

Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers (SO): uitgangspunten Nederlands voor nieuwkomers

Algemene voorstelling

1 Situering

1.1 De maatschappelijke problematiek

Begin jaren '90 groeide het besef dat het aantal anderstalige leerlingen dat binnenstroomde in het basis- en secundair onderwijs omwille van vluchtelingenstromen en migraties steeds groter werd en niet zou stoppen. Daarom werden de onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers (OKAN-klas) opgericht. Alle jongeren tussen 12 en 18 jaar die pas in Vlaanderen aankomen of in Brussel en daar kiezen voor Nederlandstalig onderwijs, kunnen gedurende één schooljaar in afzonderlijke klassen worden opgevangen om zo snel mogelijk Nederlands te leren. Het doel is hen te laten instappen in de onderwijsvorm en studierichting die het nauwst aansluit bij hun individuele capaciteiten.

Het publiek van de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers volgde en volgt de diverse migratiegolven: het voormalige Oostblok (Tsjetsjenië, Kazachstan, Oezbekistan ...), ex-Joegoslavië (Kosovo), het Midden-Oosten (Irak, Iran, Afghanistan, Pakistan ...), Afrika (Ghana, Rwanda, Uganda ...), het verre Oosten (China ...). Kosovo is een voorbeeld van een tijdelijke migratie: het was de bedoeling jongeren gedurende een tijdje weg te halen uit de oorlogssituatie, hen wat rust te gunnen, op adem te laten komen en hen dan te laten terugkeren naar hun land van herkomst zodra de explosieve situatie daar wat was afgekoeld. Allerlei opvanginitiatieven en opvangcentra voor vluchtelingen schoten als paddenstoelen uit de grond.

Daarbij komen de jongeren die in het kader van gezinshereniging naar België komen. Ook de niet-begeleide minderjarigen vormen een afzonderlijke en uiterst kwetsbare groep. Met het openstellen van de grenzen is ook de migratie vanuit de Europese Unie op gang gekomen. Werknemers zijn mobieler om in een ander land van de EU te gaan werken, vaak voor langere tijd. Ze nemen daarbij hun gezin mee waardoor de kinderen in het Belgische onderwijssysteem terechtkomen.

Dat de situatie van illegale jongeren precair is, zal niemand verbazen. Volgens de Belgische wetgeving is iedereen die legaal in het land verblijft onder welk statuut ook, tot 18 jaar leerplichtig. Illegale jongeren hebben in de Vlaamse Gemeenschap de facto leerrecht - leerplicht afdwingen kan immers niet. Deze regeling is meteen ook een kans om de jongeren tenminste overdag een zo normaal en stabiel mogelijk leven te bieden. Deze jonge mensen bevinden zich in een situatie waar ze niet zelf voor gekozen hebben. Ze bevinden zich ook in die periode van hun leven - de puberteit - waarin hun leeftijdgenoten in normale situaties vaak heel wat emotionele en identiteitsproblemen doormaken. Voeg daarbij de trauma's van oorlog en geweld, van het achterlaten van familieleden en vrienden, het verbreken van familie- en vriendschapsbanden én totaal nieuwe leefomstandigheden.

Ondertussen starten een aantal van de nieuwkomers een asielprocedure. Dat houdt in dat ze zich regelmatig moeten melden bij de politie, op gesprek moeten bij het Commissariaat-Generaal voor de Vluchtelingen en Staatlozen in Brussel en dat een asielaanvraag in 90% van de gevallen niet ontvankelijk wordt verklaard of zelfs geweigerd, waardoor ze ook hier in een zeer onzekere situatie terechtkomen.

Deze vluchtelingen hebben er geen idee van wat hun te wachten staat in België. Ze leven van dag tot dag. Het hoeft geen betoog dat dit niet strookt met de langetermijnvisie van onderwijs voor een leven lang leren in functie van persoonlijke ontplooiing, maatschappelijke participatie en beroep. Inzicht in hun toekomstmogelijkheden is zeer moeilijk voor deze jongeren omdat ze geen zicht hebben op de duur van hun verblijf in België en hun maatschappelijke status.

1.2 De jongeren

OKAN-jongeren zijn net als andere jongeren én ze zijn dat ook helemaal niet. Naargelang van hun statuut, hun land van herkomst, hun schoolse achtergrond, hun persoonlijke situatie is hun leven meer of minder gelijkend met dat van leeftijdsgenoten in Vlaanderen en Brussel. Hun beginsituatie kan variëren van hoofdzakelijk een taalprobleem voor een jongere uit Oost-Europa tot de problematiek van een niet-begeleide minderjarige uit Afrika. Over de jaren heen doen zich verschuivingen voor bij de instroom die niet te voorspellen zijn: er zijn zoveel verschillende omstandigheden mogelijk als er nieuwkomers zijn.

Op een leeftijd waarop jongeren vooral op zoek gaan naar hun identiteit zijn velen van hen ook met heel andere zaken bezig. Ze zitten gewrongen in een situatie waar ze niet zelf voor gekozen hebben, in een land dat ze niet kennen, waar een taal gesproken wordt die ze niet begrijpen. Terwijl hun leeftijdsgenoten voetballen op straat, uitgaan, met vrienden afspreken, moeten velen van hen uitkijken om niet op te vallen. Meer dan van hun Belgische leeftijdsgenoten wordt hun identiteit gecontroleerd. Ze zijn boos op wie hen in deze situatie bracht, hebben vaak alle hoop verloren, hebben nood aan rust. Ze willen mensen kunnen vertrouwen maar ze zijn in de war. Jongeren van wie het huis gebombardeerd werd, schrikken op van elk hard geluid of van een stem die wat harder klinkt dan gewoon.

Ze willen pubers zijn, maar voor een deel van hen is niets vanzelfsprekend. Drie euro meebrengen om te gaan zwemmen? De leerkracht vindt het verdacht dat ze zo luid hoesten maar een huisarts raadplegen is moeilijk zonder aansluiting bij een ziekenfonds. OKAN-jongeren zijn vaak op zichzelf aangewezen. Ze zijn de enigen die de taal een beetje begrijpen en moeten dan ook voor alles mee instaan: vertalen voor hun ouders op het oudercontact, raad vragen bij allerlei officiële instanties, op gesprek bij het Commissariaat voor de Vluchtelingen, mee onderhandelen om een woning te vinden. Hun vader kan zijn beroep niet uitoefenen omdat zijn diploma in België niet wordt erkend of het beroep hier niet bestaat. Hun moeder staat voor de uitdaging het huishouden op een totaal andere manier te voeren. Alles is anders. Ze moeten aan zoveel dingen tegelijk wennen, met zoveel nieuwe situaties leren omgaan waar ze voorheen geen flauw benul van hadden. Dat alles legt een zware last op de schouders van deze jongeren en maakt het voor hen extra moeilijk om aansluiting te vinden bij leeftijdsgenoten die deze ervaringen niet met hen delen.

2 Het onthaalonderwijs in het secundair onderwijs

2.1 De doelstellingen van het onthaalonderwijs

Het onthaalonderwijs is een onderwijsaanbod dat anderstalige nieuwkomers in staat moet stellen om in te stromen in het Nederlandstalige onderwijs. Het streefdoel is - net als voor alle jongeren - hen te integreren in de onderwijsvorm en studierichting die het nauwst aansluit bij hun intrinsieke capaciteiten.

In het secundair onderwijs bestaat het uit twee luiken: een onthaaljaar enerzijds en de doorstroming naar en opvang in het reguliere onderwijs anderzijds.

In het decreet van 31 juli 1990 betreffende het onderwijs II, B.S. 18/08/1990, Art. 50 §5, 7 staat het zo: 'onthaalonderwijs, zijnde een specifiek en tijdelijk onderwijsaanbod dat anderstalige nieuwkomers in staat stelt om in te stromen in het Nederlandstalig onderwijs. Dit onderwijsaanbod is gericht op taalvaardigheid en inburgering. De Vlaamse regering bepaalt de nadere regelen inzake de afbakening van de doelgroep, de organisatie en de financiering van dit onderwijsaanbod.'

In het Besluit van de Vlaamse regering van 24 mei 2002, Hoofdstuk I, Artikel 2, 2° (01/03/07) staat: 'Het onthaalonderwijs bestaat uit twee periodes: a) onthaalonderwijs start met een onthaaljaar waarin deze leerlingen een taalbad Nederlands wordt aangeboden met als doel hen zo snel mogelijk Nederlands te leren en hen te integreren in de onderwijsvorm en studierichting die het nauwst aansluiten bij hun intrinsieke

capaciteiten; b) na de overstap naar het reguliere onderwijs wordt ondersteuning, begeleiding en opvolging van de gewezen anderstalige nieuwkomer aangeboden;’ De overheid legt in het onthaaljaar een pakket van 22 lessen vast voor deze opdracht in het vak ‘Nederlands voor nieuwkomers’. Dat moet het – samen met de geboden begeleiding - voor de leerlingen mogelijk maken over te stappen naar het reguliere secundair onderwijs. In dat reguliere onderwijs krijgen de leerlingen te maken met een veelheid aan vakken en inhouden die op hun beurt voorbereiden op succesvolle participatie aan de maatschappij.

De onlosmakelijke koppeling van taaldoelen, algemene doelen en attitudes biedt daartoe de nodige garanties. Een taal leer je niet zonder een taaltaak, een context, communicatiepartners, ... en ook niet zonder een onderwerp of inhoud. De taal is het instrument, het doel is het uitvoeren van een handeling, het ontwikkelen van een gedachtegang, het opbouwen van een referentiekader.

Zeker voor nieuwkomers met weinig schoolse vooropleiding, maar bij uitbreiding voor alle nieuwkomers, is het belangrijk dat ze vanaf het onthaaljaar relevante inhouden krijgen aangereikt die in de taallessen worden geïntegreerd. Daarnaast zijn een aantal vaardigheden, inzichten en attitudes cruciaal die ook gelden voor alle reguliere leerlingen. In het onthaaljaar krijgen ze speciale aandacht of eigen accenten.

Het reguliere onderwijs zal de opdracht van ondersteuning, begeleiding en opvolging beter kunnen uitvoeren als de beginsituatie van de leerlingen bij instroom duidelijk is. Een algemeen geldend doelenkader voor het onthaaljaar maakt dat mogelijk.

2.2 De leerlingen in de onthaalklas volgens de regelgeving

Een anderstalige nieuwkomer kan als regelmatige leerling tot het onthaaljaar worden toegelaten wanneer hij voldoet aan een aantal voorwaarden die de Vlaamse regering bepaalt. Deze voorwaarden hebben te maken met leeftijd, gebrek aan beheersing van het Nederlands, beperkte verblijfsduur in België, beperkte deelname aan Nederlandstalig onderwijs.

Op vraag van de school kan voor individuele leerlingen in uitzonderlijke en bijzondere omstandigheden van een toelatingsvoorwaarde worden afgeweken.

3 De onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers

3.1 Het programma

Het onthaaljaar is zeer sterk gericht op het verwerven van het Nederlands. Om die reden worden, met uitsluiting van de uren-leraar voor godsdienst of niet-confessionele zedenleer, eigen cultuur en religie of cultuurbeschuwing, in principe alle uren-leraar gebruikt voor het aanleren van het Nederlands. Vanaf het schooljaar 2006-2007 werd in het kader van de professionalisering en de eigen aard van het vak Nederlands in het onthaalonderwijs een nieuw algemeen vak gecreëerd: 'Nederlands voor nieuwkomers'.

3.2 Ondersteuning

Voor 1991 waren er al initiatieven onder impuls van een Europese richtlijn in verband met onderwijs aan de kinderen van migrerende werknemers, maar het is in dat jaar dat de Vlaamse overheid met een beleid ter zake start. Toen werd ook de opvang van anderstalige nieuwkomers opgenomen in het onderwijsvoorrangsbeleid (OVV). Voor het basisonderwijs werd geopteerd voor een geïntegreerde aanpak, voor het secundair onderwijs niet: de eerste onthaalklassen werden opgericht in het schooljaar 1991-1992. Intussen is er een hele evolutie achter de rug van onderwijsvoorrangsbeleid naar het gelijke onderwijskansenbeleid (GOK).

De constante aanwezigheid van anderstalige nieuwkomers (en andere kansengroepen) zorgde voor een groeiende nood aan ondersteunende maatregelen en aan

professionalisering van de leerkrachten. De Vlaamse onderwijsoverheid bood die op verschillende wijzen. Zo kwam er in het kader van OVB en GOK extra begeleiding voor koepelorganisaties en voor de centra voor leerlingenbegeleiders. De overheid richtte ook twee steunpunten op: het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal (dat intussen 'Centrum voor Taal en Onderwijs' heet) en het Steunpunt Intercultureel Onderwijs (dat intussen 'Steunpunt Diversiteit en Leren' heet).

Het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal/Centrum voor Taal en Onderwijs dat verbonden is aan de Katholieke Universiteit Leuven ontwikkelde lesmaterialen, toetsmateriaal, organiseerde navorming en deed onderzoek naar verschillende aspecten van taalgebruik in een meertalige context. Het werkte in 2004 in opdracht van de onderwijsoverheid het *Referentiekader met Ontwikkelingsdoelen Taalvaardigheid Anderstalige Nieuwkomers secundair onderwijs (ROTAN)* uit. Het was bedoeld als ondersteuning voor onthaalleerkrachten én reguliere leerkrachten en het vormt de basis van de huidige talige ontwikkelingsdoelen.

Daarnaast had het Steunpunt Intercultureel Onderwijs (ICO), nu het Steunpunt Diversiteit & Leren van de Universiteit Gent een analoge opdracht die echter meer was toegespitst op intercultureel onderwijs.

Al deze en andere initiatieven zorgden ervoor dat de aanpak van anderstalige nieuwkomers niet aan het toeval werd overgelaten. Ze verhoogden samen met het enthousiasme en de professionalisering van lerarenteams uit eigen beweging, de kans op succes.

Intussen werd een hele weg afgelegd. Het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen (GOK) versterkt de coherentie in de aanpak, onderbouwt de visie-ontwikkeling en steunt de scholen in hun beleid en concrete aanpak. De leermiddelenontwikkeling neemt nog toe en mede door de groeiende netwerking neemt de OKAN-leerkracht steeds duidelijker zijn eigen plaats in binnen het onderwijslandschap. De centrale boodschap die hij brengt is: het gaat over taal, over Nederlands - maar het is specifiek. De vroege verwerving van het Nederlands als tweede taal vereist een specifieke aanpak.

3.3 De OKAN-leerling

3.3.1 De analfabeet en de bijna 18-jarige

Elke onthaalleerling heeft sterktes en eerder verworven competenties, maar de schoolse bagage die deze jongeren vanuit hun land van herkomst meebrengen, is zeer verscheiden en uiteenlopend. Sommigen volgden een vorm van secundair onderwijs, anderen kregen amper de kans om school te lopen. Sommigen herkennen zich in het Vlaamse onderwijs. De wensen van anderen verschillen dan weer sterk van wat het Vlaamse onderwijs vraagt of te bieden heeft. Vertrekken van wat de jongere kan, zal zijn vertrouwen versterken en vormt de basis om toekomstige competenties op te bouwen. Voor twee groepen met een specifieke aansluitingsproblematiek wordt die hier kort toegelicht: de analfabeten en de bijna 18-jarigen.

Een nieuwe taal leren begrijpen en spreken is voor analfabeten net zo goed mogelijk als voor gealfabetiseerden. In dat opzicht is er geen verschil en mag er geen verschil in de doelstellingen zijn. Een groot probleem stelt zich bij de voorbereiding op een schoolloopbaan in België. Analfabete anderstalige nieuwkomers hebben nauwelijks toegang tot wat op school op hen afkomt: niet kunnen schrijven en lezen (in het Nederlands) vormt een absolute drempel. Ze vertonen meestal ook een achterstand voor andere vaardigheden zoals functionele rekenvaardigheden of leren leren. Het zal van de leerkrachten in vele opzichten een bijzondere aanpak en gerichte aandacht vragen om deze jongeren mee te nemen met de klasgroep.

Jongeren die in België toekomen maar de leeftijd van 18 jaar nog niet bereikt hebben, worden geconfronteerd met de Belgische wet op de leerplicht. Voor sommigen is dit vreemd. In hun land van herkomst waren ze al enkele jaren aan het werk en plots moeten ze terug op de schoolbanken plaatsnemen. Vanuit het oogpunt van maatschappelijke integratie is de beheersing van het Nederlands een minimumvereiste en is een jaar in de OKAN-klas geen verloren jaar. Het is ook een prima voorbereiding op een leer- of loopbaantraject. Doorheen het jaar zal het lerarenteam samen met de jongere de verschillende keuzemogelijkheden zorgvuldig opbouwen en afwegen: instroming in het

reguliere onderwijs met meestal nog een lange weg voor de boeg, een beroepsopleiding via de VDAB, het deeltijds onderwijs of de leertijd, of een onmiddellijke instap in het beroepsleven. Zijn statuut, de toegekende gelijkwaardigheid voor zijn vroegere schoolloopbaan en zijn persoonlijke situatie en talenten worden hierbij in rekening genomen.

Ontwikkelingsdoelen bieden de kans rekening te houden met de mogelijkheden en achtergronden van leerlingen. Voor de analfabete en andersalfabete leerlingen gelden de talige ontwikkelingsdoelen voor luisteren en spreken onverkort. Voor lezen en schrijven zijn een aantal tussenstappen nodig die heel wat tijd vragen en die tijd ook moeten krijgen. Voor de bijna 18-jarigen krijgt de maatschappelijke context een specifieke invulling: het onderwijs moet ook toeleiden naar beroepsopleiding en arbeidsmarkt.

3.3.2 Taalverwerving als cyclus

Elke nieuwe taalverwerving vertoont parallelle fasen. Er is de start met een stille periode waarin de taalleerder luistert en/of leest. Er is de ontdekking gaandeweg van de specifieke relatie tussen betekenis en vorm in de doeltaal. Er is de overgang van de receptieve naar de productieve fase met bij tijd en wijlen een 'processie van Echternach'.

Bij aankomst in de onthaalklas kennen de meeste jongeren een 'stille periode'. Deze herhaalt zich kort bij de overgang naar het reguliere onderwijs. Ze kennen hier doorgaans niemand, alles is nieuw: de situatie, de mensen, de omgeving en dat maakt hen onzeker. De nieuwe klanken, woorden, articulatie, de stem van de leerkracht, kortom de klankkleur van het Nederlands zorgen voor een bijkomende barrière in de klas. Het is belangrijk om de jongeren de tijd te gunnen om te wennen. In die periode (die voor sommigen tot drie weken kan duren) luisteren ze vooral, kijken naar de mimiek van de leerkracht. Ze nemen de nieuwe woorden en klanken op. Ze proberen te imiteren en geraken stilaan gemotiveerd om zelf Nederlandse woorden en eenvoudige zinnen na te zeggen.

Zodra de jongere zich meer op zijn gemak voelt, zodra hij door heeft dat hij sommige zaken begint te begrijpen, wordt zijn zelfvertrouwen om zelf ook iets te zeggen groter. De leerkracht stimuleert hem voortdurend om deel te nemen aan de klasactiviteiten en moedigt hem aan om aan te geven wanneer iets onduidelijk is door voortdurend om feedback te vragen en tot gesprek uit te nodigen.

In een tweede fase komen de productieve aspecten van taal - spreken en schrijven - aan bod. Een taal leren betekent communicatie: vragen kunnen stellen, weten welk antwoord verwacht wordt, je kunnen uitdrukken in die taal. Mondelinge interactie krijgt in de onthaalklas dan ook bijzondere aandacht. Zelfredzaamheid in de maatschappij begint bij communicatie.

Echter, zodra de jongeren merken dat ze begrepen worden, vermindert hun aandacht, hun motivatie om met dezelfde intensiteit te studeren. Bij de registratie van de individuele vooruitgang van elke leerling, zal het lerarenteam allicht op een bepaald moment de indruk hebben dat deze OKAN'er niets meer bijleert, geen talige vooruitgang meer boekt. Het taal leren kan soms stagneren, maar bovendien is de vooruitgang minder spectaculair, minder zichtbaar dan bij de start. Taalleeders kunnen ook niet meteen alles juist doen: wat we gemakkelijksheidshalve 'fouten' noemen zijn vaak eerder veralgemeningen van regels en vormen een deel van het verwervingsproces. Constant impulsen geven, hen confronteren met nieuwe situaties en telkens andere uitdagingen, bevestigen wat goed is zal - net als bij alle andere leerlingen - hun motivatie versterken om het Nederlands beter onder de knie te krijgen.

4 Ontwikkelingsdoelen

4.1 Ontwikkelingsdoelen, geen eindtermen

In het 'Decreet betreffende de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs' (18.01.2002) staat in artikel 5:

‘Ontwikkelingsdoelen voor het gewoon voltijds secundair onderwijs zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de overheid wenselijk acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie en die de school bij haar leerlingen moet nastreven.

Ontwikkelingsdoelen kunnen vakgebonden of vakoverschrijdend zijn.’

De diversiteit van het publiek in de onthaalklas kent geen grenzen. Jonge volwassenen van bijna 18 jaar en net 12-jarigen komen samen in dezelfde klas. Hoe verschillend hun schoolse vooropleiding ook is, allen hebben ze één ding gemeen: ze komen Nederlands leren.

De jongeren uit de onthaalklas stromen nadien door naar alle mogelijke studierichtingen, naar een beroepsopleiding of naar de arbeidsmarkt. Men expliciet voorbereiden op een bepaalde studierichting is onmogelijk. Wat in een onthaalklas aan bod komt is gericht op een zo breed mogelijk publiek en biedt tegelijk de mogelijkheid om een gedifferentieerd aanbod te doen naargelang de beginsituatie en de noden van het publiek.

De ontwikkelingsdoelen beschrijven daarvoor het minimum waaraan met elke leerling wordt gewerkt. De doelen worden nagestreefd en bereikt voor zover dat haalbaar is. Ze worden overschreden voor wie dat aankan.

4.2 Opbouw

De ontwikkelingsdoelen zijn drieledig: taaldoelen, algemene doelen en attitudes.

Het is geenszins de bedoeling dat de drie onderscheiden delen los van elkaar behandeld worden. Ze worden afzonderlijk benoemd en opgesomd omdat ze duidelijk herkenbaar zouden zijn. De ontwikkelingsdoelen worden analytisch uitgeschreven, maar het is de bedoeling dat ze in de klaspraktijk geïntegreerd aan bod komen.

Ze zijn gebaseerd op de reële behoeften van de nieuwkomers. Daarbij wordt zowel rekening gehouden met hun onmiddellijke behoeften in het onthaaljaar als met uitgestelde behoeften in hun verdere schoolloopbaan en persoonlijk leven.

5 Individueel leertraject

Voor elke anderstalige nieuwkomer wordt een individueel leertraject uitgewerkt waarin het aspiratieniveau doorheen het jaar voor elke leerling wordt bijgesteld rekening houdend met zijn mogelijkheden en tussentijdse resultaten. De doelstellingen van het OKAN-jaar vormen daarvoor het kader.

Een eerste stap bij het opmaken van het individuele leertraject is de intake. Gegevens betreffende de voorgeschiedenis van de OKAN'er, de schoolse achtergrond, het wettelijke statuut, persoonlijke gegevens, eventuele relevante medische gegevens, en talenkennis worden erin opgenomen. Indien er CLB-gegevens zijn, kunnen die bevindingen worden toegevoegd aan het dossier.

Het individuele leertraject laat toe de ontwikkelingen van de leerling op te volgen en te sturen. Planning en vorderingen doorheen het jaar worden afgezet tegen de ontwikkelingsdoelen. De 15 taaldoelen vormen daarbij de leidraad, maar alle aspecten, alle ontwikkelingsdoelen spelen een rol.

In functie van de overstap naar het reguliere onderwijs en de opvolging van de leerling in zijn vervolgschool, wordt het advies van de klassenraad opgenomen en toegelicht. De taaldoelen komen op de eerste plaats, maar er wordt ook sterk rekening gehouden met de motivatie, de interesse, de attitude, ... van de leerling. Met alle ontwikkelingsdoelen voor ogen wordt aangegeven wat een leerling heeft bereikt en welke werkpunten er nog zijn. Zo wordt het individuele leertraject het startpunt voor de begeleiding en ondersteuning in de vervolgschool.

De ontwikkelingsdoelen

6 De ontwikkelingsdoelen taal

6.1 Visie

Bij het uitschrijven van de ontwikkelingsdoelen werd vertrokken van de vraag: wat moeten anderstalige nieuwkomers kunnen doen met taal? De ontwikkelingsdoelen zijn met andere woorden uitgeschreven in de vorm van *functionele taaltaken*. Het gaat er immers in de eerste plaats om dat anderstalige nieuwkomers het Nederlands zo snel mogelijk onder de knie krijgen om in een aantal functionele contexten Nederlandstalige boodschappen te kunnen begrijpen en produceren.

Een cruciale context is natuurlijk de schoolcontext. Anderstalige nieuwkomers moeten de Nederlandse taal leren begrijpen en produceren om in de school volwaardig tot leren te komen, om met hun medeleerlingen en met het schoolteam te kunnen communiceren, om hun schoolloopbaan uit te stippelen, etc. Maar anderstalige nieuwkomers zijn ook jongvolwassenen die buiten de school steeds meer doelen zelfstandig moeten kunnen bereiken en daarbij het Nederlands moeten kunnen gebruiken (bijvoorbeeld aankopen doen, omgaan met de media, werk zoeken, het openbaar vervoer nemen, etc). Daarom werden ook ontwikkelingsdoelen taal opgenomen die betrekking hebben op het gebruik van het Nederlands buiten de school.

In de beschrijving van de ontwikkelingsdoelen wordt niet alleen opgelijst *welke* taaltaken de anderstalige nieuwkomers moeten kunnen uitvoeren, maar ook met *welke moeilijkheidsgraad* dat moet gebeuren. Dezelfde taaltaak kan immers naargelang de moeilijkheidsgraad andere talige en/of niet-talige eisen stellen. Zo kan een anderstalige nieuwkomer bijvoorbeeld instructies krijgen die in heel eenvoudige taal zijn geformuleerd en die zich afspelen in zijn onmiddellijke omgeving ("Sta eens recht."). Maar diezelfde anderstalige nieuwkomer kan ook instructies krijgen die heel complex zijn en abstract van aard ("Vergelijk de typische kenmerken van de twee biotopen met mekaar en formuleer de belangrijkste verschilpunten."). Algemeen wordt in de literatuur gesteld dat de moeilijkheidsgraad van taaltaken door verschillende kenmerken wordt beïnvloed, waaronder:

- de *wereld* waarin de taaltaak zich afspeelt, of het onderwerp waarover het gaat: bijvoorbeeld de onmiddellijke klasomgeving tegenover de abstracte wereld van moleculen;
- het *verwerkingsniveau*: het niveau waarop de informatie in de taaltaak moet verwerkt worden (kopiërend, beschrijvend, structurerend, beoordelend);
- de mate van *visuele ondersteuning* (bijvoorbeeld met foto's, illustraties en dergelijke);
- de *tekstsoort en het teksttype*: bijvoorbeeld een informatieve tekst, zoals een wetenschappelijk artikel tegenover een eerder prescriptieve tekst zoals een uitnodiging;
- de *communicatiepartners*: praten met een onbekende wordt algemeen als complexer ervaren dan praten met iemand die je goed kent;
- de *taal* die gebruikt wordt: bijvoorbeeld woordenschat (frequent of niet?), grammatica (korte, eenvoudige zinnen tegenover lange, samengestelde zinnen).

Het is belangrijk hierbij voor ogen te houden dat de moeilijkheidsgraad van een taaltaak wordt bepaald door het samenspel van al deze factoren. Een taak met een hoog verwerkingsniveau kan bijvoorbeeld makkelijker of toegankelijker worden gemaakt door veel visuele ondersteuning te bieden, of door een onderwerp (wereld) te kiezen waarmee de anderstalige nieuwkomer vertrouwd is.

In de beschrijving van de ontwikkelingsdoelen wordt een aantal van deze kenmerken opgenomen om duidelijk te maken tot welk niveau van complexiteit de anderstalige nieuwkomer zou moeten opklimmen. Om dat niveau te bereiken moeten anderstalige nieuwkomers in de onthaalklas voortdurend geconfronteerd worden met een rijk taalaanbod en met een gevarieerd aanbod aan uitdagende taaltaken. Taalverwerving is immers een pro-

ces dat sterk moet gevoed worden. Als anderstalige nieuwkomers doorheen het hele onthaaljaar motiverende taaltaken krijgen aangeboden die net boven hun huidige taalvaardigheidsniveau liggen, en goed worden ondersteund om die taaltaken uit te voeren, dan zullen zij geleidelijk de vaardigheid opbouwen om steeds complexere taaltaken uit te voeren. Onthaalleerkrachten kunnen door intelligent te spelen met de parameters van de moeilijkheidsgraad altijd weer nieuwe uitdagingen en taalleerkansen creëren voor alle leerlingen in de onthaalklas. Terwijl in het begin de aangeboden taaltaken zich vooral in de bekende wereld van de klas zullen afspelen, op een beschrijvend niveau zullen zitten, en om eenvoudig taalgebruik zullen vragen, kan gaandeweg een van de parameters (of meerdere) aan complexiteit toenemen, en kan de anderstalige nieuwkomer groeien naar het niveau dat de ontwikkelingsdoelen vragen.

Er zijn 17 ontwikkelingsdoelen waaronder 2 ondersteunende doelen. Ook hier geldt dat de ontwikkelingsdoelen analytisch worden uitgeschreven, de klaspraktijk is dat niet. Het is evident dat de doelen niet afzonderlijk aan bod zullen komen maar in een geïntegreerd geheel.

6.2 Ontwikkelingsdoelen op basis van het ROTAN

De 15 ontwikkelingsdoelen werden overgenomen uit het eerder ontwikkelde *Referentiekader met Ontwikkelingsdoelen Taalvaardigheid Anderstalige Nieuwkomers secundair onderwijs (ROTAN)*. De structurering en omschrijving ervan werd enigszins aangepast.

Ze bevatten:

- tekstkenmerken;
- een taaltaak;
- een verwerkingsniveau: beschrijvend, structurerend of beoordelend;
- een concretisering van het verwerkingsniveau;
- tekstsoorten met voorbeelden van teksttypes;
- contexten;
- communicatiepartners;
- vaardigheden: luisteren, lezen, schrijven, spreken en mondelinge interactie.

6.2.1 Tekstkenmerken

De tekstkenmerken staan vooraan gespecificeerd want ze zijn algemeen geldig. Het gaat om de kenmerken van de aangeboden en te produceren teksten. Dat is duidelijk zichtbaar omdat ook wordt vermeld of het om receptieve of productieve vaardigheden gaat.

6.2.2 Verwerkingsniveaus en de concretisering ervan

De vraag die hier gesteld wordt, is: op welke manier verwacht men dat deze leerlingen al luisterend, sprekend, lezend en schrijvend met een welbepaalde tekst omgaan. M.a.w. welke mate van beheersing wordt van de taalgebruiker in zijn rol van zender of ontvanger verwacht? Om een verschillende graad van beheersing m.b.t. te ontvangen of te produceren teksten te kunnen beschrijven, wordt gebruik gemaakt van verwerkingsniveaus die aangeven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen.

Bij de eindtermen Nederlands en moderne vreemde talen worden vier verwerkingsniveaus onderscheiden. Voor de taaldoelen van het onthaalonderwijs werden er daarvan drie weerhouden. Het kopiërende niveau, teksten of woorden letterlijk weergeven waarbij geen wezenlijke verwerking van de aangeboden informatie plaats vindt, wordt niet als einddoel opgenomen. Het zit wel in de volgende drie niveaus vervat aangezien overgaan naar een hoger verwerkingsniveau de beheersing van het vorige verwerkingsniveau impliceert.

Bij moderne vreemde talen worden de verwerkingsniveaus niet rechtstreeks gekoppeld aan de 5de vaardigheid, mondelinge interactie. In navolging daarvan gebeurt dat in het onthaalonderwijs ook niet.

Een verwerkingsniveau wordt beschreven door middel van omschrijvingen met als kern een operationeel werkwoord. De specifieke NT2-invalshoek en de doelstellingen van het onthaalonderwijs werden in aanmerking genomen en leidden soms tot een lichtjes bijgestelde omschrijving t.o.v. de omschrijving bij de moderne vreemde talen.

Vanzelfsprekend zijn niet noodzakelijk alle handelingswerkwoorden van een bepaald verwerkingsniveau op elke taaltaak van toepassing. Zo zal 'relevante informatie selecteren' bij de meeste prescriptieve teksten niet erg zinvol zijn: alle informatie is in de meeste gevallen essentieel. En 'een spontane reactie geven' zal naar aanleiding van een formulier wellicht ook niet relevant zijn.

OMSCHRIJVING VERWERKINGSNIVEAUS		CONCRETISERING VERWERKINGSNIVEAUS MET HANDELINGS- WERKWOORDEN	
	LUISTEREN & LEZEN	SPREKEN	SCHRIJVEN
	De leerlingen kunnen	De leerlingen kunnen	De leerlingen kunnen
<p>BESCHRIJVEND Het beschrijvende niveau houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals die wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich heeft aangediend. De taalgebruiker kan een eenvoudige boodschap begrijpelijk produceren. Op de informatie worden geen of slechts elementaire bewerkingen uitgevoerd.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ het globale onderwerp bepalen ▪ globaal begrijpen waarover het gaat ▪ de hoofdgedachte achterhalen ▪ de gedachtegang volgen ▪ relevante informatie selecteren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ informatie doorgeven ▪ informatie geven en vragen ▪ een spontane reactie geven 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gegevens invullen en aanvullen ▪ informatie weergeven en vragen ▪ een spontane reactie geven ▪ de inhoud globaal weergeven
<p>STRUCTUREREND Het structurerende niveau houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft het geheel in verkorte vorm weer. Naargelang zijn spreek- of schrijfdoel zal hij aan de tekst een persoonlijke structuur meegeven.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ de hoofdgedachte achterhalen ▪ informatie doelgericht selecteren ▪ de tekststructuur en -samenhang achterhalen ▪ de informatie doelgericht en passend ordenen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ informatie verkort weergeven ▪ informatie samenhangend en gestructureerd geven en vragen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ informatie verkort weergeven ▪ informatie samenhangend en gestructureerd geven en vragen

<p>BEOORDELEND</p> <p>Het beoordelende niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede perspectief: de taalgebruiker confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voor kennis die hij rond het onderwerp al had opgedaan. Of hij stemt zijn eigen tekst af op de informatie die door anderen in de communicatie werd gebracht.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ informatie uit de tekst halen, ordenen en beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen en/of eigen referentiekader 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ informatie achterhalen, ordenen en op basis van andere bronnen en/of eigen referentiekader die informatie beoordelend bespreken 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ informatie achterhalen, ordenen en op basis van andere bronnen en/of eigen referentiekader die informatie beoordelend bespreken
---	---	---	---

6.2.3 Tekstsoorten

Bij het formuleren van eindtermen en ontwikkelingsdoelen talen wordt aangegeven met welke "teksten" leerlingen worden geconfronteerd en welke ze moeten produceren. Voor de overzichtelijkheid worden, net als bij de eindtermen moderne vreemde talen, vijf soorten onderscheiden: informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten. Deze tekstsoorten worden omschreven op basis van wat als het meest dominante kenmerk van de erbij horende teksttypes ervaren wordt.

Tekstsoort	Omschrijving	Voorbeelden van teksttypes
Informatieve teksten	het overbrengen van informatie	(bord)schema, tabel, krantenartikel, nieuwsitem, documentaire, mededeling, uitnodiging, folder, verslag, formulier, brief, e-mail, interview, (onderwijsleer)gesprek, uiteenzetting (door de leerkracht), zaakvaktekst, recensie
Prescriptieve teksten	het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger	instructie (m.b.t. klasgebeuren), (school)reglement, opschrift, waarschuwing, gebruiksaanwijzing, handleiding, bewegwijzering, publieke aankondiging, reclameboodschap,
Argumentatieve teksten	het opbouwen van een redenering	pamflet, betoog, essay, discussie, debat
Narratieve teksten	het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen	reportage, scenario, relaas, interview, luisterboek, verhaal, film, reisverhaal
Artistiek-literaire teksten	expliciete aanwezigheid van een esthetische component	gedicht, kortverhaal, roman, toneelstuk, stripverhaal

In de OKAN-klas behoren enkel de informatieve en prescriptieve teksten tot de minimumdoelen waaraan verplicht wordt gewerkt omwille van het belang ervan voor doorstroming naar het reguliere onderwijs en de haalbaarheid binnen een periode van één schooljaar. Dat geldt zowel voor de productieve als voor de receptieve vaardigheden.

Deze classificatie mag niet absoluut worden geïnterpreteerd. Eenzelfde tekst kan immers onder verschillende tekstsoorten geklasseerd worden afhankelijk van de component die men voor een specifieke taalkaak centraal stelt. Wanneer men leerlingen bijvoorbeeld vraagt relevante informatie uit een reclameboodschap te halen, valt deze onder de informatieve teksten. Dezelfde tekst wordt prescriptief wanneer men leerlingen laat zoeken naar elementen die het gedrag van de ontvanger sturen. Een aantal reclameboodschappen leent zich ook tot een esthetische analyse waardoor de tekst ook onder de artistiek-literaire soort ressorteert. Ook een tijdschriftartikel kan - afhankelijk van de taalkaak - informatief, narratief of argumentatief zijn.

6.2.4 Contexten

De keuze van de contexten waarop leerders worden voorbereid heeft verstrekkende gevolgen voor de keuze van situaties, doelstellingen, taken, thema's en teksten. Het Nederlands wordt immers niet geïsoleerd aangeboden, maar in functie van de verschillende rollen die de nieuwkomer moet vervullen om succesvol aan school en maatschappij te kunnen participeren. Het gaat dus om een behoeftegerelateerd aanbod.

We onderscheiden drie contexten. De eerste, de educatieve context wordt uitgesplitst in 'participeren' en 'leren' omwille van het grote belang van beide facetten en de verschillen ertussen. De tweede context is de persoonlijke context. De derde context, de maatschappelijke context, kan worden uitgebreid met een specifiek behoeftegerelateerd aanbod voor de bijna 18-jarigen, nl. beroepsgebonden elementen of elementen die van belang zijn voor een beroepsopleiding.

CONTEXTEN		OMSCHRIJVING
Educatieve context	Participeren	Nederlands nodig om <ul style="list-style-type: none"> ▪ te participeren aan het klas- en schoolgebeuren ▪ inzicht te hebben en te functioneren in schoolse organisaties en structuren ▪ te communiceren over het eigen leerproces en het leertraject
	Leren	Nederlands nodig om <ul style="list-style-type: none"> ▪ lesinhouden en onderwijsactiviteiten te begrijpen en te verwerken in het onthaal- en regulier onderwijs, in theorie en praktijk ▪ te communiceren over lesinhouden en onderwijsactiviteiten in het onthaal- en regulier onderwijs, in theorie en praktijk
Persoonlijke context		Nederlands nodig om <ul style="list-style-type: none"> ▪ informele contacten te leggen en te onderhouden in en buiten de school
Maatschappelijke context		Nederlands nodig om <ul style="list-style-type: none"> ▪ te participeren aan het maatschappelijk gebeuren ▪ inzicht te hebben en te functioneren in maatschappelijke organisaties en structuren ▪ te communiceren met dienstverleners van relevante maatschappelijke diensten en organisaties (maatschappelijke oriëntatie en redzaamheid)
	Uitbreiding voor bijna 18-jarigen	Nederlands nodig om <ul style="list-style-type: none"> ▪ authentieke teksten met betrekking tot de verdere professionele loopbaan te begrijpen en te verwerken ▪ te communiceren op de werkvloer (professionele oriëntatie en redzaamheid) ▪ te participeren aan en opleidingsinhouden te begrijpen van beroepsopleidingen

6.2.5 Communicatiepartners

Voor de anderstalige nieuwkomer zijn alle personen die taal aanbrengen of aanbieden een communicatiepartner. In de schoolse context zullen dat uiteraard in de eerste plaats de leerkrachten en leerlingbegeleiders zijn, maar ook de CLB-medewerker, het ondersteunende personeel, het onderhoudspersoneel en de leerlingen van andere klassen zijn communicatiepartners. Voor de persoonlijke context is iedereen die tot het dagelijkse leven en de eigen leefwereld van de nieuwkomers behoort - zeker ook hun leeftijdgenoten, een communicatiepartner.

Voor de maatschappelijke context worden de communicatiepartners niet nader omschreven. Het zijn bekenden en onbekenden met wie de OKAN'er in contact komt.

Om te beschrijven wat leerlingen met taal precies moeten kunnen doen, wordt dus het criterium 'communicatiepartner' gebruikt. Elke tekst is voor een bepaald publiek bedoeld of wordt door een bepaalde communicatiepartner aangebracht. Teksten bestemd voor 14-16-jarigen zien er anders uit dan teksten voor volwassenen of voor jongere kinderen. Tekstschrijvers of sprekers kiezen hun onderwerp met het oog op de groep die ze willen bereiken. Bij de selectie van teksten houdt de schrijver/spreker rekening met het publiek, wat ook tot uiting komt in de formulering, structurering, de omvang en de visuele ondersteuning van de tekst.

Teksten van eenzelfde soort zijn in de regel afstandelijker en formeler naarmate het publiek waarvoor zij bedoeld zijn, verder van iemand af staat. De mate van bekendheid en het leeftijdsverschil bepalen de afstand. Dat geeft met een stijgende graad van formalisering en met de bijbehorende conventies de volgende ordening:

- teksten van en voor henzelf;
- teksten van en voor bekende leeftijdgenoten (bv. klasgenoten, sportclubgenoten, medeleden van de jeugdbeweging);
- teksten van en voor onbekende leeftijdgenoten;
- teksten van en voor bekende volwassenen (bv. een leraar, een monitor in een vrijetijdscontext, een leider in een jeugdbeweging);
- teksten van en voor een onbekend publiek (om het even wie).

Een tekst voor of van een onbekende communicatiepartner is volgens dit criterium afstandelijker en formeler dan een gelijksoortige tekst voor of van bekende leeftijdgenoten. Er is van uitgegaan dat leerlingen die in staat zijn om een bepaalde soort tekst voor of van een 'onbekende communicatiepartner' te verwerken of te produceren, dat ook voor 'bekende leeftijdgenoten' zullen kunnen. Leerlingen die bv. een bepaald soort brief aan een bekende volwassene kunnen schrijven, zullen zo'n brief ook aan een klasgenoot kunnen schrijven.

Taaldoel 1 neemt hier een aparte plaats in. Bij 'De leerlingen kunnen gericht informatie opzoeken en informatiebronnen en -kanalen adequaat gebruiken' zijn geen communicatiepartners vermeld. Het gaat hier niet om een communicatiepartner in de strikte zin van het woord. De techniek om gericht informatie op te zoeken, te vinden en te gebruiken is onontbeerlijk om toegang te krijgen tot informatie en om inzicht te krijgen in de manier waarop een tekst deze informatie biedt. Omwille van het belang van deze vaardigheid die voor vele OKAN'ers nieuw is, werd dit doel afzonderlijk opgenomen.

6.2.6 Vaardigheden

In navolging van de gangbare praktijk worden bij de ontwikkelingsdoelen de vaardigheden (luisteren, lezen, spreken en schrijven) geformuleerd. Uiteraard kunnen vele communicatiesituaties alleen op een vrij kunstmatige wijze aan één van deze vaardigheidsdomeinen worden toegewezen. Zo zijn in een gesprek 'luisteren' en 'spreken' niet van elkaar te scheiden; een mondelinge samenvatting van een gelezen tekst is zowel een lees- als een spreekactiviteit. Toch blijkt het nuttig om de vaardigheden afzonderlijk aan te geven; bepaalde vaardigheden kunnen immers ook op zichzelf staan. De receptieve vaardigheden luisteren en lezen krijgen in een schoolse context bijkomend belang omdat ze een hoge voorspellende waarde blijken te hebben voor succes in een leertraject. Bij de opvolging en evaluatie van een leerling moet dus ook voldoende aandacht gaan naar deze vaardigheden.

Op basis van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (ERK) werd een vijfde "vaardigheid" toegevoegd: mondelinge interactie. Dit laatste is meer dan de som van luisteren en spreken. Het houdt in dat de luisteraar conclusies trekt, dat wat hij hoort vragen oproept en dat de gesprekspartner gepast kan reageren. Het gaat ook om het hanteren van gespreksconventies zoals een gesprek beginnen, aan de gang houden en voeren, en afsluiten.

6.3 Ondersteunende doelen

6.3.1 Strategieën

Onder strategieën verstaan we het geheel van technieken die de leerling toepast om de taalkaak zo compleet en zo efficiënt mogelijk uit te voeren. Ze staan niet op zichzelf, ze zijn faciliterend. De communicatiestrategieën hebben betrekking op het sturen van de communicatieve taalkaak. Ze stellen de leerling in staat om communicatie tot stand te brengen, te onderhouden, communicatiestoringen recht te zetten, of een taaldeficit te compenseren. Voorbeelden hiervan zijn het consulteren van woordenboeken of grammatica's, het gebruik van lichaamstaal, het verzoek om langzamer te spreken.

6.3.2 Ondersteunende kennis

De ondersteunende kennis wordt als laatste element van de talige ontwikkelingsdoelen beschreven. Het is een ontwikkelingsdoel dat niet op zichzelf staat: ondersteunende kennis is faciliterend. Het centrale doel is en blijft de communicatie.

Naar aanleiding van taaltaken bouwen de leerlingen niet alleen hun taalvaardigheid op, maar ook hun taalkennis.

De relatie tussen deze functionele kennis en taalvaardigheid is geen eenrichtingsverkeer, waarbij kennis louter ondersteunend zou zijn voor de vaardigheden. Immers, bij het uitvoeren van de taalkaak kunnen leerlingen hun kennis niet alleen inzetten; ze kunnen die onder begeleiding ook uitbreiden door reflectie op de ontvangen of geproduceerde tekst. Inzicht in allerlei taalverschijnselen en reflectie over eigen en andermans taalgebruik bevordert de taalvaardigheid. Gerichtte reflectie over wat men wil meedelen en hoe men een taalkaak uitvoert, versterkt de taalvaardigheid en doet ze aan doeltreffendheid en accuraatheid winnen. Voorwaarde is wel dat die reflectie gebeurt op het niveau van abstractie waar de leerlingen op dat moment aan toe zijn. Taalvaardigheidsonderwijs draagt op die manier ook bij tot het verhogen van het kennisniveau.

7 Algemene doelen

Naast de taaldoelen worden een aantal algemene doelen geformuleerd. Deze algemene doelen zijn zorgvuldig gekozen met het oog op redzaamheid, maatschappelijke integratie en doorstroming naar het reguliere onderwijs.

Het gaat bijvoorbeeld zowel om ict en sociale vaardigheden, als om gecijferdheid en gezondheid, ...

Ze zijn uitgedrukt op een minimumniveau. Sommige leerlingen zijn misschien in dit land toegekomen met enkele van deze doelen op zak, voor andere is misschien zo goed als alles nieuw. Het individuele leertraject zal uitmaken waar de leerling staat en hoe best wordt gewerkt. Voor alle leerlingen is in elk geval de talige component nieuw.

De algemene doelen zijn net zo goed ontwikkelingsdoelen als de taaldoelen. Zinnvolle taaltaken, aangepast aan de leerlingen van de onthaalklas veronderstellen zinnvolle inhouden. Werken aan deze algemene doelen gebeurt in het kader van de taaldoelen en staat er in geen geval los van. Ze hebben als doel om de maatschappelijke redzaamheid van de OKAN'er te stimuleren. Ze dragen bij tot zijn integratie enerzijds en tot zijn aansluiting bij het reguliere onderwijs anderzijds. Naarmate deze jongeren meer en beter kunnen deelnemen aan de maatschappij, hebben ze meer slaagkansen op school en erbuiten.

8 Attitudes

De attitudes zijn overkoepelend opgevat omdat ze een geïntegreerd onderdeel uitmaken van het hele onderwijsaanbod. Centraal staat het werken aan een positieve ingesteldheid en een geloof in eigen kunnen.

Leerlingen in een onthaalklas hebben er, nog meer dan andere leerlingen, nood aan om zich doelgericht te kunnen ontwikkelen. Om een goed beeld te krijgen van zichzelf, van hun capaciteiten en hun mogelijkheden op het vlak van onderwijs en/of opleiding, is het van belang dat zij zich bewust zijn van hun eigen competenties, dat ze kritisch over zich-

zelf kunnen reflecteren, zodat ze een betere, bewustere keuze kunnen maken, in het belang van hun eigen toekomstperspectief.