en te documenteren. Daarvoor is een bepaald potentieel aan mensen die de crisis mee hebben doorgemaakt, nodig. Zij kunnen garanderen dat de expertise verankerd wordt, zodat ze bij een nieuwe verhoging van de noden vlotter kan doorstromen naar meer mensen. Dat geldt voor het onderwijsveld, maar zeker ook voor asiel en migratie, integratie en inburgering, zowel op centraal als op decentraal niveau. Het is nu tijd om daar werk van te maken.

**'Waar de middelen voor vluchtelingen in tijden van 'crisis' vooral naar de acute noden gaan, kunnen ze in een periode van 'luwte' worden ingezet om expertise verder te ontwikkelen, te toetsen aan kwaliteitsnormen en te documenteren.'**

## 2 Onderwijs

### 2.1 Onderwijs in superdiversiteit: streven naar inclusie


Het is geen goed idee om voor vluchtelingen 'categoriaal' onderwijsbeleid te ontwikkelen, m.a.w. beleid dat zich beperkt tot een bepaalde groep of in de tijd. Daar zijn verschillende redenen voor.

Diversiteit is al op vele plaatsen een realiteit, en wordt dat op termijn voor de hele maatschappij en het hele onderwijs. Vluchtelingen maken daar deel van uit en vormen geen aparte problematiek. Het is tijd om die diversiteit te aanvaarden en te hanteren.<sup>59</sup> We zien de komst van vluchtelingen als een opportuniteit voor de mentaliteitswijziging die nodig is om die **structurele diversiteitsuitdaging** tegemoet te treden. Dat kan via een toekomstgericht en veerkrachtig onderwijs dat kan inspelen op fluctuaties. Continuïteit in expertise is daarbij essentieel.

59 Tijdens de startdag van de Vlor op 25 september 2014 ondertekenden de verantwoordelijken van alle organisaties die bij het onderwijs in Vlaanderen betrokken zijn, een nieuwe engagementsverklaring '**Diversiteit als meerwaarde**'. Op die manier herbevestigen zij hun moreel engagement om te blijven werken aan de verbetering van de onderwijskansen van alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond. Door deze verklaring te ondertekenen, tonen ze aan dat ze als persoon en vanuit de organisatie waarvoor ze verantwoordelijk zijn, een bijdrage willen leveren aan een samenleving zonder discriminatie, uitsluiting of racisme en willen blijven ijveren voor een klimaat van verdraagzaamheid, openheid en respect.

In divers samengestelde klasgroepen, waar nieuwkomers samen les volgen met leerlingen die in Vlaanderen geboren zijn of er al langer verblijven, kan **inclusief burgerschap** vorm krijgen. Dat vertrekt van datgene wat iedereen verbindt en wat ieders eigenheden zijn. Leraar en leerlingen bepalen samen hoe zij kunnen samen-leven en wat daarvoor nodig is. Deze insteek vraagt dus ook sensibilisering van niet-vluchtelingen in het onderwijs. De nieuwe eindtermen voor burgerschap bieden kansen om dit te verankeren binnen het curriculum voor iedereen.

De komst van de vluchtelingen vormde als het ware een 'stresstest' voor het onderwijssysteem. Vanuit het gemeenschappelijke streven naar goed onthaalonderwijs voor deze groep werden sterktes, maar ook knelpunten blootgelegd. Die knelpunten gelden al langer en niet alleen voor vluchtelingen, maar ook voor andere groepen van wie de kansen op een succesvolle onderwijsloopbaan op de een of andere manier bedreigd zijn. Werken aan die knelpunten in functie van het kwaliteitsvolle onderwijs waar iedereen recht op heeft, zal er dan ook toe leiden dat meer groepen bij dat onderwijs gebaat zijn. Vluchtelingen stellen de uitdagingen die er altijd al waren voor onderwijs op scherp en in die zin kunnen zij veel betekenen voor dat onderwijs.



**'Vluchtelingen stellen de uitdagingen die er altijd al waren voor onderwijs op scherp en in die zin kunnen zij veel betekenen voor dat onderwijs.'**

Een vaak gehoorde vrees is dat de instroom van 'moeilijke' doelgroepen en onderwijs dat daarop inspeelt, zullen leiden tot verlaging van het niveau. Dat is geenszins wat we hier voor ogen hebben. Kwaliteitsvol onderwijs legt de lat hoog voor iedereen, maar heeft wel aandacht voor de verschillen in startposities en bouwt daarvoor structureel ondersteuning in.

Kwaliteitsverwachtingen voor onderwijs dat werk maakt van gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen vinden we terug in het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit, een gedragen kader voor alle scholen en onderwijsactoren. Dat vertrekt van de overtuiging dat iedereen de kracht en de capaciteiten in zich heeft om te groeien: een groei-mindset en een **krachtgerichte kijk** dus.

Streven naar inclusie in de context van onderwijs voor vluchtelingen sluit ook aan bij de huidige evolutie naar inclusief onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, i.c. de leerlingen die vroeger naar het buitengewoon onderwijs verwezen werden. Er kan allicht gezocht worden naar parallellen in de aanpak en de ondersteuning.

Tegelijkertijd moeten we ons bewust zijn van de impact op scholen en leerkrachten. De invoering van het M-decreet weegt op de draagkracht, en dat doet de komst van nieuwkomers op een school ook. Maatwerk is nodig en de verwachtingen ten aanzien van onderwijsactoren zijn dan ook groot. Tegelijkertijd gaan er stemmen op die zich afvragen wanneer de grens van het haalbare bereikt is. Dat moet de aanleiding zijn tot verder debat over de verwachtingen en de implicaties daarvan.

Het is dan ook duidelijk dat een pleidooi voor inclusief onderwijs, ook voor vluchtelingen, tevens een appel is op de overheid. Om dit te realiseren in onderwijs, is er nood aan doordachte en verhoogde investeringen in omkadering en professionalisering, aan waakzaamheid voor draagkracht, aan visieontwikkeling over de organisatie en toekomstbestendigheid van onderwijs. Zo kaderen we het debat over onderwijs voor vluchtelingen in het bredere onderwijsdebat. Omgekeerd verwachten we dat er in dat bredere debat, bijvoorbeeld in het kader van onderwijsinnovaties en -hervorming (modernisering secundair onderwijs, duaal leren, M-decreet, Inspectie 2.0, leerlingenbegeleiding, ...), altijd aandacht is voor vluchtelingen/nieuwkomers, net omdat zij de uitdagingen op scherp stellen. De concrete realiteit in de klas vormt de toetssteen om na te gaan of de beleidsontwikkelingen tot inclusiever onderwijs leiden.

**‘Om inclusief onderwijs, ook voor vluchtelingen, te realiseren, is er nood aan doordachte en verhoogde investeringen in omkadering en professionalisering, aan waakzaamheid voor draagkracht, aan visieontwikkeling over de organisatie en toekomstbestendigheid van onderwijs.’**

## **2.2 Warm welkom**

Als onderwijs voldoende gewapend is, kan het zijn opdracht waarmaken, namelijk garant staan voor een warm welkom, een vlotte leerloopbaan en een duurzaam toekomstperspectief voor nieuwkomers.

Een decentraal opvangmodel (zie 1.3) betekent dat mensen al in een vroeg stadium van hun verblijf in België kunnen terechtkomen op een plaats in het onderwijs waar men nog niet veel ervaring heeft met nieuwkomers. Toch moet die eerste kennismaking gekenmerkt zijn door **minimale drempels**: de toegang moet verzekerd zijn en het onthaal voor leerlingen en hun ouders, voor cursisten en studenten, ... moet warm en zorgvuldig zijn, zodat zij zich welkom voelen en op toegankelijke wijze alle informatie krijgen die ze nodig hebben.

Omdat de instroom van vluchtelingen in 2015 zo abrupt was, was het niet altijd evident om dat warme welkom te garanderen. Dat zou in de toekomst kunnen verholpen worden door scholen, opleidingscentra en instellingen een draaiboek aan te reiken, in combinatie met een dienst waarop zij een beroep kunnen doen om hen te flankeren bij het eerste onthaal. Wie voor het eerst vluchtelingen onthaalt op school of in de instelling, moet snel en efficiënt expertise kunnen inwinnen over wat de do's en don'ts zijn voor het eerste contact en de eerste dagen, zowel over heel praktische zaken (taal, documenten, ...) als over de vaardigheid om dit op een sensitieve manier aan te pakken en over de voorbereiding van de rest van de schoolgemeenschap (collega's, klasgenoten, ...). Een **draaiboek** met al die ingrediënten kan makkelijk opgesteld worden, vertrekkend van de expertise van onthaalbureaus en scholen met veel ervaring, zodat het altijd voor iedereen beschikbaar is. De **dienstverlening** kan



gegarandeerd worden vanuit lokale of regionale netwerken voor opvang en onthaalonderwijs. Daarbij hoort ook het voldoende beschikbaar stellen van tolken: voor een warm onthaal en goede overdracht van informatie is het essentieel dat de nieuwkomers aangesproken worden in hun eigen taal of een taal die ze goed begrijpen.

Een warm welkom houdt ook in dat het onthaal en de start van de opleiding van de nieuwkomer integraal aangepakt wordt. Met een **integrale aanpak** bedoelen we een aanpak waarbij alle aspecten van de ontwikkeling van de lerende worden meegenomen. Die aanpak neemt de uitkomst van de mapping als vertrekbasis en haakt daarop in. Het leerpotentieel van de nieuwkomer staat daarbij voorop en dus niet de focus op wat hij nog niet kan. Dat deficit-denken zou immers tot een gefragmenteerde aanpak kunnen leiden.



**‘ Bij een integrale aanpak staat het leerpotentieel van de nieuwkomer voorop en dus niet de focus op wat hij nog niet kan.’**

Een integrale aanpak bouwt ook structureel aandacht en ondersteuning in voor **psychosociaal en emotioneel welbevinden**. Er aandacht voor hebben en signalen opvangen, is een taak die leraren en directies kunnen opnemen, mits zij zich daarin kunnen professionaliseren. Het toevoegen van traumapsychologen aan de CLB's was in dat opzicht een goede zaak voor het leerplichtonderwijs. CLB's zijn in de regel goed aanspreekbaar en nabij voor schoolteams. De praktijk moet echter worden veralgemeend naar alle niveaus van onderwijs en op langere termijn verzekerd blijven, zo lang en zo vaak als nodig.

Onderwijs kan dus wel een eerstelijnsrol spelen wat betreft detecteren en vaardig omgaan met trauma's. De school hoort een veilige haven te zijn, én een actor in het herstelproces van vluchtelingen. Ook werken aan positieve interculturele relaties maakt daarvan deel uit. Verdergaande begeleiding van getraumatiseerde kinderen, jongeren en volwassenen is een zaak voor professionals uit de gezondheids- en welzijnssector. Onderwijs zou er altijd op moeten kunnen rekenen dat die voorzieningen voldoende toegankelijk en laagdrempelig zijn, én dat daar de nodige knowhow aanwezig is voor deze doelgroep.

Een integrale aanpak betreft **ouders** actief en als volwaardige partner in de onderwijsloopbaan van hun kinderen, met respect voor hun mogelijkheden en hun eigenheid. Het is niet omdat ouders anderstalig zijn, niet bekend zijn met het Vlaamse onderwijssysteem of minder deelnemen aan de traditionele vormen van contact tussen school en ouders, dat zij geen belangrijke rol kunnen spelen in de schoolloopbaan van hun kind. Ouders zijn expert over hun eigen kind en zij hebben ook hoge verwachtingen ten aanzien van hun kind en de school: scholen mogen dus ook een appel doen op hen. De ouders betrekken bij het schoolgebeuren, kan hen ook helpen bij hun integratieproces. En zo leren ze op natuurlijke wijze de organisatie en de gebruiken van het onderwijs geleidelijk aan beter kennen.

## **2.3 Vlotte leerloopbaan**

Eens de nieuwkomers ingestroomd zijn in onderwijs en opleiding, moeten zij een leerloopbaan kunnen doorlopen met zo weinig mogelijk hindernissen. Het is dan ook belangrijk dat er voldoende bewustzijn is van de huidige drempels én van de mogelijkheden om die te vermijden of te helpen overkomen.

### **2.3.1 Een geïntegreerde aanpak, flexibiliteit en maatwerk op alle niveaus**

Een geïntegreerde aanpak van bij het begin kan een antwoord bieden op een aantal van die drempels, gecombineerd met grote flexibiliteit en maatwerk waar nodig. In een geïntegreerd systeem wordt onderwijs zo georganiseerd dat nieuwkomers maximaal ingebed en ondersteund worden in het reguliere systeem. Dit sluit niet uit dat er tijdelijk aparte trajecten georganiseerd worden, maar steeds gericht op snelle re-integratie.

De beoogde integratie betreft verschillende dimensies: organisatorische en pedagogisch-didactische integratie van het initiële onthaalonderwijs in het reguliere onderwijs, integratie van de verschillende doelstellingen van het onthaalonderwijs (Nederlands leren en participeren op school, op de werkvloer en in de maatschappij), integratie van het onthaalonderwijs in het totaalbeleid van een school of instelling, integratie van maatregelen voor nieuwkomers in alle beleidsmaatregelen voor onderwijs, werk enzovoort. Dat alles is nodig om tegemoet te komen aan de vaststelling dat het onthaalonderwijs nu vaak een te geïsoleerd gebeuren is en dat de overgang naar vervolgonderwijs, opleidings- of werkvloer allerminst evident is. Kortom: onthaalonderwijs mag geen eiland zijn in onderwijs.

**Organisatorische integratie** heeft betrekking op de mensen die bij het onderwijs voor nieuwkomers betrokken zijn en hoe die ingebed zijn in het geheel van de onderwijsinstelling, maar ook op de 'plaats' waar het onderwijs georganiseerd wordt. Onthaalonderwijs zou niet moeten plaatsvinden in een ruimte die fysiek geen deel uitmaakt van de kern van een school. De onthaalklas of de startgroep hoort een centrale plaats te krijgen, zodat zij zichtbaar deel uitmaken van het geheel waarin ze later ook zullen opgaan, zodat zij van meet af aan de kans krijgen op interactie met de grote groep, en dus de kans op integratie en taalontwikkeling. Voor kleuter- en lager onderwijs is dat meestal geen probleem, omdat nieuwkomers niet in aparte klassen zitten, tenzij soms een deel van de tijd in het prille begin.

Voor secundair onderwijs is het een werkpunt, zeker omdat we daar niet enkel zien dat OKAN-klassen vaak wat geïsoleerd bestaan van de rest van de school, maar ook omdat er volledige OKAN-scholen of –afdelingen gegroeid zijn, waar enkel nieuwkomers schoollopen. Dat strookt geenszins met het principe en de verwachting van snelle integratie. Ook voor deze leeftijdsgroep geldt dat zij taal- en andere barrières en achterstanden veel sneller kunnen overwinnen als ze de kans krijgen tot actieve deelname aan het gewone schoolleven.

Voor het hoger en volwassenenonderwijs is de stap zo mogelijk nog groter. Daar verloopt het onthaalonderwijs nu meestal volledig geïsoleerd, vooral omdat het hele systeem ervan uitgaat

dat mensen eerst het Nederlands in voldoende mate moeten beheersen alvorens ze kunnen instromen in een opleidingstraject gericht op inhoudelijke specialisatie. Via uitbreiding van trajecten zoals Nederlands op werk- en opleidingsvloer kan die trend meer doorbroken worden.

Maar integratie gaat verder: ook op **pedagogisch-didactisch** vlak is verbreding van het onthaalonderwijs en snellere doorstroom/integratie in het regulier onderwijs nodig en mogelijk. De dubbele doelstelling van het onthaalonderwijs, Nederlands leren en voorbereiden op participeren, is immers veel evidentier te realiseren als nieuwkomers effectief kunnen deelnemen aan het gemeenschapsleven. Taalleren is een sociaal proces dat vooral effect sorteert als het plaatsvindt in een authentieke context en als de taalleerder veel kansen krijgt om te oefenen en goede feedback krijgt. Ook leren participeren is evidentier in een echte gemeenschap dan in een – artificiële – onthaalklascontext.

Bovendien is het ook niet zinvol om de **doelstellingen** te beperken tot die twee, maar zou kunnen overwogen worden om nieuwkomers ook meteen te laten aansluiten bij andere leergebieden, waarin ze misschien kunnen voortbouwen op het onderwijs dat ze in hun thuisland genoten hebben. Hoe langer ze buiten het reguliere curriculum blijven, hoe moeilijker het immers wordt om daar nog aansluiting bij te vinden. De Nederlandse taalvaardigheid kan voor dat onderwijs in andere leergebieden een drempel vormen: hulpmiddelen inbouwen via andere talen is daarvoor een evidente uitweg. Daarvoor is openheid nodig, zowel in de regelgeving als in de hoofden. Anderzijds zal de Nederlandse taalvaardigheid zich ook sneller en rijker ontwikkelen als de taalverwerving aan concrete inhoud en motiverende opdrachten is opgehangen.

De mate waarin nieuwkomers in hun land van herkomst onderwijs hebben genoten, bepaalt in hoge mate over welke schoolse vaardigheden zij beschikken en welke noden ze hebben om aansluiting te kunnen vinden bij het aanbod hier. De verschillen tussen leerlingen kunnen op dat vlak heel groot zijn en onderwijs moet die verschillen kunnen opvangen. De schoolse vaardigheden die nodig zijn voor vervolgonderwijs worden niet zomaar verworven. Ze moeten in de eerste plaats gedefinieerd worden door onderwijsactoren, zodat men nieuwkomers erop kan screenen. Daarbij zien we zeker een rol weggelegd voor vervolgschoolcoaches, die kunnen bevorderen dat er gericht en langdurig op schoolse vaardigheden ingezet wordt.

Voor hoger onderwijs vormen Engelstalige opleidingen een opportuniteit voor nieuwkomers om sneller toegang en aansluiting te vinden tot hun vakgebied, maar dat is niet voor iedereen een oplossing. Een aanbod in andere talen dan Nederlands en Engels kan overwogen worden. Aandacht voor toegankelijkheid van het academisch taalgebruik voor anderstaligen en doorgedreven taalondersteuning is sowieso noodzakelijk. Voor dat laatste kunnen medestudenten aangesproken worden, wat ook de sociale integratie van nieuwkomers kan bevorderen.


Dit principe van integratie heeft dus zowel betrekking op de aanpak, als op het **aanbod**. Opdat lesgevers de doelstellingen zouden kunnen realiseren via een gepaste aanpak, hebben ze nood

aan gepast materiaal dat niet altijd voorhanden is. We pleiten dan ook voor de professionele ontwikkeling en uitgave van eigentijds (digitaal) **materiaal** dat aansluit bij de leefwereld van nieuwkomers van alle leeftijden én voor een eigen digitaal **platform** waarlangs bestaand materiaal kan worden ontsloten en gedeeld en waar lesgevers ideeën kunnen uitwisselen over aanpak en materiaal. Materiaal voor niet-gealfabetiseerde jongeren en volwassenen is een extra aandachtspunt. Het loont zeker ook de moeite om te verkennen wat nieuwe media (meer) kunnen betekenen.

Het drie-fasenmodel dat de onderzoekers van OKANS in hun pleidooi voor een snellere integratie van nieuwkomers in het regulier onderwijs naar voor schuiven, biedt inspiratie voor het verdere debat over dit thema. De drie fasen zijn: een taalbad, beperkt in de tijd; een semi-geïntegreerde fase, eveneens beperkt in de tijd; volledige integratie. De onderzoekers halen aan dat deze aanpak mogelijk is binnen het huidige regelgevend kader, maar dat dit wel belangrijke vernieuwingen vraagt op vlak van visieontwikkeling over onthaalonderwijs, professionalisering van onthaal- en reguliere leerkrachten en samenwerking schoolintern en – extern.

Een van de vernieuwingen waarop meer doorgedreven ingezet kan worden, is werken met **flexibele leerwegen**. Die bieden bij uitstek opportuniteiten voor nieuwkomers op alle niveaus. We pleiten er dan ook voor dat scholen en instellingen worden aangespoord om maximaal gebruik te maken van de mogelijkheden die de regelgeving hen biedt om de praktijk van flexibele leerwegen te verruimen. Dat is in wezen niets anders dan een heel doorgedreven vorm van differentiatie. Dit roept zeker vragen op over de grenzen van het haalbare, rekening houdend met de mensen en middelen waarover onderwijs nu beschikt, maar zeker voor leerders van wie de kansen op een succesvolle onderwijsloopbaan als gevolg van hun uitgangspositie zo precair zijn, is het nodig om deze grenzen op te zoeken.

Eens gestart als nieuwkomer, blijft iemand dat ook in zekere mate gedurende zijn hele (onderwijs)loopbaan. Dat besef moet nog meer groeien. Een (verlengd) onthaaltraject alleen kan de hele achterstand niet helpen inlopen. Doorgedreven ondersteuning en aandacht voor mogelijke aanpassingen van het traject blijven de hele tijd nodig. Een opeenvolging van voor- en schakeltrajecten kan dan weer leiden tot te veel flexibilisering, waardoor de nieuwkomer mogelijk geen aansluiting vindt bij het reguliere traject. Dat is ook niet wenselijk en vormt dus een aandachtspunt: de stap naar dat reguliere traject moet ook zo snel mogelijk worden gezet, opdat nieuwkomers ook de eindmeet kunnen halen. Kwalificatie, liefst zo volledig mogelijk en op een niveau dat toegang geeft tot vervolgonderwijs en/of doorstroom naar de arbeidsmarkt, blijft immers het doel, al zijn we ons bewust van de ‘diploma-fetish’ die algemeen heerst. Als een volledige kwalificatie niet haalbaar



**‘Eens gestart als nieuwkomer, blijft iemand dat ook in zekere mate gedurende zijn hele (onderwijs)loopbaan. Doorgedreven ondersteuning en aandacht voor mogelijke aanpassingen van het traject blijven de hele tijd nodig.’**

is, moet het ook mogelijk zijn om (deel)kwalificaties te behalen of (deel)competenties te laten valideren en deze te valoriseren op de arbeidsmarkt. Ook dat is een vorm van flexibiliteit.

Inherent aan dit alles is inzetten op **kwaliteitsvolle onderwijsloopbaanbegeleiding en studieoriëntering**. Dit moet vorm krijgen voor alle leerlingen in het leerplichtonderwijs; voor nieuwkomers kan een startportfolio (zie deel 2, 4) op geregelde tijdstippen tijdens de onderwijsloopbaan aanleiding vormen voor een stand van zaken, terugblik en vooruitblik, zodat een gewenst én realistisch perspectief voor vervolgopleiding uit de bus komt. Ontwikkelingsgerichtheid, ambitie en eigenaarschap moeten daarbij voorop staan.

Voor volwassenen vertaalt dit principe zich naar de nood aan **leerloopbaanbegeleiding en behoeftegericht werken** in het hoger en volwassenenonderwijs, eerder dan aanbodsgestuurd werken. Behoeftegericht werken vertrekt van het gewenste en realistische toekomstperspectief en garandeert een opleidingstraject dat daarop inspeelt. Het is dus ook **maatwerk**. Zoeken naar een goede combinatie van het behoeftegerichte traject met de leefomstandigheden van de nieuwkomer maakt daar ook deel van uit. Die omstandigheden bepalen mee het tijdstip, de intensiteit en de plaats van de opleiding. Vormen van duaal leren, waarbij leren tot stand komt in een onderwijscontext enerzijds en een werkcontext (incl. vergoeding) anderzijds, verdienen verkenning voor deze doelgroep. Voor alle volwassenen staat het belang van levenslang leren en deelname aan opleiding en vorming in de toekomst buiten kijf, ook voor nieuwkomers.

Tot slot pleiten we ervoor om het beleid op vlak van onthaalonderwijs voor nieuwkomers te integreren in het **totaalbeleid** (kwaliteitsbeleid incl. diversiteitsbeleid) van elke school, scholengemeenschap, onderwijsinstelling of associatie én van de overheid.

### **2.3.2 Bijzondere aandacht voor kwetsbaarheden**

Factoren die maken dat nieuwkomers extra kwetsbaar zijn, kunnen persoonsgebonden of sociaal zijn, maar ook te maken hebben met de vooropleiding en het moment waarop de nieuwkomer instroomt in ons onderwijssysteem. Denk aan niet-gealfabetiseerde adolescenten, zwaar getraumatiseerde kinderen, twintigers die als gevolg van de oorlog jaren geleden hun basisopleiding hebben moeten onderbreken enzovoort. Al deze factoren werpen extra drempels op en vragen dan ook extra aandacht en debat.

Er zijn vandaag geen kant-en-klare oplossingen voor deze groepen, en er leven grote bezorgdheden maar ook veel ervaring bij de onderwijspractici die hen dagdagelijks begeleiden. Zij hebben met alle middelen die ze hebben, en vaak met vallen en opstaan, een aanpak ontwikkeld waarvan ze menen en voelen dat die iets kan betekenen voor extra kwetsbare nieuwkomers. Zij zoeken vaak al jarenlang de grenzen van de flexibiliteit op, ook op overgangen tussen onderwijsniveaus. Vertrekkend van die aanpak en de oplossingen die lesgevers en scholen in die gevallen hanteren, kunnen wegen worden uitgestippeld in dialoog tussen die praktijkmensen, experts en beleidsmakers. Het zal **visieontwikkeling, inventiviteit en creativiteit** vragen, maar het moet mogelijk zijn om, mits extra denkwerk en maatregelen, ook die

‘moeilijker’ groepen een doelgericht traject aan te bieden. Ze zullen allicht meer tijd en zeker meer ondersteuning nodig hebben, en daarvoor moet de praktijk dan ook toegerust worden, maar als de krachten gebundeld worden, kan onderwijs ook voor hen het verschil maken. De krachtgerichte kijk moet daarbij altijd voorop staan.


Getekend zijn door trauma's, opgelopen voor, tijdens of na de vlucht, leidt tot een verhoogde kwetsbaarheid. **Psychosociaal welbevinden** moet dan ook niet alleen in de eerste fase, maar ook in de verdere leerloopbaan altijd een aandachtspunt blijven, in de vorm van een gezamenlijke zorg (onderwijs en welzijn) en voortdurende expertise-ontwikkeling.

We vragen ook bijzondere aandacht voor **informatiedoorstroom** bij overgangen tussen scholen, onderwijsniveaus en opleidingscontexten. Dat geldt voor het hele onderwijs en alle leerlingen, maar bij uitstek voor kwetsbare nieuwkomers is het cruciaal dat een vervolgschool of –instelling zo snel en zo volledig mogelijk op de hoogte is van het werk dat de vorige instelling heeft gedaan om de beginsituatie in kaart te brengen (mapping) en het reeds gevolgde traject. Zo gaat er geen tijd verloren en kan men zo goed mogelijk op maat werken.

### **2.3.3 Professionalisering en samenwerking**

Om een warm welkom en een vlotte leerloopbaan te kunnen waarborgen, is het noodzakelijk dat alle onderwijsactoren hun rol kunnen opnemen vanuit expertise en dat zij goed samenwerken.

Het gaat, in de integrale en geïntegreerde aanpak zoals we die hierboven geschetst hebben, immers om **vele actoren**. Denk aan onthaalleerkrachten, reguliere leerkrachten, vervolgschoolcoaches, OKAN- en zorgcoördinatoren, directie, schoolbestuur, PBD, CLB, ... voor het leerplichtonderwijs; medewerkers van integratie- en inburgering, lesgevers en coördinatoren van CBE en CVO, arbeidsbemiddelaars, coaches op de werkvloer, ... voor het volwassenenonderwijs; medewerkers van hoger onderwijsinstellingen, bijvoorbeeld centrale diensten (studiekeuzebegeleiding, studietoelagen, specifieke aanspreekpersoon voor vluchtelingen, ...), mentoren, docenten, medestudenten enzovoort. Als zij samenwerken met eenzelfde doel voor ogen, namelijk de nieuwkomers kwaliteitsvol onderwijs aanbieden, met aandacht voor zorgnoden maar met een ambitieus toekomstperspectief, kunnen zij de integrale aanpak waarmaken.



**‘Als alle betrokken actoren samenwerken met eenzelfde doel voor ogen, namelijk de nieuwkomers kwaliteitsvol onderwijs aanbieden, met aandacht voor zorgnoden maar met een ambitieus toekomstperspectief, kunnen zij de integrale aanpak waarmaken.’**

Voor die samenwerking is in de eerste plaats **overleg en afstemming** nodig en dat op geregelde basis. Waar dat nu nog niet of onvoldoende geïnstitutionaliseerd is, zou dat aangemoedigd



moeten worden. Het spreekt voor zich dat de betrokkenen daar ook tijd en ruimte voor moeten hebben. Een goed voorbeeld is de opdracht voor vervolgcaches in het secundair onderwijs om expertise over te dragen en op te bouwen bij leerkrachten in het vervolgonderwijs. Via de explicitering van die opdracht in hun takenpakket worden zij aangemoedigd om hierop in te zetten, wat de 'warme overdracht' voor de betrokken nieuwkomers enkel kan vergroten.

Alle betrokken actoren moeten de expertise die ze nodig hebben om hun opdracht waar te maken, ook kunnen opbouwen. Dat zou op termijn gegarandeerd kunnen worden door de focus op nieuwkomers structureel in te bedden in de initiële opleiding, of misschien zelfs door er een aparte initiële opleiding voor uit te bouwen. Dat laatste biedt echter onvoldoende garanties voor eventuele pieken in de instroom zoals we die in 2015 zagen, voor de uitdagingen die dat met zich mee kan brengen en die niet te voorspellen zijn. **Expertise opbouwen** zou eerder een combinatie moeten worden van een basis die gelegd wordt in de lerarenopleiding, met vaardigheden waarover elke lesgever in een diverse context zou moeten beschikken, én kansen op verdere professionalisering tijdens de loopbaan. Enkel op die manier kunnen vaardigheden zoals divers-sensitiviteit (of cultuursensitiviteit), traumasensitiviteit, inzicht in Nederlands als tweede/vreemde taal leren, omgaan met meertaligheid, ... duurzaam op- en uitgebouwd worden.



Het **professionaliseringsaanbod**, waarvan we hebben vastgesteld dat het vandaag niet voldoet aan de noden van de leerkrachten, moet onder de loep genomen worden. Wat wordt al voorzien door reguliere begeleidingsdiensten en andere aanbieders en welke openstaande

noden zijn er, opdat het aanbod zou voldoen aan wat we weten over effectieve professionalisering en wat leerkrachten zelf als effectief ervaren?

Het structureler uitbouwen van **professionele leergemeenschappen of lerende netwerken**, waarin leerkrachten en coördinatoren van verschillende scholen samen een zoek- en leertraject doorlopen, nu en dan geïnspireerd door een externe expert, verdient zeker overweging. Dit model van ervarings- en expertiseontwikkeling blijkt te werken voor lesgevers van de uitdagende doelgroep die nieuwkomers vormen en waarvoor de uitkomsten van onderzoek vaak als onvoldoende bruikbaar voor de praktijk worden ervaren. Bovendien sterkt het de deelnemers in hun positie en kunnen ze de expertise die ze opbouwen in de besloten context van het netwerk gaandeweg ook uitdragen naar het team waarmee ze samenwerken op school. Het spreekt voor zich dat leraren de gelegenheid moeten hebben om aan een dergelijk netwerk deel te nemen.

Dit kaderen we in het ruimere debat over het belang van professionaliseringsruimte in de totale schoolopdracht, maar mét specifieke aandacht voor deze leraren, die – zeker in het secundair onderwijs - vaak wat geïsoleerd staan in een schoolteam. Voor het basisonderwijs zou moeten bekeken worden of professionalisering georganiseerd kan worden naar analogie van het secundair onderwijs, zodat men daar ook netwerken kan opzetten, bijvoorbeeld op het niveau van de scholengemeenschap. Dit zal veel flexibiliteit vragen, maar vooral veel kansen bieden voor expertise-ontwikkeling en doorwerking in het hele team, in functie van de zorg die alle leerkrachten (ex-)nieuwkomers moeten bieden.

Expertise opbouwen is één ding: ze kunnen behouden op langere termijn is een andere uitdaging. Dat is noodzakelijk, net omdat er voor deze uiterst kwetsbare doelgroep de grootste mogelijke expertise nodig is en men die ook moet zien te borgen in functie van toekomstige vluchtelingenstromen. Leerkrachten van nieuwkomers bevinden zich echter vaak in een onzekere positie, bijvoorbeeld omdat ze nog geen vaste benoeming hebben of omdat het aantal nieuwkomers moeilijk voorspelbaar is. Er is dus nood aan debat en aan maatregelen om ‘verloop’ te vermijden. Als het onderwijs voor nieuwkomers meer geïntegreerd wordt opgevat en het principe ‘eens een nieuwkomer, altijd een nieuwkomer’ meer ingang vindt, zou dit ook tot meer zekerheid op vlak van aanstelling voor leraren gespecialiseerd in nieuwkomers kunnen leiden.

Daarnaast loont het de moeite om te verkennen of een **netwerkmodel** voor leerkrachten met expertise in onthaal en onderwijs van nieuwkomers kan worden ontwikkeld. Zo een netwerk zou als een (lokaal of regionaal) ankerpunt kunnen fungeren, dat expert-leerkrachten en vervolgschoolcoaches een basis biedt, van waaruit zij ingezet kunnen worden op plaatsen waar dat nodig is. Vanuit zo’n netwerk kan ook expertise gedeeld worden met



**‘Het loont de moeite om te verkennen of een netwerkmodel voor leerkrachten met expertise in onthaal en onderwijs van nieuwkomers kan worden ontwikkeld.’**


beginnende scholen en leerkrachten die voor het eerst met vluchtelingen te maken krijgen. Zo'n netwerk zou ook werk kunnen maken van het draaiboek voor opstart en uitbouw van onthaalonderwijs.

We zien hier raakvlakken met het model van de ondersteuningsnetwerken in het kader van het M-decreet. Het zou een piste kunnen zijn om na te gaan of deze kunnen uitgebreid worden naar de expertise geënt op de onderwijsbehoeften van nieuwkomers. Dit past ook in het pleidooi voor duurzaam beleid waarbij nu, in een periode van relatieve luwte, de expertise die is opgebouwd in de voorbije schooljaren verankerd kan worden voor de toekomst: expertleerkrachten en –coördinatoren professionaliseren anderen en zetten hun expertise ook in voor de langdurige begeleiding van nieuwkomers in vervolgttrajecten.

## 2.4 Duurzaam toekomstperspectief

Een warm welkom en een vlotte leerloopbaan vormen de basis voor een duurzaam toekomstperspectief. Gedurende het hele traject van opleiding staat ambitie voorop, maar ook zorg en blijvende ondersteuning om dat toekomstperspectief te kunnen waarborgen.

Waar de toekomst van de nieuwkomer zich zal afspelen, zou daarbij eigenlijk geen rol mogen spelen. Uiteraard bereiden het Vlaamse onderwijs en opleidingsaanbod kinderen, jongeren en volwassenen voor op een toekomst in Vlaanderen, in de samenleving en op de arbeidsmarkt. Maar als dat, om welke reden dan ook, geen optie blijkt te zijn, dan nog kan onderwijs een belangrijke rol vervullen voor de betrokken mensen.



**‘Gedurende het hele traject van opleiding staat ambitie voorop, maar ook zorg en blijvende ondersteuning om dat toekomstperspectief te kunnen waarborgen.’**

Om die rol te kunnen waarmaken moet onderwijs in se niets anders doen dan wat het altijd al doet. Maar het zou wel moeten kunnen bogen op twee principes van een humaan asiel- en terugkeerbeleid die nu nog niet gelden. Ten eerste zouden mensen die hier niet kunnen blijven op lange termijn, wel de kans moeten krijgen om een **logisch samenhangend opleidingsonderdeel af te werken** zodat dit kan geattesteerd/gevalideerd worden. Wat dat logisch samenhangend onderdeel kan zijn, is te bepalen, maar we denken aan: de basisvorming, een beroepsopleiding, een module, een graad, ... Dat zou minimaal mogelijk moeten zijn om mensen te wapenen voor hun toekomst, waar dan ook, en dat spoort met de missie van onderwijs.


Een tweede manier om daarop in te zetten, is via een aanbod van **kortere opleidingstrajecten** die mensen – ook volwassenen, ongeacht hun statuut - hier kunnen volgen tijdens hun tijdelijk verblijf. Ook zo'n aanbod en de valorisatie ervan kan veel betekenen voor hun toekomst.

Voor kinderen en jongeren voor wie een terugkeer reëel is, zou, in functie van **(her)aansluiting op het onderwijssysteem in het land van herkomst**, kunnen overwogen worden om een aanbod te doen van onderwijs in de eigen taal. Dit hoeft geen taak te zijn van het onderwijs: het is logisch dat onderwijs inzet op integratie en dus op Nederlands leren. De overheid zou dit buitenschools kunnen organiseren, naar analogie van andere Europese landen.

### **3 De samenleving: bron van solidariteit en leerkanen**

Tot slot van deze verkenning vragen we aandacht voor de bron van solidariteit en leerkanen die de brede samenleving voor vluchtelingen kan zijn. We wezen al op de noodzaak van een wisselwerking tussen onderwijs en samenleving. Onderwijs kan de motor zijn voor groeiend draagvlak voor nieuwkomers in de samenleving, maar heeft op zijn beurt positieve krachten uit die bredere samenleving nodig om zijn opdrachten te kunnen waarmaken.

Het is de rol van onderwijs om uit te gaan van het leerpotentieel van iedere lerende. Zo kan het een mens- en maatschappijbeeld stimuleren waarin mensen – vluchteling én niet-vluchteling – hun leven lang samen leren uit ontmoetingen en dagelijkse ervaringen, om het samenleven van de toekomst op een zo goed mogelijk manier en met inbegrip van iedere burger vorm te geven. Alle lerenden vaardig en bereid maken om dit perspectief te hanteren en uit te dragen, beschouwen we als een van de kerntaken en hoofduitdagingen van het onderwijs.



**‘We beschouwen het als een van de kerntaken en hoofduitdagingen van het onderwijs om alle lerenden vaardig en bereid te maken om samen te leren en samen leven mee vorm te geven. Onderwijs heeft ook een rol te spelen in het debat over het toekomstig samenlevingsmodel.’**

Voor het samen leren en leven in een superdiverse context hoeven geen grootse nieuwe beleidsmodellen bedacht of uitgerold te worden: het kan klein beginnen, met respect voor ieders eigenheid en aandacht voor wat mensen verbindt. Vanuit een gezamenlijk doel of interesse kunnen mensen samen leren, samen werken en gedeelde waarden vormgeven. Zo kan het wij-zij-denken geleidelijk aan doorbroken worden en bouwt iedereen samen aan een **toekomstbestendig samenlevingsmodel**.

Over dat samenlevingsmodel moeten we met zijn allen voortdurend in debat zijn. Dat debat gaat over integratie, draagkracht, een humaan terugkeerbeleid, ontwikkelingssamenwerking enzovoort. Onderwijs – als een spiegel van de samenleving en oefenplaats voor democratie – heeft daar zeker een rol in te spelen.

Tegelijkertijd bieden de ‘kleine’ of ‘gewone’ vormen van samenleven heel veel **extra leerkansen** voor nieuwkomers, en die hebben ze nodig. Denk alleen al aan de extra kansen voor verwerving van het Nederlands. Dat non-formele of informele leren kan het meer formele leren in de onderwijscontext versterken, doordat het een in een authentieke context verloopt en de nieuwkomer gemotiveerd is omdat hij wil participeren.



Ook in die wisselwerking tussen onderwijs en maatschappij liggen **extra kansen voor ontmoetingen** tussen scholen en ouders, afstemming met buurtwerkingen, kennismaking en uitwisseling met andere vrijetijdsinitiatieven (sport, cultuur, ...) enzovoort. Door daarop in te zetten, kan het sociale weefsel rond vluchtelingen groeien en krijgen zij kansen om te werken aan groepsvorming en herstel van verlies- en andere vluchtervaringen. De kleinschaligheid van acties en projecten die hierop inzetten, is een meerwaarde. Dat moet het uitgangspunt zijn voor beleid dat dit soort initiatieven wil stimuleren, ondersteunen en drempels ernaartoe wegwerken. Er zijn op dat vlak nog heel wat kansen onderbenut. Het loont dan ook de moeite om na te gaan hoe er breder op ingezet kan worden.

*Denkgroep Vluchtelingen en onderwijs*



VLOR | vlaamse  
onderwijsraad

Koning Albert II-laan 37  
BE-1030 Brussel  
[www.vlor.be](http://www.vlor.be)