

Een aparte aanpak?

De opvang van ex-onthaalklassers in het reguliere secundair onderwijs

Griet Ramaut

Het huidige onthaalbeleid voorziet de mogelijkheid om anderstalige nieuwkomers, die pas in België zijn aangekomen en nog geen onderwijs in het Nederlands hebben gevolgd, gedurende één jaar op te vangen in een onthaalklas¹. Een scholengemeenschap kan een onthaalklas starten vanaf minimum 25 anderstalige nieuwkomers. Positief aan deze regeling is dat er – meer dan vroeger – ingespeeld kan worden op lokale noden en dat een grotere spreiding van de opvang over Vlaanderen mogelijk is, waardoor minder anderstalige nieuwkomers vanaf de eerste dag in een reguliere klas terechtkomen. Dat is een goede zaak, want een anderstalige nieuwkomer is, zeker in de beginperiode, het meest gebaat bij een gespecialiseerde opvang in de onthaalklas.

VAN DE ONTHAALKLAS NAAR EEN REGULIERE KLAS

In de onthaalklas kunnen de anderstalige nieuwkomers zich gedurende één (kalender)jaar voorbereiden op de doorgang naar het reguliere onderwijs. Veel onthaalscholen hebben in de loop van de jaren de nodige expertise opgebouwd en worden daarbij ondersteund door het Steunpunt NT2 (Leuven) en ICO (Gent) met vorming en lesmateriaal. Anderstalige nieuwkomers lijken zich over het algemeen goed te voelen in de onthaalklas: het is voor hen een veilige en gestructureerde omgeving waarin ze Nederlands leren, hun aanwezige vaardigheden verder kunnen ontwikkelen en vertrouwd raken met ons onderwijssysteem en onze samenleving. De overgang van de onthaalklas naar een reguliere klas blijkt echter een belangrijk knelpunt. Nog steeds stro-

men te veel anderstalige nieuwkomers na het onthaaljaar door naar het beroeps- of buitengewoon onderwijs, of haken ze na een tijdje af in het reguliere onderwijs.

Eén van de oorzaken hiervoor ligt bij de grote kloof tussen wat ex-onthaalklassers² aan vaardigheden, kennis en attitudes meebrengen vanuit de onthaalklas en wat van hen verwacht wordt in het reguliere onderwijs. Een inhaalmanoeuvre van één jaar geeft hen de kans om de nodige taalvaardigheid en schoolse vaardigheden te ontwikkelen om in een reguliere klas te functioneren, maar ook na dat ene onthaaljaar is bij velen de behoefte aan verdere ondersteuning en begeleiding groot. Sommige ex-onthaalklassers slagen er wonderwel in om deze kloof

De middenmoot van ex-onthaalklassers heeft ook na het onthaaljaar nood aan extra ondersteuning en begeleiding.

te overbruggen omdat ze bijvoorbeeld kunnen terugvallen op een stabiele gezinssituatie en een goede vooropleiding. Bij deze leerlingen stellen zich geen noemenswaardige problemen: sommigen onder hen presteren zelfs beter dan reguliere leerlingen. Maar, zonder ex-onthaalklassers te willen problematiseren, moeten we constateren dat de middenmoot van ex-onthaalklassers ook na het onthaaljaar nood heeft aan extra ondersteuning en begeleiding. Over deze groep wil ik het in dit artikel³ vooral hebben, omdat de vraag naar ondersteuning zich het scherpst aftekent bij hen.

Extra zorg en ondersteuning heeft hoofdzakelijk te maken met taalvaardigheid Nederlands, maar ex-onthaalklassers kunnen ook noden ondervinden op emotioneel of sociaal vlak, beschikken niet over de vooronderstelde studievoordigheden of voorkennis bij bepaalde vakken. Hoe ga je daar als leerkracht mee om? Hoe kan je deze leerlingen beter bij de lessen betrekken? Vraagt het een aparte aanpak? Welke acties of initiatieven zijn verder mogelijk vanuit de school? Voor heel wat leerkrachten in Vlaanderen zijn deze vragen niet nieuw: in hun concrete klas- en schoolpraktijk zoeken ze naar manieren om de opvang van ex-onthaalklassers zo zinvol mogelijk te maken. Ik wil in dit artikel dan ook vooral putten uit hun concrete ervaringen en initiatieven om van daaruit aandachtspunten en voorstellen te formuleren voor de klas- en schoolpraktijk en voor het beleid. De voorbeelden, getuigenissen en observaties haal ik uit een kleinschalig actieonderzoek bij reguliere leerkrachten met anderstalige nieuwkomers in de klas⁴.

Wanneer na dat ene jaar onthaalonderwijs voor de anderstalige nieuwkomers geen breder vangnet wordt voorzien, zal dit zijn weerslag hebben op hun verdere schoolloopbaan.

UITGANGSPUNT: DE EX-ONTHAALKLASSER 'ONTHALEN'

Een kijkje in een aantal reguliere klassen waar anderstalige nieuwkomers vanaf de eerste dag worden opgevangen – omdat er in de buurt geen onthaalschool aanwezig is of de capaciteit te laag is – leert ons het volgende. Hoewel deze leerkrachten vinden dat de anderstalige nieuwkomers meer baat zouden hebben bij onthaalonderwijs, ervaren ze dat de leerlingen snel zaken oppikken uit de reguliere lessen, zeker na de eerste drie maanden en vooral in praktijkgerichte lessen. Bovendien verloopt de integratie met de leeftijdgenoten vrij vlot. Veel van deze leerkrachten zijn dan ook van mening dat de opvang van anderstalige nieuwkomers idealiter op een meer flexibele manier zou moeten kunnen gebeuren dan nu het geval is. Sommige nieuwkomers zouden veel sneller moeten kunnen doormen naar een reguliere klas; anderen zouden afhankelijk van hun behoeften gedurende een langere tijd ondersteund moeten kunnen worden. Het is opvallend dat deze leerkrachten, die in andere omstandigheden werken dan leerkrachten die ex-onthaalklassers opvangen, zich vanaf de eerste dag medeverantwoordelijk voelen voor de opvang van de anderstalige nieuwkomers. Dat is uiteraard niet verwonderlijk: ze beseffen zeer goed dat ze, indien ze geen inspanningen leveren, de anderstalige nieuwkomer heel wat kansen ontfangen. De context waarin ze nieuwkomers opvangen, is daarom zeer pregnant.

De context waarin ex-onthaalklassers terechtkomen, is in feite even pregnant: wanneer na dat ene jaar onthaalonderwijs voor de anderstalige nieuwkomers geen breder vangnet wordt voorzien, zal dit zijn weerslag hebben op hun verdere schoolloopbaan. De opvang van anderstalige nieuwkomers is

lange tijd benaderd als een exclusieve verantwoordelijkheid van de onthaalleerkrachten, deels omdat het beleid aparte voorzieningen treft voor het onthaalonderwijs, deels omdat deze opvang grotendeels los van het reguliere onderwijs gebeurt. In realiteit zien we echter dat de inspanningen die reguliere leerkrachten en scholen leveren om ex-onthaalklassers op hun beurt te 'onthalen', zeer positief zijn, zowel voor de leerlingen als voor de leerkrachten. Het veronderstelt een open intentionaliteit: men voelt zich mee verantwoordelijk voor de opvang van de nieuwkomers, men wil niet dat ze er voor spek en bonen bijzitten, men wil hen maximale leeransen geven. Wanneer dit het uitgangspunt is van waaruit je als leerkracht vertrekt, is de volgende vraag: hoe pak je het dan aan in de klas?

EEN ANDERE AANPAK IN DE KLAS?

MOGELIJKHEDEN VOOR ONDERSTEUNING AAN EX-ONTHAALKLASSERS

Je hoeft niet per se een taalleerkracht of ervaren NT2-leerkracht te zijn om ex-onthaalklassers de ondersteuning te kunnen geven die ze vaak broodnodig hebben. Meestal slagen leerkrachten erin om op een zeer bescheiden manier, vanuit hun expertise en ervaring als leerkracht, een aantal minimale steuntjes te bieden zodat de ex-onthaalklassers beter kunnen volgen. Ik zet een aantal mogelijkheden op een rijtje, die het meest voor de hand liggen omdat ze geen extra voorbereiding vragen en eigenlijk op elke les kunnen worden geënt. Ter illustratie: een fragment uit een lesobservatie.

ILLUSTRATIE 1: *Fragment uit een lesobservatie*

Stan is een anderstalige nieuwkomer uit Rusland in het vierde jaar Handel. De leerkracht Nederlands geeft een inleiding op een les over dierenverhalen. Stan zit op de eerste rij, tussen twee jongens. De leerkracht staat tijdens de les steeds in de buurt van Stan. Op die manier kan ze nagaan of Stan de les volgt, of hij notities neemt en begrijpt wat er gezegd wordt. Bij het begin van de les zegt de leerkracht dat ze allemaal een klein stukje papier nodig hebben. Tussen het geroezemoes door herhaalt ze voor Stan *'een klein stukje papier'*. Ze vraagt vervolgens aan de leerlingen of ze weten wat *'reïncarnatie'* is. Een leerling antwoordt: *'Je kan herboren worden'* en de leerkracht vult aan: *'Inderdaad, je kan herboren worden en je komt terug in een andere gedaante.'* Daarna geeft ze hen een opdracht: *'Als welk dier wil je terugkomen en waarom?'* Terwijl de leerlingen dit opschrijven, legt de leerkracht aan Stan nog eens uit wat *reïncarnatie* is en geeft ze nog eens aan wat hij moet doen:

(leerkracht tegen Stan) *'Reïncarnatie, begrijp je dat?'* (Stan schudt zijn hoofd) *'Als je dood bent, dat je kan terugkomen als een dier.'* (Stan aarzelt) *'Ja?'* (Stan knikt) *'Als welk dier zou jij willen terugkomen?'*

Stan knikt, kijkt wat om zich heen, gluurde op het blad van zijn buur en neemt vervolgens zijn woordenboek Russisch-Nederlands om iets op te zoeken. Na enkele minuten vraagt de leerkracht een reactie van de leerlingen. Ze gaat de rijen af zodat iedereen aan de beurt komt. De leerkracht vraagt ook aan Stan wat hij zou willen zijn:

LK: *Stan?*
 STAN: *Een vogel.*
 LK: *Een vogel. Waarom?*
 STAN: *Zij kunnen vliegen.*
 LK: *Je wil vliegen. Waar wil je naartoe vliegen?*
 STAN: *Naar boven. (Andere leerlingen lachen, Stan ook, ietwat verlegen. De leerkracht wacht even tot het weer stil is.)*
 LK: *Jij wil vliegen naar waar jij wil. (stilte) Wil je daarom een vogel zijn? (stilte) Om de vrijheid? (stilte) Je wil vrij zijn. Reizen? Weggaan? Vluchten? (Stan knikt) Vluchten.*

Na het inleidend gesprek kijken de leerlingen naar een videofragment uit *Jungle Book*. Ze krijgen vooraf de opdracht om bij elk dier uit het fragment te achterhalen welke eigenschappen het heeft. Dit wordt achteraf besproken en op het bord genoteerd. Stan komt als eerste aan de beurt. De eigenschappen van de dieren worden op het bord geschreven (o.a. *chagrijnig, verantwoordelijkheidszin,...*). Vervolgens moeten de leerlingen een tekst lezen in hun schoolboek over *Jungle Book* waarin de figuur van de slang centraal staat. Stan zoekt ijverig woorden op in zijn woordenboek. De leerkracht moedigt hem aan: '*Duid de moeilijke woorden aan die je niet begrijpt*'. De vragen bij de tekst worden klassikaal opgelost en op het bord genoteerd. Woorden als *personificatie* verschijnen op het bord. Stan schrijft de antwoorden over van het bord. [...]

Uit bovenstaande observatie blijkt dat de leerkracht moeite doet om Stan bij de les te betrekken. Ze doet dat hoofdzakelijk door hem extra uitleg te geven, hem een vertalend woordenboek te laten raadplegen en hem zoveel mogelijk aan de beurt te laten zodat ze kan nagaan wat hij begrepen heeft. Extra uitleg geven gebeurt meestal op een moment dat de andere leerlingen een

opdracht gekregen hebben. Ze gebruikt daarbij geen andere organisatievormen dan ze gewoonlijk zou doen. In onderstaand schema⁵ heb ik aangegeven van welke mogelijke interventies de leerkracht gebruik maakt om Stan te ondersteunen. Dit zijn interventies die ook op een zaakvak- of praktijkles kunnen worden toegepast.

SCHEMA: Interventies door de leerkracht om de anderstalige nieuwkomer te ondersteunen

INTERVENTIES DOOR DE LEERKRACHT	
OP VLAK VAN CONTEXTUALISTERING	VOORBEELDEN
<ul style="list-style-type: none"> • de leerkracht visualiseert met afbeeldingen • de leerkracht visualiseert met gebaren • de leerkracht visualiseert met concrete voorwerpen • de leerkracht vraagt de anderstalige nieuwkomer naar eigen ervaringen • de leerkracht peilt naar de voorkennis van de anderstalige nieuwkomer • de leerkracht herhaalt instructie, mededeling, vraag • de leerkracht laat info opzoeken in eigen taal • de leerkracht laat iets vertalen in eigen taal • de leerkracht vertaalt iets in tussentaal • andere 	<ul style="list-style-type: none"> • gebruik videofragment • juiste pagina in tekstboek tonen • instructie herhalen bij opdracht, extra uitleg bij 'reïncarnatie' • vertalend woordenboek gebruiken • woorden op het bord noteren
OP VLAK VAN DE TAAK	VOORBEELDEN
<ul style="list-style-type: none"> • de leerkracht vraagt een niet-verbale reactie (b.v. aanwijzen, aankruisen) • de leerkracht vraagt een beperkte talige reactie (b.v. nummer opschrijven, ja-nee antwoord) • de leerkracht vraagt een mondelinge i.p.v. schriftelijke reactie • de leerkracht geeft gesloten vragen i.p.v. open vragen (b.v. meerkeuzevraag, meer gerichte vraag) • de leerkracht leest zelf een tekst voor aan hele klas of aan de anderstalige nieuwkomer • andere 	<ul style="list-style-type: none"> • gesloten vragen bij 'waarom' van keuze bij reïncarnatie • moeilijke woorden aanduiden in de tekst
OP VLAK VAN ORGANISATIE	VOORBEELDEN
<ul style="list-style-type: none"> • de leerkracht laat de anderstalige nieuwkomer samenwerken met een meer gevorderde leerling • de leerkracht stelt een 'mentor' aan voor de anderstalige nieuwkomer • de leerkracht schakelt een andere leerkracht in • andere 	<ul style="list-style-type: none"> • de leerkracht staat in buurt van de anderstalige nieuwkomer; hij zit naast sterkere leerlingen

De interventies van de leerkracht illustreren haar intentie om de nieuwkomer bij de les te betrekken. Anderzijds uit deze leerkracht ook haar bezorgdheid dat ze toch 'niet te veel kan focussen op de nieuwkomer'. Dat zou de andere leerlingen afleiden. Bovendien zou deze leerling zich geïsoleerd kunnen voelen. Wanneer ze stilstaat bij het dier dat Stan kiest bij de opdracht rond *reïncarnatie*, loopt ze bijna in deze val. Meer dan bij de andere leerlingen staat ze stil bij het waarom van zijn keuze. Enerzijds doet ze dat vanuit een heel terechte bekommernis; anderzijds neemt ze daardoor de nieuwkomer heel expliciet in haar vizier en riskeert ze hem op die manier te stigmatiseren. Een opvallende afwezigheid in deze les is paar- of groepswork. De leerlingen beantwoorden de meeste vragen klassikaal. Er is weinig tijd voorzien om met elkaar te overleggen of samen te werken. Gevolg daarvan is dat Stan (maar ook heel wat andere leerlingen) niet 'mee' zijn: ze schrijven de antwoorden van het bord zonder ze echt te hoeven begrijpen.

Je kan je afvragen hoeveel Stan daadwerkelijk begrepen heeft van de talloze woorden die op het bord staan. Het bekijken van de video en de koppeling van de eigenschappen aan de beelden op de video maakt zeker heel wat duidelijk: ook al begrijpt Stan niet wat *chagrijnig* of *verantwoordelijkheidsgevoel* betekenen, hij kan deze eigenschappen wel enigszins linken met de beelden van de panter in het videofragment. Deze visuele context is een niet te onderschatten ondersteuning voor de nieuwkomer. Moeilijker ligt het bij de extra uitleg van de leerkracht over reïncarnatie: er is weinig garantie dat Stan effectief deze uitleg heeft begrepen. De boodschap is abstract geformuleerd, want niet ingebed in

een context die een en ander concreter maakt, meer vulling geeft. Gevolg is dat de nieuwkomer over nóg meer moeilijke woorden struikelt, nóg vaker zijn woordenboek erbij moet halen en vervolgens nog meer achterop hinkt qua tempo.

Bovenstaande observatie laat enerzijds zien dat er heel wat mogelijkheden bestaan om op een eenvoudige manier nieuwkomers bij de les te betrekken. Anderzijds geeft het ook aan dat goedbedoelde interventies toch op een of andere manier hun doel kunnen voorbijgaan omdat een aantal mogelijkheden zoals groepswork of daadwerkelijke contextuele ondersteuning onbenut blijven. Vanuit dit oogpunt is het zinvol om na te gaan wanneer bovenstaande interventies maximaal kunnen renderen voor ex-onthaalklassers, zodat goedbedoelde inspanningen geen slag in het water zijn, maar effectief het leerpotentieel voor deze leerlingen vergroten.

EEN KRACHTIGE LEEROMGEVING SCHEPPEN: EEN LES GESCHIEDENIS ...

Bij wijze van voorbeeld geef ik drie manieren om een les geschiedenis over *feodaliteit* op te zetten. Bedoeling van de les is om de leerlingen inzicht te geven in wat *feodaliteit* betekent en hoe het is ontstaan⁶. Bij deze lesopzetten is nog geen rekening gehouden met de ex-onthaalklassers in de klas. Lees eerst volgende voorbeelden en tracht je telkens voor te stellen wat de leerkracht doet en hoe de leerlingen reageren. Ga vervolgens bij jezelf na welke lesopzet volgens jou de meeste kansen biedt aan ex-onthaalklassers om (bepaalde) vakdoelstellingen te bereiken en hun taalvaardigheid verder te ontwikkelen en waarom.

ILLUSTRATIE 2: Drie lessen over feodaliteit

LEERKRACHT 1 heeft vooraf de volgende uitspraak op het bord gebracht: *'Door de feodaliteit raakt Europa bij het begin van de 9de eeuw erg verbrokkeld.'* De leerlingen moeten aangeven welk woord ze daarin niet begrijpen en komen onvermijdelijk uit bij *feodaliteit*. De leerkracht brengt de leerlingen ertoe de vragen te stellen die ze bij elk historisch begrip gewoon zijn te stellen: *'Wat is feodaliteit? Hoe is het ontstaan? Wat waren de gevolgen ervan?'*

Om die vragen te beantwoorden, bekijken de leerlingen kaarten in de historische atlas, waarop de invallen van Noormannen, Arabieren en Hongaren staan afgebeeld en lezen ze samen met de leerkracht een tekst uit het leerboek die de plichten opsomt van *leenheer* en *leenman* t.a.v. elkaar. Dat gebeurt in bewoordingen als *'De leenheer moet zijn vazal beschermen en hem de nodige middelen verschaffen om in zijn levensonderhoud te voorzien'* en *'De leenman is zijn leenheer getrouwheid, bijstand en raad verschuldigd'*. Na elke passage stelt de leerkracht vragen om de verschillende plichten op een rijtje te krijgen. Ze laat die vragen beantwoorden door leerlingen die hun vinger opsteken. In hun antwoord gebruiken de leerlingen de bewoordingen van de tekst. Woorden als *levensonderhoud*, *bijstand* en *getrouwheid* worden op dat moment door de leerkracht toegelicht.

Nadien vullen de leerlingen in hun werkboek een voorgestructureerd schema aan (met een kolom voor *leenheer* en een voor *leenman*) dat de leerkracht zelf ook op het bord aanbrengt en invult. Voor de overhoring tijdens de volgende les is het dit schema dat de leerlingen moeten instuderen.

LEERKRACHT 2 begint de les door te verwijzen naar de tijdband die aan het bord hangt. De klas is toegekomen aan de periode van de Middeleeuwen. *'Weten de leerlingen hoe lang die ongeveer hebben geduurd? Wat weten ze zoal over de Middeleeuwen?'* Er komt een gesprek tot stand waaraan iedereen die wat te vertellen heeft, kan deelnemen. De leerkracht schrijft daarbij een aantal relevante termen op het bord, licht ze toe of laat leerlingen de betekenis ervan uitleggen.

Dan neemt de leerkracht het woord; hij vertelt over het leven op een kasteel en brengt daarbij de begrippen *ridder*, *graaf*, *koning* e.d. aan alsook *leenheer* en *leenman*. Hij legt uit wat het verschil is tussen een *leenheer* en een *leenman* en wat hun plichten zijn tegenover elkaar. Zo komt hij ten slotte uit bij de term *feodaliteit*, die hij omstandig uitlegt als een gevolg van bepaalde historische omstandigheden: de invallen van Noormannen, van Arabieren en van Hongaren.

Hij verwijst de leerlingen naar een tekst in het leerboek. De tekst geeft een overzicht over het verschijnsel *feodaliteit*, hoe het ontstond en wat het gevolg ervan was,

namelijk: de grote politieke verbroekeling. Zich baserend op de tekst moeten de leerlingen in viertallen een aantal vragen over het verschijnsel *feodaliteit* beantwoorden; de opdracht wordt klassikaal besproken; de geleverde antwoorden worden naast de door de leerkracht gewenste antwoorden gelegd.

Ten slotte krijgen de leerlingen een individuele schrijfofdracht waarin ze een dag uit het leven van een ridder moeten beschrijven die zijn *leenheer* op bezoek krijgt. Ze mogen zich daarbij baseren op de afbeeldingen die de leerkracht uitdeelt aan het eind van de les. In de tekst moet de vaktaal worden gebruikt die in de les aan de orde is gekomen.

LEERKRACHT 3 legt de leerlingen een hele reeks afbeeldingen uit het dagelijks leven van de Middeleeuwen voor (genre 'Zo leefde men in de Middeleeuwen'). Die worden klassikaal beschreven ('Wat zien we?'). Dan stelt de leerkracht de vraag wanneer en waar deze mensen geleefd zouden hebben. Nadat de term *Middeleeuwen* is gevallen, vraagt de leerkracht wat de leerlingen nog weten over die periode. Het dagelijks leven in de Middeleeuwen, wonen, werken, kleding, vervoer, en ten slotte ook de structuur van de samenleving komen aan de orde. Tijdens de klassikale brainstorm stuurt de leerkracht bij waar nodig.

In aansluiting op dit gesprek brengt de leerkracht de termen *leenheer* en *leenman* aan. 'Waarvoor zouden die termen staan?' Dat moeten de leerlingen zelf uitzoeken door een aantal teksten te lezen. Ze moeten daarbij samenwerken in tweetallen en de richtvragen op het bord proberen te beantwoorden. Het zoekwerk van de groepen wordt klassikaal besproken en de leerlingen vullen op basis hiervan hun antwoorden aan en komen zelf tot een definitie van *feodaliteit*.

Ten slotte vraagt de leerkracht aan de klas waar dat systeem van *leenheer* en *leenman* nu eigenlijk vandaan komt. De leerlingen moeten samenwerken in drietallen. Ze krijgen drie korte teksten voorgelegd waarin telkens één historisch gegeven wordt beschreven (zonder dat het gelinkt wordt aan het ontstaan van *feodaliteit*), namelijk de invallen van de Arabieren, van de Noormannen en van de Hongaren. Vanuit deze historische gegevens moeten de leerlingen trachten te achterhalen waarom het *feodaal stelsel* is ontstaan. Op dit groepswork wordt klassikaal teruggeblikt: 'Wat is de hypothese van de verschillende groepjes? Op welke gegevens hebben ze zich gebaseerd?'

Drie verschillende leerkrachten zijn hier aan het werk: op heel verschillende wijze pakken ze de les rond *feodaliteit* aan. In welke les zullen de leerlingen het meeste inzicht

krijgen in de termen *leenheer*, *leenman*, *feodaliteit*? Laten we even van dichtbij de verschillpunten bekijken.

Taal als struikelblok?

In de eerste lesopzet is er geen sprake van echte talige interactie: de leerkracht vraagt naar de betekenis van bepaalde begrippen, zoals *feodaliteit*, en laat deze door de leerlingen verklaren. Het zijn typische 'invulvragen' waarbij de leerlingen hun (voor)kennis verwoorden. Vergelijk met de uitleg bij *reïncarnatie*. Er is geen echte begripscontrole. Er bestaat ook een grote kans dat er zich begripsproblemen voordoen, want alles wordt talig uitgelegd. Voor leerlingen die weinig of geen voorkennis over de Middeleeuwen bezitten, zal het moeilijk zijn om te volgen. *Feodaliteit* wordt niet opgehangen aan een rijke context (met afbeeldingen, brainstorm e.d.). Er zijn weinig concrete aanknopingspunten die hen helpen om het begrip vulling te geven. De leerlingen zullen wellicht de nieuwe begrippen makkelijk kunnen reproduceren, maar hebben ze het echt begrepen?

In de tweede en derde lesopzet is dat anders: in de introductie van de les gaat meer aandacht naar de verschillen in voorkennis en kennis van de wereld die tussen de leerlingen bestaan. Leerkracht 2 bouwt via een leergesprek over de Middeleeuwen een context op die toelaat om nieuwe begrippen beter te plaatsen. Hij vertelt over het leven van een *leenheer* en *leenman* en schetst daarbij meteen een bepaald tijdsbeeld. Het onevenwicht blijft echter bestaan: wie taalvaardiger is en over de Middeleeuwen meer voorkennis heeft, zal makkelijker kunnen volgen. Bij het laatste voorbeeld kunnen de leerlingen zich de Middeleeuwen het meest concreet voorstellen aan de hand van de illustraties en de concrete beschrijvingen uit het dagelijks leven. Precies deze contextuele steun maakt van de Middeleeuwen niet iets abstracts, maar brengt de Middeleeuwen als het ware tot leven.

Leerling als actieve leerder?

De leerlingen in het eerste voorbeeld moeten vooral luisteren en informatie in zich opnemen. Ze kunnen niet zelf onderzoeken hoe het precies ineenzit, maar krijgen de uitleg op een bordje gepresenteerd. De antwoorden op de meeste vragen zijn letterlijk in de tekst terug te vinden en de leerlingen worden aangestuurd om het gegeven schema woordelijk te reproduceren. In de andere voorbeelden worden de leerlingen aangezet om actief betrokken te zijn bij de les. In beide lesopzetten moeten de leerlingen in groepjes informatie verwerken. In het tweede voorbeeld komt de informatieverwerking na de uitleg van de leerkracht: de leerlingen mogen in groepjes van vier een aantal vragen over het verschijnsel *feodaliteit* beantwoorden. Dit groepswerk herneemt eigenlijk de uitleg van de leerkracht. In het derde voorbeeld daarentegen heeft het groepswerk een andere functie: de leerlingen moeten eerst in paren de informatie verwerken om dan tot een definitie van *feodaliteit* te komen. De uitkomsten van het paarwerk worden tijdens de klassikale nabespreking aangevuld en bijgestuurd. De leerlingen zijn in deze les het meest zelfstandig aan het werk.

Precies deze contextuele steun brengt de Middeleeuwen als het ware tot leven.

Leerkracht als aanbieder of facilitator?

We zien drie verschillende leerkrachten aan het werk: de eerste leerkracht biedt de leerstof stap voor stap aan, legt nieuwe begrippen uit, bespreekt klassikaal de antwoorden op de vragen over de tekst en vult het schema klassikaal in. De tweede leerkracht brengt nieuwe begrippen aan, omschrijft ze en zet de leerlingen nadien aan het werk. De derde leerkracht zet de leerlingen actief

Het zijn de leerlingen zelf die uiteindelijk hun hypothesen op tafel leggen.

aan het werk om te achterhalen wat *feodaliteit* betekent en hoe het is ontstaan. Ze baseren zich daarbij op concrete afbeeldingen, een klassikale brainstorm en een aantal teksten. De leerkracht stuurt bij, stelt vragen, zet de leerlingen aan tot nadenken, maar neemt nergens kansen weg door zelf een lange uitleg te doen over het hoe en wat van *feodaliteit*. Het zijn de leerlingen zelf die uiteindelijk hun hypothesen op tafel leggen. De leerkracht schept een krachtige leeromgeving waarbij de leerlingen zelf kennis kunnen opbouwen en daarbij de nodige ondersteuning krijgen.

... EN EEN LES FYSICA ONDER DE LOEP

De principes die aan de basis van de drie lesopzetten voor geschiedenis liggen, kunnen uiteraard ook op andere vakken wor-

den geënt. In de 'positieve' vakken vraagt het wellicht iets meer vindingrijkheid van de leerkracht om meer abstracte onderwerpen voldoende te concretiseren. Toch kunnen heel wat onderwerpen dichterbij de leerlingen worden gebracht of zijn meer interactieve werkvormen door bijvoorbeeld groepswork met verdeelde informatie mogelijk. Ter illustratie een les rond de *hefboom*. Bedoeling van de les is dat de leerlingen het nut van *hefbomen* kennen en kunnen verwoorden en dat ze in hun directe omgeving toepassingen van *hefbomen* herkennen en kunnen ordenen. Dit zou kunnen gebeuren vanuit een klassikale uitleg door de leerkracht waaruit een aantal toepassingen volgen (lesopzet 1), een probleemoplossende opdracht waarbij de leerlingen vanuit bepaalde toepassingen zelf de principes van de *hefboom* ontdekken (lesopzet 3) of een lesopzet die zich tussen beide in situeert (lesopzet 2).

ILLUSTRATIE 3: Drie lessen over de hefboom

Leerkracht 1 vraagt of iemand als eens heeft gehoord van een *hefboom*, of iemand kan zeggen wat dat is of een voorbeeld kan geven. Hij toont een tekening van verschillende gebruiksvoorwerpen (notenkraker, flesopener, koevoet, suikertang enz.) en zegt aan de leerlingen dat *hefbomen* in het dagelijks leven heel veel gebruikt worden. Hij vraagt aan de leerlingen wat deze voorwerpen gemeenschappelijk hebben: 'Waarvoor gebruik je dit instrument? Wat moet je precies doen? Wat gebeurt er dan?' De leerkracht brengt de leerlingen ertoe om het besluit te formuleren: met een *hefboom* kan je makkelijker voorwerpen opheffen of verplaatsen.

Bij wijze van voorbeeld wordt er in de klas een toepassing van een *hefboom* opgesteld: de leerkracht demonstreert met een plank en een houten blok hoe je een zware doos boeken kan opheffen. Daarbij stelt hij gerichte vragen: 'Wat is het voorwerp dat moet worden verplaatst?' Hij vertelt dat dit de *last* wordt genoemd. Vervolgens vraagt hij waar het punt is waar de *hefboom* op steunt of draait: dit is het *steunpunt*. Ten slotte vraagt hij waar je de kracht zet die je nodig hebt om het voorwerp op te heffen: dat wordt de *macht* genoemd. De leerkracht tekent een *hefboom* op het bord, en duidt daarbij met pijltje en label de *macht*, het *steunpunt* en de *last* aan.

De leerlingen lezen vervolgens een kort informatief tekstje over de verschillende soorten *hefbomen* waarin staat wat een *last*, een *macht* en een *steunpunt* zijn. Daarin komen ze te weten dat er drie soorten *hefbomen* bestaan, afhankelijk van waar de *last*, de *macht* en het *steunpunt* zich bevinden (met tekeningen erbij).

Ten slotte vraagt de leerkracht aan de leerlingen om naar de tekening van de gebruiksvoorwerpen te kijken. Aan de hand van gerichte vragen duiden ze aan op de tekening waar de *last*, de *macht* en het *steunpunt* zich bevinden en komen ze tot een ordening van de verschillende *hefbomen*. De bevindingen worden genoteerd in een schema.

Leerkracht 2 wijst de leerlingen aan het begin van de les op een zware doos boeken die vooraan staat. De doos moet opgetild worden, maar de leerkracht geeft aan dat het zo niet gaat. De leerkracht vertelt de leerlingen dat hij ook een plank en een houten blok heeft meegebracht en vraagt de leerlingen of hij misschien met behulp daarvan de doos kan opheffen.

Er wordt een *hefboom* opgesteld vooraan in de klas en de leerkracht demonstreert hoe hij werkt. Nadien mogen een aantal leerlingen vooraan komen en even proberen. Ze komen tot de conclusie dat een voorwerp opheffen *mét hefboom* veel makkelijker is dan zonder.

Vervolgens lezen de leerlingen een kort informatief tekstje waarin een *hefboom* gedefinieerd wordt. Er wordt beschreven dat elke *hefboom* een *last*, een *macht* en een *steunpunt* heeft. Daarin komen ze ook te weten dat er drie soorten *hefbomen* bestaan, afhankelijk van waar de *last*, de *macht* en het *steunpunt* zich bevinden (met tekeningen erbij). Dit wordt achteraf klassikaal besproken. De leerkracht wijst daarbij op de opstelling van de *hefboom* in de klas.

Ten slotte krijgen de leerlingen een opdracht in groepjes van vier. ze moeten een aantal concrete gebruiksvoorwerpen op de ontdektafel in de klas proberen te herkennen en te ordenen (notenkraak, flesopener, pincet, perforator, schaar, slazwierder, suikertang enz.). Ze noteren hun bevindingen in een schema.

Aan het einde volgt een klassikale bespreking waarin de bevindingen van de verschillende groepjes bij elkaar worden gelegd: '*Hoe hebben ze de voorwerpen op de ontdektafel ingedeeld?*' De leerlingen corrigeren de indeling indien nodig. Op basis van hun bevindingen maken ze een onthoudblad waarop ze in hun eigen woorden de belangrijkste conclusies van hun waarnemingen noteren.

Leerkracht 3 wijst de leerlingen aan het begin van de les op een doos boeken die vooraan staat. Hij vraagt aan de leerlingen wie wil proberen de doos op te heffen. Als blijkt dat de doos te zwaar is voor de leerlingen, vraagt hij hen of ze misschien weten hoe het anders kan. Hij wijst hen op een plank en een houten blok en vraagt of iemand een idee heeft. De leerkracht laat een leerling demonstreren hoe het moet.

De leerlingen zitten vervolgens in heterogene groepjes van vier en krijgen vier opdrachten die ze achtereenvolgens in groep moeten uitvoeren aan de hand van materiaal in de klas. De leerlingen krijgen daarbij geschreven instructies met tekeningen bij. De leerkracht loopt rond in de klas, observeert en komt tussen waar nodig.

- OPDRACHT 1: de leerlingen moeten verschillende zware voorwerpen opheffen met en zonder hefboom. *'Wat is het verschil?'* Ze noteren hun bevindingen op een blad.
- OPDRACHT 2: de leerlingen moeten verschillende opstellingen van *hefbomen* uittesten. Ze zoeken uit bij welke opstelling ze de minste kracht nodig hebben en noteren dat.
- OPDRACHT 3: de leerlingen moeten een heel aantal concrete gebruiksvoorwerpen (notenkraak, flesopener, pincet, perforator, schaar, suikertang enz.) bekijken en de toepassingen ervan onderzoeken: *'Zijn er hefbomen bij?'* Ze proberen de *hefbomen* te ordenen naar soort en noteren hun bevindingen in een schema.
- OPDRACHT 4: de leerlingen moeten informatie opzoeken in een korte tekst over de verschillende soorten *hefbomen*. Daarin staat beschreven wat een *last*, een *macht* en een *steunpunt* is. Ze komen te weten dat er drie soorten *hefbomen* bestaan, afhankelijk van waar de *last*, de *macht* en het *steunpunt* zich bevinden (met tekeningen erbij). Dit gebruiken ze om hun ordening te maken.

Aan het einde van de les volgt een klassikale bespreking waarin de bevindingen van de verschillende groepjes bij elkaar worden gelegd: *'Hoe hebben ze de voorwerpen ingedeeld? Waarom hebben ze dat zo gedaan? Op welke informatie hebben ze zich daarbij gebaseerd?'* De leerlingen corrigeren de indeling indien nodig. Op basis van hun bevindingen maken de leerlingen een onthoudblad waarop ze in hun eigen woorden de belangrijkste conclusies van hun waarnemingen noteren.

Deze drie scenario's leggen een aantal principes bloot zoals ze ook zijn beschreven bij de voorbeelden van de les rond *feodaliteit*. In de derde lesopzet worden de leerlingen het meest aangezet tot actieve deelname en interactie met de klasgenoten. De leerkracht ondersteunt en begeleidt daarbij het leerproces. Uiteraard zal elke leerkracht in zijn concrete klaspraktijk zoeken naar de meest passende en geschikte combinatie van elementen die in deze voorbeelden naar

boven komen, afhankelijk van zijn leerkrachtstijl en de noden van de klasgroep. Deze voorbeelden zijn uiteraard slechts als illustraties opgenomen, maar ze geven wel aan dat je als leerkracht zeer veel keuzes kan maken bij een lesvoorbereiding. Meteen is ook duidelijk dat de keuze voor meer interactief onderwijs stap voor stap gerealiseerd kan worden en dat je hierin als leerkracht kan groeien.

Wat hierboven staat, heeft fundamenteel te maken met de visie op onderwijs en leren. Het is eigenlijk niks nieuws: deze inzichten staan ook beschreven in een artikel van Bogaert (2001). Nieuw is misschien dat dit te maken heeft met de opvang van ex-onthaalklassers in de reguliere klas. Zijn we niet van de oorspronkelijke vraagstelling afgeweken?

ONDERSTEUNING EN BEGELEIDING VAN EX-ONTHAALKLASSERS: IETS EXTRA'S?

Met de beschrijving van de drie verschillende lesopzetten wil ik vooral duidelijk maken dat ex-onthaalklassers betrekken in de

De keuze voor meer interactief onderwijs kan stap voor stap gerealiseerd worden en als leerkracht kan je hierin groeien.

reguliere les meer is dan een 'trukendoos' bovenhalen. Het heeft fundamenteel te maken met het bovenstaande: leerlingen betrekken betekent dat je voldoende openingen laat in een lesopzet voor inzichtelijk leren, interactieve werkvormen,

vertrouwen in competenties van de leerlingen. Een krachtige leeromgeving is krachtig voor alle leerlingen: zwakkere leerlingen hebben in een dergelijke context minder nood aan allerlei extra's.

De derde les illustreert telkens hoe mogelijke struikelblokken voor de ex-onthaalklassers kunnen worden weggewerkt via visuele ondersteuning, intense interactie en groeps-
werk. Extra ondersteuning en begeleiding voor de ex-onthaalklasser vloeien hieruit als het ware voort: een sterkere leerling kan de ex-onthaalklasser helpen tijdens het paarwerk; de leerkracht kan tijdens het lezen van de tekstjes in de groepjes tussenkomen met gerichte vragen ('Waarom denk je dit?

Lees dit nog es na? Wat staat hier?'); aan de hand van illustraties kan de leerkracht begrip controleren en peilen naar de voorkennis van de nieuwkomers. Daarbij kan men steeds terugvallen op de rijke context die aan het begin van de les is gecreëerd. Indien de mogelijkheid bestaat, kan deze context ook nog uitgebreider aangeboden worden aan de ex-onthaalklasser tijdens een steunles vooraf. Een lesopzet waarbij leerlingen als actieve leerders aan het werk worden gezet, biedt meer kansen om ex-onthaalklassers erbij te betrekken en impliceert dat er minder aparte ingrepen nodig zijn.

**Mogelijke struikelblokken voor de ex-onthaalklassers kunnen worden weggewerkt via visuele ondersteuning, intense interactie en groeps-
werk.**

LESMAERIAAL: *Sesam*

Een krachtige leeromgeving is ook aanwezig in de reeks *Sesam*. Dit lesmateriaal biedt taken aan die de taalvaardigheid verhogen van taalzwakkere leerlingen. De eerste drie delen van de reeks (*1 Beetgenomen*, *2 Slim bedacht*, *3 Anders dan gewoon*) richten zich naar taalzwakkere leerlingen in de eerste graad secundair onderwijs, en ook specifiek naar ex-onthaalklassers. De taken in *Sesam* zetten de leerders actief aan het werk, bieden heel wat interactiemogelijkheden, zijn motiverend (b.v. tekst met verdeelde informatie over goocheltrucs: 'Hoe zaag je een vrouw in tweeën?', *Sesam 1*) en creëren een veilige leeromgeving voor de leerlingen. In de meeste gevallen zijn

de 'steigers' die in de basistaken van *Sesam* zijn ingebouwd om de leerlingen te motiveren en te ondersteunen, ook voldoende om er de ex-onthaalklassers bij te betrekken. Wanneer ex-onthaalklassers toch vastlopen tijdens de uitvoering van de taken, kan er gebruik gemaakt worden van de differentiatiemogelijkheden bij de taken. Meer hierover staat beschreven in de inleiding bij de reeks.

CONCLUSIE

"Anderstaligheid is geen probleem, het is een feit en dat is een groot verschil. Het is een feit dat onze maatschappij niet meer eenvormig is en als mensen trachten oplossingen te vinden vanuit die uniformiteit, dan geraak je er niet meer uit." (Annelies Dierick⁷)

Ex-onthaalklassers betrekken bij de reguliere les betekent niet automatisch dat je iets apart moet gaan doen. Uiteraard zijn heel

wat interventies mogelijk en zinvol, maar veel hangt af van hoe je les is opgebouwd of deze ook daadwerkelijk een hulp betekenen voor de ex-onthaalklassers. Belangrijk is na te gaan in welke mate de les een rijke context schept, talige interactie stimuleert, motiverend is en de leerders actief aan het werk zet.

Belangrijk is na te gaan in welke mate de les een rijke context schept, talige interactie stimuleert, motiverend is en de leerders actief aan het werk zet.

Dergelijke lessen bieden veel meer mogelijkheden om ex-onthaalklassers te betrekken. Het veronderstelt een reflectie op je klaspraktijk. Maar het heeft een groot voordeel: alle leerlingen hebben er baat bij. Sterkere leerlingen voelen zich meer uitgedaagd door de probleemoplossende opdrachten en het groepswork en kunnen een rol opnemen als mentor voor de ex-onthaalklassers. De zwakkere leerlingen krijgen dan weer een extra steun in de rug door te kunnen

samenwerken met sterkere leerlingen en door de gerichte ondersteuning van de leerkracht.

EEN SCHOOLBREDE AANPAK

De initiatieven die je als leerkracht in de klas neemt om ex-onthaalklassers te onthalen, hebben uiteraard een grotere draagkracht wanneer zich dat ook vertaalt op schoolniveau. Bij een aantal initiatieven op schoolniveau wil ik nu stilstaan.

ZAAK VAN DE HELE SCHOOL

De opvang van ex-onthaalklassers zou niet beperkt mogen blijven tot de verantwoordelijkheid van de leerkracht Nederlands of de klastitularis. Eigenlijk moet dit door het hele schoolteam gedragen worden. Op diverse punten kan er vanuit het schoolteam samengewerkt of overlegd worden over de vraag hoe de opvang van ex-nieuwkomers het best gebeurt. Het uitwisselen van ervaringen en ideeën kan op verschillende vlakken gebeuren:

- een brede observatie van de ex-onthaalklasser: wie is deze leerling? Hoe functioneert hij in de les? Wat zijn zijn lacunes? Waarbij moet hij nog ondersteund worden: vakinhoudelijk, op vlak van taalvaardigheid?
- op didactisch-inhoudelijk vlak: op welke manier kunnen we de ex-onthaalklasser

ondersteuning bieden? Welke interventies blijken goede resultaten op te leveren? Een uitwisseling van werkvormen, methodieken, materialen in het team kan heel verhelderend zijn: oplossingen liggen soms veel dichterbij dan men zou denken. Waarom niet een pedagogische studiedag hierover organiseren? Of bij elkaar gaan observeren?

- *op organisatorisch vlak:* zijn er mogelijkheden om de ex-onthaalklasser indien nodig individueel te begeleiden in bijvoorbeeld steunlessen? Kan er een vervolgschoolcoach aangesteld worden (zie onder)? Wie in het schoolteam neemt eindverantwoordelijkheid op zich over de opvolging de ex-onthaalklassers?
- *op vlak van evaluatie:* hoe worden de vorderingen van de ex-onthaalklassers gemeten? Hoe brengen we dit over naar de ouders?

De opvang van ex-onthaalklassers is geen individuele aangelegenheid: het is de verantwoordelijkheid van de hele school. Daarbij is interne en externe communicatie zeer belangrijk: het uitwisselen van ervaringen, ideeën en het delen van verantwoordelijkheden maken van de opvang van ex-onthaalklassers niet noodzakelijk een extra belasting van de school. Eigenlijk vraagt de opvang van ex-onthaalklassers geen apart beleid of een aparte aanpak, hoogstens een aantal specifieke accenten in het (taal)beleid op school. Zeer veel kan gebeuren in het verlengde van wat in scholen al aan visie en expertise aanwezig is. Ex-onthaalklassers die voldoen aan de voorwaarden van het gelijkkeansenonderwijs (GOK), kunnen als doelgroep leerlingen meegerekend worden. Op deze manier kunnen sommige ex-onthaalklassers mee profiteren van de extra maatregelen die in het reguliere onderwijs

worden geboden. Voor anderen hangt de verdere opvolging en begeleiding af van de goodwill van de school en/of de individuele leerkrachten. Daarbij is het vooral belangrijk voor ogen te houden dat een positief klimaat van samenwerking een preventief kader vormt waar ex-onthaalklassers, maar ook alle andere leerlingen, de meeste voordelen uit halen.

SAMENWERKING TUSSEN VERVOLG- EN ONTHAALSCHOOL

Snuffelstages

In een aantal onthaalscholen is de werking van snuffelstages uitgebouwd: nieuwkomers kunnen tijdens het onthaaljaar gaan 'snuffelen' in een reguliere klas die aansluit bij hun interesses en capaciteiten. Daarvoor wordt gebruik gemaakt van de 4 optionele uren per week die in de omzendbrief zijn voorzien. Positief hieraan is dat dit de betrokkenheid van potentiële vervolgscholen vergroot: directies worden gecontacteerd, men probeert vanuit de werking van de onthaalklas de vervolgscholen te sensibiliseren voor de problematiek. Sommige scholen richten zich hierbij in eerste instantie op snuffelstages in het aso, om vanuit deze succeservaringen verder te werken aan doorstroming naar tso en bso. Andere scholen leggen het accent veeleer op een snelle (maar wel zo effectief mogelijke) doorstroming en integratie in het reguliere onderwijs en opteren daarom vooral voor stages in tso en bso.

Voordeel is dat leerlingen capaciteiten ontdekken die hun gevoel van eigenwaarde

Eigenlijk vraagt de opvang van ex-onthaalklassers geen apart beleid of een aparte aanpak, hoogstens een aantal specifieke accenten in het (taal)beleid op school.

doen toenemen (b.v. Antonio is zwak voor Nederlands, maar blijkt een hele goede werkkraft voor houtbewerking). Een ander voordeel is dat leerlingen zelf leren evalueren hoe ze het in een bepaalde richting doen en dat ze daardoor een realistischere kijk krijgen op mogelijke toekomsttrajecten. Anderzijds is het belangrijk dat de doorstroming niet geforceerd wordt: als de leerlingen te snel naar een vervolgschool worden gestuurd, kan het effect averechts zijn. Ze blijven soms 'eilandjes' binnen de reguliere

Als de leerlingen te snel naar een vervolgschool worden gestuurd, kan het effect averechts zijn.

klas, verliezen na verloop van tijd hun motivatie wegens te hoog gespannen verwachtingen of missen de veiligheid en ondersteuning van de onthaalklas om op terug te vallen. Daarom is en blijft ondersteuning en begelei-

ding van ex-onthaalklassers in de reguliere klas een must.

Doorstroming van informatie over de ex-onthaalklassers

Reguliere leerkrachten zitten vaak met het probleem dat ze aan het begin van het schooljaar niet goed weten – om het wat oneerbiedig voor te stellen – met wat voor vlees ze in de kuip zitten. Ze voelen zich bovendien niet geplaatst om dat allemaal te gaan uitpluizen.. De leerkrachten kennen vaak de achtergrond van de nieuwkomers niet en vinden dit jammer. Ze geven aan dat relevante informatie over de nieuwkomers

nochtans belangrijk is bij het lesgeven. Wanneer je die beter kent, kan je ook meer begrip en respect opbrengen voor hun gedrag in de klas, vooral wanneer dat problematisch is: *'Moest ik nu de achtergrond kennen en weten hoe hij moet wonen, dan zou ik mij misschien anders instellen als hij vervelend doet'* (Laeremans 2001). Leerkrachten komen anderzijds vaak op een spontane manier heel wat over de nieuwkomers te weten, net zoals bij de andere leerlingen. Een leerkracht vertelt hoe ze via een opstel in het Engels meer achtergrond kreeg over een nieuwkomer in de klas: *'Daar stond in dat ze in een mooie stad woonde met veel groen. Ze had daar een bibliotheek en ging naar theater en de bioscoop. Ik denk niet dat er iemand echt veel over dat meisje weet. Je durft dat ook niet vragen, vind ik.'*

Sommige onthaalscholen lossen dit op door de leerlingen zelf een mapje te laten samenstellen dat ze meenemen naar de vervolgschool. In dat mapje steken ze bijvoorbeeld toetsen, werkjes die weerspiegelen wat ze van vaardigheden hebben verworven in het afgelopen jaar, het verslag van hun snuffelstages. Dat kan aangevuld worden met gegevens uit intakegesprekken en observaties. Onthaalscholen die een goede samenwerking met de vervolgscholen hebben opgebouwd, stellen aan het einde van het onthaaljaar de vervolgscholen op de hoogte van de vorderingen en vaardigheden van hun ex-leerlingen.

TOETS: *Toets Aanvang Secundair Anderstalige Nieuwkomers (TASAN)*

Vanaf eind dit schooljaar kunnen onthaalscholen ook gebruik maken van de *TASAN (Toets Aanvang Secundair Anderstalige Nieuwkomers)*. De toets meet de taalvaardigheid van anderstalige nieuwkomers die na één jaar onthaalklas doorstromen naar de eerste graad secundair onderwijs. Hij is niet bedoeld om leerlingen te selecteren of

naar een bepaalde richting te oriënteren, maar geeft een objectief beeld van wat nieuwkomers reeds aan taalvaardigheid hebben verworven, en wat nog niet. Deze informatie kan, naast andere elementen, meegenomen worden bij de beslissing rond de doorstroming van de leerlingen. Bovendien geeft ze de vervolgscholen een beeld van wat ze van de ex-onthaalklassers mogen verwachten. Aan deze toets zal ook diagnostische informatie gekoppeld worden: bij mogelijke lacunes op vlak van taalvaardigheid, zullen gerichte acties voor ondersteuning worden gesuggereerd (Gysen e.a. 2002; uitgave voorzien tegen voorjaar 2003).

Vervolgschoolcoach

Organisatorisch werken een aantal scholen met een vervolgschoolcoach. Ze gebruiken hiervoor reguliere middelen vanuit het onthaalonderwijs. Het is een contactpersoon, een soort go-between tussen de onthaalschool en de leerkrachten en directie van de vervolgschool. Tijdens het onthaaljaar kan de vervolgschoolcoach de snuffelstages mee opvolgen en begeleiden. Ook na het onthaaljaar kunnen de ex-onthaalklassers bij deze coach terecht voor problemen op gebied van leerstof of als vertrouwenspersoon. Gegevens over vorderingen van de ex-onthaalklassers kunnen teruggekoppeld worden naar de onthaalschool. Omgekeerd kunnen vragen vanuit het reguliere onderwijs beantwoord worden door de onthaalleerkrachten. De vervolgschoolcoach kan ook voor een vlottere communicatie zorgen met de ouders van de ex-onthaalklassers. In het begin kan het gebeuren dat de vervolgschoolcoach op wantrouwen van de vervolgscholen botst omdat men er moeite heeft om de inmenging van een 'buitenstaander' te aanvaarden. Het blijkt een proces van lange adem te zijn, waarbij het vertrouwen langzaam wordt opgebouwd. Meer wederzijdse betrokkenheid tot stand brengen, kan bijvoorbeeld door een dag te organiseren waarbij een klas van de vervolgschool samen met de leerkrachten een bezoek brengt aan de onthaalschool.

SAMENWERKING MET ANDERE PARTNERS

Een breder vangnet uitbouwen voor ex-onthaalklassers veronderstelt dat er een positieve samenwerking bestaat tussen de school en andere partners zoals CLB, schoolopbouwwerk, onthaalbureau, welzijnsorganisaties. Het kan ook zeer interessant zijn om goede praktijken en ideeën uit te wisselen met andere vervolgscholen. Dit laatste is ook een aandachtspunt in de werking van het Steunpunt NT2, bijvoorbeeld in het vormingsaanbod voor reguliere leerkrachten met ex-onthaalklassers.

AANDACHTSPUNTEN VOOR HET BELEID

Bovenstaande initiatieven zijn momenteel nog te weinig onderbouwd door het beleid. Nog veel hangt af van de goodwill van de leerkrachten en de scholen. Daarom enkele suggesties voor het beleid die op lange termijn een aantal problemen structureel kunnen oplossen. In de lerarenopleiding zou de opvang van anderstalige nieuwkomers de nodige aandacht moeten krijgen in het curriculum omdat het in de toekomst alle leerkrachten aanbelangt. Dit veronderstelt ook dat er werk wordt gemaakt van een degelijk statuut voor de onthaalleerkrachten. Er is verder nood aan een meer gedifferentieerd leertraject voor anderstalige nieuwkomers: ze zouden, afhankelijk van hun leeftijd, hun vooropleiding, hun verblijfsduur en hun vor-

**De opvang van
ex-onthaalklassers
is vooral een
kwestie van goed
onderwijs.**

deringen, de kans moeten krijgen om een meer of minder intensief leertraject te volgen. De verschillende doorstroomperspectieven zouden moeten worden onderzocht, zeker voor 16+ers, met daaraan gekoppeld een duidelijk referentiekader met doelstellingen voor het eerste onthaaljaar. Bovendien zou er voor alle reguliere leerkrachten een praktische handleiding moeten komen met suggesties en tips over de opvang van ex-onthaalklassers.

verantwoordelijkheid op school en in de klasgroep. De opvang van ex-onthaalklassers in de reguliere klas is bovendien geen apart verhaal: het sluit naadloos aan bij wat al jaren is gerealiseerd door het onderwijsvoorrangsbeleid (OVV). De verwezenlijkingen van OVV met de aandacht voor taalvaardigheidsonderwijs en 'Nederlands als instructietaal' zijn ook voor ex-onthaalklassers een grote troef. Het huidige beleid in acht genomen, moet vooral inclusief naar oplossingen worden gezocht om ex-onthaalklassers beter te betrekken bij de reguliere lessen. Dit heeft niet alleen voordelen voor de ex-onthaalklassers: ook de andere leerlingen profiteren er mee van!

BESLUIT: EEN APARTE AANPAK?

De opvang van ex-onthaalklassers is vooral een kwestie van goed onderwijs, van vertrouwen hebben in de capaciteiten van de leerlingen, van het durven in vraag stellen van de eigen praktijk en van een gedeelde

Dit is zeker een pluim voor leerkrachten en directies die al jaren begaan zijn met de opvang van ex-onthaalklassers en, met vallen en opstaan, allerlei interessante initiatieven en acties uit de grond hebben gestampt. Laten we hopen dat er nog vele volgen...

*Griet Ramaut
Steunpunt NT2 – KU Leuven
Blijde Inkomststraat 7
3000 Leuven
griet.ramaut@arts.kuleuven.ac.be*

Noten

- 1 Voor meer details omtrent de regeling: zie omzendbrief 23/07/2001 op de website <edulex.vlaanderen.be>. Nieuwkomers die tijdens het schooljaar zijn ingestroomd en op het einde van het schooljaar onvoldoende de onderwijstaal beheersen om te kunnen volgen in een reguliere klas, kunnen een tweede jaar volgen in de onthaalklas.
- 2 Vanaf nu zal ik anderstalige nieuwkomers die vanuit de onthaalklas zijn doorgestroomd naar het reguliere onderwijs, 'ex-onthaalklassers' noemen.
- 3 Met dank aan Mie Sterckx en Nora Bogaert voor hun inbreng.

- 4 *Het actie-onderzoek werd uitgevoerd door de werkgroep Anderstalige Nieuwkomers van het Steunpunt NT2 in de schooljaren 2000-2001 en 2001-2002, met de medewerking van thesisstudentes Karolien Laeremans en Sofie Alleman. Er is voor gekozen om de anonimiteit van de scholen en de leerkrachten die geciteerd worden, te behouden. Met dank aan scholen, leerkrachten die zo vriendelijk waren om ons te laten observeren in hun klas en die tijd vrijmaakten voor een gesprek.*
- 5 *Een meer uitgebreide beschrijving van deze interventiemogelijkheden vindt u in Sterckx (1997).*
- 6 *Belangrijkste inzicht waartoe de leerlingen zouden moeten komen: dat er rond 800 onrust heerste door invallen van Noormannen, Arabieren en Hongaren. Door die invallen gingen mensen zich meer groeperen zodat ze beter beschermd waren. Zo is het feodaal stelsel ontstaan waarbij de leenheer (meestal adel) zich liet beschermen door leenmannen in ruil voor kost en inwoon. Gevolg van deze maatschappelijke structuur was wel dat Europa heel sterk verbrokkelde (verwijzing eindterm 2de graad).*
- 7 *Annelies Dierick, voormalig drijvende kracht achter het onthaalbureau Kom-pas (Gent) tijdens een interview op 14/12/2000.*

Bibliografie

Bogaert, N.: Genezen of voorkomen? Taalbeleid en de zaakvakken. *Vonk* 31/1 (sept.-okt. 2001), Themanummer taalbeleid, p. 44-57.

Gysen, S., G. Ramaut & M. Sterckx: *TASAN. Toets Aanvang Secundair Anderstalige Nieuwkomers*. Leuven: Centrum voor Taal en Migratie/Steunpunt Nederlands als Tweede Taal, 2002 (proefversie).

Laeremans, K.: *Anderstalige nieuwkomers in de reguliere klas in het secundair onderwijs. Een onderzoek op basis van observaties en interviews*. KU Leuven, eindverhandeling, 2001.

Ramaut, G.: Werken aan taalvaardigheid met anderstalige nieuwkomers in de onthaal-klas en in de reguliere klas. In: *Praktijkgids Basisonderwijs*, rubriek leerlingen – zorgverbreiding, juni 2002, p. 1-54.

Sesam. *Inhaalbeweging taalvaardigheid aanvang secundair onderwijs (1. Beetgenomen, 2. Slim bedacht, 3. Anders dan gewoon)*. Leuven: Steunpunt NT2, 2002.

Sterckx, M.: Met vereende krachten. Decentrale opvang van anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs. *Vonk* 26/5 (mei-juni 1997), p. 22-36.

Van Montfort, M.: *Verslag van het overlegplatform Anderstalige Nieuwkomers van donderdag 6 juni 2002*. Schoolopbouwwerk Maasmechelen (intern document).